



UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

DÉBORA GOULART ACACIO

**PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM NO CURSO DE ENFERMAGEM EM
TEMPOS DE PANDEMIA DA COVID-19: IMPLICAÇÕES SOBRE A FORMAÇÃO
HUMANA INTEGRAL**

Tubarão

2022

DÉBORA GOULART ACACIO

**PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM NO CURSO DE ENFERMAGEM EM
TEMPOS DE PANDEMIA DA COVID-19: IMPLICAÇÕES SOBRE A FORMAÇÃO
HUMANA INTEGRAL**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação da Universidade do Sul de Santa Catarina como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Educação, História e Política.

Tubarão, 16 de dezembro de 2022.



Orientador: Prof. Matheus Bernardo Silva, Dr.
Universidade do Sul de Santa Catarina



Profa. Graziela Faíma Giacomazzo, Dra.
Universidade do Extremo Sul Catarinense

Gilvan Luiz M. Costa

Prof. Gilvan Luiz Machado Costa, Dr.
Universidade do Sul de Santa Catarina

A15 Acacio, Débora Goulart, 1986-
Processo de ensino-aprendizagem no curso de enfermagem em
tempos de pandemia da COVID-19 : implicações sobre a formação
humana integral / Débora Goulart Acacio. – 2022.
104 f. ; 30 cm

Dissertação (Mestrado) – Universidade do Sul de Santa Catarina,
Pós-graduação em Educação.

Orientação: Prof. Dr. Matheus Bernardo Silva

1. Enfermeiros - Formação. 2. Educação a distância. 3. Ensino
Remoto. 4. Ensino superior. I. Silva, Matheus Bernardo. II.
Universidade do Sul de Santa Catarina. III. Título.

CDD (21. ed.) 378

AGRADECIMENTOS

Nesse percurso, por vezes sofrível, por vezes libertador, nunca estive sozinha, fui sempre acompanhada, acolhida e assistida com atenção por pessoas que me motivaram e impulsionaram durante essa jornada.

Agradeço ao meu esposo Lucas, meu maior motivador, a pessoa que abarca meus propósitos, meus sonhos. Foi quem segurou minha mão desde o início, foi quem me manteve de pé, e por diversas vezes, me inculcou que eu conseguiria chegar ao fim. Lucas é a pessoa que me ajudou a materializar nossa família, que hoje é completa, pela presença da Lia, nossa filha.

Agradeço a Lia, meu grande amor, que apesar da pouca idade (está no auge dos seus seis anos), me ajuda a enxergar o mundo de forma diferente diariamente.

Agradeço meus pais e meu irmão, que sempre me oportunizaram o acesso a educação, o qual me permitiu me reconhecer neste mundo enquanto ser humano e enquanto profissional.

Agradeço as tias, tios, primas e primos por me motivarem a seguir a diante sempre.

Agradeço aos colegas que somaram muito na construção do meu conhecimento durante o curso, em especial às colegas que viraram amigas: Denise e Ruth. Vocês foram os ouvidos mais gentis, os ombros mais acolhedores, as vozes mais doces em meio ao caos. Seremos sempre “As superpoderosas”.

Agradeço ao professor Matheus, meu terceiro orientador no mestrado, que me acolheu quando eu precisei, que me fez quebrar paradigmas internos, me auxiliou a me reconhecer na atual sociedade.

Agradeço a professora Leonete, minha inspiração na área da educação, sempre motivadora, alegre e perseverante.

Agradeço a Dani, nossa querida secretária do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), sempre muito prestativa e amorosa.

Agradeço a professora Graziela Fatima Giacomazzo e ao professor Gilvan Luiz Machado Costa, membros da banca, pela prontidão e pelas contribuições para o presente estudo.

Agradeço à Daniella Kock de Carvalho e Everson da Silva Souza, grandes amigos, que, nos bastidores do mestrado, me ajudaram a sempre seguir em frente.

Agradeço as pessoas que participaram tão prontamente da pesquisa e que contribuíram demais para a minha formação.

E a todos aqueles que me auxiliaram de alguma maneira durante o mestrado.

A todos e todas, minha eterna gratidão!

Eles pensam que a maré vai mas nunca volta
Até agora eles estavam comandando o meu destino
e eu fui, fui, fui recuando, recolhendo fúrias.
Hoje eu sou onda solta e tão forte quanto eles me imaginam fraca.
Quando eles virem invertida a correnteza, quero saber se eles resistem à
surpresa,
quero ver como eles reagem à ressaca.

GOTA D'ÁGUA
(CHICO BUARQUE; PAULO PONTES, 1976, p. 161)

RESUMO

O ano 2020 foi marcado por uma nova realidade imposta pela pandemia da Covid-19. Frente a esta, dentre as medidas sanitárias, os locais que eram passíveis de aglomeração de pessoas foram rapidamente orientados a restrição ou cancelamento de suas atividades, sendo as escolas e as universidades espaços a seguirem essa orientação. Como forma de sustentar os espaços de ensino, estabeleceu o Ensino Remoto de Emergência (ERE). Dessa forma, o texto em tela teve como principal enfoque investigar as especificidades do ERE no processo de ensino-aprendizagem de um curso de graduação de enfermagem no contexto da pandemia da Covid-19, em uma universidade localizada no sul de Santa Catarina. Como referencial teórico-metodológico procuramos nos aproximar de pressupostos do materialismo histórico-dialético, além de recorrermos a pedagogia histórico crítica, como uma teoria pedagógica, com a finalidade de trabalhar as questões relacionadas à educação, principalmente, no que tange aos aspectos históricos, filosóficos e políticos. Para tanto, foi realizada uma pesquisa documental, no sentido de compreender os documentos legais emitidos em âmbito federal, estadual (Santa Catarina) e municipal relacionados ao ERE e ao Projeto Pedagógico do Curso (PPC), e uma pesquisa de campo, por meio de questionário e entrevista dirigidos a docentes e estudantes do curso de enfermagem, no sentido de levantar dados na tentativa de aprofundar como se deram o processo de ensino-aprendizagem no âmbito do ERE, durante a pandemia da Covid-19. Concluímos, por meio de documentos analisados e das falas de docentes e estudantes, que a materialização do ERE se deu de forma insidiosa, onde os atores desse processo precisaram se adaptar instantaneamente, sem as mínimas condições necessárias. É possível notar que esse formato leva somente a uma formação instrumental ao estudante, excluindo a possibilidade concreta de uma formação integral. Constatou-se que houve uma descaracterização da função docente, levando-o a se apresentar como um mero facilitador na entrega de conteúdos por meio virtual. O ERE, de maneira implícita ou explicitamente, corrobora com a falácia neoliberal de fracasso da educação pública em proveito da mercantilização da educação.

Palavras-Chave: Ensino Remoto de Emergência, Ensino Superior, Formação Integral Humana, Enfermagem.

ABSTRACT

The year 2020 was marked by a new reality imposed by the Covid-19 pandemic. With this, among the sanitary measures, the places that were likely to gather people were quickly instructed to restrict or cancel their activities, with schools and universities being spaces to follow this guidance. As a way of sustaining teaching spaces, established Emergency Remote Teaching (ERE). This way, the main focus of the text on screen was to investigate the specificities of the ERE in the teaching-learning process of a nursing program in the context of the Covid-19 pandemic, at a university located in the south of Santa Catarina. As a theoretical-methodological framework, we seek to approach the assumptions of historical-dialectical materialism, in addition to resorting to critical historical pedagogy, as a pedagogical theory, with the purpose of working on issues related to education, mainly, with regard to historical, philosophical aspects and politicians. A documentary research was carried out, in order to understand the legal documents issued at the federal, state (Santa Catarina) and municipal levels related to the ERE and the Pedagogical Project of the Course (PPC), and a field research, through questionnaire and interview aimed at professors and students of the nursing program, in order to collect data in an attempt to deepen how the teaching-learning process took place within the scope of the ERE, during the Covid-19 pandemic. We conclude, through analyzed documents and the speeches of professors and students, that the materialization of the ERE took place in an insidious way, where the actors of this process needed to adapt instantly, without the minimum necessary conditions. It is possible to note that this format only leads to instrumental training for the student, excluding the concrete possibility of comprehensive training. It was found that there was a mischaracterization of the teaching role, leading him to present himself as a mere facilitator in the delivery of content through virtual means. The ERE, implicitly or explicitly, corroborates the neoliberal fallacy of failure of public education in favor of the commodification of education.

Keywords: Remote Emergency Teaching, Higher Education, Integral Human Training, Nursing.

LISTA DE ABREVIACÕES E SIGLAS

ANDES-SN – Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior

CEE – Conselho Estadual de Educação

CES – Câmara de Educação Superior

CNE – Conselho Nacional de Educação

CP – Conselho Pleno

DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais

EaD – Educação a Distância

ERE – Ensino Remoto de Emergência

IES – Instituições de Ensino Superior

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação e Cultura

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PHC – Pedagogia Histórico-Crítica

PPC – Projeto Pedagógico de Curso

PROFOCO – Programa de Formação Continuada

SC – Santa Catarina

SENAC/SP – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial/São Paulo

SUS – Sistema Único de Saúde

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

OMC – Organização Mundial do Comércio

SUMÁRIO

1	CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	11
1.1	CAMINHO METODOLÓGICO	15
2	CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: IMPLICAÇÕES PARA O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM.....	24
2.1	ASPECTOS SOBRE A ESPECIFICIDADE DA EDUCAÇÃO.....	24
2.2	A IMPORTÂNCIA DA TRÍADE CONTEÚDO-FORMA-DESTINATÁRIO PARA O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM	31
3	O ENSINO REMOTO DE EMERGÊNCIA NO CURSO DE ENFERMAGEM EM NÍVEL SUPERIOR.....	43
3.1	BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO DO CURSO DE ENFERMAGEM	43
3.2	DISPOSIÇÕES SOBRE O PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO: ASPECTOS RELACIONADOS AO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM.....	47
3.3	PARTICULARIDADES DO ENSINO REMOTO DE EMERGÊNCIA NO CURSO DE ENFERMAGEM EM ANÁLISE.....	57
4	O OLHAR DE DOCENTES E ESTUDANTES SOBRE O ENSINO REMOTO DE EMERGÊNCIA NO CURSO DE ENFERMAGEM.....	67
4.1	CARACTERÍSTICAS DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	67
4.2	COMPREENSÕES DE DOCENTES E ESTUDANTES NO ÂMBITO DO ERE.	69
4.3	CONDIÇÕES OBJETIVAS PARA A MATERIALIZAÇÃO DO ERE.....	79
4.4	PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM NO ÂMBITO DO ERE.....	85
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	91
	REFERÊNCIAS	95

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Parafrazeando Brandão (1981, p. 07, *itálicos nosso*), “[...] *ninguém escapa da educação* [...]”, seja ela formal ou informal. Referente a educação formal, revendo minha trajetória escolar, instituição cuja função é trabalhar o saber sistemático e institucionalizado, com a finalidade de promoção do ser humano, relembro que ao final de 2009 concluía minha graduação e me tornara bacharela e licenciada em Enfermagem pela Universidade Federal de São Carlos, no estado de São Paulo. A partir da conclusão dessa trajetória de educação formal, incluindo a educação básica e superior nível de graduação, passei a trabalhar.

Como enfermeira em instituições privadas e públicas, fez com que eu pudesse conhecer diferentes realidades e formas de trabalho em enfermagem. Essa experiência me levou em setembro de 2012, a participar de um processo seletivo para docentes no Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial/São Paulo (SENAC/SP), na cidade de Rio Claro. Com a aprovação iniciava ali uma nova experiência, a de docente de enfermagem. Na instituição era responsável pela elaboração de planos de aula, aplicação de aulas teóricas e práticas em todas as unidades curriculares do curso técnico em enfermagem, supervisão de estágios, elaboração e ministração de palestras para públicos diversos, com temas relacionados à saúde; desenvolvimento de projetos integrando a comunidade escolar com o público externo; participação na elaboração do Projeto Político Pedagógico da instituição; e envolvimento no movimento PonteS – projeto institucional do SENAC/SP, que visava estabelecer as práticas inovadoras, ativas e participativas na educação, inspiradas por metodologias ativas de aprendizagem significativa, com a finalidade de concretizar a proposta pedagógica no cotidiano das unidades do SENAC/SP.

Em fevereiro de 2019 fui surpreendida pela vida e retornei ao meu estado natal: Santa Catarina. E após ser aprovada em um processo seletivo de uma universidade localizada do sul de Santa Catarina, iniciei como docente no curso de graduação em enfermagem.

Como docente do curso de Enfermagem, tenho observado que os discentes que iniciam os estágios supervisionados, geralmente no último ano de graduação, encontram dificuldades em articular os conhecimentos adquiridos em sala de aula e aplicar esse conteúdo à realidade no momento da assistência ao paciente.

A partir dessas vivências, me indaguei por diversas vezes sobre a participação ativa desses estudantes em seu processo de ensino e aprendizagem, entendendo ser ela imprescindível para aquisição e incorporação de um conhecimento, principalmente, no que tange a Enfermagem. Entendo que a participação ativa do discente não envolve somente o

espaço limitante das paredes da sala de aula ou de práticas de estágio no sentido de manter tudo como está, mas tange no sentido de gerar um novo conhecimento que o possibilita “compreender” a realidade em que está inserido, com vistas a transformá-la.

Atuar como docente do ensino superior me fez refletir que necessitava de um aparato teórico metodológico que me fizesse evoluir em termos de conhecimento na prática educacional e decidi participar do processo seletivo para ingressar no mestrado em educação. Nesse processo, apresentei o projeto intitulado: “A percepção do discente em enfermagem frente à construção do profissional enfermeiro através da aprendizagem significativa”. A aprovação ocorreu em meados de 2020.

Nesse período, estávamos vivenciando uma pandemia, que se iniciou no final do ano de 2019, com a descoberta de um novo vírus com incidência inicial na cidade de Wuhan, na China, e que se espalhou com rapidez pelo mundo, o Brasil de forma mais prevalente é acometido a partir do mês de março de 2020. Com a disseminação mundial do vírus, iniciaram-se, no país, medidas para incentivar cuidados de higiene, como lavagem frequente das mãos e uso de álcool em gel, além de manter o distanciamento social na tentativa de conter o avanço da doença (LANA et al., 2020).

Apesar de o afastamento social ser uma das melhores alternativas para esse dado momento histórico (em virtude da pandemia da Covid-19), complexificou-se a realidade, impactando diretamente na ordem econômica, social, política e educacional. Para isso, os locais que eram passíveis de aglomeração de pessoas foram rapidamente orientados à restrição ou cancelamento de suas atividades. Sendo as escolas e universidades os primeiros espaços a seguirem essa orientação.

Na ausência da “sala de aula” foi necessário a reestruturação dos processos de ensino e aprendizagem e a adoção de recursos remotos com a finalidade de “aproximar” educadores e educandos, e dar seguimento as atividades sem que houvesse prejuízo relacionado as medidas de isolamento social.

Nesse contexto, como forma de sustentar os espaços de ensino e denotado como escolha política, pela existência de outras possibilidades, uma das estratégias que apareceu como uma alternativa e que se disseminou amplamente no país, foi o Ensino Remoto de Emergência (ERE) em substituição às aulas presenciais. Mecanismo esse utilizado como uma tentativa de resolver de forma imediata e improvisada as especificidades do processo de ensino e aprendizagem no momento de pandemia (NUNES; COSTA; DA HORA, 2021). O ERE, objetiva, em linhas gerais, disponibilizar, por meio, predominantemente, de recursos

digitais e acesso temporário a suportes e conteúdos educacionais de maneira rápida, durante uma emergência ou crise.

Hodges *et al* (2020) coloca que o ERE difere da modalidade de Educação a Distância (EaD), pois a EaD é planejada e preparada para ofertar os conteúdos e atividades pedagógicas por meio on-line, enquanto o ensino remoto busca ofertar acesso temporário aos conteúdos curriculares que seriam desenvolvidos presencialmente.

Em nossa compreensão, apesar de formatos distintos de ensino (EaD e ERE), ambos promovem uma flexibilização do processo de ensino-aprendizagem e das questões didático-pedagógicas, provocando impactos importantes no trabalho docente bem como na formação profissional dos (das) estudantes.

O ERE no Brasil foi respaldado frente a crise sanitária, a partir da mudança das aulas presenciais para meio remoto em caráter temporário. Sendo materializado a partir da flexibilização da carga horária, dos conteúdos, das formas com que os conteúdos são transmitidos e no próprio processo de avaliação (BRASIL, 2020).

Nas instituições de ensino superior as aulas presenciais foram suspensas em março de 2020, seguindo as determinações estaduais, com exceção da medicina. Portanto, excetuando-se esse grupo de discentes, houve uma demanda emergente da passagem da forma de trabalho docente presencial para a oferta do ensino remoto, o que produziu em docentes uma urgência em adaptar sua prática pedagógica, e a estudantes uma nova forma de participar das aulas (BRASIL, 2020).

Considerando o exposto, torna-se de fundamental importância conhecer o contexto em que os participantes do processo de ensino-aprendizagem estavam inseridos, isto é, no ERE. Será que docentes e estudantes tiveram acesso a recursos digitais suficientes para atuar no ERE? Mesmo tendo o recurso, docentes e estudantes tiveram domínio sobre o mesmo? Até que ponto ambos possuíam espaço adequado para o momento da aula, sem a interferência de fatores externos, por exemplo? Será que, de fato, o ERE foi uma forma de ensino que atingiu a finalidade de estabelecer uma relação entre docente e estudante no sentido da promoção humana do (da) estudante?

Considerando a Lei nº 7.498, de 25 de junho de 1986, que dispõe sobre a regulamentação do exercício de enfermagem, faz parte das atividades do enfermeiro, cabendo-lhe privativamente:

- a) direção do órgão de enfermagem integrante da estrutura básica da instituição de saúde, pública e privada, e chefia de serviço e de unidade de enfermagem;
- b) organização e direção dos serviços de enfermagem e de suas atividades técnicas e auxiliares nas empresas prestadoras desses serviços;

- c) planejamento, organização, coordenação, execução e avaliação dos serviços da assistência de enfermagem;
 - d) [\(VETADO\)](#);
 - e) [\(VETADO\)](#);
 - f) [\(VETADO\)](#);
 - g) [\(VETADO\)](#);
 - h) consultoria, auditoria e emissão de parecer sobre matéria de enfermagem;
 - i) consulta de enfermagem;
 - j) prescrição da assistência de enfermagem;
 - l) cuidados diretos de enfermagem a pacientes graves com risco de vida;
 - m) cuidados de enfermagem de maior complexidade técnica e que exijam conhecimentos de base científica e capacidade de tomar decisões imediatas;
- II - como integrante da equipe de saúde:
- a) participação no planejamento, execução e avaliação da programação de saúde;
 - b) participação na elaboração, execução e avaliação dos planos assistenciais de saúde;
 - c) prescrição de medicamentos estabelecidos em programas de saúde pública e em rotina aprovada pela instituição de saúde;
 - d) participação em projetos de construção ou reforma de unidades de internação;
 - e) prevenção e controle sistemático da infecção hospitalar e de doenças transmissíveis em geral;
 - f) prevenção e controle sistemático de danos que possam ser causados à clientela durante a assistência de enfermagem;
 - g) assistência de enfermagem à gestante, parturiente e puérpera;
 - h) acompanhamento da evolução e do trabalho de parto;
 - i) execução do parto sem distocia;
 - j) educação visando à melhoria de saúde da população.

Frente as especificidades do profissional enfermeiro supracitadas e com o desejo de aprofundarmos nossos estudos no curso de enfermagem de uma universidade no sul de Santa Catarina, realizamos a leitura do projeto pedagógico do curso em questão. Destarte, o projeto pedagógico deveria atuar de forma a promover, a partir dos processos formativos, um trabalho educativo que vise a formação humana integral (LAVOURA; ALVES; SANTOS JUNIOR, 2020).

Neste documento extraímos que o objetivo do curso é “formar o enfermeiro generalista, humanista, crítico e reflexivo, capacitado para o processo de cuidado ao indivíduo, família e comunidade em situações de saúde e de doença em todas as etapas evolutivas do desenvolvimento humano” se utilizando da contextualização das “dimensões sócio-político-cultural, espiritual e ética no cuidado com o ser humano, e compreendendo a Enfermagem na condição de prática social, historicamente estruturada e articulada as demais práticas de saúde” (PPC, 2020, p.22).

Logo surgem algumas inquietações: de que forma é concebida construção do conhecimento do futuro profissional descrito no PPC, em sala de aula? Como foi concebido esse conhecimento no contexto de pandemia pela Covid-19? Esse conhecimento é pensado como uma prática social para uma transformação social ou apenas para a inserção no mercado de trabalho?

Considerando as circunstâncias atuais e as inquietações pontuadas anteriormente, definimos como problema da pesquisa: quais as especificidades do ERE no processo de ensino-aprendizagem de um curso de enfermagem no contexto da Covid-19 em prol de uma formação humana integral?

Para buscar respostas a esse problema estabelecemos como **objetivo geral**: compreender as especificidades do ERE no processo de ensino-aprendizagem de um curso de enfermagem no contexto da Covid-19. E como **objetivos específicos**: *a)* caracterizar o Ensino Remoto de Emergência; *b)* identificar as condições objetivas de materialização do ERE; *c)* analisar as compreensões de docentes e estudantes no âmbito do ERE; *d)* compreender se o processo de ensino-aprendizagem no contexto do ERE materializado num curso de enfermagem é pertinente te a uma formação integral humana.

1.1 CAMINHO METODOLÓGICO

Para atingir a finalidade da pesquisa, procuramos destacar o aspecto teórico-metodológico e o aspecto técnico-metodológico da mesma. Para refletir sobre as especificidades do ERE em um determinado curso de enfermagem, em tempos de pandemia pela Covid-19, foi necessário nos apoiar em determinado embasamento teórico, com o intuito de estabelecer, em especial, a concepção de mundo (dimensão ontológica), fio condutora da pesquisa. Nesse sentido, procuramos nos aproximar de pressupostos do materialismo histórico-dialético com o objetivo de elucidar os aspectos oriundos da realidade, ou seja, percebendo-a em seu movimento histórico resultante da ação humana em permanente processo de construção e reconstrução, permeada de contradições.

O materialismo histórico-dialético, o qual se configura como um método para compreender a realidade concreta, foi sistematizado por Karl Marx (1818-1883) e Friedrich Engels (1820 - 1895), a partir do estudo da sociedade industrial e capitalista moderna, de sua época, da Europa Ocidental. Sendo que, de acordo com Netto (2006), este método surge no contexto histórico de ascensão da burguesia ao poder, ou seja, no movimento de ascensão da sociedade capitalista. Trata-se, de acordo com Paulo Netto (2006, p. 11), de

Um mundo absolutamente novo: ele engendra uma cultura inédita e uma arte peculiar; confere ao conhecimento científico da natureza funções outrora desconhecidas, relacionando-o estreitamente à produção. Sobretudo, nele a economia e a sociedade são organizadas de modo particular, submetidas ambas a uma estratégia global (a da burguesia) e a uma lógica específica (a da valorização do capital). Configura-se assim um novo padrão de vida social, aquele centralizado na civilização urbano-industrial.

A partir desse contexto, o método marxiano tem como função histórica “[...] revelar e superar os fundamentos da lógica formal burguesa, os quais encobrem e preservam o funcionamento da sociedade de classes.” (BULHÕES; SILVA, 2020, p. 347). O que vai ao encontro do proposto por Netto (2006), que se refere ao método marxiano como teoria social de Marx, explicitando que seu objeto de estudo é a sociedade burguesa e seu objetivo final é a superação desta sociedade em prol de uma sociedade socialista.

Sobremaneira, “é uma teoria da sociedade burguesa sob a ótica do proletariado” a fim de romper com os mecanismos de alienação e reificação do capital (NETTO, 2006, p. 19). E, tão logo aparece como uma importante teorização capaz de elucidar a problemática impostos pela sociedade burguesa, permitindo uma intervenção da classe operária a esse tipo de sociedade.

Toda a gigantesca pesquisa de Marx foi realizada para compreender a dinâmica da sociedade burguesa e, compreendendo-a, fornecer ao proletariado as armas teóricas capazes de assegurar condições de êxito à sua ação revolucionária. Marx dedicou-se a uma teoria crítica para fundamentar e legitimar a negação prática da sociedade burguesa. (NETTO, 2006, p.38)

O modo de produção capitalista tem como matriz a relação entre capital e trabalho e revela que a classe trabalhadora é coagida a vender sua força de trabalho aos donos dos meios de produção, de forma precária, para que assim tenham condições mínimas de sobrevivência. Essa relação desumanizadora produz o aumento do capital e as relações sociais de produção capitalistas (NETTO; BRAZ, 2012).

Marx e Engels (2001) colocam que a primeira condição da história humana é a existência de seres humanos vivos não somente a partir de constituição corporal, mas também das relações geradas entre os indivíduos e o restante da natureza. Portanto, pensar a pesquisa em educação, nesta perspectiva, é corroborar com um processo investigativo que procura apresentar explicações coerentes e racionais para os fenômenos da natureza, da sociedade e do pensamento. Considerando que o movimento do pensamento é um reflexo da realidade, pois “[...] não é a consciência que determina a vida, mas sim a vida que determina a consciência” (MARX; ENGELS, 2001, p. 20).

Triviños (1987, p.50), ao dissertar sobre o materialismo histórico-dialético, coloca que a “consciência, que é um produto da matéria, permite que o mundo se reflita nela, o que assegura a possibilidade que tem o homem de conhecer o universo”. De maneira geral, Triviños (1987) apresenta três características importantes sobre o materialismo: a *materialidade do mundo* onde fenômenos, objetos e processos são aspectos diferentes da

matéria em movimento, a *matéria é anterior a consciência* e por último, *o mundo é conhecível*. Ao buscar uma nova compreensão da realidade é preciso um movimento espiralado do pensamento, que ascende do abstrato ao concreto, da teoria a prática e desta a teoria novamente na busca por uma concretude.

Com olhar similar, Frigotto (1991, p.81) coloca que:

No processo dialético de conhecimento da realidade, o que importa fundamentalmente não é a crítica pela crítica, o conhecimento pelo conhecimento, mas a crítica e o conhecimento crítico para uma prática que altere e transforme a realidade anterior no plano do conhecimento no plano histórico-social.

O mesmo autor demarca o materialismo histórico-dialético em três âmbitos, radicalmente interligados, como uma postura, ou concepção de mundo; enquanto um método que permite apreender a realidade de forma integral e enquanto práxis, “[...] isto é, unidade de teoria e prática na busca da transformação e de novas sínteses no plano do conhecimento e no plano da realidade histórica” (FRIGOTTO, 1991, p. 73)

A postura ou concepção relaciona-se a um modo de ser e agir de mundo, nesse sentido o materialismo funda-se no modo humano de produção social da existência, fundamentando-se sob as categorias da totalidade, contradição, mediação, ideologia, práxis, dentre outras. Enquanto método, o materialismo, busca apreender a realidade com o intuito de cooperar para a potencial transformação da sociedade. A práxis busca a compreensão da concreticidade do real, através do movimento teoria e prática; abstrato e concreto, e tem como preocupação fundamental a reflexão, o pensamento, a análise da realidade com o objetivo principal de transformá-la. Frigotto (1991) salienta ainda, que essas são dimensões de uma mesma unidade, o materialismo histórico-dialético, e não são etapas que ocorrem de forma individual portanto não devem ser apreendidas de forma mecanicista e linear, mas apreendidas em sua totalidade.

E para a compreensão da realidade, é intrínseco que as contradições sejam caracterizadas, pois o processo está elencado neste movimento que é responsável por novas percepções. Esse movimento, na concepção de Frigotto (1991, p. 75), ocorre em um “[...] plano de realidade, no plano histórico, sob forma da trama de relações contraditórias, conflitantes, de leis de construção, desenvolvimento e transformação dos fatos”.

Triviños (1987) refere que no desenvolvimento das formações materiais, no materialismo histórico-dialético, existem elementos chamados contrários, os quais, num processo de transformação, são opostos, porém não existem um sem o outro, apesar de possuírem aspectos diferentes. Tão logo, no modo de produção capitalista não é possível

conceber a existência da classe burguesa sem a presença da classe trabalhadora. Sendo assim, “isto é o que constitui a contradição, ou seja, a luta dos contrários” (TRIVIÑOS, 1987, p. 69). E de igual forma, a luta de classes, entre o proletariado e a burguesia não pode ser resolvida no âmbito do capitalismo.

As contradições na sociedade capitalista se reproduzem em todas as esferas da sociedade, então a educação da sociedade capitalista se colocará também de forma contraditória. Uma das contradições, com relação à educação formal, refere-se à possibilidade humanizadora ou alienadora da mesma. Sendo a humanização identificada por intermédio do máximo desenvolvimento da consciência dos indivíduos, e a alienação, representa-se por meio dos processos que distanciam os indivíduos do acesso aos conhecimentos produzidos e sistematizados historicamente (MARSIGLIA; MARTINS, 2018).

Nesse processo de contrários, a investigação da realidade, na atual sociedade, visando a sua transformação, é importante considerar as categorias do materialismo histórico-dialético, as quais refletem os aspectos da realidade objetiva que se formaram no desenvolvimento histórico do conhecimento no âmbito da prática social. Nesse sentido, entende-se que o ensino superior em enfermagem, enquanto enfoque no presente trabalho, encontra-se inserido na área da educação, que está submetido ao modo de produção capitalista. Sendo, então, necessário compreender o processo social de formação do indivíduo dentro desse contexto capitalista.

Logo, educar a classe trabalhadora (em nosso caso, dos profissionais de saúde) e submetê-la a condições precárias de trabalho é uma contradição. Nessa unidade de contrários, se o capital depende dessa força de trabalho e exclui essa força de trabalho, precarizando ao máximo, a fim de garantir a sobrevivência das trabalhadoras e trabalhadores e adoecê-los são dois pressupostos necessários a sociedade burguesa. Esse “processo de trabalho proporciona a produção/acumulação de riqueza em níveis inéditos, ao mesmo tempo em que destrói a saúde dos trabalhadores em uma velocidade e intensidade também inéditos” (SOUZA; MELO; VASCONCELLOS, 2015, p. 13). Pensar a educação, na área da saúde, numa sociedade que visa a controlar e docilizar os corpos para adaptar a classe trabalhadora a relações de trabalho precarizadas, pautadas na exploração, é um grande desafio.

Nesse íterim, as categorias do materialismo histórico-dialético “oferecem subsídios nos atos de investigar a natureza da realidade social e as vinculações das propriedades da educação nessa mesma realidade” (CURY, 2000, p. 26). Severino (2001), procurando evidenciar a cientificidade da educação pelo materialismo histórico-dialético, nos aponta:

[...] o caráter prático da educação, ou seja, ela é uma prática intencionalizada, condição que ela compartilha com a política. Sua existência, sua realidade, sua substancialidade se constituem exatamente por essa condição de ser uma ação de intervenção social que constrói os sujeitos humanos. [...] Sem dúvida, os sujeitos humanos envolvidos no processo educacional são seres empíricos, entidades naturais e sociais, entes históricos, determinados por condições objetivas de existência, perfeitamente cognoscíveis pela via da ciência (SEVERINO, 2001, p. 17).

Por consequência, nos apoiamos em uma concepção de homem (de ser humano) e educação cuja essência parte dos elementos do materialismo histórico-dialético. Ao analisarmos o processo de ensino-aprendizagem no curso de enfermagem recorreremos a uma teoria pedagógica, com a finalidade de trabalhar as questões relacionadas a educação. E encontramos na pedagogia histórico-crítica (PHC), debruçada no materialismo histórico-dialético, elementos que procuram assegurar a classe trabalhadora a efetiva promoção da humanidade dos indivíduos. Para tanto, visa a superação da atual sociedade burguesa tendo como finalidade os moldes de uma sociedade socialista e posteriormente em uma sociedade comunista.

Sobre a PHC, Saviani (2011), seu principal formulador, refere que a práxis é um conceito que une a prática fundamentada por meio da teoria. Portanto, trata-se de estabelecer o processo formativo do indivíduo por meio da organização do ensino, com intuito de estabelecer o processo de apropriação da cultura erudita.

Dessa maneira, a educação é entendida como “[...] atividade mediadora no seio da prática social global” (SAVIANI, 2011, p. 29). Logo, a atividade educacional possui como característica a indissociabilidade entre o produto e o ato de produção. Em uma atividade de ensino, como por exemplo uma aula, é necessário a participação de docente e estudante.

Dessa forma, temos a produção e o consumo do produto por ambos sujeitos que ocupam o mesmo espaço, no caso o espaço da escola (ou até mesmo no ensino superior), e, tão logo o homem vai construindo o mundo histórico, o mundo humano, no geral, a partir dos processos educativos (SAVIANI, 2011).

Em consonância com o método materialista histórico-dialético e com a pedagogia histórico-crítica, nos apropriamos dos contributos da psicologia histórico-cultural (enquanto teoria psicológica), pois corrobora que a realidade objetiva não é uma cópia mecânica e exata do mundo exterior (MARTINS, 2013). E por conseguinte, tem como delineamento investigativo um contexto histórico e social sobre o desenvolvimento do psiquismo humano.

A psicologia histórico-cultural foi elaborada, inicialmente, nas primeiras décadas do século XX, tendo como principal proponente Lev Semenovitch Vigotski e, por conseguinte, Alexis Nikolaevitch Leontiev e Alexander Romamovich Luria.

De acordo com Vigotski (2007, p. 100), o “[...] aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que as cercam”. Ou seja, o homem, apesar de contar com uma estrutura orgânica organizada e complexa, necessária para o desenvolvimento tipicamente humano, esse desenvolvimento somente ocorrerá se tiver condições sociais de vida e de educação próprios para isso (MARTINS, 2016).

Martins (2016, p. 54-55) aponta que “Não sem razão, a pedagogia histórico-crítica e a psicologia histórico-cultural se encontram em torno de um ideal comum: a formação de um novo homem, apto a construção de novos tempos”. Bem como, visam a transformação da atual sociedade burguesa.

Destarte, passamos a destacar o aspecto técnico-metodológico da presente pesquisa. Conforme os objetivos da pesquisa, esta se caracteriza como exploratória, descritiva e explicativa. A primeira proporciona maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses (GIL, 2002); descritiva pois pretende descrever os fatos e fenômenos de uma dada realidade (TRIVIÑOS, 1987); e explicativa porque preocupa-se em identificar os fatores relacionados a ocorrência dos fenômenos e esse “[...] é o tipo de pesquisa que mais aprofunda o conhecimento da realidade, porque explica a razão, o porquê das coisas” (GIL, 2002, p. 42).

De acordo com a natureza, com intuito de se aproximar de maneira fidedigna, se caracteriza como pesquisa documental e uma pesquisa de campo. Documental por recorrer a diversas fontes como tabelas estatísticas, jornais, revistas, documentos oficiais, dentre outros (FONSECA, 2002, p. 32).

As fontes documentais utilizadas para a presente pesquisa foram os documentos legais emitidos em âmbito federal, estadual (Santa Catarina) e municipal. Tais documentos apresentam elementos sobre a disposição do ERE a partir de março de 2020 até agosto de 2021. Também recorreremos ao Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de bacharelado em enfermagem de uma determinada universidade do sul de Santa Catarina, pois entendeu-se como um acervo fulcral ao objeto de estudo sendo, em nossa compreensão, do documento norteador das ações dentro curso, além de sua visão de mundo e educação.

Utilizamos também a pesquisa de campo, pois é caracterizada por investigações onde, além da pesquisa bibliográfica e/ou documental, se realiza coleta de dados junto a pessoas, com o recurso de diferentes tipos de pesquisa (FONSECA, 2002). Com base nesse contexto, no que se refere aos procedimentos de coleta dos dados, aplicamos um questionário e realizamos entrevistas semiestruturadas com estudantes e docentes, do curso de enfermagem,

na tentativa de aprofundar como se deram os processos de ensino-aprendizagem no tempo do ensino remoto durante a pandemia da Covid-19.

De acordo com Gil (1999, p.128), o questionário pode ser definido como uma técnica de investigação composta por um número de questões que tem por “objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.”.

Para tanto, adotamos como critérios de inclusão cinco (5) estudantes. Pois, tais estudantes se adequam aos seguintes critérios: *a)* participação nas aulas no ensino presencial e remoto; *b)* matriculados no curso de enfermagem que frequentaram disciplinas antes e durante o período da pandemia; *c)* estudantes que estavam nesta mesma instituição de ensino desde o primeiro semestre da sua formação inicial e que se configuravam como “oitavo semestre” no ano de 2021.

Quanto aos docentes, inicialmente, participariam quatro (4) docentes que atuavam somente no curso de enfermagem da mesma universidade, há, pelo menos, três anos na instituição. E que atuam no período antes e durante a pandemia da Covid-19. Todavia, no transcorrer da pesquisa, por conta do processo de reestruturação da instituição, foram desligados dois (duas) docentes e nossa amostra reduziu-se para dois (duas) docentes.

Após a seleção, os (as) participantes foram convidados a participar da pesquisa, via e-mail, por convite individual com um único remetente e um único destinatário. Este e-mail teve como finalidade esclarecer, ao candidato participante da pesquisa, que, antes de responder as perguntas do questionário (em ambiente virtual), seria apresentado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para a sua anuência.

Em função da pandemia da Covid-19, mesmo apresentando-se mais amena, a aplicação do questionário ocorreu por meio da ferramenta *Google Forms*. Com o aceite da pesquisa, foi encaminhado um link o qual direcionava o participante à plataforma *Google Forms*, onde já na primeira página, constou, o conteúdo do TCLE o qual foi finalizado com concordância ou discordância em participar da pesquisa. Todos os participantes convidados concordaram e tão logo, obtiveram acesso às perguntas do questionário.

O mesmo expõe elementos (informações/dados) de aspectos gerais dos sujeitos participantes da pesquisa (formação profissional, atuação profissional, etc.) e sobre aspectos a serem aprofundados na entrevista semiestruturada (sobre as especificidades do ERE no curso de enfermagem). Após o preenchimento do questionário foi enviado um novo e-mail para o agendamento da entrevista em ambiente virtual, na plataforma Zoom, por convite individual com um único remetente e um único destinatário.

As entrevistas ocorreram a partir de um roteiro semiestruturado que, para Triviños (1987, p. 146), sua importância se dá,

[...] porque esta, ao mesmo tempo que valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação. Podemos entender a entrevista semi-estruturada, em geral, aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que recebem as respostas do informante.

No dia agendado para a entrevista, o participante da pesquisa recebeu um *link*, encaminhado via a plataforma *Google Forms*, onde já na primeira página constava, o conteúdo do TCLE, com o aceite ou não em participar da entrevista. Todos os participantes convidados aceitaram e obtiveram acesso ao *link* da plataforma *Zoom*, juntamente com a senha para entrada na sala (para a entrevista individual).

O roteiro das questões foi organizado para que os participantes respondessem os questionamentos embasados na materialização e nas especificidades do ERE no curso de enfermagem.

Considerando que parte da pesquisa foi realizada com seres humanos, o projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da Unisul em outubro de 2021 e obteve aprovação sob o parecer consubstanciado de número 5.175.744 em dezembro de 2021.

Foram entrevistados cinco estudantes, ambos(as) configurados(as) como oitavo semestre, em dezembro de 2021, que estiveram nessa mesma instituição de ensino desde o primeiro semestre. Docentes que ministram aulas há pelo menos três anos nessa instituição e que ministravam aulas, exclusivamente, no curso de enfermagem. As entrevistas ocorreram no período de janeiro a fevereiro de 2022, via plataforma *Zoom* em decorrência da pandemia da Covid-19. Após esse processo foram realizadas as transcrições, seguidas da devolutiva para os entrevistados, com a finalidade de uma validação, sendo que foi possível a revisão das suas entrevistas com possíveis alterações que julgassem necessárias.

No que se refere ao modo de exposição do presente material, estabelecemos a seguinte disposição: no primeiro momento (capítulo 02), procuramos explicitar a concepção de educação na perspectiva da PHC, destacando a especificidade da educação e, por consequência, a importância de evidenciar a tríade conteúdo-forma-destinatário no processo de ensino-aprendizagem; no segundo momento (capítulo 03), apresentamos apontamentos sobre o ensino, no sentido de apresentar os elementos oriundos do curso de enfermagem em análise, no que tange a discussão sobre o processo de ensino e aprendizagem no Projeto Pedagógico do Curso (PPC) e nas diretrizes para o ERE; por fim, no último momento

(capítulo 04), elencamos a caracterização de docentes e estudantes participantes da pesquisa, bem como a sua compreensão sobre o ERE no bojo do processo de ensino e aprendizagem no curso de enfermagem em análise.

2 CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: IMPLICAÇÕES PARA O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

No presente capítulo discutiremos a respeito da especificidade da educação, assim como a sua importância para o processo formativo do indivíduo no âmbito do ensino superior. Por consequência, procuramos evidenciar a tríade conteúdo-forma-destinatário (MARTINS, 2013) como condição basilar para refletir sobre o processo de ensino-aprendizagem em proveito de uma formação integral do indivíduo

2.1 ASPECTOS SOBRE A ESPECIFICIDADE DA EDUCAÇÃO

Nosso estudo reflete sobre as especificidades do ERE em um curso do ensino superior de enfermagem tomando como enfoque (condição de análise) os fundamentos da pedagogia histórico-crítica. Saviani, principal autor desta teoria pedagógica, constrói sua linha argumentativa sobre a natureza e a especificidade da educação tomando por base o materialismo histórico-dialético.

Portanto, ao estabelecermos, como nosso objeto de pesquisa, o ERE no âmbito do curso de enfermagem, cabe-nos situar que o mesmo ocorre a partir de condições sociais alinhadas como o modo de produção da existência humana. Levando em consideração, na atualidade, o modo de produção capitalista.

Nesse sentido, Marx e Engels (2001, p. 21) colocam:

o primeiro pressuposto de toda a existência humana e também, portanto, de toda a história, saber, o pressuposto de que os homens têm de estar em condições de viver para poder “fazer história”. Mas, para viver, precisa-se, antes de tudo, de comida, bebida, moradia, vestimenta e algumas coisas mais. O primeiro ato histórico é, pois, a produção dos meios para a satisfação dessas necessidades, a produção da própria vida material, e este é, sem dúvida, um ato histórico, uma condição fundamental de toda a história, que ainda hoje, assim como há milênios, tem de ser cumprida diariamente, a cada hora, simplesmente para manter os homens vivos.

Os mesmos autores explicitam que uma das distinções entre o animal e o homem se dá a partir do momento em que há a organização corporal humana e com ela o homem inicia a produção dos seus meios de vida produzindo indiretamente a sua própria vida material (MARX; ENGELS, 2001).

Saviani (2011a, p. 09), por sua vez, expõe que “[...] a história não é outra coisa senão as operações que o homem opera sobre a realidade natural e cultural, ao longo do tempo”. Destarte, para que se possa compreender a natureza da educação, faz-se necessário compreender a natureza humana.

O homem diferentemente dos outros animais precisa produzir sua própria existência, ele adapta a natureza a sua necessidade, transformando-a, essa transformação da natureza é realizada através do trabalho, onde o homem antecipa mentalmente e intencionalmente a sua ação. O homem extraindo da natureza o que necessita para sua subsistência, faz isso transformando a natureza e como resultado acaba por criar o mundo humano, se constituindo como:

sujeito histórico real, que no processo social de produção e reprodução cria a base e a superestrutura, forma a realidade sócia como totalidade de relações sociais, instituições e ideias; e nesta criação da realidade social objetiva cria ao mesmo tempo a si próprio, como ser histórico e social, dotado de sentidos e potencialidades humanas e realiza o infinito processo da “humanização do homem” (KOSIK, 2002, p. 61)

A produção da existência humana relaciona-se ao desenvolvimento de “formas e conteúdos cuja validade é estabelecida pela experiência, o que configura um verdadeiro processo de aprendizagem” (SAVIANI, 2011a, p. 15). É por meio dela que o homem visa garantir, inicialmente, a subsistência material através de bens materiais, sendo configurado esse processo em “trabalho material”. Porém para que isso ocorra o homem demanda por antecipar os objetivos das suas ações a partir de uma representação mental. O que abre espaço para uma outra categoria de trabalho, o “não-material”, relacionando-se a “produção de conhecimentos, ideias, conceitos, valores, símbolos, atitudes, habilidades.” (SAVIANI, 2011, p.12). Sendo assim, a educação encontra-se na categoria do trabalho não-material.

É possível, então, dizer que a essência do homem se dá por meio do trabalho, sendo produzida pelos próprios homens que necessitam aprender a produzir sua própria existência, o que acontece através de um processo educativo, ou seja, a “origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo” (SAVIANI, 2007, p.154). Uma vez dada que a maneira de garantir a existência do homem ocorre pela transmissão dos conhecimentos, de geração em geração, não empreendendo o trabalho de maneira individualizada, mas demarcando-o a um caráter coletivo, de atividade social. Logo, partimos do pressuposto de que a educação é um fenômeno especificamente dos seres humanos (SAVIANI, 2011).

De acordo com Saviani (2011, p. 13), “[...] o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida

histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”. Portanto, a educação tem por objeto (a) os elementos culturais que precisam ser assimilados pelo homem para que sejam humanos e (b) as formas que devem utilizar para que alcancem a esse objetivo.

Ao tratar-se dos elementos culturais que precisam ser assimilados, o mesmo autor lança mão da ideia do “clássico” para a identificação dos elementos culturais, entendido como algo firmado como essencial, sendo útil para selecionar os conteúdos a serem trabalhados. E, ao tratar do aspecto relacionado às formas de desenvolvimento do trabalho educativo, destaca-se também a forma (o meio) para organizar a especificidade no âmbito da prática pedagógica. Assim sendo, estabelece maneiras adequadas para fazer com que o indivíduo (estudante), na sua singularidade, tenha condições de se apropriar da humanidade produzida historicamente (SAVIANI, 2011; GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019).

Por conseguinte, compreendemos que a escola é “centro me excelência” para a efetivação do trabalho educativo. Pois, trata-se, conforme salienta Saviani (2011, p. 13), de uma instituição “[...] cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado [...]” e “[...] diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; à cultura erudita e não à cultura popular” (SAVIANI, 2011, p.14).

Sendo assim, o “clássico” na escola assume o papel da transmissão-assimilação do saber sistematizado, no qual é necessário a seleção de métodos e organização das atividades a partir do currículo formativo escolar. Para tanto, na educação escolar não basta apenas o predomínio do saber sistematizado, mas também a maneira que ele é transmitido com a intenção de que o mesmo possa ser uma “segunda natureza” do indivíduo.

Saviani (2011) menciona que a educação destina-se a promoção do homem, e para isso, menciona quatro objetivos para a educação brasileira: a “educação para a subsistência”, que é aquela que possibilita ao indivíduo um resultado prático e útil para a necessidade momentânea; a “educação para a libertação” onde o indivíduo marginalizado, tanto economicamente como cultural e politicamente, a partir da educação, ganha liberdade de pensamentos e ações, e torna-se preparado para compreender a complexidade da sua realidade; a “educação para a comunicação” que segundo o autor a “[...] comunicação implica esse esforço de transcendência, capacidade de sair da minha situação e colocar-me na situação do outro, na perspectiva do outro” (SAVIANI, 2013a, p. 57), que é possibilitada a partir da comunicação entre pessoas com diferentes realidades, contexto e valores; e a “educação para a transformação” a fim de intervir na realidade para altera-la.

Destacamos que, ao nos referirmos ao ensino superior, precisamos levar em consideração os condicionantes que caracterizam as especificidades da sociedade atualmente. Isto porque, a educação está inserida em determinado contexto social, logo, deve-se considerar tal questão. À vista disso, Castanho e Castanho (2020, p. 65), a partir de uma visão histórico-crítica, salientam:

Falar de educação como sistema de ensino implica adentrar o tema da política educacional, que diz respeito aos fundamentos e diretrizes emanados do Estado que regem a educação sistemática nacional, em seus diferentes níveis e modalidades e com seus diversos agentes. Tal normatividade pode ter origem em qualquer dos poderes do Estado, sendo normalmente leis, quando nascidas no Legislativo; decretos e outros atos administrativos, quando expedidos pelo Executivo; e decisões judiciais, como sentenças, quando exaradas pelo Judiciário. E podem provir, no caso de uma república federativa como o Brasil, de quaisquer dos entes federados, União, estados e municípios, respeitados os limites de suas respectivas atribuições.

Dessa forma, o ensino superior está entrelaçado com o momento social, político, econômico e histórico de cada momento histórico. No Brasil, à guisa de ilustração, a Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996), documento que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, traz em seu artigo 43, as finalidades da educação superior:

- I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;
- II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;
- III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;
- IV - promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;
- V - suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;
- VI - estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;
- VII - promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição.
- VIII - atuar em favor da universalização e do aprimoramento da educação básica, mediante a formação e a capacitação de profissionais, a realização de pesquisas pedagógicas e o desenvolvimento de atividades de extensão que aproximem os dois níveis escolares.

A partir do exposto, nos questionamos, quais as intenções, de fato, por detrás das finalidades do ensino superior no Brasil? Seria a promoção do homem ou suprimento das necessidades do modo de produção em vigência no atual momento? Isto porque, salientamos

que "[...] os objetivos educacionais possuem implicações direta sobre o tipo de sujeitos e de sociedade que se intenciona constituir" (FARIAS; CASTRO; VEIGA, 2021, p. 21).

Se os objetivos educacionais estão diretamente relacionados ao planejamento do processo de ensino-aprendizagem, concretizado em um curso no âmbito do ensino superior, ao planejar uma disciplina ou mesmo uma unidade didática, o(a) docente necessita agir de forma a contribuir com o desenvolvimento do indivíduo. Não se atendo, portanto, partindo do pressuposto da pedagogia histórico-crítica, não somente a transmissão do conhecimento técnico, mas, possibilitando acesso ao conhecimento historicamente sistematizado.

No caso do curso de enfermagem, foco da presente pesquisa, materializado no ensino superior, tomando como exemplo a necessidade de aferir a pressão arterial de um paciente hipertenso. Antes de executar o procedimento, propriamente dito, é necessário que o (a) estudante se aproprie de distintos elementos da realidade concreta, em especial no que se refere a constituição e desenvolvimento histórico do corpo do ser humano (não, meramente, um corpo biológico, a-histórico), a citar: *a)* compreender o conceito de artéria; *b)* qual a sua função no corpo humano; *c)* qual a importância de aferir a pressão; *d)* quais os valores de referência; *e)* quais as especificidades da pessoa que está sendo submetida a esse procedimento; *f)* como se relacionar com a pessoa, no que se refere as suas demandas, aos seus anseios; *g)* qual o impacto da realização deste procedimento no setor da saúde. Notamos que há uma complexidade em uma *simples* atividade de um(a) enfermeiro(a) no interior da sua atividade profissional.

Para tanto, é fundamental a apropriação do conhecimento historicamente sistematizado para que possa, por um lado, evidenciar aquilo que a humanidade já produziu no decorrer da história e, de outro lado, efetivar no indivíduo singular (neste caso, no paciente) o procedimento de maneira correta e acolhedora.

Dessa forma, concordamos com Saviani (2011, p. 17) quando o autor argumenta que é “necessário viabilizar as condições de sua transmissão e assimilação, isso implica dosá-lo e sequenciá-lo” para que o indivíduo passe “gradativamente do seu não domínio ao seu domínio”. Tal processo, portanto, é fundamental no âmbito do ensino superior.

Nesse sentido, a educação é uma prática social que media a prática social global, pois apresenta o papel de humanizar os homens, “elevando o padrão cultural e dando-lhes condição de intervir no intuito de transformação social” (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019, p. 84). É, justamente, a elevação da consciência, por meio da socialização do saber elaborado, que é parte fulcral para a transformação da sociedade.

Entretanto, para conhecer a prática social global (a realidade concreta), faz-se *mister* compreender os moldes sobre os quais vivem educandos e educadores, ou seja, “apropriar-se do modo como está estruturada a sociedade em que vivem estudantes e o próprio professor, captar seus fundamentos lógico-históricos, sua gênese e desenvolvimento, sua dinâmica estrutural e suas tendências de desenvolvimento ulterior” para que se tenha possibilidades de concretizar uma educação que contribua para a transformação social (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019, p. 60).

Isto porque, como sabemos, atualmente estamos inseridos no modo de produção capitalista. Assim sendo, é necessário considerar educandos e educadores no bojo da sociedade capitalista, pois o modo de produção liga-se de maneira intrínseca a formação do ser social, dada por intermédio das relações no interior da sociedade.

Visto que, dado o desenvolvimento histórico no bojo dos modos de produção, no presente momento, fazemos parte do modo de produção mais avançado no se refere a existência humana. Tomaremos como referência Netto e Braz (2006) que colocam alguns pontos importantes, dentre tantos outros, sobre o modo de produção capitalista: *a) o lucro*, que é o principal objetivo do capitalismo onde o “ponto de partida é o dinheiro e o ponto de chegada é mais dinheiro” (p. 96); *b) a produção de mais-valia* representada pela disparidade entre o salário pago ao trabalhador e o valor produzido pelo trabalho; *c) a relação entre salário e trabalho concreto/abstrato* que leva a uma homogeneização de todas as formas de trabalho através da alienação econômica do trabalhador na sociedade burguesa e a divisão social do trabalho; *d) exploração do trabalho*; *e) o capital comanda o processo de trabalho* com o objetivo de extrair o máximo da atividade do trabalhador pra potencializar a extração da mais-valia; *f) trabalhador coletivo* (todos os envolvidos na entrega de uma mesma mercadoria) *e trabalho produtivo* (aquele que enriquece o capitalistas)/*improdutivo*; *g) repartição da mais valia* para que a mesma seja transformada em novo capital para que se perpetue a acumulação do mesmo; *h) distribuição da renda nacional* onde a distribuição dos fundos públicos ficam sob o interesse do capital.

Porém, o modo de produção capitalista no decorrer de sua história passou por diversos estágios para que pudesse se manter. Netto e Braz (2006) afirmam que o atual estágio do capitalismo, configura-se a partir da década de 1970 onde surgiu a necessidade de reestruturação dos processos produtivos do capital, nesse momento histórico aprofunda-se a exploração do ser social por meio do protagonismo dos monopólios. Dessa forma, o capitalismo atual encontra-se na terceira fase do estágio imperialista, no qual se esgota a modalidade de acumulação denominada rígida e instaura-se a principal característica desse

estágio, a acumulação flexível. Essa apoia-se “na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e dos padrões de consumo” (NETTO; BRAZ, 2006, p. 215).

Essa transição de acumulação rígida de capital para a flexível se deu, em linhas gerais, frente às mudanças ocorridas no campo tecnológico. O que possibilitou uma maior ênfase para a aquisição do conhecimento científico e técnico, sendo que o mesmo encontra-se imbricado na possibilidade de alcançar uma maior vantagem competitiva, sendo o saber científico, então, convertido em mercadoria (HARVEY, 2012).

Com isso, sob vigência do avanço tecnológico, a educação passou a ser efetivada e consolidada com a finalidade de contribuir para a formação do trabalhador que atendesse os pressupostos da acumulação flexível do capital. De acordo com Antunes (2009, p. 31), atualmente, o sistema educacional se propõe em atender o modo de produção capitalista e aponta que o projeto de educação na atualidade possui uma condução unilateral tanto nas escolas técnicas profissionalizantes quanto nas escolas superiores, isto é, “[...] a educação moldada por uma pragmática tecno-científica, qualificadora do mercado de trabalho gerencial, profissional e coisificado”.

Sob essa ótica, há a necessidade de refletirmos sobre a formação de cada ser humano e qual o papel da educação nessa formação. Acreditamos, assim, que o saber institucionalizado, expresso a partir da escola, esteja dialeticamente inserido na sociedade capitalista, por poder contribuir para a superação da mesma, levando os indivíduos à compreensão da sua realidade de forma aprofundada. Martins (2011, p. 55) nos esclarece que “[...] cabe à educação escolar garantir as condições, naquilo que lhe compete, para o desenvolvimento da consciência transformadora nos indivíduos, ‘ferramenta’ indispensável para que não existam sob imediata ação do meio, mas como sujeitos da história”.

Para Manacorda (2010), o desenvolvimento integral do indivíduo, ou seja, a omnilateralidade, faz com que este tenha acesso a cultura, ao conhecimento historicamente produzido, o que o livra da alienação e para que não permaneça sempre à mercê do mercado de trabalho.

Uma educação que leve a formação integral humana, precisa ser cada vez mais aprofundada para que tenha como principal característica a transmissão do conhecimento científico, que permita ao estudante a compreensão da sua realidade social a fim de que lhe confira meios de intervir proficuamente frente ao modo de produção capitalista.

Levando em consideração o objeto da educação e compreendendo-a como uma prática social e por se tratar, em última instância, de uma relação entre educando e educador que

estão inseridos nesta sociedade, julgamos ser necessário estabelecer uma reflexão sobre a tríade conteúdo (o que ensinar), forma (como ensinar) e destinatário (para quem ensinar). Justamente por compreendermos que a finalidade da educação é a promoção humana, inclusive no bojo do ensino superior. Para tanto, faz-se pertinente abordar aspectos que contribuem para tal finalidade, conforme procuramos sistematizar na sequência.

2.2 A IMPORTÂNCIA DA TRÍADE CONTEÚDO-FORMA-DESTINATÁRIO PARA O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Para aprofundarmos na tríade conteúdo-forma-destinatário (MARTINS, 2013) faz-se importante determinar nossa visão, mais ampla, a respeito do ser humano, onde concordamos com Duarte (2013, p.65) quando faz a seguinte colocação:

O ser humano não se distingue dos animais simplesmente pelo fato de ter que realizar uma atividade que assegure sua sobrevivência. O que é próprio ao ser humano é a maneira como ele reproduz sua vida. Nesse ponto, começam as diferenças entre a atividade vital humana e a atividade vital dos animais. Para assegurar sua sobrevivência, o ser humano realiza o primeiro ato histórico, o ato histórico fundamental, isto é, ele produz os meios que permitem a satisfação de suas necessidades básicas. Isso significa que a atividade vital humana, já nas suas formas elementares, não se caracteriza pelo simples consumo dos objetos que satisfaçam suas necessidades, mas, sim, pela produção de meios que possibilitem essa satisfação. Ou seja, o ser humano, para satisfazer suas necessidades, cria uma realidade humana, o que significa a transformação tanto da natureza quanto do próprio ser humano.

O ser humano é, portanto, um ser social, síntese de múltiplas determinações sociais. Duarte (2013, p. 08), afirma que “[...] o desenvolvimento do indivíduo como síntese de inúmeras relações sociais precisa ser concebido como um processo situado no interior de outro, o do desenvolvimento histórico do ser humano como um ser social”.

Dessa forma, o ser humano, para que se constitua como um indivíduo singular precisa se apropriar daquilo que já foi produzido historicamente “e fazer desses resultados ‘órgãos de sua individualidade’”¹ (MARX, 2008, p. 108). E é a concreticidade da vida do indivíduo que determinará as objetivações do gênero humano necessárias de apropriação para que o mesmo mantenha a sobrevivência do gênero humano.

¹ Entendemos “órgãos da individualidade”, a partir de Marx (2008), no que se refere as relações humanas estabelecidas com o mundo, como o ver, ouvir, degustar, cheirar, pensar, perceber, ser ativo, dentre outros, que tem a finalidade de capturar e transformar a realidade.

Duarte (2013) refere que a partir de cada apropriação de algo novo, o homem, tem suas necessidades saciadas e dessa forma busca novas necessidades para que as mesmas sejam saciadas, e é nesse movimento que se dá a relação entre apropriação e objetivação. Conseqüentemente, o “movimento da história só é, portanto, possível com a transmissão, às novas gerações, das aquisições da cultura humana, isto é, com educação” (LEONTIEV, 2004, p. 291).

Destarte, concordamos com Leontiev (2004, p. 272) quando afirma a respeito de desenvolvimento das aptidões humanas:

As aquisições do desenvolvimento histórico das aptidões humanas não são simplesmente dadas aos homens nos fenômenos objetivos da cultura material e espiritual que as encarnam, mas são aí apenas postas. Para se apropriar destes resultados, para fazer deles as suas aptidões, “os órgãos da sua individualidade”, a criança, o ser humano, deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante através doutros homens, isto é, num processo de comunicação com eles. Assim, a criança aprende a atividade adequada. Pela sua função, este processo é, portanto, um processo de educação.

O processo da individualidade ocorre da relação entre objetivação e apropriação. Dessa forma, podemos compreender que o trabalho educativo humaniza o indivíduo. Toda pessoa nasce com a condição de ser humano, de pertencer a espécie humana, mas se tornará de fato um indivíduo, em sua plenitude, por meio do processo educativo, que é um processo social e cultural, capaz de transmitir a riqueza material e imaterial necessárias para a individualidade.

O ser humano se humaniza a partir de um processo formativo complexo, que, segundo Saviani (2012) se dá por meio de determinados *a priori*: o físico, o biológico, o psicológico e o cultural, além de outros dois aspectos, o pessoal e o intelectual.

O *a priori* físico remete-nos a compreender que o educando é um corpo que faz parte de um outro corpo, o mundo. Sendo que o corpo humano corresponde a uma estrutura material, capaz de agir sobre o mundo de diversas formas; influencia e é influenciado pelo restante do mundo, como por exemplo, o clima, o solo, a vegetação, dentre outros (SAVIANI, 2012, p.32.).

Ou seja, o *a priori* físico, trata-se das condições necessárias para a existência humana, logo ao falarmos sobre processo educativo, o educador necessita levar em consideração o lugar onde o ser humano está inserido para poder educá-lo. Porém considerar somente a perspectiva física faz com que o educador adote como enfoque o materialismo pedagógico, onde a educação é vista somente como uma promoção material e segundo Saviani (2012, p.

33) “Essa é uma posição bastante incômoda para o educador, uma vez que, levada até as últimas consequências, acabará negando a própria possibilidade da educação.”

Quanto ao *a priori* biológico, Saviani (2012) refere que o corpo humano é uma estrutura viva, organizada e complexa, capaz de coordenar suas ações e que possui respostas globais. Por conseguinte, para que se possa pensar no planejamento educacional, faz-se importante pensar na questão biológica do educando, porém não somente ela pois se poderia denotar um utilitarismo pedagógico, representado pelo pragmatismo. O mesmo considera somente aquilo que é “útil” a vida cotidiana como importante de ser ensinado e aprendido, o que limita a promoção do ser humano.

O (a) docente de enfermagem, ao transmitir os conhecimentos sistematizados historicamente construídos na área, ensina a cuidar de seres humanos, os quais não são somente estruturas vivas e complexas, é necessário considerar esse ser humano além da perspectiva biológica, sendo o ser humano concreto envolto em múltiplas determinações. Para tanto, além das questões externas à vida humana, existem questões internas que se constituem de maneira complexa no ser humano, trata-se do *a priori* psicológico. O mesmo é importante para a educação porque cada indivíduo passa por um processo de aprendizagem subjetivo que ocorre a partir da realidade objetiva (SAVIANI, 2012).

Assim sendo, no processo de ensino-aprendizagem, compreendemos ser necessário para os (as) docentes, no tocante ao ensino superior em enfermagem, se apropriar de elementos da psicologia, a fim de contribuir com o desenvolvimento do psiquismo do educando, para que o mesmo aprenda a realidade a qual vivencia e consiga atuar de maneira efetiva durante e após sua formação.

O que os indivíduos fazem seja na perspectiva física, biológica ou psicológica, encontra-se sob influência do *a priori* cultural, o qual relaciona-se ao mundo da cultura que foi historicamente e socialmente elaborado. Saviani (2012, p. 41) expõe que

Pode-se dizer que é justamente na medida em que o homem é formado por um certo meio, por um certo ambiente, que ele fica familiarizado com esse ambiente. Isso se verifica em relação aos mais diversos domínios: música, pintura, religião, vestimentas etc. Gosta-se mais deste ou daquele tipo de música, deste ou daquele tipo de pintura, de acordo com o grau de familiaridade que se tem com os seus valores culturais. Portanto, o homem, numa larga medida, se deixa moldar pelo meio em que se encontra. A psicologia das pessoas, o seu modo de ver as coisas, são influenciados pelo ambiente cultural. Para explicar esse fenômeno, os pensadores contemporâneos costumam se referir à historicidade, o que quer dizer que, de algum modo, o homem é resultado da História: já que sou um corpo, forçosamente sou situado, vivo num certo meio, certa cultura; e essa historicidade influencia tudo o que faço.

À vista disso, o(a) estudante de enfermagem, no âmbito do ensino superior, tem como finalidade se apropriar, em tese, do conhecimento mais avançado nesta área, ou seja, o conhecimento historicamente sistematizado.

Embasando-nos no exposto, temos que os a priori físico, biológico, psicológico e cultural formam o *aspecto empírico* do ser humano “que o torna um ser situado, determinado, mas que reage as situações, podendo aceitá-las, rejeitá-las ou transformá-las” (GALVÃO, LAVOURA e MARTINS, 2019, p. 87). Além do aspecto supracitado, Saviani (2012) aponta outros dois aspectos, o *peçoal* e o *intelectual*.

Com relação ao aspecto pessoal, o mesmo autor, elucida que o homem “[...] é, então, um ser autônomo; um ser livre” (SAVIANI, 2012, p. 44) o qual possui como principal característica pessoal a liberdade. Destarte, compreendemos que o aspecto empírico se diferencia por ser previamente determinado, o que não ocorre no aspecto pessoal, por ser expresso a partir da liberdade do ser humano (SAVIANI, 2012).

Saviani (2012, p. 46) elucida que o aspecto pessoal é também voluntário “pois salienta que o homem é um ser capaz de tomar decisões, capaz de querer, de escolher, de fazer opções e engajar-se por elas”. Ao nos voltarmos ao ensino superior em enfermagem, compreendemos que o (a) docente é capaz de intervir no processo educativo do(da) estudante, porém, entendendo o(a) estudante como ser humano, e com a mesma característica de liberdade, ele pode escolher ser interposto ou não, pois sua condição de liberdade não pode ser rompida.

Dessa forma, adentramos ao último aspecto explicitado por Saviani (2012, p. 51), o aspecto intelectual, através deste “[...] o homem pretende transcender a situação (aspecto empírico) e os pontos de vista individuais (aspecto pessoal), para julgar de um modo objetivo e absoluto.” A realidade desse aspecto pode ser compreendida por intermédio da consciência do ser humano, o que o possibilita de compreender a realidade a sua volta.

A consciência é caracterizada de duas maneiras: irrefletida, aquela que percebe os fenômenos, mas não os toma como objeto de análise, e refletida, onde diante de um determinado fenômeno o indivíduo toma-o como objeto de análise, de reflexão, compreendendo assim a realidade de forma concreta (SAVIANI, 2012).

Portanto, evidenciando os aspectos que caracterizam a estrutura do ser humano, é possível compreender a complexidade do “destinatário”, no caso da presente pesquisa, o educando do curso de enfermagem, pois além das diferenças pessoais faz-se necessário conhecer o educando para compreender também as diferenças frente o desenvolvimento desse ser social e histórico. E nesse sentido encontra-se a importância da educação escolar a qual

visa desenvolver o ser humano garantindo a “reprodução em cada indivíduo, daquilo que já foi constituído pelo gênero” (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019, p. 90).

Sob esse olhar, a escola é o espaço que possui como especificidade o desenvolvimento de conhecimentos, ideias, conceitos, valores, atitudes, hábitos, símbolos para a formação da humanidade em cada indivíduo, através das relações pedagógicas, em conformidade com o trabalho não material (SAVIANI, 2011).

O trabalho, nesse sentido, se expressa no resultado de uma determinada atividade, sendo uma atividade objetivadora. Para que se possa compreender a pertinência da forma e do conteúdo no trabalho educativo, faz-se importante compreender também as objetivações produzidas pelos homens, para que cheguemos a compreensão do conteúdo e da forma, capazes de desenvolver, em maior ou menor grau, o ser humano.

A objetivação se dá na relação de transformação da atividade do sujeito sobre um dado objeto, sendo esse entendido como algo sobre o qual o homem atua a fim de transformá-lo em um produto para atender suas necessidades (GALVÃO, LAVOURA, MARTINS, 2019).

Da mesma forma, Duarte (2021, p. 176) discorrem sobre a objetivação do ser humano:

[...] um processo de acúmulo de experiência, uma síntese da prática social, *condensação* de experiência humana. Ao condensar experiência humana, ao sintetizar prática social, a objetivação faz por nós um trabalho maravilhoso que é depurar e preservar a experiência histórica da humanidade

As objetivações se configuraram, ao longo do seu desenvolvimento histórico, como *objetivações em si*, que se dão por meio dos objetos, da linguagem, seus usos e seus costumes. Como *objetivações para si*, através da ciência, da arte, a filosofia, a moral e a política. Essa diferenciação deve-se a divisão social do trabalho e o surgimento da propriedade privada em função das novas relações de produção e de força produtiva. Ou seja, o ser humano objetiva-se em objetos, tanto sendo uma produção material ou não material (GALVÃO, LAVOURA, MARTINS, 2019; DUARTE, 2021).

Concordamos com Duarte (2013, p. 146) quando menciona a respeito das objetivações em si e para si

categorias de em si e para si são tendenciais porque não expressam estados puros, mas tendências. Por exemplo, o processo histórico de formação das objetivações genéricas para si significa uma tendência no processo de objetivação do gênero humano, isto é, a tendência no sentido de que os seres humanos se objetivem conscientemente como gênero humano, como humanidade. A categoria de indivíduo [...] também expressa uma tendência. Neste caso, uma tendência do processo de formação do indivíduo, no sentido de uma relação cada vez mais consciente com a sua individualidade, como síntese das condições particulares da sua existência e da sua condição de ser pertencente ao gênero humano.

As objetivações em si, apesar de expressarem o desenvolvimento humano, não estão diretamente relacionadas à formação do indivíduo de forma integral, sendo assim, não são capazes de fazer com que os mesmos tomem consciência disso porque refletem a forma como os mesmos lidam com as objetivações do cotidiano.

A vida cotidiana exige do indivíduo respostas imediatas às suas necessidades, o que predomina uma relação entre pensamento e ação. Freitas (2013, p. 03) exemplifica isso numa situação do cotidiano na sociedade atual:

A sociedade em que vivemos desenvolveu-se em alto nível as forças produtivas, e isto representa um recuo às barreiras naturais para produção de produtos necessários à satisfação das necessidades humanas. Tornou-se natural o fato de que quando sentimos fome, por exemplo, basta-nos ir ao mercado e comprar o que comer. A ida ao mercado, seja para comprar alimentos ou qualquer outro tipo de mercadoria, faz parte da nossa vida cotidiana. Parece-nos, por esta perspectiva, que somente as trivialidades e coisas corriqueiras fazem parte do nosso cotidiano.

A vida cotidiana está baseada na experiência manifestada na imediatividade do viver e, portanto, as objetivações para si carecem que se ultrapasse a heterogeneidade dessa cotidianidade, pois a heterogeneidade permite apenas que os indivíduos se familiarizem com as coisas ao seu redor sem que tenham um aprofundamento total da realidade. O que permite aos indivíduos que se movimentem na realidade sem, no entanto, compreenderem o seu movimento (KOSIK, 2002).

Ao transformar a natureza por meio do trabalho o homem se transforma e transforma também a sociedade. Nas sociedades primitivas a reprodução da sociedade ocorria por meio de objetos, linguagens e costumes, ou seja, orientadas pelas objetivações em si. Nas sociedades de classe, com a divisão social do trabalho, as objetivações humanas se modificam a partir das relações de produção e do desenvolvimento das forças produtivas (DUARTE, 2017; GALVÃO, LAVOURA, MARTINS, 2019).

Para delimitar um afastamento da esfera do cotidiano, o ser humano necessita de se apropriar da complexidade da realidade a ser transformada, além de compreender os conflitos políticos e ideológicos que envolvem as sociedades com classes sociais antagônicas. Sendo que aquelas que estão no poder, na sociedade capitalista, “moldam” a realidade que precisa que ser capturada pela classe trabalhadora (DUARTE, 2021).

Levando em consideração as objetivações em si e as objetivações para si tomamos como exemplo o trabalho em enfermagem na atual sociedade que, segundo Pires (2013, p. 40),

desenvolve-se, majoritariamente, como um trabalho do tipo coletivo e em colaboração com outros profissionais e trabalhadores do campo da saúde. Fundamenta-se em um saber consolidado que deve fornecer bases para o agir cotidiano, além de subsidiar a proposição de caminhos para o enfrentamento de novos e velhos problemas do campo da saúde e específicos ao seu núcleo profissional. Os desafios são constantes para um trabalho que envolve seres humanos que vivem em sociedades históricas, em especial no caso da sociedade atual que é dialeticamente local e globalizada.

Marx (2008, p. 82) menciona de forma crítica a relação do trabalho com os seres humanos no modo de produção capitalista sendo que o “trabalho produz maravilhas para os ricos, mas produz privação para o trabalhador”. O produto do trabalho, então, é visto como uma mercadoria pertencente ao capital. Ou seja, as relações capitalistas, que deveriam promover a humanização do ser humano, promovem o contrário: a alienação (DUARTE, 2021).

Isso impede que a totalidade da riqueza material e não material, abranja o desenvolvimento da totalidade dos seres humanos. Pois, numa sociedade capitalista, como a que vivemos, o trabalho produz riquezas, tanto objetivas como subjetivas, mas que nem sempre podem ser apropriadas pelos indivíduos que compõem a classe trabalhadora.

Dessa maneira, as objetivações para si necessitam exceder a esfera da vida cotidiana e sua heterogeneidade, para que assim o indivíduo singular passe pelo “processo de homogeneização”, com a finalidade de organizar a realidade sem simplificá-la, e, assim possa ser compreendida em sua complexidade (MOURA, 2005).

A atividade educativa é uma dessas formas de homogeneização, representando as características e possibilidades para a apreensão dos bens produzidos histórico e socialmente. Dessa forma, a educação escolar cumpre um papel imprescindível na mediação entre indivíduo e a apropriação das objetivações do gênero humano.

De acordo com Duarte (2013), processo de homogeneização, para que se chegue às objetivações para si, deve atender basicamente a três critérios: intencionalidade, concentração e superação da visão particular do indivíduo sobre o fenômeno.

Com vistas ao critério da intencionalidade, consideramos que a didática do planejamento, na atividade educativa, contribua para os indivíduos alcançarem as objetivações para si, de modo que se apropriem, de forma deliberada e consciente, dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos, por meio de metodologias e avaliações que se conduzam para um processo voltado, de fato, para o ensino-aprendizagem (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019).

Já o critério da concentração, relaciona-se “ao requerimento de forças e capacidades do sujeito singular para uma única tarefa em dado momento” (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019, p. 95). Dessa forma, subsidia-se ao (à) estudante condições para que o mesmo possa aprender, a partir de um planejamento de ensino objetivo, preciso, considerando a faixa etária do estudante, e, levando em consideração o que o mesmo já aprendeu e aquilo que ainda precisa ser aprendido.

E por último, o terceiro critério, o da superação da visão particular do indivíduo sobre o fenômeno, versa sobre a apropriação das objetivações para si, saindo da heterogeneidade das objetivações em si. Sendo que, ao “realizar o processo de homogeneização, a educação escolar contribui para a reprodução da sociedade”, dessa forma, a atividade educativa, enfatiza a “necessidade de organização sistematizada dos conteúdos mais qualificados para o desenvolvimento dos indivíduos”. (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019, p. 96)

Atendendo a tais elementos sobre o processo que constitui o ser humano, concordamos com Saviani (2012) ao discorrer sobre a educação indicando determinados elementos para o trabalho educativo no bojo da prática pedagógica: conteúdo, forma e sujeito do processo educativo. Pressupondo o sujeito como um indivíduo concreto e que é síntese de múltiplas determinações.

Martins (2013), por sua vez, coadunando com Saviani, desenvolveu a questão da tríade conteúdo-forma-destinatário. Trata-se de três elementos que, apesar de serem tratados de maneira distintas (para uma melhor exposição), estão articulados dialeticamente.

Saviani (2011, p. 08-09) afirma, conforme já mencionamos anteriormente, que:

em relação à educação escolar implica: a) Identificação das formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo produzido historicamente, reconhecendo as condições de sua produção e compreendendo as suas principais manifestações bem como as tendências atuais de transformação; b) Conversão do saber objetivo em saber escolar de modo a torna-lo assimilável pelos alunos no espaço e tempo escolares; c) Provimento dos meios necessários para que os alunos não apenas assimilem o saber objetivo enquanto resultado, mas apreendam o processo de sua produção bem como as tendências de sua transformação.

E é suposto também que o conteúdo e a forma precisam se relacionar diretamente com o destinatário, de acordo com seu nível de desenvolvimento na apropriação de determinada complexidade do conteúdo. Dessa forma, encontramos na psicologia histórico-cultural elementos que contribuem para a compreensão sobre o processo do desenvolvimento humano, pois, assim como a pedagogia histórico-crítica, leva em consideração a natureza social do homem (o desenvolvimento histórico-social do indivíduo).

Martins (2016, p. 56) coloca que autores como Vigotski, Luria e Leontiev afirmam que

[...] ambos os polos (matéria/ideia) se formam numa relação de interpenetração e interdependência, sendo que a base orgânica, ponto de partida na existência de todos os seres vivos, fornece apenas os elementos primários requeridos ao desenvolvimento do psiquismo e da consciência. A consciência, por sua vez, alterando a relação ativa do ser às circunstâncias, provoca transformações no próprio organismo. Evidencia-se, pois, a impossibilidade de se estabelecer uma mera relação indireta entre matéria e ideia uma vez que todo fato psíquico é, ao mesmo tempo, uma parte autêntica da realidade objetiva, material, e uma imagem dela, não em separado, mas indissociavelmente unidas na atividade que põe o psiquismo em ação.

Dessa forma, compreendemos que o psiquismo humano não depende exclusivamente da evolução orgânica da espécie humana, mas, em especial, da inserção social do homem e dos processos educativos que desempenha, e, se institui como "*imagem subjetiva da realidade objetiva*, construída histórico-socialmente por meio da atividade que vincula o homem à natureza" o que encaminha o homem à orientação consciente do seu comportamento (MARTINS, 2013, p. 53).

À vista disso, podemos destacar que Vigotski, em seus estudos sobre o desenvolvimento humano, identificou duas linhas de formas culturais de conduta, de naturezas distintas, mas que se inter cruzam, sob as quais o indivíduo se desenvolve: a linha de desenvolvimento orgânico e a linha de desenvolvimento cultural. Sob essas linhas se calcam as denominadas funções psíquicas elementares e funções psíquicas superiores, fenômenos típicos humanos desenvolvidos a partir de apropriação e determinação da vida social (MARTINS, 2013; MARTINS, 2016).

Segundo Martins (2016), as funções elementares relacionam-se a um padrão de estímulo-resposta do indivíduo, onde o homem recebe o estímulo e responde de maneira imediata e reflexa, e isso lhe confere uma adaptação do seu organismo ao meio o qual estava exposto. Porém, a partir do trabalho houve profundas modificações basais na natureza humana superando assim a sua relação de adaptação natureza.

A partir das objetivações do seu trabalho, houve uma elevação do psiquismo do homem, atingindo um nível mais complexo e de passível apropriação dos seus descendentes. Dessa forma, “as funções superiores compreendem, pois, os atributos e propriedades do psiquismo cuja origem radica na vida social, na produção e apropriação da cultura” e como característica humana, já mencionada, essas funções se fundamentam nos processos educativos (MARTINS, 2016, p. 60). Ou seja, as funções superiores dependem das relações

sociais que oportunizam a apropriação dos elementos da cultura, produzidos e compartilhados no escopo de uma atividade produtiva, como por exemplo, o ensino em enfermagem.

Com base nesses apontamentos compreendemos que o processo de ensino e aprendizagem no âmbito da formação inicial em enfermagem considera, justamente, as especificidades da atividade profissional do enfermeiro. Sendo assim, este ensino resulta-se das condições históricas, relacionadas à esfera social, que determinam as condições e possibilidades para que o mesmo se materialize, visto que o seu desenvolvimento também modifica o meio social e cultural.

Dessa maneira, apreendemos que o ensino de enfermagem, concebe, em sua atividade formativa, enfermeiros, atividade profissional com função social, constituída de em um conjunto de saberes próprios (PIRES, 2009). O ensino superior em enfermagem, objeto desse trabalho, é o espaço onde os estudantes podem “avançar das concepções empíricas sobre a profissão, originárias do senso comum, para novas apropriações que contribuam para outras configurações dessa atividade laboral” (LIMA; GONÇALVES, 2020, p. 03).

A promoção desse salto qualitativo é possível em função da mediação dos signos, dado essencial para a compreensão do psiquismo. Martins (2016, p. 66) explicita a respeito dos signos

os signos outra coisa não são, senão, produtos do trabalho intelectual dos homens que se tornam ‘ferramentas’ ou ‘instrumentos’ pelos quais o próprio psiquismo se desenvolve e opera. Na qualidade de objetivação teórica, abstrata, os signos se impõem como dados para a apropriação por parte de outros indivíduos, de sorte que a historicidade humana se firma, também, como um processo de criação e transmissão de signos, isto é, como um processo mediado pelo ensino.

Desta forma, podemos referir que “os comportamentos tipicamente humanos são comportamentos significados, o que significa dizer, mediados por signos” (MARTINS, 2016, p. 68). E esses por sua vez, não são dotados de significados de imediato, necessitam ser ensinados por aqueles que já se apropriaram desse conhecimento por intermédio dos processos educativos, Martins (2016, p. 16) reitera que “quem disponibiliza o signo à apropriação é o outro ser social que já o domina”, dessa forma, quando falamos em educação escolar, o ser social que já domina seria o (a) docente.

A internalização dos signos possibilita que uma determinada imagem se constitua através de palavras e conceitos. E, segundo Vigotski (2001), a formação dos conceitos só foi possível, ao longo da história, através do trabalho, pois a partir dele a comunicação converte-se em linguagem, mais especificamente, com o uso da palavra. E dessa forma, o domínio do significado da palavra se transformará, então, em um ato psíquico.

Perante o exposto afirmamos que “[...] a qualidade dos signos disponibilizados à internalização e as condições nas quais ela ocorre não são fatores alheios ao alcance da formação psíquica conquistada pelos indivíduos” (MARTINS, 2016, p. 17).

Por conseguinte, concordamos com Martins (2016) em sua colocação, a respeito da educação escolar, referindo que os signos são os conteúdos escolares e o trabalho executado pelo (pela) docente é a atividade mediadora. Assim como a ponderação da mesma autora, ao esclarecer sobre a atividade mediadora do (da) docente que só será mediadora a “medida que ele disponibilize ao outro o acervo de significações correspondente à realidade concreta, promovendo, assim, transformações na subjetividade de seus alunos” (MARTINS, 2016, p. 69). Tão logo, concluímos que nem toda a aprendizagem desenvolve o (a) estudante, e a partir daí entendemos a importância dos conteúdos escolares que devem ser de domínio do (da) docente além carecer uma transmissão de modo sistemático e organizado a estudantes.

Vigotski usa os termos, no tocante ao bom ensino, nível de desenvolvimento real e área de desenvolvimento iminente. O primeiro refere-se ao desenvolvimento psíquico já adquirido pelo (pela) estudante possibilitando-o exercer ações de forma autônoma. O segundo relaciona-se as finalidades do reconhecimento desse “nível” no trabalho pedagógico, o qual não deve se limitar a constatação do que o (a) estudante tem autonomia para executar sozinho, mas sim, que possa fornecer elementos que o orientem a ações mais complexas. Logo, essa área de “iminência” deve ser trabalhada por meio do processo de ensino avançando assim para novas possibilidades (MARTINS, 2013).

A respeito do processo de ensino-aprendizagem Martins (2013, p. 279) coaduna com Saviani ao referir sobre "a relevância dos conteúdos representa o dado nuclear da educação escolar, posto que, na ausência de conteúdos significativos, a aprendizagem esvazia-se, transformando-se no arremedo daquilo que de fato deveria ser".

Sobre os conteúdos de ensino Martins (2016, p. 71) afirma que

afetam os sujeitos, mobilizando, inclusive, emoções positivas ou negativas em relação ao ato de aprendê-los. Por isso, advogamos que o ‘bom ensino’ também é aquele que cria afecções intelectuais positivas, ou seja, que contribui para que o aluno, ao ser afetado positivamente pela aprendizagem dos conteúdos escolares, queira cada vez mais realizá-la.

A mesma autora, indo ao encontro de Saviani, refere ainda que os conteúdos, na educação escolar, devem ser desenvolventes e para isso devem ser trabalhados os conceitos científicos firmando o “clássico” como essencial. Dessa forma, cabe a educação escolar, o papel de permitir a apropriação deste conhecimento com a finalidade de superar a

heterogeneidade da vida e permitir o desenvolvimento das funções psíquicas superiores (MARTINS, 2016).

Porém, não basta somente a transmissão do clássico na educação escolar, é fulcral compreender o que o estudante, indivíduo concreto e síntese de múltiplas determinações, já possui conceitos e domínios, a fim de escolher as melhores condições objetivas dadas, somadas as formas adequadas para sua execução. Dessa forma

a educação escolar cumprirá sua função social mais relevante: possibilitar que seus destinatários conquistem o autodomínio da conduta, o pensamento por conceitos, a capacidade imaginativa, os sentimentos e valores éticos e estéticos, etc.; atributos representativos do máximo desenvolvimento do gênero humano. E esse objetivo não é alcançado pelo ensino de saberes reiterativos das práticas cotidianas e de senso comum em detrimento dos conhecimentos historicamente sistematizados. (MARTINS, 2016, p. 85)

Sobremaneira, compete à educação escolar disponibilizar aos indivíduos os “conteúdos indispensáveis para que conquistem o domínio das propriedades da realidade” e que assim possam transformá-la por intermédio da prática social (MARTINS, 2016, p. 82).

Dessa forma, não basta que o “destinatário” frequente a escola para se apropriar dos “conteúdos”, ou seja, do conhecimento científico. É fulcral que os (as) docentes, tenham condições objetivas adequadas, para que criem “formas” adequadas a partir de situações de ensino sistematizadas e planejadas, tendo em vista a diversidade de sujeitos ali inseridos. A atividade docente, sobremaneira, propiciará a transformação dos estudantes por meio da apropriação dos conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade.

Tal questão deve ser efetivada também no ensino superior, isto é, no presente trabalho, no âmbito do curso de enfermagem. Uma vez que, partimos do pressuposto de que não se trata apenas de uma formação instrumental, mas do processo formativo do indivíduo de maneira integral.

3 O ENSINO REMOTO DE EMERGÊNCIA NO CURSO DE ENFERMAGEM EM NÍVEL SUPERIOR

Neste momento procuramos explicitar, inicialmente, elementos pertinentes para uma possível contextualização sobre o curso de enfermagem. Posteriormente, passamos a abordar questões do PPC (2020), em especial, sobre o processo de ensino e aprendizagem. E, por fim, explicitamos o processo de como se efetivou o ERE no bojo do curso de enfermagem em análise, cujo objetivo se deu em compreender o caminho delineado para efetivar o processo de ensino e aprendizagem em tempos de pandemia da Covid-19.

3.1 BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO DO CURSO DE ENFERMAGEM

O ensino sistematizado da enfermagem iniciou a pouco mais de um século. O que havia anteriormente era apenas um ensino e uma orientação da prática, sem um programa formal, oferecido por instituições religiosas. O processo de ensino e aprendizagem ocorria de forma empírica, através de imitação dos superiores ou daqueles que dominavam as técnicas a serem executadas. (CARVALHO, 1972; SILVA, 1986).

A aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 4.024/61, sancionada em 20 de dezembro de 1961, base para educação nacional brasileira, ditou os rumos para a educação nacional o que teve impacto direto sobre a formação do enfermeiro e do ensino de enfermagem, estabelecendo que somente indivíduos com curso secundário concluído, poderiam ingressar no curso superior, esse fato coloca, por vez, a enfermagem como uma profissão de nível superior.

Logo após a LDB, em 1962, o Conselho Federal de Educação, por meio do Parecer 271/62, aprovou um currículo mínimo para os cursos de enfermagem, com duração de 3 anos e com um quarto ano optativo, a partir da introdução das especializações. Dessa forma a enfermagem é tida, de forma definitiva, como uma profissão de nível universitário (CARVALHO, 1972).

A partir de 1968, juntamente aos demais cursos de ensino superior, ocorreu a expansão de cursos de enfermagem, com a lei 5540 – Lei da Reforma do Ensino Superior. Esta tinha o objetivo de formar mão de obra qualificada para atender às exigências de um mercado de trabalho em expansão que, baseado na sofisticação tecnológica do desenvolvimento industrial, requeria um número crescente de profissionais qualificados (GERMANO, 1985).

Na década de 1980, concomitante a VII Conferência Nacional de Saúde, surgiram novas propostas de saúde, que viriam a refletir no ensino em enfermagem. Tendiam para uma melhor organização do sistema, norteado pelos princípios de equidade, integralidade e universalidade, e nesse sentido, exigindo uma formação generalista, para que os profissionais fossem capazes de atuar em diferentes níveis de atenção à saúde (GERMANO, 1985).

Esse movimento buscava a superação do ensino em saúde desse momento histórico, que era centrado no modelo biomédico de assistência hospitalar, com enfoque tecnicista e funcionalista, marcado por dicotomias entre saúde/doença; prevenção/cura; assistência hospitalar/saúde pública; unidade de internação/ambulatório, refletindo tal equívoco no exercício profissional (DILLY; JESUS, 1995).

Na sequência, a Portaria nº 1721/94 foi oficializada e obteve-se então uma nova proposta curricular, a qual Lima (1994) discorre que essa nova formulação do currículo prevê a formação do enfermeiro em quatro áreas: assistência, gerência, de ensino e de pesquisa e tem como pressuposto a educação com vistas à transformação, voltada para o desenvolvimento da consciência crítica e com uma prática profissional voltada o compromisso com a sociedade.

Essa nova formulação do currículo prevê a formação de um profissional dotado de flexibilidade, termo que surge no âmago da doutrina neoliberalista. Ball (1998) indica algumas das evidências aplicadas a essa realidade que se referem a uma conexão entre escolarização, emprego e produtividade da economia, favorecendo a aquisição de competências e habilidades relacionadas ao emprego, o que leva a propiciar um maior controle do conteúdo do currículo e sua avaliação; de modo a direcioná-los para o caminho desejado.

Em 1995, o Banco Mundial, publicou o documento *La Enseñanza Superior: Las lecciones derivadas de la experiencia*, que representou a orientação de reformas educacionais para o ensino superior. Esse documento tinha como recomendações de destaque o incentivo à expansão do setor privado e a diversificação das instituições de ensino (MANCEBO, 2010).

A atual LDB que vigora a partir de 1996, apresenta como finalidade da educação superior “[...] formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua” (BRASIL, 1996). Sendo que, a legislação “assegura às instituições de ensino superior autonomia didático-científica, bem como autonomia em fixar os currículos dos seus cursos e programas” (RODRIGUES; ZANETTI, 2000, p. 572). A autonomia, neste caso, relaciona-se a não responsabilização do poder público em garantir o

financiamento das atividades das IES (Instituições de Ensino Superior), porém induzindo as mesmas a serem mais “produtivas”. Com a finalidade de formarem “diplomados” aptos para o mercado de trabalho.

Em consonância à LDB, surgiram as Diretrizes Curriculares dos Cursos de Graduação em Saúde, ditadas pelo Ministério da Educação, com o objetivo

[...] de levar os alunos dos cursos de graduação em saúde a *aprender a aprender* que engloba *aprender a ser, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a conhecer*, que segundo a o mesmo documento garantirá a capacitação de profissionais com autonomia e discernimento para assegurar a integralidade da atenção e a qualidade e humanização do atendimento prestado aos indivíduos, famílias e comunidades”. (Conselho Nacional de Educação, 2001, p.37).

E concordando também com o exposto acima, a Resolução CNE/CES N° 3, de 7 de novembro de 2001 (p. 5) refere que a estrutura do Curso de Graduação em Enfermagem deverá assegurar:

- I - a articulação entre o ensino, pesquisa e extensão/assistência, garantindo um ensino crítico, reflexivo e criativo, que leve a construção do perfil almejado, estimulando a realização de experimentos e/ou de projetos de pesquisa; socializando o conhecimento produzido, levando em conta a evolução epistemológica dos modelos explicativos do processo saúde-doença;
- II - as atividades teóricas e práticas presentes desde o início do curso, permeando toda a formação do Enfermeiro, de forma integrada e interdisciplinar;
- III - a visão de educar para a cidadania e a participação plena na sociedade; IV - os princípios de autonomia institucional, de flexibilidade, integração estudo/trabalho e pluralidade no currículo;
- V - a implementação de metodologia no processo ensinar-aprender que estimule o aluno a refletir sobre a realidade social e aprenda a aprender;
- VI - a definição de estratégias pedagógicas que articulem o saber; o saber fazer e o saber conviver, visando desenvolver o aprender a aprender, o aprender a ser, o aprender a fazer, o aprender a viver juntos e o aprender a conhecer que constitui atributos indispensáveis à formação do Enfermeiro; VII - o estímulo às dinâmicas de trabalho em grupos, por favorecerem a discussão coletiva e as relações interpessoais;
- VIII - a valorização das dimensões éticas e humanísticas, desenvolvendo no aluno e no enfermeiro atitudes e valores orientados para a cidadania e para a solidariedade; e IX - a articulação da Graduação em Enfermagem com a Licenciatura em Enfermagem. (grifos nossos)

Destarte, o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) em análise considera as especificidades destacadas na Resolução supracitada. Trata-se de um PPC (2020) elaborado no ano de 2020. Entretanto, o curso em análise está inserido em uma Universidade, inaugurada em 1964, com a finalidade de atender o acesso ao ensino superior a jovens que se deslocavam para a capital de Santa Catarina, e, dessa forma, grande parte deles sequer retornavam a região para contribuir com o desenvolvimento da mesma.

A implantação da universidade coincide com a conjuntura política, econômica e social brasileira da década de 1960, marcada pelo governo de regime autoritário, o qual veio a

influenciar a concepção e a ampliação da educação superior no Brasil. Em 1968, foi implantada a reforma universitária, sob a Lei 5.540/68, a qual preconizava que a educação deveria ser desenvolvida sob um modelo empresarial “como instrumento de aceleração do desenvolvimento, instrumento do progresso social e da expansão de oportunidades, vinculando a educação aos imperativos do progresso técnico, econômico e social do país” (CHAUÍ, 2001, p. 47). Logo, nesse período, o setor privado destacou-se pelo patamar das matrículas que alcançou, bem como por sua predominância no sistema de ensino superior.

Com vistas ao curso de enfermagem, nessa universidade, foi criado oficialmente em 1976, ou seja, é atuante na região há 46 anos. Tem como justificativa a grande demanda de força de trabalho qualificada, conforme consta no PPC (2020). Justamente, por ter um hospital-referência em diversas especialidades e que atende 17 municípios da região (PPC, 2020).

De acordo com site da instituição, à título de ilustração, no que se refere o curso de enfermagem, trata-se de uma excelente formação, pois o curso está entre os melhores cursos de universidades privadas em Santa Catarina, caracterizado pela excelência na formação de profissionais.

Entretanto, ao verificarmos os elementos que constituem as especificidades do curso de enfermagem, há uma ênfase, predominantemente, para a formação técnica do futuro enfermeiro. Nesse sentido, questionamos se a qualidade da formação, no âmbito do curso de enfermagem, se caracteriza, meramente, pela formação técnica. Pois, ao direcionarmos o processo formativo de um indivíduo para apenas a formação técnica, potencialmente, será consolidado uma formação psicofísica adaptativa. Dito de outro modo: uma formação voltada para atender as “leis flexíveis” em proveito do mercado de trabalho (da “mão invisível do mercado”).

De maneira oposta, partimos do pressuposto, considerando que a finalidade da educação é a promoção humana (apropriação das máximas objetivações humanas), de que a qualidade do processo formativo do futuro enfermeiro se dá a partir de uma formação integral, no sentido de superar por incorporação o princípio da formação técnica. Pois, a formação técnica se torna um meio e não o produto da formação do futuro enfermeiro. Nesse sentido, podemos evidenciar, novamente, a exemplificação sobre o procedimento para aferir a pressão arterial, ou seja, que a aferição da pressão arterial não se reduz apenas ao condicionante técnico. Mas, que o enfermeiro deve compreender que trata-se de uma construção histórica, síntese de múltiplas determinações.

A partir dessa breve contextualização do ensino superior de enfermagem no Brasil e da universidade do estudo, nos encaminhamos a apontamentos relacionados ao Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de enfermagem na universidade a qual nos propomos a compreender as especificidades do ERE.

3.2 DISPOSIÇÕES SOBRE O PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO: ASPECTOS RELACIONADOS AO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Compreendemos que o planejamento educacional, ou melhor, as orientações para o processo formativo sistematizado, no âmbito do ensino superior, devem explicitar determinados elementos que se configuram na condição de preconizar a formação do indivíduo em certa área do conhecimento. Veiga (2019) salienta que o processo que move o planejamento educacional (compreendemos, em nosso caso, o movimento do PPC) deve estar organizado por meio da relação entre determinados níveis de intervenção.

A autora destaca o nível macro, alojada no contexto nacional; o nível intermediário (ou meso) que está alojada no âmbito dos Estados, Distrito Federal e em Regionais de Ensino; e o nível micro, alojada no contexto municipal e das unidades educativas.

Compreendemos o projeto pedagógico de um curso do ensino superior no âmbito do nível intermediário, pois trata-se do nível direcionado para o “[...] planejamento e estruturação dos cursos” (VEIGA, 2019, p. 21). Tal nível, por consequência, implica em aspectos voltados para o processo de ensino e aprendizagem. Portanto, o PPC de enfermagem, em tese, deve apresentar, entre outros, elementos norteadores para orientar as especificidades pedagógicas do curso. E, por consequência, deve contribuir com os (as) docentes do curso para direcionar os respectivos planejamentos. Destarte, abaixo, constam determinados elementos do PPC de enfermagem (do curso em análise) que impactam, direta ou indiretamente, no processo de ensino e aprendizagem.

Ressaltamos que tal PPC foi disponibilizado em 22 de abril de 2020. O mesmo traz, como informações iniciais, a missão, a visão e o valores da instituição (da Universidade). Na sequência, explicita a identificação básica do curso, como nome, a modalidade (presencial), a titulação de “enfermeiro”, fazendo parte do centro de Ciências da Saúde e Bem-estar Social.

Como dado legal para funcionamento da graduação em enfermagem, a mesma foi autorizada sob o Decreto Nº 77.141, de 12/02/1976, publicado no D.O.U. de 13/02/1976 e reconhecido pela Portaria Nº 202, de 10/03/1980, publicado no D.O.U. de 11/03/1980. Sendo renovado seu reconhecimento, uma primeira vez, por meio do Decreto Nº 1.627, de

21/08/2008, publicado no D.O.E. SC de 21/08/2008, e uma segunda vez, pelo Decreto N° 1.585, de 19/06/2013, publicado no D.O.E. SC de 20/06/2013.

O curso baseia-se, entre outras, nas seguintes legislações:

- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) Lei n° 9.394, de 1996.
- Lei n° 11.788 de 25 de setembro de 2008 - Dispõe sobre os estágios curriculares obrigatórios e não obrigatórios.
- Resolução COFEN n° 371/2010 que dispõe sobre participação do Enfermeiro na supervisão de estágio de estudantes dos diferentes níveis da formação profissional de Enfermagem.
- Decreto n° 94.406 de 8 de junho de 1987 - Regulamenta a Lei n° 7.498 de 25 de junho de 1986 do Conselho Federal de Enfermagem - Dispõe sobre exercício da enfermagem.
- Resolução COFEN n° 564/2017 de 06 de novembro de 2017 - Aprova o novo Código de Ética dos Profissionais de Enfermagem.
- Parecer CNE/CES n° 213/2008, aprovado em 9 de outubro de 2008 que dispõe sobre carga horária mínima e procedimentos relativos à integralização e duração dos cursos de graduação em Biomedicina, Ciências Biológicas, Educação Física, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Nutrição e Terapia Ocupacional, bacharelados, na modalidade presencial.
- Resolução n° 4 de 6 de abril de 2009 - Dispõe sobre carga horária mínima e procedimentos relativos à integralização e duração do curso de graduação em Enfermagem, na modalidade presencial.
- Resolução CNE/CP n° 1, de 30 de maio de 2012 que dispõe sobre Educação em Direitos Humanos.
- Parecer CNE/CP n° 2/2009, aprovado em 10 de fevereiro de 2009, recurso contra a decisão do Parecer CNE/CES n° 213/2008, que dispõe sobre carga horária mínima e procedimentos relativos à integralização e duração dos cursos de graduação em Biomedicina, Ciências Biológicas, Educação Física, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Nutrição e Terapia Ocupacional, bacharelados, na modalidade presencial.
- Resolução CNE/CES n° 4, de 6 de abril de 2009, que dispõe sobre carga horária mínima e procedimentos relativos à integralização e duração dos cursos de graduação em Biomedicina, Ciências Biológicas, Educação Física, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Nutrição e Terapia Ocupacional, bacharelados, na modalidade presencial.
- Portaria n° 1.428, de 28 de dezembro de 2018, que dispõe sobre a oferta, por Instituições de Educação Superior - IES, de disciplinas na modalidade a distância em cursos de graduação presencial.

- Portaria Normativa nº 742, de 2 de agosto de 2018, que altera a Portaria Normativa nº 23, de 21 de dezembro de 2017, que dispõe sobre os fluxos dos processos de credenciamento e credenciamento de instituições de educação superior e de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos superiores, bem como seus aditamentos. Trata também, dos 30% de oferta presencial para cursos na modalidade a distância.

No que se refere a concepção de educação, o PPC aponta a educação “[...] como processo de apropriação do saber comprometido com a formação e transformação do ser humano.” (PPC, 2020, p. 37). E coloca que a carga horária total do curso corresponde a 4020 horas, com um limite mínimo para a integralização de 4 anos e meio. Nesse sentido, destacamos que a problemática sobre a concepção de educação é uma questão fulcral para qualquer PPC.

Trata-se de uma condição que aponta uma certa maneira de compreender a educação. E isso implica, explícita ou implicitamente, uma determinada concepção de mundo, concepção de indivíduo. Compreende, portanto, o modo que produzimos a nossa existência enquanto seres humanos, inseridos em uma determinada realidade.

Logo, expõe uma concepção de enfermeiro, bem como a sua importância no âmbito da sociedade em um certo contexto social. À vista disso, consta no PPC que o curso de enfermagem foi criado “[...] para atender a necessidade de formar enfermeiros para a região considerando as demandas sociais, econômicas, políticas e culturais” (PPC, 2020, p. 14). Necessidade essa encontrada após a realização de um levantamento diagnóstico o qual justifica pela demanda de trabalho existente tanto no setor público, em nível municipal e estadual, como no setor privado.

De acordo com o documento, a universidade em questão investe nesta formação profissional, pois preocupa-se “[...] em preparar os enfermeiros para as mudanças nos contextos sociais e do trabalho”. (PPC, 2020, p. 14).

E, além disso, atende

[...] à Resolução CNE/CES Nº 3, de 07/11/2001 (BRASIL, 2001), que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Enfermagem e as determinações institucionais, sempre procurou manter em seu Projeto Pedagógico de Curso - PPC uma reestruturação curricular no intuito de oferecer uma formação cada vez mais próxima do contexto técnico-científico, ético-político e socioeducativo, imprescindíveis na qualidade ao exercício profissional (PPC, 2020, p. 15)

Por conseguinte, procura concretizar a formação

[...] de um profissional generalista, humanista, crítico e reflexivo, capacitado para o processo de cuidado ao indivíduo, família e comunidade em situações de saúde e de doença em todas as etapas evolutivas do desenvolvimento humano. Assim, busca desenvolver competências de intervenção com senso de responsabilidade social e compromisso com a cidadania, promovendo a saúde integral do ser humano nas situações de saúde e de doença. A atitude profissional deve estar focada no perfil epidemiológico nacional, com ênfase no regional, e sempre na busca de evidências internacionais, com rigor científico e intelectual pautado em princípios éticos. (PPC, 2020, p. 16)

Compreendemos que há uma condição paradoxal naquilo que consta no PPC (2020), no que se refere a formação do futuro enfermeiro. Isto porque, inicialmente, aponta (conforme destacado acima) como concepção de educação a apropriação do saber para o processo formativo do indivíduo, bem como para a transformação do ser humano. Prossegue apontando para a necessidade de concretizar a formação de um profissional crítico e reflexivo.

Todavia, salienta para a preparação do futuro enfermeiro em proveito das mudanças sociais e do próprio trabalho. Eis aí a condição paradoxal ou, até mesmo, contraditória, pois procura formar, por um lado, um indivíduo que tenha condições de estabelecer um movimento de vigilância crítica, por meio de uma consciência refletida, frente as demandas da atual realidade concreta. E, por outro lado (concomitantemente), formá-lo para estar apto (ou adestrado) para o constante processo de mudança social. Podemos pensar (neste processo de adestramento) que se estabelece aproximação com as especificidades da pedagogia da exclusão, conforme salienta Saviani (2021).

Por consequência, destacamos a questão da oferta de unidades de aprendizagem por meio da modalidade da EaD no bojo de um curso presencial. Recorre-se ao limite legal de 20% e com a finalidade de proporcionar diversificação das “[...] ferramentas de ensino-aprendizagem e a utilização de tecnologias de informação e comunicação.” (PPC, 2020, p. 18).

Além disso, de acordo com o PPC (2020), por meio da modalidade da EaD, o (a) estudante é estimulado ao uso da internet desde o início do curso. Com intuito de buscar informações, efetivar pesquisas, realizar programas de simulação para treinamentos de habilidades e desenvolvimento da tomada de decisões. E da mesma forma não só estudantes são estimulados ao uso da tecnologia de informação, mas também docentes, por meio de capacitações e atualizações.

Ainda com relação a modalidade EaD, o documento refere que a Enfermagem é considerada como uma profissão essencialmente prática, “[...] porém, este fato não se opõe à utilização da EAD como forma ou meio para viabilizar a educação continuada através da realização de cursos livres, de extensão e pós-graduação on-line” (PPC, 2020, p. 18).

Ora, partimos do pressuposto de que a presença legal da modalidade EaD no curso presencial, em uma determinada Universidade privada, tem como aspectos implícitos (nas entrelinhas) direcionados também (ou principalmente) para a maximização do lucro. Pois, partimos do pressuposto de que trata-se de um movimento inerente do processo de mercantilização da educação.

Conforme Martins e Pina (2021, p. 43), “[...] a mercantilização da educação é um projeto político-ideológico que busca transformar a educação em produto mercantil (mercadoria) para realizar interesses de diferentes frações da classe empresarial”. E isto reverbera no próprio processo de ensino e aprendizagem no âmbito do curso de ensino superior (no nosso caso). Nesse sentido, complementam Martins e Pina (2021, p. 49),

[...] a mercantilização da educação deve ser entendida como um projeto-ideológico da classe empresarial que se destina a reduzir o direito social à educação a mero serviço mercantil integrado à dinâmica do “mundo dos negócios”, envolvendo a produção da sociabilidade e o incremento do ciclo de reprodução do capital.

Retornando para o movimento de explicitação de elementos que compõem o PPC (2020), destacamos o objetivo geral do mesmo: “[...] formar o enfermeiro generalista, humanista, crítico e reflexivo, capacitado para o processo de cuidado ao indivíduo, família e comunidade em situações de saúde e de doença em todas as etapas evolutivas do desenvolvimento humano” (PPC, 2020, p. 22). E como objetivos específicos:

Manter parceria entre ensino e serviço (assistência, pesquisa e extensão) por meio de estratégias de integração e metodologias reflexivas que possibilitem as capacidades de observação, análise, síntese e tomada de decisão para a transformação e a mudança da realidade.

Formar enfermeiros com conhecimento na área de atenção e assistência, ensino, gestão, pesquisa e extensão.

Estimular a reflexão acerca dos condicionantes e determinantes sociais, do conhecimento reflexivo, possibilitando a transformação e/ou mudança da práxis.

Incentivar a busca e a construção contínua do conhecimento.

Estimular o estudante para o desenvolvimento da prática interdisciplinar e transdisciplinar.

Promover a integração da ética, da cidadania e do compromisso e responsabilidade social.

Estimular a participação nas instituições de classe, organizações da sociedade civil e em fóruns relacionados à saúde.

Possibilitar a compreensão da conjuntura política vigente na determinação do processo saúde-doença e na construção e condução das políticas públicas de saúde – preconizadas nos princípios e diretrizes do Sistema Único de Saúde.

Viabilizar o processo de formação e da prática profissional para atender às necessidades de saúde da população nos níveis do cuidado (atenção e assistência) primário, secundário e terciário.

Favorecer a utilização dos conhecimentos advindos da epidemiologia clínica e social na abordagem do processo saúde-doença e dos problemas individuais e coletivos de saúde.

Levar o estudante a conhecer, compreender, utilizar e praticar a Lei do Exercício Profissional e o código de ética de enfermagem.
 Capacitar para aprender e aprender a aprender a complexidade dos processos de trabalho em saúde, que é por natureza coletivo e independente.
 Proporcionar a compreensão do ser humano na sua integralidade e historicidade.
 Favorecer o uso das potencialidades e da subjetividade do ser humano em todo o processo de formação (PPC, 2020, p. 22-23).

Para que o currículo e os objetivos sejam efetivados, o documento (PPC, 2020, p. 37) aponta que o (a) docente deve

[...] ser mediador, facilitador, incentivador e problematizador do processo de ensino e aprendizagem, estimulando o pensamento crítico e reflexivo sobre sua prática e comprometido com a ética e a moral. Deve acima de tudo ser referência ao estudante enquanto profissional. Ser conhecedor das estratégias de ensino/aprendizagem e dos instrumentos de avaliação. Comprometido na formação do ser humano em sua totalidade e com o curso o qual integra.

E, para tanto, esse (essa) docente, deve utilizar como metodologias de trabalho, estratégias didáticas que considerem diferentes formas de aprendizagem que gerem integração entre teoria e prática; que desenvolvam no (na) estudante a capacidade de resolver problemas e construir conhecimentos, a partir da interdisciplinaridade entre ensino, pesquisa e extensão e em concordância com os princípios do Sistema Único de Saúde (SUS) (PPC, 2020).

Logo, nota-se que, apesar de o documento não evidenciar, há a necessidade da formação pedagógica do (da) docente que compõem o quadro docente do curso. Pois, a condição de “Ser conhecedor das estratégias de ensino/aprendizagem e dos instrumentos de avaliação” (PPC, 2020, p. 37), imbrica, inexoravelmente, para a condição do (da) docente de se apropriar dos elementos que culminam no processo de transmissão do conhecimento (PASQUALINI; LAVOURA, 2020), ou seja, na relação dialética entre problematização e instrumentalização (GALVÃO; LAVOURA, MARTINS, 2019).

Dessa forma, o PPC (2020, p. 15) enfatiza:

[...] a necessidade do uso de metodologias ativas de ensino-aprendizagem, conforme recomendado no Programa Pró-Saúde, como estratégia pedagógica (BRASIL, 2007). Tais metodologias estimulam alunos e professores a refletir sobre a realidade social, a aprender a aprender, a promover a articulação do saber, saber fazer e saber conviver, visando desenvolver o aprender a aprender, o aprender a ser, o aprender a fazer, o aprender a viver juntos e o aprender a conhecer, que constituem atributos indispensáveis à formação integral do Enfermeiro. A operacionalização das metodologias ativas leva em consideração o grupo de alunos, sua experiência, seu interesse e suas motivações.

A organização didático-pedagógica, proposta para o curso, se dá por meio da “[...] educação permanente, do desenvolvimento de um processo de formação organizado em

função da aquisição de competências” (PPC, 2020, p. 28). E ainda propõe um currículo flexível e inovador.

Há, em nossa compreensão, uma aproximação com as pedagogias em integram o lema “aprender a aprender” (DUARTE, 2011), em especial, no que tange a pedagogia das competências. Trata-se, conforme dispõe Duarte (2011) e Saviani (2021), de uma pedagogia hegemônica.

Isto porque, em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2001), conforme alerta o PPC (2020), o futuro enfermeiro formado do curso precisa desenvolver determinadas competências para uma atuação mais profícua. À vista disso, destacam-se as seguintes competências gerais:

[...] desenvolver ações de prevenção, promoção, proteção e reabilitação da saúde, tanto em nível individual quanto coletivo, com prática integrada e contínua com as demais instâncias do sistema de saúde. Pensar criticamente, analisar os problemas da sociedade e procurar soluções. Realizar serviços dentro dos mais altos padrões de qualidade e dos princípios da ética/bioética. Reconhecer que a responsabilidade da atenção à saúde não se encerra com o ato técnico, mas sim, com a resolução do problema de saúde, tanto em nível individual como coletivo. Tomar iniciativas, fazer o gerenciamento e administração tanto da força de trabalho quanto dos recursos físicos e materiais e de informação. Avaliar, sistematizar e decidir as condutas mais adequadas, baseadas em evidências científicas. Demonstrar capacidade na comunicação verbal, não-verbal e habilidades de escrita e leitura; e de tecnologias de comunicação e informação. Assumir posições de liderança, em equipe multiprofissional, sempre tendo em vista o bem-estar da comunidade. Demonstrar atitudes de compromisso, responsabilidade, empatia, habilidade para tomada de decisões, comunicação e gerenciamento de forma efetiva e eficaz. Demonstrar aptidões para serem empreendedores, gestores, empregadores ou lideranças na equipe de saúde. Aprender a aprender e ter responsabilidade e compromisso com a sua educação e o treinamento/estágios das futuras gerações de profissionais (PPC, 2020, p. 24-25).

Nesse sentido, salientamos duas questões que impactam, diretamente, no enfoque da presente pesquisa, a citar: *a)* o PPC (2020) pressupõe, implicitamente, uma formação pedagógica para o (a) docente que compõem o quadro docente do curso; *b)* observa-se o predomínio de especificidades, de cunho didático-pedagógicas, que se aproximam do lema “aprender a aprender”, em especial no que tange a pedagogia das competências (DUARTE, 2011) e também ao professor reflexivo (DUARTE, 2010; SERRÃO, 2019).

Esse ideário foi bastante mencionado nos anos subsequentes à década de 1980, marcados por desconstruções de ideias inerentes aos anos anteriores e lançando mão de termos que se permutam com facilidade. “Não há, pois, um núcleo que possa definir positivamente o pensamento que passa a circular já nos anos 80 e que se torna hegemônico na

década de 1990” (SAVIANI, 2010, p. 19). Daí surgem as denominações de categorias com os prefixos do tipo “pós” ou “neo”.

O clima cultural dessa época denomina-se como “pós-moderno”, definido pela desconfiança da razão, onde não é dado a ciência a sua devida importância. Com base nisso Saviani (2021), identifica algumas linhas básicas desse pensamento: o neoprodutivismo, o neoescolanovismo e o neotecnicismo, ambos compatíveis com o PPC do curso estudado.

Fazendo referência ao neoprodutivismo, Saviani (2021) relata que na década de 70 tem-se uma crise na sociedade capitalista havendo assim uma reestruturação nos processos produtivos, passando de fordismo para o toyotismo. Enquanto o fordismo apoiava-se na tecnologia pesada com produção em série, em larga escala e com grandes estoques, o toyotismo se estrutura na tecnologia leve, com trabalhadores polivalentes, produzindo objetos diversificados que dispensam os estoques, e que lutam por posição dentro da empresa e para isso elevam sua produtividade.

Sob esse contexto, molda-se também a educação escolar a fim de conceber uma formação aos trabalhadores com características pertinentes a este modelo: flexibilidade, polivalência, raciocínio matemático.

Segundo Saviani (2021, p.429) “manteve-se, pois, a crença na contribuição da educação para o processo econômico produtivo, marca distintiva da teoria do capital humano. Mas seu significado foi substantivamente alterado”. Na versão original da teoria do capital humano, da década de 70, a educação teria o papel de formar mão de obra qualificada para atuar no mercado de trabalho, porém centrada nas demandas coletivas, como por exemplo, o crescimento econômico do país. Logo, o próprio crescimento econômico geraria uma maior oferta de empregos e conseqüentemente, um aumento geral da riqueza, inclusive individuais.

Já na década de 90, influenciado pelo neoliberalismo, o significado da teoria do capital humano, no campo da educação, é modificado:

A educação passa a ser entendida como um investimento em capital humano individual que habilita as pessoas para a competição pelos empregos disponíveis. O acesso a diferentes graus de escolaridade amplia as condições de empregabilidade do indivíduo, o que, entretanto, não lhe garante emprego. (SAVIANI, 2021, p. 430)

Ou seja, o ser humano precisa procurar, por si só, os meios necessários para competir no mercado de trabalho atual. Isso porque no modo de produção capitalista não existem empregos para todos, e de igual forma, tal sistema se mantém em vigor, pois a taxa de desemprego fomenta a condição de manter a competitividade e, ao mesmo tempo, diminuir a

valorização da força de trabalho. Tão logo, compreendemos que a concepção produtivista além de entender a educação como um bem de consumo, também a entende como um bem de produção, submetida a economia capitalista.

Por conseguinte, a atual ordem econômica está pautada na exclusão, pois não há espaço para todos, há constante automação dos processos produtivos, maximização da produtividade com menos trabalhadores e consequente diminuição das folhas salariais.

Compreendemos que esse tipo de educação escolar configura-se por meio de uma “pedagogia da exclusão” de modo que os indivíduos são preparados para se tornarem “empregáveis”, o que não lhe garante o emprego. E, como outra possibilidade de inserção no mercado de trabalho, há o mercado informal, e em caso de insucesso nesse âmbito também próprio indivíduo deve ser culpabilizado por suas limitações (SAVIANI, 2021).

Logo, a flexibilização do trabalho, pressuposto de uma sociedade flexível, imposta pelo capitalismo, se estende para a educação que também assimila um formato flexível, sob o qual o processo de ensino-aprendizagem se dá em todo lugar e em todo momento de igual forma que ocorre no âmbito escolar.

Conclui-se que o neoescolanovismo não coloca em primeiro plano o conhecimento e não tem uma intenção com a transformação política e social, mas serve para garantir aos indivíduos a condição de empregabilidade. O (a) docente deve preparar seus (suas) estudantes para introjetar a ideia de continuar sempre aprendendo. E essa aprendizagem deve contemplar as exigências do modo de produção capitalista, desenvolvendo a capacidade de trabalhar em equipe, a flexibilidade, a cooperação, a resolubilidade, a comunicação assertiva e habilidades e competências técnicas consideradas imprescindíveis para a sua inserção no mercado de trabalho atual (SAVIANI, 2021).

Esse ideário do “aprender a aprender” submete ainda mais à alienação a classe trabalhadora voltado para a formação da capacidade adaptativa dos indivíduos. A partir desse entendimento, concordamos com Martins (2011, p.139) quando menciona:

Quanto mais vinculada e dependente a educação estiver de esforços e desempenhos individuais, da personalidade e da boa vontade dos indivíduos, tanto mais negada estará a sua condição de direito social, por onde e de modo cada vez mais sutil transfere-se para a esfera do mercado. Transformada em possibilidade de consumo individual, reduzida à condição de mercadoria, a educação se reduz à atividade de transmissão de conhecimento para qualificar a ação individual, colocando-a a serviço do mercado e do crescimento econômico.

Destarte, a escola e também o ensino superior, perdem sua função social de socialização do saber historicamente produzido, a fim de garantir a máxima humanização dos

indivíduos. E passa a adaptar o indivíduo para resolver superficialmente as demandas da vida cotidiana. “Sob a égide da alienação, os homens tornam-se menos homens, empobrecem-se, convertendo-se em mercadorias tanto mais desvalorizadas quanto mais alimentam o capital, propriedade de alguns em detrimento da maioria deles” (MARTINS, 2011, p.143).

A pedagogia das competências, por sua vez, também se torna uma pedagogia hegemônica presente nos principais documentos curriculares do país e que, de certa maneira, influencia o curso de enfermagem em análise, conforme destacamos anteriormente.

A pedagogia das competências é uma importante teorização pedagógica no sentido de contribuir para ajustar o perfil dos indivíduos em proveito das demandas oriundas do atual momento histórico. Para isso as empresas passam a substituir o conceito de qualificação para competência, e nas escolas de ensino superior, e de ensino de disciplinas para ensino por competências. Com o intuito de tornar os indivíduos mais produtivos na sua vida em sociedade e no trabalho. Esses conceitos foram úteis para a nova configuração da pedagogia tecnicista que tem como princípios a racionalidade, eficiência e produtividade, levando o indivíduo ao máximo rendimento em um tempo reduzido (SAVIANI, 2021).

O neotecnismo se apresenta, com bastante afinco, através do conceito da “qualidade total” e da “pedagogia corporativa”. O termo “qualidade total” está relacionado ao toyotismo, que incentiva o “vestir a camisa da empresa”, estimula a competição entre os trabalhadores que se empenham para atingir o objetivo da empresa (SAVIANI, 2021).

Essa ideia foi transposta das empresas para a escola, onde estudantes são considerados os produtos que serão oferecidos aos clientes, às empresas e à sociedade. A adoção da qualidade total na educação foi um critério fundamental para transformá-la em mercadoria não se distinguindo dos critérios do mundo empresarial: adaptabilidade e ajuste ao mercado, competitividade, produtividade, rentabilidade, mensurabilidade (SAVIANI, 2021).

Com a consumação do modelo empresarial dentro da escola, configurou-se uma nova corrente pedagógica, a “pedagogia corporativa”, disseminada especialmente na educação superior, com o aval da própria política educacional. Onde as empresas direcionam os seus recursos para que universidades corporativas sejam criadas e “produzam” os profissionais que o mercado necessita. Portanto “a educação deixa de ser um trabalho de esclarecimento, de abertura das consciências, para tornar-se doutrinação, convencimento e treinamento para a eficácia dos agentes que atuam no mercado” (SAVIANI, 2021, p.441).

Com isso, considerando os aspectos supracitados, nos questionamos a respeito de como foi possível a materialização do processo de ensino e aprendizagem no momento de

pandemia da Covid-19, onde culminou o ERE. Para tanto, na sequência, procuramos abordar as particularidades do ERE no âmbito do curso de enfermagem em análise.

3.3 PARTICULARIDADES DO ENSINO REMOTO DE EMERGÊNCIA NO CURSO DE ENFERMAGEM EM ANÁLISE

Com a pandemia da Covid-19, como já mencionamos, o mundo necessitou de medidas restritivas de circulação de pessoas, afetando diretamente vários setores da sociedade, e dentre eles, as instituições direcionadas para a educação.

Portanto, as instituições educacionais, incluindo as de ensino superior, tiveram que adaptar as suas atividades para o meio remoto devido à administração pública (o Estado), prezar pela continuidade das atividades educativas. Assim, no que diz respeito as atividades de ensino, foi necessário adequar o formato didático, da modalidade presencial para a modalidade virtual, incluindo todos os níveis de ensino.

As Instituições de Ensino Superior (IES) suspenderam suas atividades após o estabelecimento da Portaria nº 343, de 17 de março de 2020, do Ministério da Educação e Cultura (MEC), a qual versa sobre a suspensão imediata das aulas presenciais de todos os níveis de ensino, sendo que as atividades de docentes e servidores técnico-administrativos em educação, deveriam ser mantidas, porém por meio do trabalho remoto.

A mesma portaria coloca que a responsabilidade sobre a definição das disciplinas a serem substituídas, bem como a disponibilização de ferramentas a estudantes que permitam o acompanhamento dos conteúdos ofertados e a realização de avaliações é das próprias IES. Outro dado importante da mesma portaria, que encontra-se no artigo 2, § 1º, é que as “atividades acadêmicas suspensas deverão ser integralmente repostas para fins de cumprimento dos dias letivos e horas-aulas estabelecidos na legislação em vigor”.

Nos causa certo estranhamento que, no âmbito do curso de enfermagem, a portaria supracitada, em seu parágrafo 3º do artigo 1, refere que fica “vedada a aplicação da substituição de que trata o *caput* aos cursos de Medicina bem como às práticas profissionais de estágios e de laboratório dos demais cursos”. Tão logo os cursos da área da saúde, exceto a medicina, deveriam seguir o decreto que dispõe sobre o ensino remoto.

No dia 18 de março de 2020, o Conselho Nacional de Educação (CNE), emitiu uma nota e dentre outras informações, ressaltamos aquela especialmente relacionada ao ensino superior:

no exercício de autonomia e responsabilidade na condução de seus projetos acadêmicos, respeitando-se os parâmetros e normas legais estabelecidas, com destaque e em observância ao disposto na Portaria MEC nº 2.117, de 6 de dezembro de 2019, as instituições de educação superior podem considerar a utilização da modalidade EaD como alternativa à organização pedagógica e curricular de seus cursos de graduação presenciais

Posteriormente a emissão da nota do CNE, a Portaria de número 343, de 17 de março de 2020, recebeu ajustes e acréscimos por meio das Portarias números 345, de 19 de março de 2020, e 356, de 20 de março de 2020. Sendo que a portaria de nº 345 manifesta-se sobre a autorização, em caráter excepcional, da substituição das disciplinas presenciais por aulas por meio de tecnologias de informação e comunicação, vedando as práticas profissionais de estágios e de laboratório e especificando, para o curso de Medicina, a autorização para as disciplinas teóricas-cognitivas do primeiro ao quarto ano do curso.

A portaria de nº 356 dispõe sobre a atuação de estudantes dos cursos da área de saúde no combate à pandemia do Covid-19. Em seu artigo 1º autoriza

aos alunos regularmente matriculados nos dois últimos anos do curso de medicina, e do último ano dos cursos de enfermagem, farmácia e fisioterapia do sistema federal de ensino, definidos no art. 2º do Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017, em caráter excepcional, a possibilidade de realizar o estágio curricular obrigatório em unidades básicas de saúde, unidades de pronto atendimento, rede hospitalar e comunidades a serem especificadas pelo Ministério da Saúde, enquanto durar a situação de emergência de saúde pública decorrente do COVID-19 (coronavírus), na forma especificada na presente portaria.

Em seu artigo 2º:

Art. 2º Os alunos de medicina que participarem deste esforço de contenção da pandemia do COVID-19 deverão atuar exclusivamente nas áreas de clínica médica, pediatria e saúde coletiva, no apoio às famílias e aos grupos de risco, de acordo com as especificidades do curso.

§ 1º Nos cursos de fisioterapia, enfermagem e farmácia, os alunos atuarão em áreas compatíveis com os estágios e as práticas específicas de cada curso.

Haja vista a necessidade de força de trabalho para a realização de trabalho em saúde devido a demanda emergente, é possível constatar os esforços governamentais para que estágios curriculares dos cursos da área da saúde (o qual o de enfermagem se encontra) ocorressem. Dessa forma, constatamos que essas são as únicas atividades presenciais exercidas nos cursos de graduação em enfermagem, todo o restante do curso as disciplinas ditas como teóricas continuaram a ocorrer no âmbito remoto.

Em 28 de abril de 2020 foi aprovado o Parecer CNE nº 5/2020 que dispõe sobre a reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da pandemia

da Covid-19. Esse parecer considera um desafio à reorganização do calendário escolar destacando os seguintes questionamentos

como garantir padrões básicos de qualidade para evitar o crescimento da desigualdade educacional no Brasil?

como garantir o atendimento das competências e dos objetivos de aprendizagens previstos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e nos currículos escolares ao longo deste ano letivo?

como garantir padrões de qualidade essenciais a todos os estudantes submetidos a regimes especiais de ensino que compreendam atividades não presenciais mediadas ou não por tecnologias digitais de informação e comunicação?

como mobilizar professores e dirigentes dentro das escolas para o ordenamento de atividades pedagógicas remotas?

Ao considerarmos a LDB, em seu artigo 47, que abrange o ensino superior, o ano letivo regular deve possuir pelo menos duzentos dias de trabalho acadêmico efetivo, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver, porém, deve ser definida a carga horária conforme a respectiva DCN.

Ainda sobre o Parecer CNE/CP nº 5/2020, é colocado que as atividades não presenciais

podem acontecer por meios digitais (videoaulas, conteúdos organizados em plataformas virtuais de ensino e aprendizagem, redes sociais, correio eletrônico, blogs, entre outros); por meio de programas de televisão ou rádio; pela adoção de material didático impresso com orientações pedagógicas distribuído aos alunos e seus pais ou responsáveis; e pela orientação de leituras, projetos, pesquisas, atividades e exercícios indicados nos materiais didáticos. A comunicação é essencial neste processo, assim como a elaboração de guias de orientação das rotinas de atividades educacionais não presenciais para orientar famílias e estudantes, sob a supervisão de professores e dirigentes escolares.

Sob este aspecto, é de extrema importância considerarmos que o Brasil é um país que possui muitas fragilidades e desigualdades em sua sociedade, o que agrava ainda mais o cenário da pandemia em relação a educação. Dentre as desigualdades é válido ressaltar também as diferenças existentes em relação as condições de acesso ao mundo digital por parte dos estudantes.

Tudo isso é extremamente importante em uma realidade em que há mais de 4,5 milhões de brasileiros sem acesso à internet banda larga e mais de 50% dos domicílios da área rural não possuem acesso à internet. Em uma realidade em que 38% das casas não possuem acesso à internet e 58% não têm computador (ANDES-SN, 2020, p. 14).

Outra informação que consideramos fulcral colocada no mesmo parecer é sobre a recomendação de “que as escolas orientem alunos e famílias a fazer um planejamento de estudos, com o acompanhamento do cumprimento das atividades pedagógicas não presenciais por mediadores familiares” colocando a responsabilidade nas atividades educativas, além dos

(das) docentes, sobre o encargo de estudantes e famílias a respeito do processo de ensino-aprendizagem.

Em especial, sobre a educação superior o parecer supracitado, traz dados sobre a “tradição de utilização de mediação tecnológica tanto no ensino presencial quanto no ensino a distância” como uma justificativa para a utilização em “largo uso dessa modalidade como forma de continuidade das atividades de ensino e aprendizado”.

Coloca, ainda, que as instituições de educação superior podem considerar a utilização da modalidade EaD para a reposição das 800 horas de carga horária a distância, para isso tece várias recomendações à educação superior, consideramos algumas de grande relevância

- adotar a oferta na modalidade a distância ou não presencial às disciplinas teórico-cognitivas dos cursos da área de saúde, independente do período em que são ofertadas;
- supervisionar estágios e práticas profissionais na exata medida das possibilidades de ferramentas disponíveis;
- [...] organizar processo de capacitação de docentes para o aprendizado a distância ou não presencial;
- implementar teletrabalho para professores e colaboradores;
- [...] reorganização dos ambientes virtuais de aprendizagem e outras tecnologias disponíveis nas IES para atendimento do disposto nos currículos de cada curso;
- realização de atividades on-line síncronas de acordo com a disponibilidade tecnológica;
- oferta de atividades on-line assíncronas de acordo com a disponibilidade tecnológica;
- realização de testes on-line ou por meio de material impresso entregues ao final do período de suspensão das aulas; e
- utilização de mídias sociais de longo alcance (WhatsApp, Facebook, Instagram etc.) para estimular e orientar os estudos e projetos.

Em decorrência do cenário pandêmico, os Conselhos Estaduais de Educação dos estados brasileiros emitiram pareceres com orientações para as instituições de ensino pertencentes aos seus respectivos sistemas. Santa Catarina, estado o qual se encontra nosso objeto de pesquisa, emitiu o Parecer CEE (Conselho Estadual de Educação) nº146/2020, que dispõe que “as instituições de educação superior podem considerar a utilização da modalidade EaD como alternativa à organização pedagógica e curricular de seus cursos de graduação presenciais”, porém as tais “atividades não presenciais na instituição educacional podem se constituir de diversas formas, com ou sem mediação tecnológica.” Fica-nos a dúvida de como seria possível a materialização do ensino remoto no ensino superior sem a mediação tecnológica dada a situação de pandemia e trabalho em *home-office*.

Com vistas a Resolução do CEE/SC, de nº 9, de 19 de março de 2020, que dispõe sobre o regime especial de atividades escolares não presenciais no Sistema Estadual de

Educação de Santa Catarina, em seu artigo 3, dispõe sobre as atribuições para a execução das atividades não presenciais

- I – planejar e elaborar, com a colaboração do corpo docente, as ações pedagógicas e administrativas a serem desenvolvidas durante o período em que as aulas presenciais estiverem suspensas, com o objetivo de viabilizar material de estudo e aprendizagem de fácil acesso, divulgação e compreensão por parte dos estudantes e familiares;
- II – divulgar o referido planejamento entre os membros da comunidade escolar;
- III – propor material específico para cada etapa e modalidade de ensino, com facilidade de execução e compartilhamento, como: videoaulas, conteúdos organizados em plataformas virtuais de ensino e aprendizagem, redes sociais, correio eletrônico e outros meios digitais ou não que viabilizem a realização das atividades por parte dos estudantes, contendo, inclusive, indicação de sites e links para pesquisa.
- IV – incluir, nos materiais para cada etapa e modalidade de ensino, instruções para que os estudantes e as famílias trabalhem as medidas preventivas e higiênicas contra a disseminação do vírus, com reforço nas medidas de isolamento social durante o período de suspensão das aulas presenciais;
- V – zelar pelo registro da frequência dos estudantes, por meio de relatórios e acompanhamento da evolução nas atividades propostas, que computarão como aula, para fins de cumprimento do ano letivo de 2020; e
- VI – o conteúdo estudado nas atividades escolares não presenciais poderá compor, a critério de cada instituição ou rede de ensino, nota ou conceito para o boletim escolar.

Dessa forma, entendemos que fica imputado, em especial, aos docentes designarem os conteúdos a serem ministrados durante o ensino remoto, assim como escolherem as melhores formas para que esse conteúdo chegue de forma coerente ao (a) estudante. Além disso, cabe também ao (à) docente, controlar a frequência de estudantes e quantificar, através de nota ou conceito, a participação desse estudante no ensino remoto.

Os apontamentos supracitados nos instigam a um olhar mais aprofundado sobre a educação, em meio a pandemia, com a finalidade de apreender criticamente o formato de ensino remoto implantado, materializado em um curso de enfermagem por decorrência da pandemia.

Ao nos aprofundarmos nas legislações educacionais vigentes no momento anterior a pandemia, destacamos alguns pontos que apontam para uma educação mediada por tecnologias.

Desde 1996, com a criação da LDB da Educação Nacional, o governo, em diversas normativas e legislações, já traz indícios da utilização de educação à distância em todas as modalidades de ensino. A própria LDB dispõe, em seu artigo 23, § 2º, que o calendário escolar deverá adequar-se às peculiaridades locais, inclusive climáticas e econômicas, a critério do respectivo sistema de ensino, sem com isso reduzir o número de horas letivas previsto na Lei.

No mesmo documento, em seu artigo 80, § 3º, a LDB dispõe que o Poder Público

incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada, sendo que as normas para produção, controle e avaliação de programas de educação a distância e a autorização para sua implementação, caberão aos respectivos sistemas de ensino, podendo haver cooperação e integração entre os diferentes sistemas.

Em momento posterior foi regulamentado o Decreto 5622 de 2005, o qual caracteriza a EaD como “modalidade educacional na qual mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios tecnológicos de informação e comunicação” sendo que docentes e estudantes podem desenvolver suas atividades em “lugares ou tempo diversos”.

Da mesma forma, o Decreto número 9.057, de 25 de maio de 2017, anterior a pandemia da Covid-19 indica que

considera-se educação a distância a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos.

Dessa forma, a educação básica e a educação superior poderão ser ofertadas na modalidade à distância, desde que sejam observadas as condições de acessibilidade asseguradas nos espaços e meios.

Com o exposto, compreendemos que a EaD é uma modalidade de ensino mediada por tecnologia, no qual docentes e estudantes podem estar em diferentes tempos e espaços. O que cabe ao (à) estudante ter “autonomia” para realizar seus estudos e ao (à) docente realizar de forma precarizada seu trabalho, pois recebem menos por suas atividades, como por exemplo, a preparação dos materiais didáticos, o valor da hora-aula, além de possuírem muitos estudantes, em razão de abranger estudantes de qualquer lugar do espaço (ANDES-SN, 2020).

Para o Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES-SN) (2020, p. 08) a “Educação à Distância” é nomeada como “ensino à distância”, pois a mesma se reduz as atividades de ensino e menciona que para um efetivo processo educativo é necessário “dimensões formativas essenciais” com a produção crítica do conhecimento, “vivência que possibilita diálogo entre educador e educando” e a “experimentação de pesquisa, extensão, monitoria e outras ações político-pedagógicas” momentos que não são passíveis de acontecer através do “ensino à distância” e que não garantem a “troca e construção coletiva no processo de ensino-aprendizagem”.

A ampliação do formato à distância atende a interesses corporativos de redução de custos, aumentando a margem de lucro, dessa forma a educação é vista como uma mercadoria

altamente lucrativa, o que leva a uma expansão da educação superior privada, informação está evidenciada pelo Censo da Educação Superior de 2019 que configura que 88,4% das IES no Brasil são privadas (PORTES; PORTES, 2022, p. 539).

É nessa perspectiva que situa-se o ERE que “surge”, por sua vez, como uma estratégia momentânea durante a necessidade de isolamento social e concretiza-se como “atividades síncronas e assíncronas que meramente permitem, sem nenhum apoio pedagógico ou qualquer estrutura adequada, a transposição de aulas presenciais para virtuais” (ANDES-SN, 2020, p. 13). Porém se constitui “como um terreno fértil para a propagação e edificação do jeito empresarial de pensar a educação utilizando-se da falácia da democratização do acesso, da inclusão digital e da modernização do ensino” (PORTES; PORTES, 2022, p. 539).

Saviani e Galvão (2021) mencionam múltiplas determinações para a materialização do “ensino”² remoto, dentre eles os interesses privatistas na educação, a exclusão tecnológica, a ausência de democracia na escolha dessa modalidade de ensino, a precarização da docência. E mencionam também que para que essa modalidade fosse colocada em prática era necessário

[...] o acesso ao ambiente virtual propiciado por equipamentos adequados (e não apenas celulares); acesso à internet de qualidade; que todos estejam devidamente familiarizados com as tecnologias e, no caso de docentes, também preparados para o uso pedagógico de ferramentas virtuais (SAVIANI; GALVÃO, 2021, p. 38)

E essas mínimas condições não foram observadas para uma grande maioria de estudantes e docentes. Tendo-se em vista que há mais de 4,5 milhões de brasileiros sem acesso à internet banda larga (ANDES-SN, 2020, p. 14). No tocante ao ensino superior, de acordo com os resultados a *Pesquisa DataSenado: Educação durante a pandemia* (2020), 10% dos brasileiros com 16 anos ou mais frequentam escola ou faculdade e desse número quase a metade cursa o ensino superior. Com relação aos (às) docentes, Martinez, Silva e Costa (2020) mencionam que as condições de trabalho se tornaram precárias devido ao aumento de carga horária, ausência ou pouca formação para atuar em plataformas digitais, e sozinhos precisaram se responsabilizar por uma proposta de trabalho bem-sucedida.

Na universidade, a qual o curso de enfermagem em análise se materializa, o ERE iniciou-se no dia 18 de março de 2020, após a publicação da Portaria de nº 343 de 17 de março de 2020 por parte do Ministério da Educação (MEC) que dispôs sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durasse a situação pandêmica. E

² Saviani e Galvão (2021), em seu artigo *Educação na pandemia: a falácia do “ensino” remoto*, utilizam o termo “ensino” entre aspas, para designarem o ensino remoto, por considerarem as atividades virtuais na educação escolar como precarizadas.

após o Decreto estadual de nº515/2020 e o Decreto municipal nº 4986/2020, ambos tratam do funcionamento dos estabelecimentos de atividades essenciais, no período pandêmico, e do fechamento daqueles que não se enquadram neles, como é o caso das instituições escolares públicas e privadas. E caracterizou pela suspensão das aulas presenciais. Nesta época, muito foi apontado para a “excepcionalidade e a temporalidade desse formato de ensino” (MELIM; MORAES, 2021, p. 201).

Por meio de decretos e pareceres o ERE foi efetivado e, de acordo com Melim e Moraes (2021, p. 207),

[...] não há uma ausência de regulamentação do ensino remoto, mas sim uma regulamentação que define uma flexibilização quase que completa do processo de ensino e aprendizagem e dos quesitos didático-pedagógicos, situação que tem provocado impactos tanto no trabalho docente, quanto na formação profissional dos/as estudantes.

Na universidade onde o curso em análise está inserido, docentes e estudantes tiveram a continuidade de suas atividades por meio de recursos digitais, em plataforma própria da instituição. Os (as) estudantes que estavam em momento de estágios tiveram suas atividades canceladas pelas instituições de saúde, a fim de diminuir a proliferação do coronavírus. Com base nisso, docentes e estudantes necessitaram aprender, por vezes sozinhos, a utilizarem a dada plataforma disponibilizada pela instituição.

Até o final de março de 2020, não era possível a realização de videoconferências, por problemas da plataforma digital da instituição. Logo docentes faziam postagens de materiais, vídeos, atividades e fóruns na plataforma digital e contabilizavam a frequência por intermédio das atividades entregues.

Com o respaldo jurídico-normativo, ainda que excepcional e temporário, foi possível flexibilizar “a carga horária das aulas, assim como a frequência, os critérios de avaliação, os projetos pedagógicos dos cursos e a exigência de pré-requisitos curriculares” (MELIM; MORAES, 2021, p. 208). Diante desta situação, compreendemos que a formação em nível superior foi reduzida ao repasse de informações dos docentes para os(as) estudantes.

Em 30 de março de 2020, a universidade encaminhou, via e-mail, guias de utilização de *webconferência* pela própria plataforma digital da universidade e pela plataforma digital *Microsoft Teams*. No final do mês de abril de 2020, foi realizado o “Curso de Produção de Videoaulas e *Webconferência*”, a fim de qualificar os docentes, por meio de vídeos e arquivos de textos, sobre a utilização da ferramenta dentro da plataforma digital da universidade e foram concedidos usuários (cadastro) para utilização da plataforma digital *Zoom*. Os (as)

estudantes, por sua vez, não receberam nenhum tipo de formação para uso das plataformas digitais.

Os estágios tiveram seu retorno liberado a partir de 15 de junho de 2020, onde foram concedidos, a docentes e estudantes, os equipamentos de proteção individual necessário para a proteção contra a Covid-19. Como também foram reforçadas informações de distanciamento social e hábitos de higiene. Ao contrário dos estágios curriculares obrigatórios, as aulas remotas estenderam-se até julho de 2021, sendo que a partir desta data o (a) estudante tinha a opção de escolha de participar de forma remota ou presencial, devendo o (a) docente do curso estar ciente desta escolha.

É possível notar que, dessa forma, houve a intensificação do trabalho docente, que é “submetido à formações aligeiradas que reforçam o uso instrumental da tecnologia e de uma metodologia virtual incompatível com os objetivos pedagógicos das disciplinas e dos cursos que foram planejados para a modalidade presencial” (MELIM; MORAES, 2021, p. 208).

De igual forma, Saviani e Galvão (2021) salientam que para a viabilização de um ensino remoto é necessário que, primeiramente, existam determinadas condições básicas, como por exemplo, o acesso ao ambiente virtual dado a partir de equipamentos adequados; acesso à internet de qualidade, a familiarização de docentes e estudantes com as tecnologias a serem utilizadas. E, no caso dos (das) docentes, que estivessem plenamente preparados para o uso pedagógico de ferramentas virtuais. Condições essas que não foram tomadas como prioridade.

Conforme já especificamos anteriormente, a educação se dá por meio de uma relação interpessoal, dessa forma, é necessário a presença de docente e estudante, de forma presencial e simultânea para atingir a sua finalidade. E não somente simultânea, como é o caso do ERE.

À vista disso, questionamos: Essa modalidade de ensino, o ERE, é capaz de promover o desenvolvimento humano? Temos a “mão invisível” do capitalismo como pano de fundo para essa modalidade de ensino? Concordamos com Harvey (2020, p. 15-16) quando salienta que “[...] o impacto econômico e demográfico da disseminação do vírus depende de fissuras e vulnerabilidades preexistentes no modelo econômico hegemônico”.

Enfatizamos que este foi um momento adverso para o ensino superior no Brasil, haja vista seu atrelamento a EaD (e diríamos também a consolidação dela). O ERE, assim como a EaD, leva a uma precarização da formação em nível superior. Pois, uma “formação flexibilizada será perfeita para um mercado de trabalho cada vez mais flexível e sem direitos” (MELIM; MORAES, 2021, p. 208). Ofuscando a possibilidade concreta de uma formação integral por parte dos indivíduos inseridos no ensino superior.

Seguindo a reflexão de Melim e Moraes (2021, p. 216), quando refletem sobre o ensino mediado por tecnologias e o período pandêmico:

o ensino remoto mediado por tecnologias como solução pragmática à necessidade de distanciamento social se mostrou muito interessante aos capitais privados em vários sentidos: corrobora com o processo de apagamento da autonomia e da relevância de professores/as em sala de aula, remunera a empresa que vende a mercadoria tecnológica (mesmo que, em princípio, ela seja ofertada gratuitamente, para, posteriormente, gerar dependência do/a usuário/a), impõe controle ideológico e, no limite, prepara/treina/adestra a força de trabalho.

Com base nesses impactos no ensino superior em enfermagem, passamos a analisar a compreensão de docentes e estudantes, de um curso de enfermagem, no que tange as implicações do ERE no bojo do processo de ensino e aprendizagem em tempo de pandemia da Covid-19.

4 O OLHAR DE DOCENTES E ESTUDANTES SOBRE O ENSINO REMOTO DE EMERGÊNCIA NO CURSO DE ENFERMAGEM

O presente capítulo busca apresentar a discussão dos dados coletados junto a estudantes e docentes do curso de enfermagem de uma universidade localizada na região sul do estado de Santa Catarina.

Dessa forma, a partir de uma pesquisa de campo, buscamos identificar elementos que pudessem contribuir com os objetivos estabelecidos para a presente pesquisa. Para tanto, foram utilizados como instrumento de investigação: um questionário e uma entrevista individual com cada participante, mediante a leitura e concordância do Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE). Posteriormente, as entrevistas foram transcritas para o estabelecimento de categorias analíticas (WACHOWICZ, 2001). Dessa forma, a partir dos dados obtidos, nas etapas seguintes estabelecemos as categorias que emergiram da empiria, separando-se em: características dos participantes da pesquisa, compreensões de docentes e estudantes no âmbito do ERE, condições objetivas para a materialização do ERE e processo de ensino-aprendizagem no âmbito do ERE.

4.1 CARACTERÍSTICAS DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

No presente item expomos, primeiramente, determinadas especificidades de docentes e estudantes que participaram da pesquisa, com base no questionário aplicado via *Google Forms*, a fim de caracterizar o perfil dos mesmos.

Este estudo conta com a participação de dois docentes e cinco estudantes. Como já citado anteriormente, os docentes ministram aulas nesta mesma instituição há mais de 3 anos, portanto ministraram aulas antes do período pandêmico e durante o ERE ministravam aulas exclusivamente no curso de enfermagem, pois existiam muitos professores que ministravam aulas em outros cursos e que trabalhavam com uma metodologia diferente de ensino àquela aplicada ao curso de enfermagem. Os estudantes se configuravam como oitavo semestre em dezembro de 2021 e estiveram nessa mesma instituição de ensino desde o primeiro semestre do curso. Portanto, puderam ter vivências da prática educativa antes e durante a pandemia, inclusive durante a manutenção do ERE.

Com intuito de manter o anonimato dos participantes da pesquisa, em virtude de um pequeno número, não explicitamos as características no que tange, por exemplo, a identificação de gênero, idade e número de filhos.

Quadro 1 – Perfil de docentes participantes da pesquisa

Especificidades	Docente 1	Docente 2
Procedência	Cidade da universidade	Cidade da universidade
Local de residência (zona urbana/zona rural)	Zona urbana	Zona urbana
Dedicação exclusiva na universidade	Sim	Não
Carga horária no segundo semestre de 2021	36 horas	30 horas
Formação	Graduação em enfermagem Especialização na área da enfermagem Mestrado em Ciências da Saúde	Graduação em enfermagem Especialização na área da enfermagem Mestrado em Ciências da Saúde

Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Constatamos através do questionário com docentes, que somente um deles (Docente 1) apresenta dedicação exclusiva na instituição, enquanto o outro docente (Docente 2) é “professor horista” na universidade e exerce outra atividade profissional na sua área de formação, configurando uma carga horário de trabalho extensa. Ambos possuem a graduação em enfermagem e pós-graduação relacionada à sua área técnica também.

Todos os estudantes que responderam ao questionário cursavam, no segundo semestre de 2021, o oitavo semestre do curso de graduação em enfermagem, e sistematizamos num quadro as informações obtidas.

Quadro 2 – Perfil de estudantes participantes da pesquisa

Especificidades	Estudante 1	Estudante 2	Estudante 3	Estudante 4	Estudante 5
Idade	22	22	39	36	22
Sexo	Feminino	Feminino	Feminino	Feminino	Masculino
Estado civil	Solteira	Solteira	Solteira	Solteira	Solteiro
Número de filhos	0	0	1	1	0
Procedência	Cidade vizinha a universidade	Cidade da universidade	Cidade vizinha a universidade	Cidade da universidade	Cidade da universidade
Local de residência (zona urbana/zona rural)	Zona urbana	Zona urbana	Zona urbana	Zona urbana	Zona urbana

Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Com base no questionário, no que tange aos equipamentos e internet utilizada durante o ERE, docentes e estudantes responderam que utilizaram notebook e internet banda larga próprios para ministração das aulas durante o ensino remoto.

Após a obtenção dos dados do questionário, foram realizadas as entrevistas semiestruturadas com as(os) docentes e estudantes participantes da pesquisa, por meio da

plataforma *Zoom*, conforme já sinalizado, devido a impossibilidade de realização na forma presencial em virtude da pandemia da COVID-19.

Todas as entrevistas foram gravadas, com permissão das(os) participantes, com o objetivo de que nenhuma informação relevante fosse perdida. Posteriormente as entrevistas foram transcritas para a análise dos dados obtidos para o estabelecimento de categorias analíticas que emergiram da empiria (WACHOWICZ, 2001). Separando-se em: características dos participantes da pesquisa, compreensões de docentes e estudantes no âmbito do ERE, condições objetivas para a materialização do ERE e processo de ensino-aprendizagem no âmbito do ERE.

Dessa forma, a partir dos dados obtidos, nas etapas seguintes estabelecemos tais categorias analíticas, a citar: compreensões de docentes e estudantes no âmbito do ERE, condições objetivas para a materialização do ERE e processo de ensino-aprendizagem no âmbito do ERE.

4.2 COMPREENSÕES DE DOCENTES E ESTUDANTES NO ÂMBITO DO ERE

Como sabemos, a partir de 2020, por conta da pandemia da Covid-19, foi modificado o formato de aulas em todas as instâncias da educação brasileira, em especial, no ensino superior. Conforme destacado anteriormente, estabeleceu-se o ERE como principal maneira de “continuar” com o processo de ensino e aprendizagem. Assim sendo, questionamos qual a compreensão de docentes e estudantes que participaram da pesquisa, sobre o ERE:

[...] eu interpreto como uma necessidade em função, né, da pandemia. Na realidade nós tínhamos algumas formas, né, de ensino no ambiente virtual mas nada assim tão intenso como foi no início da pandemia, que foi assim, gente teve que se adaptar mesmo à situação”. (Docente 1)

E de repente a gente se vê num ambiente que era desconhecido tanto para nós quanto para o aluno né. Então assim, a busca por querer inovar né, a busca por querer entender como que se faz como é que se abre uma sala, a questão né, de ter de ter o acesso ou não algumas salas, e também a própria preocupação por que tanto para o professor foi uma coisa nova, não é por uma coisa nova, e a gente teve que realmente se virar (Docente 1)

Mas eu penso também que uma das coisas assim que era para ter sido emergencial, era para ter sido emergencial, mas se tornou algo e virou né, o normal, virou o normal. [...] aquela coisa de a gente não estar preparado e a gente achar que era algo emergencial e acabou se tornando oficial, né. Então a partir de agora vamos fazer e vamos embora, segura na mão de Deus e vai. (Docente 1)

É possível perceber na fala do (da) docente 1 que há referência do ERE ao “novo normal”. Em nosso entendimento essa fala vai ao encontro do exposto por Mészáros (2007), quando coloca que a internalização do conjunto de ideias implantados pela classe burguesa acabam por se tornar uma verdade, única e exclusiva, e por conseguinte, as regras daquela sociedade (MÉSZÁROS, 2007). Dessa maneira, essa noção de internalização, quando aplicada à realidade da pandemia da Covid-19, nos apresenta um aspecto bastante importante: o da falácia do “novo normal”. Saviani e Galvão (2021, p. 43) nos apontam que o “novo normal” como foi o ERE “[...] se encontra no bojo de uma adaptabilidade muito desejável ao capital e à qual devemos nos contrapor”.

Como já abordado anteriormente, na sociedade atual, a educação formal serve, predominantemente, como instrumento do sistema capitalista e, por isso, está alinhado, atualmente, a uma concepção produtivista de educação. Tão logo, os indivíduos devem obter o conhecimento de forma suficiente para articula-se ao discurso de empregabilidade.

Para tanto, o ensino superior encontra-se fortemente submetido à lógica do mercado capitalista, “configurando-se como uma imensa usina de produção, em que os estudantes são considerados apenas elos do sistema no qual a aprendizagem é rápida e ligeira, exigindo apenas o suficiente para se obter créditos e diplomas” (ALMEIDA; PIMENTA, 2014, p. 09).

Além disso, o ensino superior vem sofrendo diversos ataques nos últimos anos, sendo um deles a instituição da Emenda Constitucional nº 95/2016, a qual congelou gastos com serviços sociais essenciais por vinte anos, dentre eles a educação, e outro, no governo de Jair Messias Bolsonaro, o Programa Universidades e Institutos Empreendedores e Inovadores, conhecido como Future-se, que tem por objetivo aumentar a autonomia financeira, gerencial e patrimonial das Universidades e Institutos. Este se mostra como um grande ataque ao ensino superior em busca da total mercantilização e privatização (GIOLO; LEHER; SGUISSARDI, 2020).

Entendemos que a pandemia da Covid-19 e o ERE acentuaram ainda mais os encaminhamentos dados à educação, em especial o ensino superior, convergindo para a *eadização* da educação (MALANCHEN, 2015). Ao pensarmos no ponto de vista econômico para os empresários da educação, a EaD torna-se muito mais vantajosa, de forma que seus custos com infraestrutura de salas de aula, recursos didáticos, despesas com energia, internet, equipamentos, dentre outros, ficam reduzidos. E estes custos acabam por competir ao docente. Segundo Soares (2020, p. 08), a EaD “diminui substancialmente os ‘gastos’, abre um lucrativo mercado e ainda permite uma considerável expansão do ensino em um curto espaço de tempo”.

Logo, com vistas sobre a compreensão de docentes sobre ERE, temos a seguinte fala, a qual converge com o exposto acima:

O ensino remoto veio durante a pandemia e a gente precisou se reorganizar. Porém viu-se que com esse tipo de ensino ficou barato pra universidade, ficou muito barato para a universidade trabalhar dessa forma. E as universidades já estão se fazendo valer disso, né? Porque é uma forma de tu diminuir os custos fixos, né, com energia, ar condicionado, equipamentos de multimídia. (Docente 2)

Em consonância ao exposto pelo (pela) docente 2, Reis, Rabelo Neto e Lima Filho (2022) realizaram um estudo intitulado “O Impacto da Pandemia da Covid-19 nas despesas com energia elétrica nas Universidades Federais do Brasil: Uma Análise Comparativa entre os anos de 2019 e 2020”, com base no mesmo foi concluído que após a alteração para o trabalho remoto, as Universidades Federais do Brasil tiveram uma redução relevante com os gastos com energia elétrica, gerando uma economicidade, ressaltando que o trabalho remoto pode vir a ser uma alternativa significativa para a economicidade no setor público. E, por consequência, também para as instituições educacionais privadas, onde maximizam, ainda mais, a sua lucratividade.

É possível, dessa forma, diagnosticar que o período pós-pandêmico trará a generalização do EaD caracterizando-o como equivalente ao ensino presencial. O que acentuará ainda mais a tendência de conversão da educação em mercadoria, buscando minimizar custos e visando o aumento dos lucros (SAVIANI, 2020).

A pandemia de uma forma geral, reestruturou, ou melhor, desestruturou, o processo de ensino-aprendizagem na educação escolar por meio do ERE. O mesmo acentuou ainda mais a mercantilização da educação por meio da expansão da EaD, efetivada por um projeto político-ideológico neoliberal.

Todo esse arranjo empresarial para a educação visa garantir, isso não quer dizer que garanta, uma melhor qualificação técnica para os educandos tornando-os qualificados somente para o mercado de trabalho, cada vez mais excludente e desapropriador da própria condição humana. Se a educação está relacionada à necessidade de produção da existência humana, isto é, à produção das condições de vida, bem como a própria vida em si, como pode a mesma se tornar uma mercadoria?

Marx coloca que a burguesia busca transformar em mercadoria tudo o que estiver ao seu alcance e tomamos como exemplo o seguinte excerto:

Se nos for permitido escolher um exemplo fora da esfera da produção material, diremos que um mestre-escola é um trabalhador produtivo se não se limita a trabalhar a cabeça das crianças, mas exige trabalho de si mesmo até o esgotamento,

a fim de enriquecer o patrão. Que este último tenha investido seu capital numa fábrica de ensino, em vez de numa fábrica de salsichas, é algo que não altera em nada a relação. (MARX, 2013, p. 382).

O projeto da mercantilização da educação visa assegurar a direção intelectual no processo formativo, em especial no tocante em assegurar a formação de “bons” trabalhadores ao mercado, desprovidos de uma visão aprofundada da realidade sendo então pouco capazes de interferir na mesma, além de serem trabalhadores flexíveis, adaptáveis a exploração do seu trabalho.

Embasados na próxima fala, nos questionamos se seria somente a formação dos estudantes, e futuros profissionais da saúde, ou se a formação dos (as) próprios (próprias) docentes se deu de maneira flexível e alicerçado no pensamento pedagógico hegemônico. De que forma é pensada a educação por esses docentes quando é levantado como ponto positivo do ERE somente o acesso a informação, a entrega de conteúdo?

Para mim o grande ponto positivo foi não deixar o aluno sem ter aula. Como a gente sabe que algumas universidades até hoje né ainda não retornaram então para mim um ponto Positivo foi assim um esforço da instituição, o esforço dos professores né, em fazer com que o aluno tivesse o acesso as informações, as aulas, né a tudo aquilo que ele precisava ter acesso mesmo diante de uma pandemia né que paralisou o mundo inteiro esse para mim foi um ponto positivo (Docente 1)

Observando a formação dos docentes da pesquisa, percebemos a ausência de uma formação pedagógica propriamente dita. Não é nosso objetivo analisar a concepção de educação dos docentes participantes da pesquisa, porém a forma como a entendem é de extrema importância para o desenvolvimento e efetividade da sua prática educativa. Quando o (a) docente 1 refere que o ERE fez com que “*o aluno tivesse o acesso a informações*”, entendemos que não basta acessar algum tipo de informação para que tenha uma formação de qualidade.

Tão logo, compreendemos que tal situação contribui para um esvaziamento teórico da prática educativa, estabelecendo-se assim a fragmentação entre teoria e prática, o que leva a um processo educativo apenas para um conhecimento utilitarista baseado na cotidianidade e não na construção de uma visão objetiva da realidade. E, conforme salienta Vázquez (2011, p.244) que refere que “o conhecimento verdadeiro é útil na medida em que, com base nele, o homem pode transformar a realidade [...]”

Remetendo-nos a construção histórica do processo formativo em enfermagem, observamos que, predominantemente, esteve atrelada a abnegação, obediência e dedicação, formando uma pessoa que presta assistência ao doente sem a formação para a realização de

uma crítica social. Sendo intrínsecas à profissão, ao longo do tempo, longas jornadas de trabalho, baixos salários, quando se tem por comparativo outros profissionais de saúde. E uma organização política frágil que reverbera em uma luta quase que inexpressiva de sua classe. Somente no ano de 2022, à guisa de ilustração, momento ainda pandêmico, onde os profissionais de enfermagem foram força de trabalho importante, teve a possibilidade de avanços com relação à luta por um piso salarial, que até então, ainda não foi consolidado.

Igualmente a docentes, os estudantes foram questionados quanto a sua compreensão sobre o ERE. Ambos compartilham de ideias semelhantes quanto o que vem a ser o ERE: *“Eu entendo que é uma forma de aula online, no ambiente online virtual, onde o professor vai dar o nosso conteúdo por ali, pelo computador, pelo celular, por meio de vídeo, um slide.”* (Estudante 2) e *“Você ter o acesso à educação sem necessidade de está se deslocando até instituição”* (Estudante 3).

Percebemos pelas falas dos (das) estudantes que compreendem o ERE como um meio de se passar o conteúdo de forma virtual, sem a necessidade de sair de casa. O uso das plataformas digitais e das tecnologias de comunicação tornou possível a construção de salas de aulas flexíveis e digitais, em todo mundo, o que foge dos padrões tradicionais de educação.

O ERE, algo visto como uma novidade, onde docentes e estudantes tiveram de mudar suas rotinas educativas “do dia para a noite”, ministrando e recebendo aulas de seus lares, no nosso caso no curso de enfermagem, assegura o proposto pela LDB (1996), com relação as instituições de ensino superior que devem atuar a fim de universalizar o conhecimento científico, com base no pensamento crítico e reflexivo a fim de formar profissionais com as aptidões necessárias ao mercado de trabalho e além de se tornarem membros transformadores da sociedade?

Para Charczuk (2020), o ERE ocasionou uma série de críticas, com dois focos problematizadores. Sendo um deles relacionado à desigualdade socioeconômica dos brasileiros, com falta de recursos necessários para a materialização do ERE e outro, a contraposição entre ensino presencial e ERE, e a pretensa qualidade daquele em detrimento deste.

Eu entendo que é o ensino virtual, né, através de uma plataforma onde o professor vai passar o conteúdo e o aluno, do outro lado, vai receber esse conteúdo, né, de forma emergencial. No caso da Covid que aconteceu tudo isso, eu até concordo, mas na parte, assim, de um ensino remoto num caso de não urgência, não de uma emergência, aí eu já meio que fico com o pé atrás. Como serão os profissionais que vamos formar? (Estudante 5)

Com base neste posicionamento percebemos a preocupação do (da) estudante quanto à utilização do ERE num momento de não urgência e também com relação aos profissionais que serão formados por esse tipo de ensino. O que se ilustra na próxima fala do docente 1, que acompanha estudantes, advindos do ERE, no campo de estágio:

E aí nós percebemos isso por este ano no campo de estágio. Porque o nosso aluno acredita que a grande maioria, quase uns 80% da turma, tem bastante dificuldade em relação a conhecimentos básicos, conhecimentos teóricos básicos que a gente passou pra eles durante este ano e que o aluno não consegue acompanhar. E a gente sabe que a gente falou isso pra ele em sala de aula. Porém o ensino remoto fez com que eles, diante de toda a comodidade, do conforto que ele tinha, o empenho dele foi muito insatisfatório. (Docente 2)

Pesquisadores da Universidade de São Paulo (USP) realizaram a pesquisa intitulada “Educação, docência e a Covid-19”, entre maio e junho de 2020, que aponta que 85% dos respondentes tiveram a percepção de que os estudantes aprendem menos ou muito menos via educação mediada por tecnologias (GRANDISOLI; JACOBI; MARCHINI, 2020).

Concordamos com Saviani e Galvão (2021, p. 41) ao referir que o processo de ensino-aprendizagem se torna limitado “quando estamos diante de um modelo em que a aula virtual – atividade síncrona –, que se desdobra em atividades assíncronas, oferece pouca (ou nenhuma) alternativa ao trabalho pedagógico”. O mesmo é executado sem um aprofundamento dos conteúdos necessários, utilizando-se de formas de abordagem restritas devido as condições materiais propiciadas pelo momento histórico, como por exemplo, internet de má qualidade, equipamentos inadequados, local inadequado para ministrar e participar das aulas, baixa capacitação de estudantes e docentes com relação as ferramentas pedagógicas, o que irá acarretar numa formação limitada do enfermeiro.

A falta de respeito, eu achei assim de grande parte de alunos também uma falta de respeito muito grande, no sentido assim de que muitas vezes eu tive que chamar atenção de alunos comendo durante as aulas, eu chamava né, dos alunos e eles “aí professora, eu fechei tudo porque eu fui jantar” né, então era uma afronta aos demais. (Docente 1)

Também o fato de ouvir parentes falando né, da professora durante as aulas porque deixavam os microfones ligados e esqueciam. Ao ponto de o aluno ter que vir se desculpar depois. (Docente 1)

O fato de a gente estimular os alunos a estarem com Câmera desligada, isso, para mim, foi assim uma das piores coisas que aconteceu. (Docente 1)

Negativo? Aí que eu acho que é a falta de atenção da gente aluno. (Estudante 2)

Fica evidente, pelas falas, que a residência não é o espaço adequado para o ensino formal. De igual forma, a qualidade do ensino também fica comprometida nesse contexto, dado que nem todos os docentes e estudantes têm uma formação direcionada ao ERE, docentes tem condições precárias de trabalho e estudantes de estudo, pois em suas casas não há espaço específico e adequado de trabalho e/ou estudo (BERNARDES; LIMA, 2020).

Vamos ter vários profissionais que foram nas costas dos outros nas aulas. Vamos ter profissionais que não vão saber realizar o que aprenderam na prática porque na teoria não tava prestando atenção ou estavam dormindo. Querendo ou não, a gente sabe que quando a gente está no nosso conforto, da nossa casa, não quer prestar muita atenção como tá lá na aula mesmo. [...] eu tenho um pouquinho de receio dos profissionais que vão se formar através desse ensino”. (Estudante 5)

O uso das TIC (Tecnologias de Informação e Comunicação) liga-se a processos formativos de profissional alinhado às necessidades de reprodução do capital, e como consequência, o aprendizado se reduz à aquisição instrumental de competências e conhecimentos tácitos-práticos, ambos utilizados para a resolução de problemas que emergem da cotidianidade, em especial do mercado de trabalho (COUTINHO, 2010). Sob essa ótica, o estudante “deve ser adestrado a ser “flexível”, “proativo”, “resiliente”, “empreendedor”, “criativo” e todo esse léxico que tem como fito a docilização/passivização do sujeito” (MENEZES; MARTILIS; MENDES, 2021, p. 56).

Entendemos que o ERE, portanto, representa uma flexibilização do processo de ensino-aprendizagem, situação que tem provocado impactos na formação profissional dos (das) estudantes, de forma que uma formação mais flexibilizada é coerente com o mercado atual e seu capital flexível. De acordo com Saviani (2007, p. 29), “[...] comportamentos flexíveis que lhes permitam ajustar-se às condições de uma sociedade em que as próprias necessidades de sobrevivência não estão garantidas”.

No decorrer da realização do ERE, destacava-se, aparentemente, seu caráter excepcional e temporal, havendo uma preocupação em delimitar-se sobre as diferenças entre ERE e EaD. Ambos, de fato, são formatos distintos, porém, a partir da criação e expansão da modalidade EaD, como já apresentado, é possível identificar conexão para um projeto de educação mediada pelas TIC.

A expansão do ensino mediado por TIC se configura como uma das principais políticas indicadas por organismos internacionais, em especial, o Banco Mundial, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e a Organização Mundial do Comércio (OMC), que fortalecem em seus discursos a suposta “democratização do ensino”.

Em uma das falas de docente podemos evidenciar essa “democratização do ensino” por meio das salas de aula remotas capazes de sustentar um número exacerbado de estudantes.

E outra coisa também ruim, eu achei foi as turmas muito grandes pra gente desenvolver uma dinâmica de aula que atingisse assim de uma forma com qualidade. (Docente 1)

Destarte, quanto mais fragmentada, flexível, superficial e de baixa qualidade for a formação do indivíduo, mais facilmente teremos um profissional no mercado de trabalho alienado, disciplinado e explorado. Melim e Moraes (2021) nos alertam que as políticas relacionadas de educação superior se configuram, predominantemente, para atender as demandas do mercado de trabalho. Dessa forma, a “[...] graduação à distância assume a condição de uma nova “cobiça” social, pois, em nível da aparência do fenômeno, apresenta-se como democratização do acesso, o que tem escondido sua essência mercantil” (MELIM; MORAES, 2021, p. 206).

Antunes e Pinto (2017, p. 104) ressaltam que esse tipo de “educação” é flexibilizada e se constitui por meio de “[...] uma formação volátil, superficial e adestrada para suprir as necessidades do mercado de trabalho ‘polivalente’, ‘multifuncional’ e flexível.”

Ao abordarmos os pontos positivos durante o ERE um dos docentes relatou a questão da segurança do lar num momento pandêmico, até por seguir as normas sanitárias impostas pelo Ministério da Saúde: *“Da questão mesmo de estar dentro do teu ambiente, né, no caso, na sua residência, né. Eu acredito mais que seja isso, que você tá dentro da tua casa e diante da pandemia de acabar não tendo tanto contato”* (Docente 1).

Outros dados que suscitaram durante as entrevistas e que se assemelham entre alguns estudantes e docentes é a questão da comodidade de estar dentro da própria casa:

[...] da questão mesmo de estar dentro do teu ambiente, né, no caso, na sua residência, né. Eu acredito mais que seja isso, que você tá dentro da tua casa e diante da pandemia de acabar não tendo tanto contato. Porque às vezes a gente, né, acaba ficando vulnerável a gente não sabe quem tem, quem não tem, se aquela pessoa pode estar transmitindo, se tu estais mais protegida. (Estudante 3)

positivo é a questão de locomoção né, é mais fácil para o aluno entrar na sala virtual e conectar (Estudante 5)

[...] ponto positivo para mim pensando nessa questão da própria pandemia foi assim, a possibilidade de uma segurança maior diante da pandemia. Então o fato de estar no meio de uma pandemia e fazer o ensino remoto me deu mais segurança. Eu não me sentiria segura e à vontade para ir para uma atividade presencial (Docente 1)

O ERE encontra um caminho livre utilizando-se da justificativa, por hora, inquestionável, de cuidado à saúde, mas com esse tipo de ensino não há mais diferenciação entre o que é o espaço da casa e do trabalho. Dessa forma, é possível compreender que muitos elementos acentuam-se com o *home office*, como por exemplo: a indefinição de horários de trabalho, a falta de privacidade do docente, além da sua superexposição de imagem e “apropriação pelos empresários educacionais do conteúdo de suas aulas (aulas gravadas que podem ser replicadas a qualquer tempo a um sem-número de estudantes)” (MENEZES; MARTILIS; MENDES, 2021, p. 56).

Um dos docentes e um dos estudantes relatam, de forma semelhante, a ausência de pontos positivos do ERE:

eu não vejo positivo, porque eu prefiro a vivência de estar na sala de aula, de estar tendo as trocas com o professor, de ter a interação, de ter o convívio social, eu acho que o convívio social é importante para o nosso aprendizado. (Estudante 2)

Não, de jeito nenhum. A grande maioria dos nossos alunos tem perfil de que o professor é o mediador do conhecimento e uma vez que o ensino remoto afasta isso do professor e do aluno, o aluno acaba ficando muito limitado ao conhecimento. Então o ensino tradicional, professor – sala de aula – aluno, ela ainda é um grande... eu ousaria dizer, ele é ainda o ideal para todo esse processo. (Docente 2)

Considerando a natureza da educação, a luz da teoria histórico-crítica, constata-se que a mesma só pode ocorrer de forma presencial (SAVIANI, 2020). Pois partimos do pressuposto de que ela é uma atividade da produção não-material, onde o produto não se separa do ato de produção. O que implica na presença simultânea de estudantes e docentes. E devemos considerar também que uma das funções da educação é a socialização dos indivíduos, o que se torna impossível através do ERE (SAVIANI; GALVÃO, 2020). Pois o mesmo restringe as oportunidades de mediação do docente no ato educativo negando uma real significação dos conteúdos, a problematização e a confrontação com a realidade social.

Logo, a educação também “[...]é socialização, sentimento de pertença à instituição educacional, troca, internalização de princípios e valores que balizam a convivência coletiva e ética” (MENEZES; MARTILIS; MENDES, 2021, p. 57), itens impossíveis de serem alcançados com o ERE.

Alinhado a isto, durante o caos da pandemia, docentes “adentraram” aos lares de estudantes por meio das tecnologias digitais. E, dessa forma, acabou por elucidar as realidades familiares, como por exemplo: a falta de estrutura familiar, a falta de recursos tecnológicos nas casas, baixa qualidade dos equipamentos, o stress decorrente do isolamento social, as dificuldades de aprender a aprender gerenciar o tempo para estudar, fazer as atividades,

participar das aulas online, e trabalhar mesmo durante as aulas. Essas situações podem ser constatadas por meio da seguinte fala:

Um dos pontos positivos que eu considerei muito importante foi o esforço de muitos alunos no sentido, assim ó, de ele está lá no plantão e na Sinceridade ele dizer ‘Professora eu tive que trocar por conta da pandemia, eu fui transferida e eu tenho que estar no plantão’, de o aluno mesmo no plantão ele ali, né, participando das aulas como eu vi o caso de uma menina né que ela foi obrigada a trabalhar numa lancheria. E ela trabalhava fazendo sanduíches e eu via a participação dela e ela corria de lá para cá. Um menino que se acidentou, ele todo quebrado, na cama, ele teve várias fraturas né, e ele não deixou de participar. Alunos com Covid. Então assim, isso para mim foi louvável. Alguns alunos se superaram para poder estar na sala de aula, não só alunos como professores também, né. (Docente 1)

E da mesma forma que o docente vê como positivo o estudante estar trabalhando durante o momento da aula remota síncrona, em outro momento aponta como negativo:

Outro negativo foi, assim ó, que em função da pandemia teve que ser feito dessa forma então houve muitos alunos que aproveitaram da situação para continuar trabalhando em horário de aula né. Então eles que fingiam que estavam integralmente na sala de aula e a ponto de gente saber né. Então como um aluno pode estar né matriculado numa disciplina se ele trabalha naquele horário? (Docente 1)

Na atual sociedade, aqueles que não possuem os meios de produção são “livres” para vender ou não a sua força de trabalho. Vender a sua força de trabalho é a maneira da classe trabalhadora ter um mínimo acesso aos produtos e serviços que garantam a sua subsistência. Realizar uma escolha entre manter a sua subsistência, através da execução de uma atividade laboral, durante uma pandemia (momento caótico em todo mundo) e assistir uma aula remota durante o período de trabalho, numa pandemia, reforça ainda mais a ideia do quanto o ERE foi problemático, pois não considera, como referência, a realidade do estudante e impossibilita a condição de emancipação humana.

A burguesia reconhece que a educação escolar pode ser um espaço com um grande potencial de formação e transformação, tão logo, quando os trabalhadores se apropriam dela se tornam uma grande ameaça a sua manutenção no poder (PORTO, 2015).

Outro ponto negativo levantado foi à questão do distanciamento entre docente-estudante:

Outro ponto negativo é essa questão do distanciamento aluno *versus* professor, essa questão do professor *versus* campus da universidade, o distanciamento entre professor *versus* professor. Ficou muito fragmentada a relação professor – aluno. (Docente 2)

[...] a falta de integração. Eu acho que é falta de integração, para mim é aquela coisa do estar junto, do está perto, do ver né, do sentir. [...] Assim, a falta da vivência

mesmo, a falta da vivência no campus, da falta da vivência com os colegas, as trocas em sala de professores né, aquela coisa do calor humano. Eu acho que isso também foi um ponto negativo muito grande. (Docente 1)

É esse contato com professor, esse contato com colegas, que olha, não tem igual, não tem igual. Eu fui uma das mais “bati na tecla” de voltar, né. Com certeza o professor vai dar o seu melhor, mas eu vejo de uma forma, é muito melhor tá em sala, [...]você aprende mais estando no presencial, eu aprendo mais com certeza. (Estudante 3)

Segundo Saviani e Galvão (2021), o ERE é empobrecido pela “frieza” entre os participantes de uma atividade síncrona, e que muitas vezes acaba por ser dificultada pela questão tecnológica. E também pelo esvaziamento do conteúdo a partir de dificuldade de aprofundamento do mesmo, o que causa impedimento no trabalho pedagógico, haja vista a impossibilidade de diferentes formas de abordagens, pois os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem não se encontram de forma integral no mesmo tempo e espaço.

A formação em saúde, no tocante à enfermagem, compreende a ação direta do estudante com a população, com a interação com a comunidade, enriquecendo as relações interpessoais e a aproximação da universidade com as diversas realidades e desigualdades encontradas em nosso país, a fim de intervirem sobre a mesmas. Essa ação se torna inviável com o ERE.

Dessa forma, com vistas à graduação em enfermagem, objeto da nossa pesquisa faz-se importante compreender de que forma se deu a materialização do ERE, com base nas falas de docentes e estudantes.

4.3 CONDIÇÕES OBJETIVAS PARA A MATERIALIZAÇÃO DO ERE

Partimos do pressuposto de que as instituições educacionais não estavam preparadas para o ERE, devido, em especial, aos contextos desiguais em um país como o Brasil. Com a urgência para a implementação e materialização do ERE, muitos cursos no ensino superior sofreram comprometimento de sua qualidade, tendo em vista o tempo limitado para a transposição do modo presencial para o modo remoto, a falta de planejamento e treinamento, baixa eficiência do suporte (HODGES, et al, 2020).

Frente a materialização do ERE levantamos algumas indagações: docentes e estudantes têm acesso a internet e computadores de qualidade? Docentes e estudantes, em seu domicílio, possuem um ambiente adequado para trabalho e estudo? Existe algum momento do dia que seja propício ao ERE? Durante uma pandemia, com um número de óbitos e doentes

crescentes diariamente, docentes e estudantes possuem saúde mental adequada para a materialização do ERE? E uma última indagação, porém não menos importante: a universidade levou em consideração todos esses aspectos?

Pensamos que as falas seguintes sejam bastante direcionadoras para responder as indagações supracitadas:

E aí o professor da sua própria casa ele tem que trabalhar de uma forma que muitas vezes ele não tem nem condições porque a nossa casa não é um ambiente escolar. O ambiente escolar é a universidade, é o campus. E o fato de a gente as vezes ter que se organizar, e ter que trabalhar em casa, para o professor é muito ruim porque ele precisa fazer o que? Ele precisa ter um espaço adequado e muitas vezes o barulho atrapalha, a internet não é compatível com aquilo que ele precisa, então assim, foi bastante difícil, tem sido bastante difícil, e desafiador. (Docente 2)

Então para o aluno também era uma novidade, o aluno também não tinha acesso ao sistema. Muitas vezes o sistema dele travava ele não tinha acesso à internet assim como também eu por muitas vezes tive que repensar minha forma de dar aula né, remotamente, por falta de acesso, conexão fraca, a conexão de café né. Então assim, eu não estava preparada para isso mas tentei me adaptar o máximo possível. (Docente 1)

Então assim, eu ainda acredito que ensino presencial possibilita uma maior integração mas não quer dizer que o ensino remoto também não tem a possibilidade. Como por exemplo né, eu vivenciei muitas dinâmicas, vamos assim dizer né, muitas atividades né, que eu fiz e que para mim foram assim bem satisfatória. No sentido assim de divisão de grupos coisa que eu não sabia e eu custei a aprender como se fazia salas simultâneas, e sempre dando umas rateadas né. E sempre assim tendo a compreensão inclusive dos alunos pelo fato de eu não saber, né. (Docente 1)

A partir das falas captamos que a casa, tanto de docentes como de estudantes, não é um espaço adequado para ato educativo, o que vai além da casa também é a dificuldade de lidar os recursos tecnológicos desconhecidos, internet que por vezes não funcionava de forma adequada.

Soldatelli (2020, *on-line*) menciona que com as escolas fechadas “estudantes e professores tiveram a árdua tarefa, da noite para o dia, de se reinventarem. Palavra bonita quando se tem a liberdade de pensamento e a estrutura necessária”. Em consonância a esta afirmação, a implementação dos sistemas digitais para a materialização do ERE trouxe à tona algumas problemáticas, como as expostas por Gusso et al (2020, p. 04):

- a) a falta de suporte psicológico a professores;
- b) a baixa qualidade no ensino (resultante da falta de planejamento de atividades em “meios digitais”);
- c) a sobrecarga de trabalho atribuído aos professores;
- d) o descontentamento dos estudantes; e
- e) o acesso limitado (ou inexistente) dos estudantes às tecnologias necessárias.

Um dos docentes reflete sobre a dificuldade com equipamentos e internet para a viabilização das suas aulas, ponto importante para que o ERE se materialize, sendo responsável financeiramente por arcar com gastos respectivos a melhoria de equipamentos para suas aulas.

E outra coisa dos recursos também que eu posso dizer é que esse é o meu computador né, ele não é um dos melhores. Então assim eu tive muitas dificuldades em relação a minha conexão. E muitas vezes assim, a gente não teve acesso a equipamentos né, que poderiam deixar as nossas aulas mais atrativas, a ponto de que eu tive e né, que comprar caixa de som particularmente, fone de ouvido, e tantas outras coisas para tentar trazer o máximo possível de qualidade nas aulas. (Docente 1)

A adesão ao ERE, além uso e gastos com dispositivos próprios, fora a despesa como contas de energia, internet, alimentação, dentre outros, exigiu-se o trabalho com ferramentas e tecnologias as quais docentes e estudantes não estavam instrumentalizados.

Então acho que assim os recursos tecnológicos, alguns recursos assim didáticos, no sentido assim de usar ferramentas como o *Forms*, outro é o *Mentimeter*³, essas ferramentas aí eu tive que aprender né, porque né, eu tive muita dificuldade mas que me ajudaram bastante, me ajudaram bastante, a dinamizar minhas aulas. (Docente 1)

Logo, a instrumentalização de docentes deve ser observada mais de perto, haja vista a dificuldade em planejar remotamente uma disciplina que foi pensada para um contexto presencial. Dessa forma, docentes precisaram adaptar suas aulas presenciais para plataformas *on-line*, muitas vezes sem preparação ou com preparação superficial, realizada em caráter emergencial e, de igual forma, os estudantes.

Além disso, a pandemia surge como o cenário ideal para a precarização do trabalho docente já que o modo de produção capitalista gera exploração nas relações de trabalho. Ao nos depararmos com a atividade docente, no cenário pandêmico, dentro do modo de produção capitalista, nos apropriamos das falas de Marx a respeito da mais valia:

A taxa de mais-valia, se todas as outras circunstâncias permanecerem invariáveis, dependerá da proporção entre a parte da jornada de trabalho necessária para reproduzir o valor da força de trabalho e o excedente de tempo, ou sobretrabalho, realizado para o capitalista. Dependerá, por isso, da proporção em que a jornada de trabalho é prolongada além do tempo durante o qual o operário, com o seu trabalho, reproduz apenas o valor de sua força de trabalho, ou repõe o seu salário (MARX, 2010, p. 115).

³ O (a) docente cita como ferramenta utilizada em sala de sala o “*Forms*”, referindo-se ao Google Forms, que é um serviço gratuito para criar formulários on-line. E o *Mentimeter* é uma plataforma colaborativa para criar apresentações que permitem a interação em tempo real das pessoas que estão assistindo através de *quiz*, enquetes, perguntas e respostas.

Destarte, o (a) docente, dentro da lógica da exploração, vende seu conhecimento aos donos dos grupos empresariais educacionais os quais extraem a mais-valia do trabalho docente. E além disso, a nova dinâmica trabalhista, imposta pelo período pandêmico, com o ERE, acaba exigindo de docentes sua reinvenção, utilizando-se de “autonomia” e “criatividade” para desempenharem suas funções. E da mesma forma que é introjetado o lema “aprender a aprender” ao estudante, o docente também precisa colocá-lo em prática, na sua atividade laboral, buscando meios por si só para diversificar e dinamizar suas aulas. Bem como, ser um profissional flexível, no clima pós-moderno, adequando-se a qualquer “ambiente” de trabalho “[...] pois vendem sua força de trabalho em troca de um salário e não detêm os meios de produção” (MENEZES; MARTILIS; MENDES, 2021, p. 57).

Sob essa ótica, com a finalidade de compreender a prática educativa durante a pandemia, docentes foram questionados se, anteriormente a pandemia da Covid-19, possuíam conhecimentos básicos sobre os recursos e os procedimentos a serem utilizados e realizados nas aulas remotas, seguindo da resposta:

[...] eu já tinha uma certa experiência no sentido assim, de realizar chats né. [...] Eu costumava utilizar mais para somente compartilhar documentos e materiais né, não para fazer chamada de vídeo conferência, uma coisa que me assustou muito no início porque pelo fato de que a gente não tinha experiência de fazer vídeo conferência, né. Então isso foi assim foi traumatizante, para mim foi traumatizante. (Docente 1)

O ERE efetivou-se por meio do formato online, a partir de videoaulas, *webconferências*, fóruns *on-line*, plataformas para compartilhamento de arquivos, vídeos em plataformas gratuitas, dentre outras. É possível perceber que esse modo de ensinar e aprender se torna “traumatizante” no momento da transposição da aula presencial para a virtual.

A fala do docente 1 está bastante relacionada a não apropriação específicos dos meios tecnológicos atuais. Reiteramos, dessa forma, tomando por base Gusso *et al.* (2020), que com as aulas remotas, independente de modo síncrono ou assíncrono, a maior decisão a ser tomada pelo docente e pela instituição escolar, é que tipo de aplicativo que deveria ser utilizado para a transmissão da aula.

Percebemos que em muitos casos, em especial desta pesquisa, que não houve uma preparação dos docentes a fim de que tivessem e pudessem lidar com os recursos tecnológicos. E de igual forma, não houve preparação dos estudantes para estudarem nesse ambiente. Também não se dimensionou o acesso dos estudantes as aulas nesse formato (HODGES et al., 2020).

Nas falas a seguir constatamos o sentimento de impotência perante a nova situação vivenciada no ERE:

Eu vi a inovação de alguns colegas e eu me senti assim, muito assim, chateada por não ter o conhecimento que alguns colegas tinham. Dava a impressão que eles estavam à frente né. Então assim, eu não tinha conhecimento nenhum assim de vídeo chamada, de vídeoconferência, de aula remota, eu nunca tinha tido, nunca mesmo, né, nem reunião, nada nunca havia participado. Até porque tudo sempre foi presencial mas, né, aí a gente teve que ir à luta, né? Mesmo não tendo o contato mas a gente né teve que ir à luta e viver o novo normal. (Docente 2)

Mas eu me considero uma professora que tenho muito a necessidade do contato, do toque, do olhar, do ver a dúvida no olhar do aluno e a gente sabe que o remoto, por muitas vezes, tá, por muitas vezes eu me senti impotente. (Docente 1)

Ao meu ver, embora o professor tenta, se organiza, ele tenta se readaptar mas ainda é bastante difícil. (Docente 2)

Tão logo, frente à instalação do ERE, os docentes tentaram torná-lo viável, da maneira que conseguiram, não somente pelo compromisso de formar profissionais, mas também para garantir sua sobrevivência dentro da sociedade capitalista.

Nesse contexto, para atenderem as novas demandas da prática educativa, docentes submeteram-se a intensificação do seu trabalho por meio de elevada carga horária de trabalho e, ainda, tendo que se subordinar às novas tecnologias para as aulas remotas as quais atribuem novas funções ao trabalho docente e uma reconfiguração ao perfil docente, cada vez mais voltado às demandas mercadológicas.

O papel do (da) docente sendo descaracterizado, o ato pedagógico também passa ser inviabilizado, e o (a) docente passa a ser, como o previsto pelo Relatório Delors (1998): um mero facilitador dos processos de ensino-aprendizagem, atuando como “tutor/mediador no ambiente virtual, *youtuber/blogueiro/coach*” (MENEZES; MARTILIS; MENDES, 2021, p. 56).

Assim sendo, os docentes acabam por se questionarem dentro dessa modalidade de ensino:

[...] quando se é professor é a essência tu não perde né, a essência tu não perde. (Docente 1)

Hoje com o ensino remoto a gente percebe que a universidade deixou o aluno 100% protagonista e o professor acaba ficando em segundo plano. E a gente sabe que isso interfere na qualidade do ensino. (Docente 2)

De acordo com os fundamentos da pedagogia histórico-crítica, o docente possui uma importante função, no processo de ensino-aprendizagem, no que tange a contribuir para apropriação, por parte dos estudantes, das máximas objetivações humanas que constituem o gênero humano (DUARTE, 2013). Desta maneira, o docente, na condição de efetivar a

transmissão do conhecimento sistematizado, não deve fazê-lo de forma alienada, mas levar a uma apropriação em proveito de uma consciência refletida sobre a realidade concreta.

Todavia, quando a educação fica, unicamente, à mercê das demandas mercadológicas, mais intensificado durante o período pandêmico, a mesma acaba por perder sua função humanizadora. Nota-se que, por meio da fala acima (dos (das) participantes da pesquisa), aproximação com atual espectro do ato educativo na lógica das pedagogias do “aprender a aprender”, presente também no momento anterior à pandemia. Caracterizada, em linhas gerais, por Duarte (2008, p. 215) nos seguintes princípios:

O primeiro desses princípios é o de que aprender sozinho é melhor do que aprender com outras pessoas. O segundo é o de que a tarefa da educação escolar não é a de transmissão do conhecimento socialmente existente, mas a de levar o aluno a adquirir um método de aquisição (ou construção) de conhecimentos. O terceiro princípio é o de que toda atividade educativa deve atender aos e ser dirigida pelos interesses e necessidades dos alunos. O quarto princípio é o de que a educação escolar deve levar o aluno ‘aprender a aprender’, pois somente assim esse aluno estará em condições de se adaptar constantemente às exigências da sociedade contemporânea, a qual seria uma sociedade marcada por um intenso ritmo das mudanças.

No contexto do ERE e com base nas pedagogias do “aprender a aprender”, compreendemos que o próprio estudante deve construir o seu conhecimento a partir de sua necessidade imediata e com base nos seus interesses cotidianos. A fim de que tenha uma “falsa” autonomia e dessa forma consiga se adaptar facilmente demandas da sociedade contemporânea.

O resultado da formação desse estudante é um trabalhador flexível capaz de manter sua condição de explorado na sociedade capitalista. Observa-se que, a partir das especificidades do aprender a aprender, o próprio ERE se torna, supostamente, legítimo.

Por consequência, os (as) estudantes foram questionados quanto a sua própria participação no decorrer das aulas:

“Eu sempre procurei participar, ficar atenta, com a câmera ligada. Eu acho que a parte de interagir também com o professor é importante. Só que eu confesso, que momentos que pelo fato de estar em casa, tu se perde. E eu acho também que depende muito do professor que tá dando aula, né, se ele vai chamar atenção ou não, se ele vai fazer com que o aluno tem interação ou não. Porque tem alguns que, por exemplo, só ficam falando, falando, falando, não faz uma pergunta, não faz uma reflexão, não faz um questionamento, e isso se torna cansativo, para gente dormir né, e também acaba se perdendo no raciocínio.” (Estudante 2)

“Eu sou uma pessoa bem participativa né, o tempo todo[...]Não é a mesma coisa, eu percebi que não é a mesma coisa de a gente ir na aula presencial, a gente tem uma interação melhor tanto com professor quando os outros colegas, né. [...] acaba sendo

um pouco mais mutuado porque, né, ele tem uma certa limitação para isso.” (Estudante 3)

“Eu, desde sempre, quis fazer faculdade, eu nunca quis fazer virtual. [...]a partir do momento que eu fui para o virtual, então eu entendi que aquele dali, para mim, era meu momento de aula, então não importa o que eu tinha que fazer, esta é minha aula. Então eu, praticamente, assisti todas as aulas, eu assisti até bastante. (Estudante 5)

Compreendemos que “*deixar a câmera ligada*”, “*eu, praticamente, assisti todas as aulas*” não confere a esse estudante a apropriação do conhecimento científico necessário nem para o desenvolvimento da sua própria profissão e, muito menos, do conhecimento em um sentido crítico. Porém é passível de compreensão quando se contenta com o “*pouco oferecido*”.

Destarte, conforme assinala Leontiev (2004), é por meio da apropriação da cultura que nos humanizamos. E essa apropriação ocorre dentro dos espaços formais de educação, entretanto quando esse espaço não fornece condições para os processos de humanização, como é o caso do ERE, mais distante dos saberes eruditos os estudantes estarão. E tão logo, mais distantes de superar a atual sociedade capitalista.

Entretanto, é de extrema importância darmos atenção sobre como ocorreram os processos de ensino-aprendizagem durante o ERE no curso de enfermagem deste estudo.

4.4 PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM NO ÂMBITO DO ERE

O trabalho em tela utiliza de elementos da pedagogia histórico-crítica, enquanto teoria pedagógica e procura se aproximar de elementos da psicologia histórico-cultural, enquanto teoria psicológica, para fazer apontamentos com relação ao processo de ensino-aprendizagem no curso de enfermagem no âmbito do ERE.

Para a pedagogia histórico-crítica, o trabalho docente é fundamental ao processo educativo, pois, cabe ao docente organizar o trabalho pedagógico em sala de aula, pensar no sequenciamento dos conteúdos e nas formas mais adequadas para a apropriação do saber escolar. De igual forma, a psicologia histórica cultural, postula que o trabalho docente é fundamental no processo de mediação para a aprendizagem do (da) estudante. Pois organiza o ensino com os conteúdos escolares apropriados e aplica-os por meio de diferentes estratégias metodológicas a fim de propiciar o desenvolvimento do estudante a patamares cada vez mais superiores (FACCI, 2004).

Para tanto, como já citado, ao abordarmos as questões que implicam na organização e no desenvolvimento do trabalho educativo, destacamos a tríade conteúdo- forma-destinatário (MARTINS, 2013). A mesma autora afirma que a tríade “se impõe como exigência primeira no planejamento de ensino. Como tal, nenhum desses elementos, esvaziados das conexões que os vinculam, pode, de fato, orientar o trabalho pedagógico” (idem, p. 297).

Em nosso caso, ao tratarmos do processo de ensino-aprendizagem é necessário considerar o destinatário do curso em análise, no sentido compreender a identificação dos conteúdos e da forma utilizados durante a pandemia da Covid-19.

O destinatário, no processo educativo, deve ser entendido sob o viés do desenvolvimento humano, o qual relaciona-se com desenvolvimento psíquico e o momento histórico. E é no ambiente escolar que o docente consegue acompanhar esse processo de desenvolvimento humano do estudante. Tão logo, a escola assume a função de desenvolver o destinatário a partir da socialização dos conhecimentos historicamente acumulados. Dessa forma, torna-se necessário viabilizar as condições de transmissão e assimilação desses conteúdos. Sob o ponto de vista do ERE, formato de ensino, esse desenvolvimento foi impossibilitado, com a separação entre docente e estudante.

Nesse contexto, para a pedagogia histórico-crítica, a forma adequada é aquela que atinge a finalidade de transmissão do conteúdo historicamente sistematizado, considerando o (a) estudante como um ser de múltiplas determinações (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019). E, de acordo com Saviani e Galvão (2021, p. 41),

Não há, pois, uma forma exclusiva de ensinar e aprender e as formas ficam muito restritas quando estamos diante de um modelo em que a aula virtual – atividade síncrona –, que se desdobra em atividades assíncronas, oferece pouca (ou nenhuma) alternativa ao trabalho pedagógico.

Assumindo a “forma” de ERE, os processos de ensino-aprendizagem se modificaram. E sob esse formato os (as) docentes foram questionados sobre as estratégias utilizadas, no âmbito do ERE, e quais delas facilitaram ou dificultaram a aprendizagem dos (das) estudantes.

Eu utilizei *estudos de caso*, muitos estudos de caso, eu utilizei. Fiz *júri simulado*, fiz *análise de artigos* por meio de *resenhas críticas*, fiz *dramatização* de o aluno ter que interpretar determinada situação, como se fosse um estudo de caso, né, eles teriam que interpretar e poderia ser através de dramatização ou *apresentação por vídeo*. Também usei muito a questão da elaboração de *infográficos*, fiz a *pesquisa de campo*, em que o aluno ia a campo fazer *entrevista* [...]e depois retornar em sala de aula, através de grupo, né, para apresentar o resultado. Também solicitei vídeos né, vários vídeos, eles fizeram com fala deles mesmo né, eles tem que me enviar. E

muitas, muitas atividades. *Seminários, estudo dirigido*.[...] Eles também tiveram que trazer convidados, né. Fizeram *entrevistas*. Então foram muitos recursos eu utilizei. Eu usei também *jogos*, [...] Resgatei bastante coisa *do YouTube*, coisas recentes. Então assim a gente tinha que fazer isso para atrair os alunos né, porque se não eu ficava que nem uma besta falando né, sozinha. (Docente 1)

Algumas atividades de *trabalho em equipe, apresentação de seminários*. Mas tudo isso foi muito difícil porque, primeiro a começar pelo empenho do aluno, da dedicação do aluno. Outro ponto também importante, nesse processo, foi que o aluno não estava no mesmo nível que o colega, como por exemplo, numa apresentação de seminário, era a internet que não funcionava, era o aluno que não *tava* preparado. E aí, na realidade, o professor não consegue mensurar o que o aluno sabe porque, por exemplo, ele usa os recursos digitais que ele tem em mãos. Por exemplo, em uma avaliação, numa avaliação, a gente sabe que o aluno vai consultar as bases bibliográficas dele e aí nem sempre a gente consegue fazer com que o aluno aprenda. Uma coisa é ele ir lá, abrir um site, copiar e deu. Então a gente ficou muito engessado, está muito engessado. (Docente 2)

Segundo o PPC (2020), o docente deve ser um conhecedor das estratégias de ensino-aprendizagem e, tão logo, deve se utilizar de metodologias ativas, oriundas, a nosso ver, do lema “aprender a aprender”. De acordo com Duarte (2008, p.11), "trata-se de um lema que sintetiza uma concepção educacional voltada para a formação, nos indivíduos, da disposição para uma constante e infatigável adaptação à sociedade regida pelo capital".

Com a fala dos docentes é possível notar que o trabalho educativo, no contexto da pandemia, tornou-se um montante de tarefas, com a finalidade de conhecer e utilizar todas as ferramentas possíveis em seus cotidianos para garantir o acesso e a participação mais efetiva das turmas às aulas.

Retomamos Saviani quando menciona que “[...] para existir a escola, não basta a existência do saber sistematizado” (SAVIANI, 2011, p. 17). Ao nos remetermos a tríade conteúdo-forma-destinatário, apontamos que não basta somente a transmissão do conteúdo no formato do ERE, é preciso dar um sentido ao destinatário, para que o mesmo possa se apropriar o conhecimento transmitido a fim de transformar sua realidade. E, para tanto, quando os docentes foram questionados, ao seu julgamento, sobre a participação dos estudantes nas estratégias adotadas durante o ERE tivemos como respostas:

Quanto mais prática foram as atividades mais participação. Principalmente essas que o aluno teve que ir a Campo, eles tiveram que ir em unidades, eles tiveram que ir no Hospital, ele tiveram que fazer entrevista, então ele se empenharam bastante. Foi feito um trabalho que eles tinham que escolher uma situação e essa situação eles teriam que transformar em entrevista, dramatização ou em apresentação de PowerPoint. [...] Alguns até com bastante dificuldade por causa do trabalho mas a gente sabe que muitos deles né, acabaram indo nas costas como tem sempre teve e sempre vai ter é isso então. (Docente 1)

É essa questão do ensino remoto, ao meu ver, eu vou usar um termo muito grosseiro, ele tende a emburrecer o nosso aluno, porque o nosso aluno vai estudar aquilo que

ele quer, aquilo que for mais conveniente. E aquilo que ele não entende, ele não vai atrás, ele não vai buscar. (Docente 2)

Ressaltamos que para o desenvolvimento de um olhar para a realidade concreta “é fundamental a relação entre conteúdo e forma, posto que, para que o primeiro se desenvolva plenamente a segunda deve acompanhar suas necessidades de explicitação e transformação, proporcionando um salto qualitativo em sua elaboração” (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019, p. 106).

Destarte, cabe ao (à) docente transmitir o conhecimento a partir dos instrumentos necessários para a transformação da realidade social, pois somente dessa maneira o (a) estudante concreto terá acesso aos recursos que possibilitam a sua própria atuação de maneira aprofundada, consciente e crítica a partir dessa mesma realidade (LAVOURA; MARSIGLIA, 2015). Nesse sentido, “[...] qualificando-o para intervir como verdadeiro sujeito da práxis” (PASQUALINI; LAVOURA, 2020, p. 20).

De igual forma aos docentes, perguntamos aos estudantes quais as possíveis contribuições dos recursos tecnológicos para o processo de aprendizagem durante o ERE:

Eu acho que para quem quer sim, ajuda, porque tem muito meio de pesquisar, muito meio de trazer coisa nova. Eu acho que a tecnologia tá avançando pra isso. Mas tem um outro lado, que querendo ou não vai precisar aluno, né. Para você estar na aula online, você não pode ficar abrindo WhatsApp, rede social porque perde o foco, pelo fato de ser virtual. (Estudante 2)

Eu acredito que o estudo virtual ele não favorece. É um estudo que a pessoa não se dedica tanto até porque o professor é um apenas, a sala de aula existem 40 alunos, não dá de conversar. (Estudante 5)

Duarte (2008) explicita sobre a sociedade do conhecimento, a reconhecendo como uma ideologia produzida pelo capitalismo, a qual enfraquece a luta pela superação desse modo de produção. E, o autor relata sobre cinco ilusões relacionadas a sociedade do conhecimento, sendo a primeira: “o conhecimento nunca esteve tão acessível como hoje, isto é, vivemos numa sociedade na qual o acesso ao conhecimento foi amplamente democratizado pelos meios de comunicação, pela informática, pela internet etc.” (DUARTE, 2008, p.14).

Essa primeira ilusão vai ao encontro das falas dos estudantes, visto que a existência da internet e das TIC não está relacionada diretamente a universalização do conhecimento historicamente sistematizado. O acesso à internet fornece o acesso a informações, que podem ser verdadeiras ou falsas. Diferente do acesso ao conhecimento, resultante de ações educativas sistematizadas e organizadas, no ambiente escolar, que permite compreender a realidade

concreta. Essa ilusão leva muitos indivíduos a crença de que a escola é desnecessária, pois a socialização do conhecimento está assegurada pela “sociedade do conhecimento” (DUARTE; DUARTE, 2008).

Sob esse viés, os (as) estudantes foram indagados a respeito da preparação de docentes quanto a utilização dos recursos tecnológicos no processo de ensino-aprendizagem e as respostas convergem para uma explicitação de que nem todos (todas) os (as) docentes encontravam-se preparados para a utilização das tecnologias da educação e tiveram de se adaptar a nova realidade.

Eu acho que depende de cada professor. Teve professor que sabia estar na aula virtual, que parecia que estava numa sala de aula, porque tinha troca, tinha conteúdo, que fazia a gente se interessar por aquilo. Não precisava ficar saindo da aula, desligando câmera, ou ficar olhando celular. Mas tem outros professores que não tem essa capacidade ainda, que dão uma aula cansativa, falam muito, não questionam o aluno, não tem momento de reflexão, de aprendizado. É a mesma coisa que pegar um livro, e tu ler sozinha. (Estudante 2)

Como é que eu vou dizer, totalmente preparados depois de dois anos não, mas estão um pouco melhor. Eu vejo bastante dificuldade ainda. (Estudante 3)

Alguns sim, vou dizer que alguns sim, alguns professores que saíram muito bem, assim preparado eles não *tavam*. (Estudante 5)

“Com certeza não. Até o ambiente de casa é um ambiente tumultuado, então não adianta ter preparo tecnológico e não ter estrutura para exercer o que ele tem que fazer (Estudante 1).

O que vai ao encontro as afirmações feitas pelos docentes no item 4.3, que não estavam, de fato, preparados para o ERE. Nesse cenário o docente vira um “gestor da crise” no momento pandêmico, sendo que as instituições transferem ao docente a falsa autonomia de desempenhar seu papel.

Ao considerar as mudanças ocorridas desde o advento da pandemia da Covid-19, no âmbito educacional, faz-se necessário admitir que a mudança precisa vir imbricada de suporte em diferentes níveis (ANASTASIOU, 2004), suporte este que não chegou ao docente durante o ERE. Entretanto, Shiroma (2003) reflete que, na atual sociedade, a competência profissional do docente é traduzida a partir de “sua capacidade de criar soluções apropriadas a cada uma das diferentes situações complexas e singulares que enfrenta” (SHIROMA, 2003, p. 67). Nada mais propício ao ERE e a sociedade capitalista, onde docentes arcam com os custos de ministrar aulas em seu lar e são flexíveis ao ponto de se “adaptarem” para sua própria subsistência.

Sob esse enfoque, a figura do (da) docente e sua ação profissional se dão mediante relações complexas entre educação e sociedade (MARTINS, 2015). O *status* do trabalho, inclusive o educativo, se molda a partir do mercado que o engloba. Em função dessa organização societária, o mercado de trabalho exige trabalhadores mais qualificados (para o mercado de trabalho) e mais flexíveis. A ação docente se afasta da pretensão de trabalho intelectual para prática e habilidades, as quais, configuram-se como habilidades profissionais

A docência universitária é bastante pautada no domínio de conteúdos, advindos de campos científicos específicos (MELO, 2009). Sob essa ótica, tem-se a ideia de que para atuar no ensino superior basta ter domínio do conteúdo a ser ensinado. A LDB de 1996 propõe:

Artigo 65 – A formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas.

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.

Dessa forma, a LDB confirma que o docente universitário deve ter competência técnica, relacionada ao domínio da área de conhecimento. Nesse sentido, “a ausência de saberes pedagógicos limita a ação do docente e causa transtornos de naturezas variadas ao processo de ensinar e aprender.” (SOARES; CUNHA, p.24, 2010) Constatamos essa informação em nossa pesquisa, haja vista que os docentes, participantes da pesquisa, não possuem uma formação específica para a área pedagógica.

Como já citamos anteriormente, os indivíduos precisam se apropriar da realidade objetiva para se humanizarem, o que se consuma através do ato educativo. Tão logo, pensar a formação de docentes no ensino superior requer reconhecer uma práxis pedagógica voltada para a transformação social, que leve indivíduos à emancipação humana, não apenas ao seu caráter instrumental.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No contexto da pandemia da Covid-19, em função da necessidade de isolamento social, os processos de ensino-aprendizagem dentro da instituição escolar foram reestruturados por meio do ERE. Não obrigatoriamente essa reestruturação pedagógica levou em conta os contextos sociais dos sujeitos envolvidos no ambiente escolar (docentes e estudantes, em especial). Para tanto, a presente pesquisa, dentro das condições objetivas estabelecidas, se propôs a realizar um aprofundamento sobre as especificidades do ERE, num curso de graduação de enfermagem.

Para compreender como se deu o processo de ensino-aprendizagem, entre futuros enfermeiros e enfermeiras e docentes, no ERE, foi necessário nos apropriarmos de uma teoria pedagógica, com isso, destacamos a teoria histórico-crítica e uma teoria psicológica, a teoria histórico-cultural. Ambas se fundamentam nos pressupostos do materialismo histórico-dialético. Destacamos essas teorias por terem elementos que procuram assegurar à classe trabalhadora a efetiva promoção da sua própria humanidade, e dessa forma, visa à superação da atual sociedade burguesa.

Para tanto, no segundo capítulo, buscamos evidenciar a natureza e especificidade da educação, no tocante ao ensino superior. Compreendemos que instituição escolar, em nosso caso, a universidade, é o local que favorece a elevação da consciência, por meio da socialização do saber elaborado, que é parte fulcral para a transformação da sociedade. Compreendendo a educação como uma prática social e por se tratar de uma relação entre educando e educador, que estão inseridos no mesmo contexto, quando observamos sob a lente do atual modo de produção, julgamos necessário estabelecer uma reflexão sobre a tríade conteúdo (o que ensinar), forma (como ensinar) e destinatário (para quem ensinar).

Dessa forma, os conteúdos precisam ser selecionados e sequenciados, com a possibilidade de proporcionar ao sujeito a reflexão da realidade social, ou seja, levar ao desenvolvimento este o estudante, enquanto indivíduo concreto e síntese de múltiplas determinações. E também é indispensável que docentes criem formas adequadas para a apropriação desses conhecimentos historicamente sistematizados.

No terceiro capítulo buscamos explicitar uma breve contextualização sobre o curso de enfermagem, a nível nacional e no nosso local de pesquisa, abordando questões referentes ao PPC (2020). E, explicitamos o processo de efetivação do ERE no bojo do curso de enfermagem em análise, cujo objetivo se deu em compreender o caminho delineado para efetivar o processo de ensino-aprendizagem em tempos de pandemia da Covid-19.

Observamos certa influência de pedagogias hegemônicas caracterizadas a partir do lema “aprender a aprender”, na figura das pedagogias das competências e do professor reflexivo. O que vai de encontro ao proposto pela pedagogia histórico-crítica, porém vai ao encontro do perfil de trabalhadores formados para o mercado de trabalho de uma sociedade capitalista.

Sistematizamos, no capítulo 4, a compreensão de docentes e estudantes sobre o ERE, no âmbito do curso de enfermagem. Esse formato de ensino surgiu como uma “necessidade” de continuar os processos de ensino-aprendizagem durante a pandemia. Evidenciamos em vários momentos, através da fala de docentes e estudantes, uma compreensão, muitas vezes, incipiente sobre ERE.

Entendemos que o mesmo acentuou ainda mais o processo da EaD, o que se torna lucrativo para os empresários educacionais. Bem como, se torna imprescindível para a sociedade do capital, que através de uma formação de ensino superior, prepara o sujeito para o desempenho de atividades meramente instrumentais e específicas, atendendo as necessidades de acumulação flexível do capital e sua capacidade de reprodução através do mundo digital.

Sob essa égide, é possível observar a educação, dentro da sociedade capitalista, como uma mercadoria. Mercadoria esta vendida pelos grandes empresários educacionais a uma classe trabalhadora que busca melhor se alocar no mercado de trabalho. No ERE, projeto de expansão da EaD, as despesas da instituição de ensino, como espaço físico e todos os equipamentos e materiais necessários para a presencialidade das aulas, foram diminuídas, na ausência dos membros da comunidade escolar.

Outra situação, como salientado por um docente e um estudante, durante a manutenção do ERE foi a possibilidade de em uma única sala de aula virtual haver inúmeros estudantes, dessa forma ocorreu um barateamento nos gastos da empresa educacional pois pagou-se o salário a um único docente e o mesmo conseguiu “dar aula” para diversos estudantes porém sem a qualidade esperada.

Neste cenário, observou-se uma intensificação do trabalho docente pois os mesmos precisaram se instrumentalizar, sem treinamento, com a mesma velocidade da transposição do modo presencial para o ERE, em diversas plataformas desconhecidas, a fim de darem conta das demandas do ato pedagógico. Isso sem considerar os custos domiciliares referentes a equipamentos, internet, luz, dentre outros, e muitas vezes sem um local propício para a execução do ato educativo.

Sob esse viés, no ERE, o (a) docente, na condição de efetivar a transmissão do conhecimento sistematizado, fica impossibilitado, de levar o (a) estudante a uma apropriação

de conhecimento de forma refletida sobre a realidade concreta, pois precisa flexibilizar o processo de ensino e sua função docente, tornando-se um “entregador” de conteúdo, através de atividades que considera-se dinâmicas e que por muitas vezes ocorre sem a participação de estudantes do outro lado da câmera.

E chegando ao (à) estudante um processo de aprendizagem sem qualidade, sem efetividade, e sem real compressão de que é uma pessoa concreta, síntese de múltiplas determinações, e de que igual forma não possuía as condições necessárias mínimas de participar efetivamente do ato educativo.

Com o ERE, vendeu-se a ideia de que o ensino precisava continuar por intermédio de uma prática que importava somente a manutenção das instituições de ensino, manutenção essa revertida em lucro para os empresários educacionais. Saviani e Galvão (2021) apontam, o que concordamos, que o ano letivo de 2020 devesse ser cancelado, e não substituído como um ano letivo recorrente dentro de uma “normalidade” não pandêmica, haja visto falta de equipamentos, falta de recursos tecnológicos, treinamentos, isso sem considerar o medo do desconhecido, com um vírus que dizimou milhares de vidas.

Nesse ínterim, ao pensarmos na tríade conteúdo-forma-destinatário, concluímos que durante a execução do ERE, não houve um aprofundamento dos conteúdos necessários, utilizando-se de formas de abordagem restritas devido às condições materiais propiciadas pelo momento histórico, acarretando diretamente numa formação limitada do enfermeiro.

Logo, inteiramos que o ERE tem problemas os quais impactam diretamente no processo de ensino-aprendizagem, que por sua vez impactam na formação do futuro enfermeiro, o que vem a acarretar na sua prática profissional futura.

É nesse cenário que evidenciamos, no campo da formação profissional, no ensino superior em enfermagem, a qualificação profissional dessa categoria trabalhadora. A qual é norteadada por uma aprendizagem flexível, que visa proporcionar ao estudante o desenvolvimento de habilidades e competências genéricas, porém necessárias para que, da melhor forma, se adeque a dinâmica laboral emergente e esteja preparado para se inserir em qualquer espaço de trabalho ou ação empreendedora.

Saviani e Galvão (2021, p.42) mencionam que “no “ensino” remoto, ficamos com pouco ensino, pouca aprendizagem, pouco conteúdo, pouca carga horária, pouco diálogo”. Assim sendo, nos remetendo ao curso de enfermagem, os aspectos da formação em enfermagem devem proporcionar um ensino reflexivo, direcionado para a valorização e o desenvolvimento da enfermagem enquanto profissão e acima de tudo enquanto classe trabalhadora dentro de uma sociedade do capital. Tão logo, é preciso que futuros enfermeiros

e enfermeiras compreendam a relação contraditória do processo de saúde-doença na atual sociedade burguesa. O que se tornou inviável com o ERE. Como é possível um processo de ensino-aprendizagem de qualidade, sem conteúdos clássicos, sem a interação docente-estudante-comunidade? Como futuros enfermeiros e enfermeiras podem colaborar para a democratização do acesso à saúde de qualidade sem receber um acesso ao ensino que os (as) leve a esse salto qualitativo?

Entendemos que há a necessidade de uma formação complementar aos estudantes que cursaram a graduação no período da pandemia, principalmente no período do ERE. E em especial, estabelecer um acompanhamento desses futuros enfermeiros e enfermeiras quando iniciarem a sua prática profissional, a fim de verificar as possibilidades e limites desta atividade.

É sabido que a pesquisa em questão não possui um cunho quantitativo e por isso esses dados não podem ser generalizados para a realidade de todos os cursos de graduação em enfermagem no Brasil. Entretanto, inferimos que ao aprofundarmos brevemente nossos estudos sobre o ERE, contemplamos a questão de que essa modalidade de ensino cria barreiras no processo de ensino-aprendizagem e que ainda não é possível mensurar as consequências negativas à educação, novos estudos precisam ser realizados a fim de compreender os prejuízos e para que intervenções possam ser implementadas.

Concluimos que é preciso que a educação de qualidade seja efetivada e concretizada enquanto um direito e não uma mercadoria. É preciso que essa educação leve a uma formação humana integral, que leva a humanização das pessoas a partir da apropriação dos conhecimentos sistematizados historicamente, e que estes levem as pessoas a compreenderem e transformarem sua realidade, o que não é possível por meio do ERE.

REFERÊNCIAS

ABRANTES, A. A.; BULHÕES, L. Idade adulta e o desenvolvimento psíquico na sociedade de classes: juventude e trabalho. In: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. (Orgs.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas: Autores Associados, 2016. p. 241-265.

ALMEIDA, M. I; PIMENTA, S. G. Pedagogia universitária - Valorizando o ensino e a docência na universidade. **Revista Portuguesa de Educação**, vol. 27, nº. 2, 2014, p. 7-31. Universidade do Minho. Braga, Portugal. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37437158001> Acesso em: 31 out. 2022.

ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L. P. **Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula**. Joinville: Univille, 2004. 71 p. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2547831/mod_resource/content/1/Processos%20de%20Ensinagem.pdf. Acesso em: 02 jun. 2022.

ANDES - Sindicato dos Docentes das Instituições do Ensino Superior. **Projeto do capital para educação, vol. 4: O ensino remoto e o desmonte do trabalho docente**. Disponível em: <https://www.andes.org.br/sites/publicacoes>. Acesso em: 3 mar. 2022.

ANTUNES, R. Da pragmática da especialização fragmentada à pragmática da liofilização flexibilizada: as formas da educação no modo de produção capitalista. In: **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**. V. 1 n. 1, Londrina: junho, 2009. Portal de Periódicos Científicos da UEL. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9834/7120> Acesso em: 15 jun. 2022.

BALL, S. J. Cidadania Global, Consumo e Política Educacional. In: SILVA, L. H. (Org.) **A escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 121-137.

BRANDÃO, C. R. **O que é educação?** São Paulo: Brasiliense, 1981.

BRASIL. Casa Civil. 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**, Brasília, DF, n. 100, 26 maio 2017, Seção 1, p. 3. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/d9057.htm Acesso em: 11 fev. 2022.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. **Parecer n. 271/62, de 19 de outubro de 1962**. Dispõe sobre o currículo mínimo do curso de enfermagem. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cd000653.pdf> Acesso em 15 fev. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CES Nº 3, de 7 de novembro de 2001**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Enfermagem. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES03.pdf> Acesso em: 2 mar. 2022.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/semtec/educprof/Legislacomum.shtm>. Acesso em: 11 fev. 2022.

BRASIL. Lei nº. 7.498 de 25 de junho de 1986. Dispõe sobre a regulamentação do exercício da enfermagem e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 26 jun. 1986. Seção 1, p. 1. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7498.htm#:~:text=Art.,%C3%A1rea%20onde%20corre%20o%20exerc%C3%ADcio.. Acesso em: 21 mai. 2022.

BRASIL. Medida provisória 934 de 1º de abril de 2020. Estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/medida-provisoria-n-934-de-1-de-abril-de-2020-250710591> Acesso em: 11 de fev. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei n. 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 11 fev. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Nota de esclarecimento do Conselho Nacional De Educação de 18 de março de 2020**. Disponível em: <https://www.consed.org.br/storage/download/5e78b3190caee.pdf> Acesso em: 11 fev. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CP Nº: 9/2020**, de 8 de junho de 2020. Reexame do Parecer CNE/CP nº 5/2020, que tratou da reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=147041-ppc009-20&category_slug=junho-2020-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 15 fev. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Nº 343, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. **Diário Oficial da União**, edição 53, seção 1, p. 39, 18 mar. 2020. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Portaria/PRT/Portaria%20n%C2%BA%20343-20-mec.htm . Acesso em: 11 de fev. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação. **Resolução CNE/ CES Nº 3**, de 7 de novembro de 2001. [online]. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/sesu/diretriz.htm>. Acesso em: 25 mai. 2022.

BRASIL. Senado Federal. Pesquisa DataSenado: Educação Durante a Pandemia. Instituto de **Pesquisa DataSenado**. Brasília. Agosto de 2020. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/institucional/datasenado/arquivos/cerca-de-20-milhoes-de-brasileiros-tiveram-aulas-suspensas-em-julho-de-2020> Acesso em: 3 de mar. 2022.

BULHÕES, L.F.S.S; SILVA, M.M. O conceito de unidade mínima de análise como eixo articulador do método marxiano e da psicologia concreta. **Interação Em Psicologia**. Vol. 24.

N.03.p. 343 – 356. 2020. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/psicologia/article/view/72788/42634> Acesso em: 15. Set. 2022.

CARVALHO, A. C. **Orientação e ensino de estudantes de enfermagem no campo clínico.** 1972. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1972. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/000723548> Acesso em: 22 jul. 2022.

CARVALHO, S. R.; MARTINS, L. M. Idade adulta, trabalho e desenvolvimento psíquico: a maturidade em tempos de reestruturação produtiva. In: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. (Orgs.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice.** Campinas: Autores Associados, 2016. p. 267-291.

CASTANHO, M; CASTANHO, S. Intenções e objetivos da educação superior: uma visão histórico-crítica. In: VEIGA, I. P; FERNANDES, R. C. A. (org). **Por uma didática da educação superior.** Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2013.

CHARCZUK, S. B. Sustentar a Transferência no Ensino Remoto: docência em tempos de pandemia. **Educação & Realidade** [online]. 2020, v. 45, n. 4, e109145. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/2175-6236109145>>. Acesso em: 21 fev 2022.

CHAUÍ, M. **Escritos sobre a Universidade.** São Paulo: Editora UNESP, 2001.

CURY, C.R.J. **Educação e contradição: elementos teórico-metodológico para uma teoria crítica do fenômeno educativo.** 7 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

DELORS, J. (Org). **Educação: um tesouro a descobrir.** São Paulo: Cortez/Brasília: MEC: UNESCO, 1998. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_por Acesso em: 30 out. 2020.

DILLY, C. M. L.; JESUS, M. C. P. **Processo educativo em enfermagem: das concepções pedagógicas à prática profissional.** São Paulo: Robe Editorial, 1995.

DOURADO, L. F.; MORAES, K. N. A educação superior pública: expansão, democratização e novos desafios. In: VEIGA, I. P. A.; FERNANDES, R. C. A. (Orgs.). **Por uma didática da educação superior.** Campinas: Autores Associados, 2020. p. 03-40.

DUARTE, N. **A Individualidade para si: contribuições a uma teoria histórico-cultural da formação do indivíduo.** 3ª ed., Campinas: Autores Associados, 2013.

DUARTE, N. A pedagogia histórico-crítica e a formação da individualidade para si. In: SAVIANI, D.; DUARTE, N. (Orgs.). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar.** Campinas, SP: Autores Associados, 2012. p. 165 – 186.

DUARTE, N. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (por que Donald Schön não entendeu Luria). In: DUARTE, N.; DELLA FONTE, S. S. (Orgs.). **Arte, conhecimento e paixão na formação humana: sete ensaios de pedagogia histórico-crítica.** Campinas: Autores Associados, 2010. p. 07-38.

DUARTE, N. Por que é necessário uma análise crítica marxista do construtivismo? In: LOMBARDI, José C.; SAVIANI, Dermeval (Org.). **Marxismo e educação: debates contemporâneos**. Campinas: Autores Associados, 2008. p. 203-221.

DUARTE, N. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões? quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação**. 1ª. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

DUARTE, N. “Um montão de amontado de muita coisa escrita”: Sobre o alvo oculto dos ataques obscurantistas ao currículo escolar. Em J. Malanchen, N. S. D. Matos, & P. J. Orso (Orgs.). **A pedagogia histórico-crítica, as políticas educacionais e a Base Nacional Comum Curricular** (pp. 31-46). Campinas: Autores Associados, 2020.

DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 5. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2011.

DUARTE, R. C; DUARTE, N. Entrevista com o prof. Dr. Newton Duarte. **Momento: diálogos em educação, Revista do Programa de Pós-Graduação**. E-ISSN 2316-3100, v. 30, n. 01, p. 232-244, jan/abr, 2021. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/download/13140/8984/43225> Acesso em: 23 out. 2022

FACCI, M. G. D. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor? Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana**. Campinas: Autores Associados, 2004.

FARIAS, I. M. S.; CASTRO, F. M. F. M.; VEIGA, I. P. A. Apontamentos sobre os objetivos educacionais no contexto da educação superior. In: VEIGA, I. P. A.; FERNANDES, R. C. A. (Orgs.). **Por uma didática da educação superior**. Campinas: Autores Associados, 2020. p. 61-76.

FERRARO, A. R. Quantidade e qualidade na pesquisa em educação, na perspectiva da dialética marxista. **Pro-Posições**, Campinas, v. 23, n. 1, p. 129 - 146, 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072012000100009&lng=pt&nrm=iso Acesso em 22 maio 2021.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

FREITAS, P. A. A reificação da vida cotidiana: notas para uma introdução crítica. In: **Colóquio Internacional Marx e o Marxismo 2013**, Niterói Disponível em: <https://www.niepmarx.blog.br/MManteriores/MM2013/Trabalhos/Amc372.pdf> . Acesso em: 8 fev 2022.

FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, I. (Org.) **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1991, 2ª ed.

GALVÃO, A. C.; LAVOURA, T. N.; MARTINS, L. M. **Fundamentos da didática histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2019.

GARCIA, T. R.; CHIANCA, T. C. M.; MOREIRA, A.S.P. Retrospectiva histórica do ensino de enfermagem no Brasil e tendências atuais. **Rev Gaúcha Enf**, v.16, n.1/2, p.74-81, 1995.

Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/index.php/rngen/article/view/4060/42883> Acesso em: 22 fev. 2021.

GENTILI, Pablo. *Pedagogia da Exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*. 10ª ed. RJ, Petrópolis: Vozes, 1995.

GERMANO, R. M. **Educação e ideologia da enfermagem no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1985.

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

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GIOLO, J.; LEHER, R.; SGUISSARDI, V. **Future-se: ataque à autonomia das instituições federais de educação superior e sua sujeição ao mercado** [ebook]. São Carlos, SP: Diagrama Editorial, 2020. Disponível em: <https://nupe.blumenau.ufsc.br/files/2020/09/future-se-ebook.pdf> Acesso em: 12 set. 2021.

GRANDISOLI, E; JACOBI, Pedro R.; MARCHINI, Silvio. **Educação, Docência e a Covid-19. Universidade de São Paulo (USP)**, 2020. Disponível em: <http://www.iea.usp.br/pesquisa/projetosinstitucionais/usp-cidades-globais/pesquisa-educacao-docencia-e-a-covid-19>. Acesso em: 24 set. 2022.

GUSSO, H.L et al. Ensino superior em tempos de pandemia: diretrizes à gestão universitária. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 41,e238957,2020. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302020000100802&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 20 ago. 2022.

HARVEY, D. **Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural**. 22. ed. São Paulo: Loyola, 2012.

HARVEY, D. Política anticapitalista em tempos de COVID-19. In: DAVIS, M. et al. **Coronavírus e a luta de classes**. Teresina; Fortaleza: Terra sem Amos, 2020, p. 13-24. Disponível em: <https://jacobin.com/2020/03/david-harvey-coronavirus-political-economy-disruptions> Acesso em: 10 jun. 2022.

HODGES, C.; MOORE, S.; LOCKEE, B.; TRUST, T.; BOND, A. The difference between emergency remote teaching and online learning. **Educause Review**, Washington, 27 mar. 2020. Disponível em: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>. Acesso em: 29 abr. 2021.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. 7 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

KUENZER, A. Z. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L. (Orgs). **Capitalismo, trabalho e educação**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 77-96.

LAVOURA, T.N; MARSIGLIA, A.C.G. A pedagogia histórico-crítica e a defesa da transmissão do saber elaborado: apontamentos acerca do método pedagógico. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 33, n. 1, p. 346-376, abr. 2015.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. 2.ed. São Paulo: Centauro, 2004.

LIMA, M. A. D. S. Ensino de enfermagem: retrospectiva, situação atual e perspectivas. **Revista Brasileira de Enfermagem** [online]. 1994, v. 47, n. 3, pp. 270 - 277. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0034-71671994000300008> Acesso: 4 Mai 2022.

LIMA, R.S.; GONÇALVES, M.F.C. Por um conceito vigotskiano da identidade profissional do enfermeiro: ensaio reflexivo. **Rev Bras Enferm**. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/reben/a/mdJfmqZmcwBpQRpkgvR6Kyf/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 16 fev. 2022.

MALANCHEN, J. Políticas de formação de professores a distância no Brasil: uma análise crítica. Campinas, SP: Autores Associados, 2015.

MANACORDA, M. A. **Marx e a pedagogia moderna**. 2. ed. Campinas: Alínea, 2010.

MANCEBO, D. Trabalho docente na educação superior brasileira: mercantilização das relações e heteronomia acadêmica. **Revista Portuguesa de Educação**, [S. l.], v. 23, n. 2, p. 73–91, 2018. DOI: 10.21814/rpe.13987. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/13987>. Acesso em: 1 nov. 2022.

MARSIGLIA, A. C. G.; MARTINS, L. M. A natureza contraditória da educação escolar: tensão histórica entre humanização e alienação. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 13, n. 5, p. 1697–1710, 2018. DOI: 10.21723/riaee.unesp.v13.n4.out/dez.2018.10265. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/10265>. Acesso em: 1 nov. 2022.

MARSIGLIA, A. C. G.; SACCOMANI, M. C. S. Contribuições da periodização histórico-cultural do desenvolvimento para o trabalho pedagógico histórico-crítico. In: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. (Orgs.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas: Autores Associados, 2016. p. 343-368.

MARTINEZ, F. W. M.; SILVA, A. M.; COSTA, A. C. O. Precariedades e incertezas: trabalho docente do professor iniciante em tempos de covid-19. **Linhas Críticas**, 27, e39036, 2021. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/39036/> Acesso em: 15 fev. 2022.

MARTINS, A. M.; PINA, L. D. Pedagogia histórico-crítica e a mercantilização da educação. In: GALVÃO, A. C.; SANTOS JÚNIOR, C. L.; COSTA, L. Q.; LAVOURA, T. N. (Orgs.). **Pedagogia histórico-crítica: 40 anos de luta por escola e democracia**. v. 2. Campinas: Autores Associados, 2021. p. 33-52.

MARTINS, L. M. A personalidade do professor e a atividade educativa. In: FACCI, M. G. D.; TULESKI, S. C.; BARROCO, S. M. S. (Orgs.). **Escola de Vigotski: contribuições para a psicologia e a educação**. Maringá: Eduem, 2009. p. 135-150.

MARTINS, L. M. **A formação social da formação do professor: um enfoque vigotskiano**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2015.

MARTINS, L. M. A personalidade do professor e a atividade educativa. In: FACCI, M. G. D.; TULESKI, S. C.; BARROCO, S. M. S. (Orgs.). **Escola de Vigotski: contribuições para a psicologia e a educação**. 1. ed. 1. Reimpr. Maringá: Eduem, 2011. p. 135-150.

MARTINS, L. M. Fundamentos da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. In: PAGNONCELLI, C.; MALANCHEN, J.; MATOS, N. S. D. (Org.) **O trabalho pedagógico nas disciplinas escolares: contribuições a partir dos fundamentos da pedagogia histórico-crítica**. 1ª ed., Uberlândia: Navegando Publicações, 2016, p. 49 – 94.

MARTINS, L. M. Pedagogia histórico-crítica e psicologia histórico-cultural. In: MARSIGLIA, A. C. G. (Org). **Pedagogia histórico-crítica: 30 anos**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

MARTINS, L. M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2013.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política**. Livro I: o processo de produção do capital. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos**. 1. ed. 2. reimpr. São Paulo: Boitempo, 2008.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. 2. ed. Trad. Luis Claudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

MELIM, J. I.; MORAES, L. C. G. Projeto neoliberal, ensino remoto e pandemia: professores entre o luto e a luta. **Germinal: marxismo e educação Em Debate**, p. 198–225. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/43547/24610> Acesso em: 11 de fev 2022.

MELO, G. F. Docência: uma construção a partir de múltiplos condicionantes. **Boletim Técnico do SENAC: a revista da educação profissional**, Rio de Janeiro, v. 35, n.1, p. 29-37, janeiro/abril 2009.

MENEZES, M.G.M; MARTILIS, L.F.S; MENDES, V.P.S. .Os impactos do ensino remoto para a saúde mental do trabalhador docente em tempos de pandemia. **Universidade e Sociedade**, Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior, n. 67, p. 50-61, jan. 2021. Disponível em: https://www.andes.org.br/img/midias/0e74d85d3ea4a065b283db72641d4ada_1609774477.pdf. Acesso em: 19 jun. 2022.

MOROSINI, M. C. **Enciclopédia de Pedagogia Universitária – Glossário Vol. 2**. Brasília: INEP/RIES, 2006.

MOURA, E. M. **Trabalho, reprodução social e educação**. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-Graduação em Educação. 2005. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/49115> Acesso em: 15 fev. 2022.

NETTO, J. P. (2006). **O que é marxismo?** São Paulo: Brasiliense, 2006 - (Coleção primeiros).

NETTO, José P.; BRAZ, Marcelo. **Economia política: uma introdução crítica**. São Paulo: Cortez, 2006.

NUNES, A. S. A.; COSTA, E. F. L. B; DA HORA, L. C. A. A Impossibilidade Pedagógica Da Educação Física No Contexto Do Ensino Remoto. **Arquivos em Movimento**, v.17, n.1, p; 291 - 305, 2021. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/am/article/viewFile/39559/pdf> Acesso em: 11 de fev. 2022.

PASQUALINI, J.; LAVOURA, T. A transmissão do conhecimento em debate: estaria a pedagogia histórico-crítica reabilitando o ensino tradicional? **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 36, n. 8, p. 1-34, ago. 2020.

PIMENTA, S. G.; ALMEIDA, M. I. (Orgs.). **Pedagogia universitária: caminhos para a formação de professores**. 1. ed. 1. reimpr. São Paulo: Cortez, 2014.

PIMENTA, S.G.; ANASTASIOU, L.G.C. **Docência no Ensino Superior**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PIRES, D. A enfermagem enquanto disciplina, profissão e trabalho. **Revista Brasileira de Enfermagem** [online]. 2009, v. 62, n. 5 , pp. 739 - 744. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0034-71672009000500015> Acesso em: 16 fev. 2022.

PIRES, D. E. Transformações necessárias para o avanço da Enfermagem como ciência do cuidar. **Revista Brasileira de Enfermagem** [online]. 2013, v. 66, pp. 39 - 44. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0034-71672013000700005>. Acesso em: 14 fev. 2022.

PORTES, L. F; PORTES, M. F. O trabalho docente no ensino superior em tempos de ensino remoto emergencial (ERE). **Revista Libertas**, Juiz de Fora, v.21, n.2, p. 533-553, jul./dez.2021 ISSN 1980-8518. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/libertas/article/view/35254/23594> Acesso em: 2 mar. 2022.

PORTO, C. A Educação da classe trabalhadora: De Marx a Saviani. *Revista Contemporânea de Educação*, 10(20), 451 a 473. 2015 Disponível em: <https://doi.org/10.20500/rce.v10i20.2222> Acesso em: 21 out. 2022

REIS, E. A. B.; RABELO NETO, M. L. S; LIMA FILHO, R. N. O Impacto da Pandemia da Covid-19 nas despesas com energia elétrica nas Universidades Federais do Brasil: Uma Análise Comparativa entre os anos de 2019 e 2020. **ID on line. Revista de psicologia**, v. 16, n. 59, p. 17-29, fev. 2022. ISSN 1981-1179. Disponível em: <<https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/view/3365>>. Acesso em: 15 jul. 2022.

RODRIGUES, R. M.; ZANETTI, M. L. Teoria e prática assistencial na enfermagem: o ensino e o mercado de trabalho. **Revista Latino-Americana de Enfermagem** [online]. 2000, v. 8, n. 6, pp. 102 - 109. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0104-11692000000600015>>. Acesso: 4 Mai. 2022.

SANTOS, A. M. A. e SOUZA, D. O. A perspectiva de enfermeiras da estratégia saúde da família sobre as orientações político-pedagógicas da graduação em enfermagem. **Educação em Revista**. 2021, v. 37, e29077. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0102-469829077>>. Acesso em: 14 fev. 2022.

SAVIANI, D. Ciência e educação na sociedade contemporânea: desafios a partir da pedagogia histórico-crítica. **Revista Faz Ciência**, [S. l.], v. 12, n. 16, p. 13, 2000. DOI: 10.48075/rfc.v12i16.7434. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/fazciencia/article/view/7434>. Acesso em: 26 set. 2022.

SAVIANI, D. Crise estrutural, conjuntura nacional, coronavírus e educação – o desmonte da educação nacional. **Revista Exitus**, [S. l.], v. 10, n. 1, p. e020063, 2020. DOI: 10.24065/2237-9460.2020v10n1ID1463. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/1463>. Acesso em: 1 nov. 2022.

SAVIANI, D. Debate sobre educação, formação humana e ontologia a partir da questão do método dialético. In: SAVIANI, D.; DUARTE, N. (Org). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. p. 121-147.

SAVIANI, D. **Educação brasileira: estrutura e sistema**. 11 ed. Campinas, SP. Autores Associados, 2012.

SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 19. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. 32. ed. Campinas: Autores Associados, 1999

SAVIANI, D. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados. 2021.

SAVIANI, D. História, educação e transformação: tendências e perspectivas para a educação no Brasil. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D. **História, educação e transformação: tendências e perspectivas para a educação no Brasil**. Campinas-SP: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11 ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, D. Pedagogia universitária. In: SAVIANI, D. **Educação em diálogo**. Campinas: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação** 2007, v. 12, n. 34, p. 152-165. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782007000100012>. Acesso em: 22 fev. 2022.

SAVIANI, D; GALVÃO, A.C. Educação na pandemia: a falácia do “ensino” remoto. **Universidade e Sociedade**, Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior, n. 67, p. 36-49, jan. 2021. Disponível em: https://www.andes.org.br/img/midias/0e74d85d3ea4a065b283db72641d4ada_1609774477.pdf. Acesso em: 19 jun. 2022.

SERRÃO, M. I. B. Superando a racionalidade técnica na formação: sonho de uma noite de verão. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 7. ed. 2. reimpr. São Paulo: Cortez, 2019. p. 174-184.

SEVERINO, A J. A Pesquisa em Educação: a abordagem crítico-dialética e suas implicações na formação do educador. **Revista de Educação da Univali**, Itajaí (SC), n. 01, p. 11-22, jan./jun. 2001. Disponível em: <https://periodicos.univali.br/index.php/rc/article/view/14> Acesso em: 15 out. 2021.

SHIROMA, E.O. Política de profissionalização: aprimoramento ou desintelectualização do professor? **Intermeio: Revista do Mestrado em Educação**, Campo Grande, v. 9, n. 17, p. 64-83, 2003. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/intm/article/view/2605/1877> Acesso em: 23 out. 2022.

SILVA, E. R.; SANTOS, T. P. O ensino remoto e o trabalho docente em tempos de pandemia: uma análise crítica. **Travessias**, Cascavel, v. 15, n. 3, p. 71–82, 2021. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/27632/20009> Acesso em: 18 de fev. 2022.

SILVA, G. B. **Enfermagem profissional: análise crítica**. São Paulo: Cortez, 1986.

SOARES, S. B. V. Coronavírus e a modernização conservadora da educação. In: BONA, Sávia; RODRIGO, João; FIERA, Letícia; EVANGELISTA, Olinda; FLORES, Renata; SOUSA, Eliezer; VIANA, Anderson; LIMA, Luciméa; BERNARDES, Marcus. **Coronavírus, educação e luta de classes no Brasil**. Editora Terra sem Amos: Brasil, 2020.

SOARES, S.R.; CUNHA, M.I. **Formação do professor: a docência universitária em busca de legitimidade**. 1. ed. Salvador -BA: EDUFBA, 2010.. ISBN 978-85-232-0677-2.

SOLDATELLI, R. Processo de adoecimento de professores amplia durante pandemia. **Esquerda Marxista**. Corrente Marxista Internacional, 2020. Disponível em: <https://www.marxismo.org.br/processo-de-adoecimento-de-professores-amplia-durante-pandemia/>. Acesso em: 24 set. 2021.

SOUZA, D.O.; MELO, A.I.S.C; VASCONCELLOS, L.C.F. A saúde dos trabalhadores em “questão”: anotações para uma abordagem histórico-ontológica. **O Social em Questão** - Ano XVIII - nº 34 – 2015. Pp. 107-136. Disponível em: http://osocialemquestao.ser.puc-rio.br/media/OSQ_34_5_Souza_Melo_Vasconcellos.pdf Acesso em: 31 out. 2022)

TEDESCO, J. C. **O Novo pacto educativo: educação, competitividade e cidadania na sociedade moderna**. São Paulo, Editora Ática, 2004.

TRIVINOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. 1. ed. São Paulo: Atlas, 1987.

TULESKI, S. C.; MARTINS, L. M. Finalidades, conteúdos e procedimentos de ensino em Pistrak, Vigotski e Saviani. In: GALVÃO, A. C.; SANTOS JÚNIOR, C. L.; COSTA, L. Q.; LAVOURA, T. N. (Orgs.). **Pedagogia histórico-crítica: 40 anos de luta por escola e democracia**. v. 1. Campinas: Autores Associados, 2021. p. 37-59.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da Práxis**. – 2ª ed. – Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. – Clacso: São Paulo: Expressão Popular, Brasil, 2011.

VEIGA, I. P. A. **Planejamento educacional: uma abordagem político-pedagógica em tempos de incerteza**. Curitiba: CRV, 2019.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia, educação e desenvolvimento: escritos de L. S. Vigotski**. 1. ed. 1. reimpr. São Paulo: Expressão Popular, 2021.

VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas**. Tomo II. Madrid: Visor, 2001.

WACHOWICZ, L. A. A dialética na pesquisa em educação. **Revista Diálogo Educacional**, v. 2, n. 3, p. 171-181, jan./jun. 2001.