

PRICILA LIMA DOS SANTOS

**A TELE-EDUCAÇÃO E-SAÚDE COMO AMBIÊNCIA DE
EDUCAÇÃO PERMANENTE: FORMAÇÕES EM UM
HOSPITAL UNIVERSITÁRIO PÚBLICO**



UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO

Campo Grande – MS

2025

PRICILA LIMA DOS SANTOS

**A TELE-EDUCAÇÃO E-SAÚDE COMO AMBIÊNCIA DE
EDUCAÇÃO PERMANENTE: FORMAÇÕES EM UM HOSPITAL
UNIVERSITÁRIO PÚBLICO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós - Graduação (PPGE) – Mestrado em Educação da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), como parte dos requisitos para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

Área de concentração: Educação.

Orientadora: Prof.^a Dra. Maria Cristina Lima Paniago.



UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
Campo Grande – MS 2025

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Bibliotecária Mourâmise de Moura Viana - CRB-1 3360

S237t Santos, Pricila Lima dos

A tele-educação E-Saúde como ambiência de educação permanente: formações em um hospital universitário público/ Pricila Lima dos Santos sob orientação da Profa. Dra. Maria Cristina Lima Paniago.-- Campo Grande, MS : 2025.

151 p.: il.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande-MS, 2025

Bibliografia: p. 128-140

1. Tele-educação. 2. Tecnologia da informação e comunicação. 3. Formação de professores. 4. Práticas pedagógicas
I. Paniago, Maria Cristina Lima. II. Título.

CDD: 613.07

**“A TELE-EDUCAÇÃO E SAÚDE COMO AMBIÊNCIA DE EDUCAÇÃO PERMANENTE:
FORMAÇÕES EM UM HOSPITAL UNIVERSITÁRIO PÚBLICO”**

PRICILA LIMA DOS SANTOS

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO

BANCA EXAMINADORA:

Profa. Dra. Maria Cristina Lima Paniago (PPGE/UCDB) Orientadora e Presidente da Banca Maria Cristina Lima Paniago
Profa. Maria de Fátima Meinberg Cheade (UFMS - INST. INTEGRADO DE SAÚDE) Examinadora Externa M. de F. Meinberg Cheade
Profa. Dra. Nádia Bigarella (PPGE/UCDB) Examinadora Interna Nádia Bigarella

Campo Grande/MS, 23 de outubro de 2025.

UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO – UCDB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO E DOUTORADO

DEDICATÓRIA

A *Deus*, por ser minha fortaleza nos momentos mais difíceis, por iluminar meu caminho e me dar forças para perseverar nesta jornada da vida acadêmica.

Dedico a toda minha família, principalmente à minha mãe *Anna Maria Lima dos Santos* (in memoriam) e meu pai *Marino Alves dos Santos* (in memoriam), agradeço por ter me feito principalmente ser uma cidadã por meio da educação que recebi.

Ao meu querido esposo *Paulo Sérgio*, meu companheiro de vida e de sonhos, grata pelo apoio constante, amor e paciência que me sustentaram nos momentos de desafio.

Aos meus filhos amados, *Asahel Marino* e *Mariana*, minhas maiores inspirações. Vocês são a razão pela qual busco ser uma pessoa melhor a cada dia.

Esta dissertação é fruto de muito esforço, dedicação e amor. Cada página carrega também a essência de todos vocês. Minha eterna gratidão.

AGRADECIMENTO

Primeiramente, agradeço a *Deus*, por permitir cada passo ao longo da minha vida, cuidando de todos os detalhes e conduzindo-me sempre pelo melhor caminho.

Especialmente, à *Profª. Dra. Maria Cristina Lima Paniago*, minha eterna gratidão. Sua presença foi muito mais do que orientação acadêmica, foi acolhimento, inspiração e força. Com sensibilidade, sabedoria e generosidade, guiou-me com firmeza e delicadeza. Sua dedicação e compromisso com a formação humana e profissional deixaram marcas profundas neste trabalho, que também carrega seu cuidado e confiança.

À *Profª. Dra. Maria de Fátima Cheade*, exemplo de vida e inspiração, meu sincero agradecimento. Obrigada pelo apoio generoso e pelos ensinamentos. Além de ser sido a minha chefe, foi um grande exemplo na minha trajetória profissional. Seu legado, como professora e criadora do primeiro curso de graduação de Enfermagem na UFMS continuará a inspirar gerações. Sou grata também pela valiosa contribuição específica e detalhada, na área da Enfermagem durante a banca.

À *Profª. Dra. Nádia Bigarella*, expresse minha profunda admiração e carinho. Os seus ensinamentos, conhecimento e apoio foi determinante ao longo desta jornada. Com postura cuidadosa, olhar atento e profundo compromisso com a formação acadêmica, contribuí significativamente para o meu aprendizado e para a construção deste trabalho. Esteve presente com generosidade, em vários momentos sempre pronta a ajudar. Minha sincera gratidão.

Agradeço a *todos os professores* do mestrado, que generosamente compartilharam seu saber e me ajudaram a construir uma base sólida em minha formação.

Ao Geted, *Grupo de Pesquisa e Estudos em Tecnologia Educacional e Educação a Distância*, pelas trocas de experiências e aprendizados que ampliaram meus horizontes e fortaleceram meu percurso acadêmico.

Ao coordenador do mestrado, *Prof. Dr. José Licínio Backes* e às *secretárias*, cuja dedicação e apoio foram fundamentais em cada etapa desta caminhada.

Aos meus *colegas de mestrado*, que tornaram essa experiência ainda mais significativa. Compartilhamos desafios e conquistas, e suas histórias enriqueceram minha jornada.

Por fim, minha gratidão à *Superintendente, aos gerentes, aos chefes* de setores e aos professores do hospital de ensino, que foram fontes valiosas de pesquisa e inspiração. A todos vocês, meu mais sincero e emocionado obrigado!

A tele-educação E-Saúde como ambiência de educação permanente: formações em um hospital universitário público. Campo Grande, 2025. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco – UCDB

RESUMO

Esta pesquisa está vinculada à linha de pesquisa Práticas Pedagógicas e suas Relações com a Formação Docente e ao Grupo de Pesquisa e Estudos em Tecnologia Educacional e Educação a Distância (GETED), do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). A investigação tem como objetivo geral analisar a ambiência Tele-educação E-Saúde no contexto do curso de Educação Permanente em Enfermagem (EPE) em um Hospital Universitário Federal do Estado de Mato Grosso do Sul (HUF/MS). Esta pesquisa estabelece uma relação entre saúde e educação, destacando como a formação de professores em enfermagem influencia no ensino e aprendizagem. Os objetivos específicos incluem: 1) Descrever o projeto do curso de EPE na ambiência Tele-educação E-Saúde em um HUF/MS; 2) Explorar as percepções sobre formação de professores do curso de EPE; e 3) Compreender as percepções sobre suas práticas pedagógicas dentro dessa mesma ambiência. A pesquisa adota uma abordagem qualitativa e utiliza dois instrumentos para a coleta de dados: o projeto do curso de EPE e as entrevistas semiestruturadas com quatro professoras que lecionam no curso. A interpretação dos dados fundamenta-se nos procedimentos de análise documental e na análise de conteúdo, conforme delineado por Bardin (1977). A análise documental buscou representar e condensar as informações sobre o projeto do EPE, enquanto a análise de conteúdo contribuiu para explorar a formação dos professores e compreender as suas práticas pedagógicas. Os resultados indicam que a formação continuada dos professores lhes confere a capacidade de promover práticas pedagógicas que incentivam a participação ativa dos alunos e favoreçam a integração das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC). Para promover essas interações significativas, é importante que o projeto do curso de EPE contemple a importância da formação do professor. Embora a Educação a Distância (EAD) seja reconhecida como facilitadora no processo de ensino, as professoras ressaltam a relevância da formação continuada e do apoio institucional como fatores essenciais para o fortalecimento do ensino e da aprendizagem. Os dados também sugerem que a adoção de um modelo híbrido de ensino pode favorecer práticas mais dinâmicas para os professores de enfermagem, ajudando a enfrentar os desafios da EAD. Além disso, as professoras reconhecem a importância de abordar e superar as resistências institucionais e culturais relacionadas à EAD para que a ambiência de Tele-Educação E-Saúde possa ser valorizada. O projeto do curso de EPE se mostra de grande relevância para a educação permanente em enfermagem, que pode ser equilibrado com a promoção da valorização da formação do professor e do trabalho pedagógico, em consonância com as diretrizes de formação profissional estabelecidas pela PNEPS. A ambiência Tele-Educação E-Saúde no curso EPE revela que necessita de formação de professores para os mesmos promoverem práticas pedagógicas interativas e que favorecem a participação ativa dos alunos.

Palavras-chave: Tele-educação. Tecnologia da informação e comunicação. Formação de professores. Práticas pedagógicas.

Santos, Pricila Lima dos. **E-Health tele-education as an environment for continuing education: training in a public university hospital.** Campo Grande, 2025. Dissertation (Master's in Education) – Dom Bosco Catholic University – UCDB

ABSTRACT

This research is linked to the Pedagogical Practices and their Relationship with Teacher Training research line and the Research and Study Group on Educational Technology and Distance Education (GETED) of the Graduate Program in Education – Master's and Doctorate at Dom Bosco Catholic University (UCDB). The general objective of this research is to analyze the Tele-education and E-Health environment in the context of the Continuing Education in Nursing (EPE) course at a Federal University Hospital in the State of Mato Grosso do Sul (HUF/MS). This research establishes a relationship between health and education, highlighting how nursing teacher training influences teaching and learning. The specific objectives include: 1) Describing the EPE course project in the Tele-education and E-Health environment at a HUF/MS; 2) Exploring the perceptions of EPE teacher training; and 3) Understanding their perceptions of their pedagogical practices within this same environment. The research adopts a qualitative approach and uses two data collection instruments: the ECE course project and semi-structured interviews with four teachers who teach the program. Data interpretation is based on document analysis and content analysis, as outlined by Bardin (1977). Document analysis sought to represent and condense information about the ECE project, while content analysis contributed to exploring teacher training and understanding their pedagogical practices. The results indicate that continuing teacher training empowers them to promote pedagogical practices that encourage active student participation and foster the integration of Information and Communication Technologies (ICT). To foster these meaningful interactions, it is important that the ECE course project considers the importance of teacher training. Although Distance Education (DE) is recognized as a facilitator in the teaching process, the teachers emphasize the importance of continuing education and institutional support as essential factors for strengthening teaching and learning. The data also suggest that adopting a hybrid teaching model can foster more dynamic practices for nursing faculty, helping to address the challenges of distance learning. Furthermore, the faculty recognize the importance of addressing and overcoming institutional and cultural resistance to distance learning so that the Tele-Education and E-Health environment can be valued. The EPE course project proves to be highly relevant for continuing education in nursing, which can be balanced by promoting the value of teacher training and pedagogical work, in line with the professional development guidelines established by the PNEPS. The Tele-Education and E-Health environment in the EPE program reveals the need for teacher training to promote interactive pedagogical practices that foster active student participation.

Keywords: Tele-Education. Information and communication technology. Teacher Training. Pedagogical Practices.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Organograma básico do HUF/MS	22
Figura 2: Organograma da Gerência de Ensino e Pesquisa do HUF/MS	23
Figura 3 : Mapa do Brasil – Pesquisas por região	37
Figura 4: E-saúde, telessaúde, telemedicina, teleducação (tele-educação).....	56
Figura 5: Nuvem de palavras	94
Figura 6: Frequência de palavras repetidas nas falas das entrevistadas.....	95

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Programas de residências do HUF/MS.....	24
Quadro 2: Documentos com as etapas de aprovação da pesquisa.....	26
Quadro 3: Levantamento bibliográfico inicial – trabalhos selecionados.....	33
Quadro 4: Trabalhos não autorizados para publicação.....	38
Quadro 5: Pesquisas selecionadas conforme os tópicos : Tecnologia da informação e comunicação, Tele-educação e Formação de professores	39
Quadro 6: Tipos de estabelecimentos 2011/2024	52
Quadro 7: Serviços Tele-saúde 2011/2024	52
Quadro 8: Grupos de variáveis que determinam as distâncias transacionais	67
Quadro 9: Conteúdo programático	86
Quadro 10: AVA – Módulos oferecidos e materiais disponibilizados	87
Quadro 11: Inscritos no curso de Educação Permanente em Enfermagem	90
Quadro 12: Aspectos gerais das professoras entrevistadas.....	92
Quadro 13: Percepções de formação das professoras para atuar na ambiência Tele-educação	96
Quadro 14: Percepções sobre as práticas pedagógicas da T1, para atuar na ambiência Tele-educação E-Saúde.....	106
Quadro 15: Percepções sobre as práticas pedagógicas da T2, para atuar na ambiência Tele-educação E-Saúde.....	111
Quadro 16: Percepções sobre as práticas pedagógicas da T3, para atuar na ambiência Tele-educação E-Saúde.....	115
Quadro 17: Percepções sobre as práticas pedagógicas da T4, professores para atuar na ambiência Tele-educação E-Saúde.....	120

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Áreas dos Programas de Pós-graduação.....	38
--	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ARPANET	Advanced Research Projects Agency Network
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
BA	Bahia
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
CAEE	Certificado de Apresentação para Apreciação Ética
CAPES	Catálogo de Teses e Dissertações da Capes
CEE	Comissão de ética em enfermagem
CEP	Comitê de Ética e Pesquisa
CEP/UCDB	Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade Católica Dom Bosco
CFM	Conselho Federal de Medicina
CIES	Comissões Permanentes de Integração Ensino-Serviço
Covid-19	Corona Virus Disease 2019
COMSAE	Comissão de Sistematização da Assistência de Enfermagem
CPAEE	Comissão Permanente de Avaliação de Escalas de Enfermagem
DARPA	Departamento de Defesa dos Estados Unidos
EAD	Educação à distância
EBMS	Escola Bahiana de Medicina e Saúde Pública
EBSERH	Empresa Brasileira de Serviços Hospitalares
EPE	Educação Permanente em Enfermagem
EPS	Educação Permanente em Saúde
ES	Espírito Santo
EUA	Estados Unidos
FIOCRUZ	Fundação Oswaldo Cruz
GEP	Gerência de Ensino e Pesquisa
HUF	Hospital Universitário Federal

HUF/MS	Hospital Universitário Federal do Estado do Mato Grosso do Sul
HUFs	Hospitais Universitários Federais
HUMAP	Hospital Universitário Maria Aparecida Pedrossian
IFES	Instituto Federal do Espírito Santo
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MS	Ministério da Saúde
MOOCS	Cursos online, abertos e massivos
NT	Núcleo de Telessaúde
OMC	Organização Mundial do Comércio
EPE	Educação Permanente em Enfermagem
PCEPE	Projeto do Curso de Educação Permanente em Enfermagem
PNEPS	Política Nacional de Educação Permanente em Saúde
SGIPTS	Setor de Gestão da Pesquisa e Inovação Tecnológica em Saúde
SUS	Sistema Único de Saúde
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDIC	Tecnologia Digital da Informação e Comunicação
TDICs	Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação
TI	Tecnologia da informação
TIC	Tecnologia da Informação e Comunicação
TV	Televisão
UCDB	Universidade Católica Dom Bosco
UEFS	Universidade Estadual de Feira de Santana
UEMT	Universidade Estadual de Mato Grosso
UERJ	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFMA	Universidade Federal do Maranhão

UFMS	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UFPEL	Universidade Federal de Pelotas
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
WHO	World Health Organization

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	17
CAPÍTULO 1 – CAMINHOS INSTITUCIONAIS, HUMANOS E METODOLÓGICOS	20
1.1. Fundamentos teóricos utilizados	20
1.2. O contexto institucional e os professores participantes	21
1.3. Documentos legais e autorizações institucionais.....	26
1.4. A abordagem qualitativa na ambiência Tele-educação E-Saúde	27
1.5. Procedimentos da análise documental e de conteúdo.....	29
1.6. Estado do conhecimento	31
1.6.1 Tecnologia da informação e comunicação (TIC)	42
1.6.2 Tele-educação e Telessaúde	43
1.6.3 Formação de professores para E-Saúde.....	45
CAPÍTULO 2 – A TELE-EDUCAÇÃO E-SAÚDE	48
2.1. E-Saúde (Telessaúde ou telemedicina)	48
2.2. Evolução da E-saúde (Telessaúde ou telemedicina)	49
2.3. Tele-educação	53
CAPÍTULO 3 – TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	57
3.1. A tecnologia da informação e comunicação na educação.....	57
3.1.1. Currículo e tecnologias.....	59
3.1.2. Sociedade tecnológica	62
3.1.3. EAD	64
3.1.4. EAD, Educação online, Ensino Híbrido e Blended Learning	68
3.1.5. AVAs	70
3.1.6. MOODLE	72
3.2. Formação de professores	73
CAPÍTULO 4 – ANÁLISE DOS DADOS.....	83
4.1. O projeto	83
4.2. As entrevistas.....	91
4.2.1. Percepções de formação das professoras para atuar na ambiência Tele-Educação E-saúde	96
4.2.2. Percepções sobre as práticas pedagógica na ambiência Tele-educação E-Saúde	105

CONSIDERAÇÕES FINAIS	125
REFERÊNCIAS	128
ANEXO 1 - PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA E PESQUISA	141
APÊNDICE- 1 ROTEIRO DAS ENTREVISTAS	145
APÊNDICE-2 TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	147

INTRODUÇÃO

Sou bibliotecária e administradora de formação e sempre tive muito interesse com as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC). Esta pesquisa nasce do desejo de aprofundar meus conhecimentos na área da tecnologia, com foco na Educação a Distância (EAD) voltada à educação em saúde.

Durante minha atuação como gestora de uma Unidade de E-Saúde em um Hospital Universitário, pude acompanhar de perto a expansão dos cursos de tele-educação, especialmente após o início da pandemia. Essa vivência despertou em mim a necessidade de compreender melhor a ambiência da Tele-educação E-Saúde, levando-me a refletir sobre os desafios e potencialidades desse modelo de ensino.

Ao realizar um levantamento preliminar da literatura, identifiquei uma lacuna significativa no campo da Tele-educação E-Saúde, sobretudo no que diz respeito à formação do professor para atuar nessa ambiência. Os estudos não identificados, evidenciaram a temática da pesquisa na área da formação do professor para atuar nesse ambiente.

Além disso, integro o Grupo de Pesquisa e Estudos em Tecnologia Educacional e Educação a Distância (GETED) da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), sob orientação da professora Dra. Maria Cristina Lima Paniago, cuja contribuição me direcionou para o desenvolvimento desta pesquisa, especialmente no que se refere à formação do professor e ao ensino e aprendizagem com as tecnologias na EAD.

A pesquisa adota uma abordagem qualitativa e utiliza dois instrumentos para a coleta de dados: o projeto do curso de EPE e as entrevistas das professoras participantes.

O objetivo geral desta investigação é analisar a ambiência Tele-educação E-Saúde no contexto do curso de Educação Permanente em Enfermagem (EPE) em um Hospital Universitário Federal do Estado de Mato Grosso do Sul (HUF/MS).

A inquietação que me move é compreender como a ambiência da Tele-educação E-Saúde pode contribuir para a qualidade no ensino e aprendizagem por meio da formação do professor. A partir disso, surge a pergunta norteadora: quais são as percepções dos professores sobre sua formação e suas práticas pedagógicas no curso de EPE, dentro da ambiência da Tele-educação E-Saúde em um HUF/MS? Essas percepções estão alinhadas com os objetivos do projeto pedagógico do curso de EPE?

Vale ressaltar, que a pandemia de Covid-19 provocou mudanças profundas nos hábitos sociais e profissionais, exigindo adaptações para conter a disseminação do vírus. O distanciamento social, por exemplo, impactou diretamente a organização dos serviços de saúde e a forma como se realizava a formação dos profissionais da área (Souza et al., 2020). Nesse cenário, a Tele-educação emergiu como uma alternativa viável, permitindo que profissionais, alunos e residentes em saúde, atualizassem seus conhecimentos, e essa modalidade de ensino está sendo muito utilizada nos Hospitais universitários (HUFs) em meio a transformação digital, sendo importante a atenção para a Tele-educação E-Saúde.

No Brasil, a Tele-educação ganhou força com a expansão da Telessaúde, especialmente após o lançamento do Programa Nacional Telessaúde Brasil Redes, em 2007, pelo Ministério da Saúde (MS). O programa visava fortalecer a atenção primária por meio de tecnologias digitais, oferecendo suporte técnico, teleconsultorias e tele-educação aos profissionais do Sistema Único de Saúde (SUS) (Brasil, 2012).

Segundo Teixeira (2009), programas são conjuntos de ações e políticas públicas planejadas para atender demandas sociais e promover melhorias na qualidade de vida. Silva e Oliveira (2020) reforçam que esses programas são essenciais para a implementação de políticas voltadas ao bem-estar social e ao desenvolvimento sustentável. Um programa governamental, portanto, é composto por projetos específicos que visam alcançar os objetivos de uma política pública (Teixeira, 2009).

No campo da saúde, a educação permanente é uma estratégia político-pedagógica que busca qualificar o processo de trabalho, promovendo melhorias nas condições de assistência, acesso, qualidade e humanização dos serviços. A Tele-educação, nesse contexto, surge como ferramenta para disseminar conhecimento e promover a troca de experiências entre profissionais, independentemente de sua localização geográfica (Brasil, 2018b).

Este estudo concentra-se no contexto do curso de Educação Permanente em Enfermagem, ofertado por um Hospital Universitário Federal do Estado de Mato Grosso do Sul. A escolha se deu por ser o curso com maior número de módulos e de participantes na plataforma AVA (Ambiente Virtual de Aprendizagem) da Unidade de E-Saúde. A análise contempla o projeto pedagógico do curso e entrevistas com os professores, buscando analisar a ambiência da Tele-educação E-Saúde.

Nesta direção, projetos são instrumentos que visam introduzir novas políticas ou modificar normas existentes, sendo fundamentais para a inovação e melhoria contínua. Segundo Di Pietro (2017), esses instrumentos permitem a participação ativa dos diversos atores sociais no processo decisório.

O Objetivo Geral da pesquisa é analisar a ambiência da Tele-educação E-Saúde no curso de Educação Permanente em Enfermagem (EPE) em um HUF/MS. Os Objetivos Específicos são: 1) Descrever o projeto do curso de EPE na ambiência da Teleeducação E-Saúde (análise documental); Investigar as percepções dos professores sobre sua formação (análise de conteúdo) e 3) Compreender as percepções dos docentes sobre suas práticas pedagógicas nesse contexto (análise de conteúdo). A abordagem que foi adotada para essa investigação é a pesquisa qualitativa, instrumentalizada pelo projeto do curso de EPE e por meio das entrevistas das professoras participantes. A dissertação está dividida em 5 capítulos:

O Capítulo 1: Caminhos Institucionais, Humanos e Metodológicos: Apresenta os fundamentos teóricos, o contexto da pesquisa, os participantes e os procedimentos metodológicos, trazendo também os aspectos éticos e o estado do conhecimento.

O Capítulo 2: A Tele-educação E-Saúde: Explora os conceitos e a relação entre a educação e E-Saúde, contextualizando sua importância na formação de professores de enfermagem e sua atuação nos hospitais universitários.

O Capítulo 3: Tecnologia da Informação e Comunicação e Formação de Professores: Discute a integração entre competências pedagógicas e tecnológicas e a formação de professor, refletindo sobre as práticas pedagógicas e o papel das TIC no processo de ensino e aprendizagem.

O Capítulo 4: Análise dos Dados: Apresenta os resultados da análise documental e da análise de conteúdo, buscando no intuito de responder os objetivos específicos da pesquisa na ambiência Tele-educação E-Saúde.

Encerramos com reflexões sobre a formação do professor e as práticas pedagógicas no contexto do curso de educação permanente em enfermagem com a conclusão da análise da ambiência da Tele-educação E-Saúde, além de apontamentos para futuras pesquisas que possam aprofundar e ampliar o debate sobre o tema.

CAPÍTULO 1 – CAMINHOS INSTITUCIONAIS, HUMANOS E METODOLÓGICOS

Neste capítulo, vamos explorar os alicerces que sustentam nossa pesquisa, levando em conta não só o contexto institucional, mas também as pessoas que fazem parte desse processo. Começamos falando dos fundamentos teóricos utilizados, em seguida sobre o ambiente em que tudo acontece e os professores que participaram da investigação. Depois, abordamos documentos e as etapas do nosso estudo, reforçando o compromisso ético. Além disso, trazemos a abordagem qualitativa as técnicas de análise que utilizamos para examinar os dados. Por fim, é apresentado um panorama do estado do conhecimento destacando sua relevância para este estudo.

1.1 Fundamentos teóricos utilizados

A partir da Teoria Crítica da Tecnologia, consideramos a ambiência como um espaço social e cultural onde a tecnologia não é meramente utilizada, mas também moldada e reinterpretada, seguindo a linha de pensamento de Feenberg (2013).

A Tele-educação é a educação à distância, um dos serviços realizados dentro das Unidades de E-Saúde de HUFs, ela é definida como um método de ensino que permite a aprendizagem mediada por recursos didáticos organizados de forma sistemática, apresentando informações em múltiplos formatos, os quais podem ser usados isoladamente ou em combinação e transmitidos através de diversos meios de comunicação (Brasil, 2012).

Os conceitos que orientarão nossa análise incluem, mas não se limitam, a Tele-educação E-Saúde, conforme abordado por autores como Freitas (1993), Silva (2014), Rezende (2010), e documentos oficiais (Brasil, 2011, 2012, 2024). Discutiremos ainda as Tecnologias da Informação e Comunicação, com base nos estudos de Kenski (2007) e Moran (2000), que defendem a indissociabilidade entre tecnologia e educação. Outros autores, como Paulo Freire (1996), Antonio Nóvoa (1992) e Imbernón (2010), enfatizam a relevância da formação continuada e da reflexão crítica sobre a prática docente.

A escolha do referencial teórico foi de suma importância para esta discussão, pois fundamentou a análise da ambiência Tele-educação E-Saúde e das percepções sobre a formação e práticas pedagógicas dos professores de enfermagem. Paulo Freire (1996) argumenta que a formação de professores deve ser um processo contínuo de reflexão e desenvolvimento crítico,

enquanto Antonio Nóvoa (1992) destaca a necessidade de uma reflexão crítica sobre as práticas educativas e a identidade profissional dos educadores. Imbernón (2010), por sua vez, ressalta a exigência de uma formação continuada que possa fomentar a inovação e a transformação das práticas de ensino. Desta forma, os resultados obtidos nesta pesquisa foram examinados e debatidos com as vozes desses autores.

Nesta direção, a relevância da pesquisa se manifesta na relação entre saúde e educação, sublinhando a importância da formação de professores em enfermagem para lecionar em um hospital universitário. Os dados coletados ofereceram uma contribuição significativa para o debate acadêmico sobre a Tele-educação E-Saúde, especialmente em um contexto onde a EAD assume um papel cada vez mais presente na sociedade contemporânea.

1.2 O contexto institucional e os professores participantes

A Empresa Brasileira de Serviços Hospitalares (Ebserh) é uma empresa pública de direito privado subordinada ao Ministério da Educação, responsável pela administração de hospitais universitários federais (HUFs) no Brasil. Criada em 2011 pela Lei nº 12.550, sua principal finalidade é prestar serviços gratuitos de assistência médico-hospitalar, ambulatorial e de apoio diagnóstico e terapêutico à comunidade. Além disso, a Ebserh também oferece serviços de apoio ao ensino, pesquisa e extensão, promovendo a formação de profissionais da saúde (Empresa Brasileira de Serviços Hospitalares, 2025).

A Ebserh representa a maior rede de hospitais públicos do Brasil, integrando os desafios da educação e saúde. Suas operações têm melhorado a qualidade de vida de milhões de pessoas. A rede inclui o órgão central e 45 Hospitais Universitários Federais (HUFs), que são centros de referência em serviços de média e alta complexidade no Sistema Único de Saúde (SUS), fundamentais para a sociedade (Empresa Brasileira de Serviços Hospitalares, 2025).

Atualmente, essa Rede de hospitais é formada por um total de 45 HUFs, espalhados por várias regiões do Brasil. Conforme expresso pela Ebserh, esses hospitais compartilham um propósito coletivo: garantir a oferta de ensino, pesquisa e assistência de excelência. A missão estabelecida dos HUFs é clara e objetiva: “Proporcionar serviços médicos e hospitalares de referência, integrando-se à rede de atenção hospitalar do SUS, por meio de processos de ensino-aprendizagem que visam à formação de profissionais de saúde” (Empresa Brasileira de Serviços Hospitalares, 2025).

O local de estudo em que realizamos a investigação é o situado na cidade de Campo Grande, no estado de Mato Grosso do Sul, ele foi inaugurado em 13 de maio de 1971, para

apoiar o curso de Medicina da Universidade Estadual de Mato Grosso (UEMT). Após dificuldades financeiras e um fechamento temporário, reabriu em 3 de abril de 1975. Com a federalização de Mato Grosso do Sul em 1979 e a criação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), esse HUF se tornou parte da formação de profissionais de saúde (Hospital Universitário Maria Aparecida Pedrossian, 2024).

Nesta direção, desde o dia 18 de dezembro de 2013, a administração do hospital passou a ser responsabilidade da Ebserh. Segundo essa empresa, sua gestão propiciou a implementação de diversas melhorias, transformando a instituição em uma referência no que diz respeito às especialidades médicas e ao atendimento prestado por meio do Sistema Único de Saúde (SUS) (Hospital Universitário Maria Aparecida Pedrossian, 2024).

A Ebserh oferece uma estrutura que visa, segundo suas diretrizes, integrar ensino, pesquisa e assistência. Por outro lado, para essa integração ocorrer, é relevante os professores estarem preparados para o ensino e aprendizagem nos contextos dos HUFs.

A estrutura organizacional básica dos hospitais gerenciados pela Rede Ebserh possui 1 (uma) superintendência e 3 (três) gerências: gerência de atenção à saúde (GAS), gerência administrativa (GAD) e gerência de ensino e pesquisa (GEP) (as quais também são subdivididas em divisões, setores e unidades). Apresentamos nesse momento a estrutura básica por meio da figura 1.

Figura 1 : Organograma básico do HUF/MS.



Fonte: (Hospital Universitário Maria Aparecida Pedrossian, 2024).

A estrutura organizacional dos HUF investigado é composta pela Superintendência que exerce um papel de liderança geral, sendo responsável por articular as ações das diferentes

gerências e representar institucionalmente o hospital (Empresa Brasileira de Serviços Hospitalares, 2025).

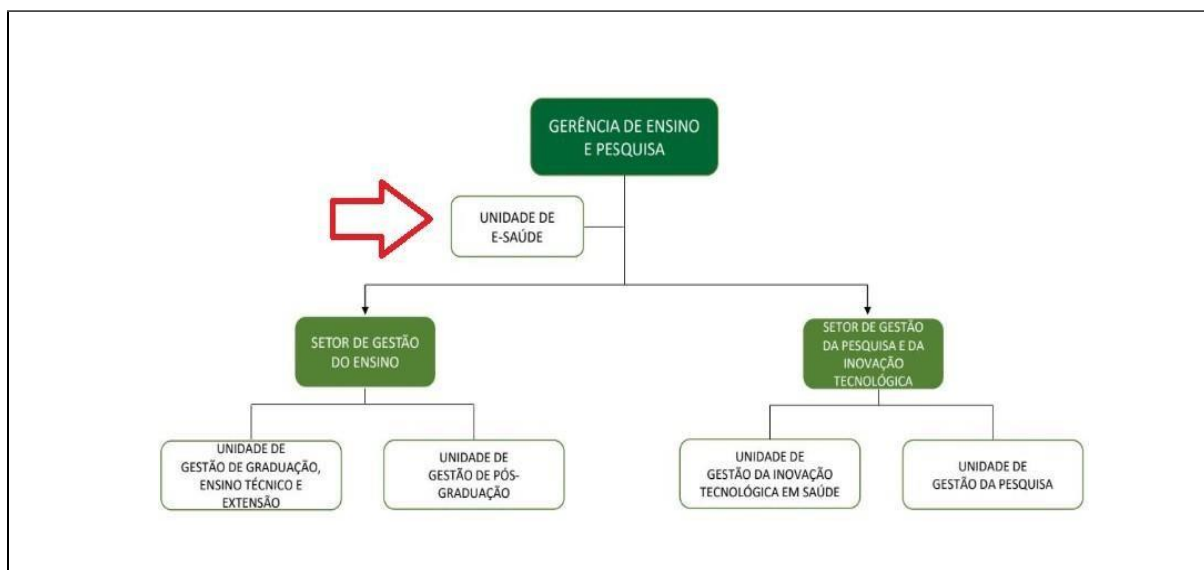
A Gerência de Atenção à Saúde é incumbida de gerenciar os serviços médicos, ambulatoriais e hospitalares, garantindo que a assistência à saúde seja prestada de forma alinhada às necessidades da população (Empresa Brasileira de Serviços Hospitalares, 2025).

A Gerência Administrativa é responsável por cuidar dos recursos humanos, financeiros, patrimoniais e logísticos, essa gerência trabalha para que o hospital funcione de maneira adequada, com os recursos necessários para a execução das atividades (Empresa Brasileira de Serviços Hospitalares, 2025).

A Gerência de Ensino e pesquisa tem como função articular as atividades de formação, pesquisa e extensão, atuando em parceria com as universidades. Essa gerência é relevante para o desenvolvimento de um ambiente de aprendizado e inovação, para a formação de novos profissionais da saúde (Empresa Brasileira de Serviços Hospitalares, 2025).

Cada uma dessas gerências é subdividida em divisões, setores e unidades, o que permite um maior controle sobre os processos internos. Investigamos o campo empírico da unidade de E-Saúde, subordinada à GEP de acordo com a figura 2.

Figura 2 – Organograma da Gerência de Ensino e Pesquisa do HUF/MS.



Fonte: (Hospital Universitário Maria Aparecida Pedrossian, 2024).

Neste organograma a Unidade de E-saúde está subordinada à Gerência de ensino e pesquisa, ela caracteriza uma Unidade transversal, do hospital apoiando o ensino, a saúde, a assistência, pesquisa e a inovação por meio da tecnologia da informação e comunicação (TIC) ou tecnologia digital da informação e comunicação (TDIC), (Hospital Universitário Maria Aparecida Pedrossian, 2024). Sendo

transversal ela atende também a gerência de Atenção à Saúde (figura 1), oferecendo apoio nas ações de teleatendimento à saúde, como o ensino à distância.

Considerando nosso objeto de estudo, analisamos a ambiência Tele-educação da Unidade de E-Saúde, aonde os professores pesquisados atuam para oferecer o curso de educação permanente em enfermagem por meio da Tele-educação.

Nesta direção é importante ressaltar que houve um crescimento da capacitação de profissionais e na produção de conhecimento na saúde, aumentando as oportunidades de residências e investigações nos Hospitais Universitários Federais (HUFs). A Ebserh oferece mais de 7,5 mil postos para residências médicas e multiprofissionais em 959 programas e forma mais de 60 mil estudantes de graduação (Empresa Brasileira de Serviços Hospitalares, 2024).

Diante disto, a investigação realizada, foi em um campo de ensino e prática para 20 (vinte) Programas de Residência Médica, e 03 (três) Programas de Residências Multiprofissionais e em Áreas profissionais da saúde de acordo com o quadro 1:

Quadro 1: Programas de residências do HUF/MS.

Programas de Residências de Medicina	
1. Cardiologia	11. Ortopedia e traumatologia
2. Cirurgia geral	12. Pediatria
3. Cirurgia vascular	13. Pneumologia
4. Clínica médica	14. Psiquiatria
5. Dermatologia	15. Radiologia e diagnóstico por imagem
6. Ginecologia e obstetrícia	16. Reumatologia
7. Infectologia	17. Urologia
8. Medicina de família e comunidade	18. Endocrinologia
9. Medicina intensiva pediátrica	19. Neurologia
10. Neonatologia	20. Anestesiologia
Programas de Residências Multiprofissionais e em Áreas profissionais da saúde	
1. Enfermagem e obstetrícia	
2. Cirurgia e traumatologia buco-maxilo-facial	
3. Atenção ao paciente crítico	

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Diante disso, e de acordo com o objetivo da pesquisa, após a pandemia de 2020, o número de cursos por meio da Tele-educação HUF investigado aumentou. Atualmente, a Unidade de E-Saúde (local da pesquisa) oferece mais de 50 cursos de EAD, da qual fui responsável desde minha nomeação como chefe da Unidade de E-Saúde, em 3 de novembro de 2021. Nesse sentido, a unidade do HUF investigado duplicou os cursos oferecidos, com o

objetivo de ampliar as ações de educação permanente.

Entre os cursos ofertados pela Unidade de E-Saúde, destaca-se aquele que foi objeto desta investigação: “Educação Permanente em Enfermagem”.

A Educação Permanente é uma estratégia político-pedagógica que tem como foco os problemas e necessidades do processo de trabalho em saúde, incorporando o ensino, a atenção à saúde, a gestão do sistema e a participação e controle social no cotidiano do trabalho, com vistas à produção de mudanças neste contexto. Seu objetivo é a qualificação e aperfeiçoamento do processo de trabalho em diversos níveis do sistema, visando à melhoria do acesso, qualidade e humanização na prestação de serviços, além do fortalecimento do processo de gestão político-institucional do SUS – Sistema Único de Saúde, em âmbito federal, estadual e municipal (Brasil, 2018b).

No contexto investigado do curso “Educação Permanente em Enfermagem”, partiu-se da hipótese que esse curso oferecido pode estar comprometido de alguma forma. Essa preocupação se torna evidente ao observar a alta demanda de matrículas em contraste com a baixa taxa de conclusão dos alunos.

Os professores investigados são professoras de enfermagem vinculados à Divisão de Enfermagem que atuam na Unidade de E-Saúde. Segundo o Regulamento da atividade de instrutoria interna no âmbito da Ebserh, publicado no Boletim de Serviço nº 2921, de 26 de dezembro de 2022, o professor é designado como instrutor; no entanto, nesta pesquisa, optamos por identificá-lo como professor. A seguir, apresentamos o regulamento dos papéis do professor na Rede Ebserh (Empresa Brasileira de Serviços Hospitalares, 2022, p. 28), com o intuito de compreender como a empresa define essas funções:

- I. Instrutor: professor de cursos realizados na modalidade presencial ou online síncrono;
- II. Tutor: mediador do processo de ensino-aprendizagem na modalidade assíncrona;
- III. Desenhista instrucional: profissional que planeja, desenvolve e aplica as técnicas, materiais e produtos educacionais multimídia para eventos presenciais ou à distância;
- IV. Conteudista: profissional que elabora conteúdo e objetos de aprendizagem em linguagem adequada a ambientes virtuais, inclusive com produção de videoaulas;
- V. Revisor de material didático: profissional que revisa a escrita, de acordo com as regras da Língua Portuguesa, e/ou o conteúdo, uma vez expirado o período obrigatório de revisão previsto no inciso VIII do artigo 11.
- VI. Curador de Trilha de Aprendizagem: profissional responsável pela validação e atualização do conteúdo da trilha, inclusive seu alinhamento com a cultura e estratégia organizacional.
- VII. Coordenador: responsável pelo planejamento, organização, acompanhamento e apoio aos participantes e instrutores durante a realização dos cursos e eventos.
- VIII. Assistente: profissional que apoia o Coordenador, limitado a 1 assistente a cada 30 horas de capacitação ou evento.

Assim, ao examinar o contexto da pesquisa e as professoras investigadas, as informações trazidas interconectaram aspectos históricos, culturais, sociais e institucionais, ilustrando o HUF e sua atuação na formação de profissionais de saúde. Esses elementos contribuíram para entender o escopo da pesquisa e os desafios enfrentados, especialmente em relação aos professores que atuam no curso de educação permanente em enfermagem por meio da Tele-educação E-Saúde.

1.3 Documentos legais e autorizações institucionais

Para iniciar e delimitar os contornos da investigação, no dia 29 de setembro de 2023, solicitou-se a anuência do HUF pesquisado para seguir o processo da investigação. Após a aprovação e assinatura desse documento pelo Gerente de Ensino e Pesquisa, nesse mesmo dia o projeto foi submetido à plataforma Rede Pesquisa, conforme exigência para todas as investigações conduzidas no âmbito da Rede Ebserh. Além disso, no dia 30 de outubro de 2023 foi retirada a anuência junto à Chefe da Divisão de enfermagem, que é responsável pelos professores pesquisados. O quadro 2, a seguir demonstra os documentos e as etapas dos caminhos percorridos da aprovação da pesquisa.

Quadro 2: Documentos com as etapas da aprovação da pesquisa.

DATA	DOCUMENTOS/ETAPAS	DESCRIÇÃO
29/09/2023	Carta de anuência da autorização para realização da pesquisa.	Apresentação do projeto e assinatura da autorização da pesquisa junto ao gerente responsável da GEP.
29/09/2023	Depósito do projeto na Plataforma Rede Pesquisa.	Submissão do projeto na Plataforma da Rede Pesquisa dos HUFs.
02/10/2023	Carta de anuência da Chefe da Divisão de Enfermagem.	Autorização para realizar a pesquisa dos professores em enfermagem.
03/10/2023	Anuência do Coordenador de Pesquisa do Programa de Pós-graduação em Educação da UCDB (Universidade Católica Dom Bosco).	Validação e assinatura do projeto para submissão ao CEP/UCDB (Comissão de Ética e Pesquisa da Universidade Católica Dom Bosco).
09/10/2023	Boletim de Serviço do HUF, número 563.	Publicação da autorização da pesquisa no Boletim de Serviço do HUF.
23/10/2023	Envio do projeto à Plataforma Brasil.	Submissão de todos os documentos necessários à Plataforma Brasil, para o CEP/UCDB.
24/10/2023	E-mail do CEP/UCDB.	Confirmação de recebimento da documentação e encaminhamento para avaliação ética.
06/11/2023	Parecer consubstanciado.	Emissão do parecer consubstanciado CAEE 7517 75175623.6.0000.5162 e Parecer nº 6485227.

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

A plataforma da Rede Pesquisa é uma ferramenta de gerenciamento dos estudos realizados nos

Hospitais Universitários Federais (HUF) vinculados à Rede da Empresa Brasileira de Serviços Hospitalares (Ebserh). Esse sistema automatiza o registro das pesquisas submetidas e constitui uma base de dados que permite a elaboração de panoramas e indicadores estratégicos para a gestão científica. Entre os principais objetivos do Rede Pesquisa estão (Empresa Brasileira de Serviços Hospitalares, [2023?], p.1):

- I. Instituir fluxo de solicitação, de aprovação e acompanhamento dos projetos de pesquisa na Rede Ebserh;
- II. Proporcionar maior produtividade e celeridade na coleta e análise dos dados das pesquisas em desenvolvimento na Rede Ebserh;
- III. Promover maior segurança e disponibilidade dos dados;
- IV. Atualização e acesso às informações com confiabilidade;
- V. Sistematizar a coleta e o armazenamento dos dados estratégicos;
- VI. Acompanhar a produção científica no âmbito da Rede Ebserh;
- VII. O sistema permite que o pesquisador realize a solicitação e o acompanhamento do processo on-line.

Após a submissão do projeto na Plataforma Rede Pesquisa, solicitou-se a anuência da Chefe da Divisão de Enfermagem do HUF, responsável pelos professores participantes da pesquisa. Com todas as permissões documentadas, o projeto foi enviado à minha orientadora para avaliação e assinatura. No dia 03 de outubro de 2023, a anuência da pesquisa foi assinada pelo coordenador de pesquisa do PPGE/UCDB.

Dia 23 de outubro de 2023, o projeto foi submetido à Plataforma Brasil, com todos os documentos exigidos devidamente anexados. Em resposta ao envio, recebi um e-mail indicando a necessidade de ajustes na classificação dos riscos. Após as correções, o projeto foi reenviado e, posteriormente, no dia 24 de outubro de 2023, aceito, sendo encaminhado para avaliação pelo CEP/UCDB.

Após esses caminhos, no dia 06 de novembro de 2023, o trabalho intitulado “*A Tele-Educação E-Saúde como Ambiência de Educação Permanente: Formações em um Hospital Universitário Público*” foi aprovado, com emissão do parecer consubstanciado CAEE 75175623.6.0000.5162 e Parecer nº 6485227 (Anexo 1).

1.4 A abordagem qualitativa na ambiência Tele-educação E-saúde

Essa abordagem prioriza a compreensão dos fenômenos a partir da perspectiva dos participantes, com questões de pesquisa que exploram o contexto natural. As causas externas são vistas como secundárias, e os dados são coletados por meio de um contato profundo com os indivíduos em seus ambientes (Bogdan, Biklen, 1994).

De acordo com Bogdan e Biklen (1994), a investigação qualitativa se caracteriza por ser realizada no ambiente natural, onde o investigador atua como a principal fonte de dados. Ela é descritiva e foca mais nos processos do que nos resultados. Os investigadores analisam os dados de maneira indutiva e atribuem grande importância ao significado.

Para alicerçar a coleta de dados, utilizou-se o documento do projeto do curso de educação permanente em enfermagem, visando descrever a voz presente nesse documento em relação à formação e prática pedagógica. Em seguida, foram coletadas as percepções das experiências vividas pelas professoras por meio da entrevista.

No início de fevereiro de 2025, entrei em contato com a Chefe da Divisão de Enfermagem, à qual as professoras investigadas são subordinadas, dialoguei sobre o andamento da pesquisa e sinalizei que iria começar a coletar os dados por meio da entrevista com as participantes.

Desta forma utilizamos as entrevistas semi-estruturadas, com a finalidade de analisar as percepções dos professores do curso de educação permanente em enfermagem; e de compreender as práticas formativas dos professores do curso de educação permanente em enfermagem.

As entrevistas são instrumentos para produzir dados descritivos. As boas entrevistas permitem que os sujeitos falem livremente, gerando dados ricos. Transcrições capturam as perspectivas dos respondentes. Um bom entrevistador escuta ativamente, usando expressões faciais apropriadas. A flexibilidade com o entrevistado é importante, sem preconceitos. A pesquisa busca entender diversas perspectivas, criando um ambiente confortável (Bogdan, Biklen, 1994).

Foram convidados para a entrevista, 10 professoras(es) que ofereceram o curso de educação permanente em enfermagem no ambiente Tele-educação E-Saúde de um HUF da Rede Ebserh do estado de Mato Grosso do Sul. Os critérios para a escolha dos sujeitos que participaram da pesquisa foram: ser Professoras(es) instrutores que utilizaram a ambiência Tele-educação da Unidade de E-Saúde de um HUF da Rede Ebserh do estado de Mato Grosso do Sul.; ser Professoras(es) instrutores que oferecem o curso de educação permanente em enfermagem; e aceite de participação dos sujeitos na pesquisa.

As entrevistas semi-estruturadas, foram individuais e realizadas por meio de gravação via celular e transcrição automática do modo ditar do word 365, permaneci com a escuta ativa. Ao realizar a entrevista solicitei autorização de gravação, respeitando a opinião das professoras em aceitar ou não gravar. Anteriormente à entrevista foi assinado presencialmente o TCL –

Termo de Consentimento livre e esclarecido. As entrevistas foram realizadas dentro do próprio HUF, conforme a disponibilidade de cada professora investigada. Para garantir a confidencialidade e o anonimato das professoras participantes, estas foram identificadas na pesquisa pela palavra "Teleprofessora", seguida de uma letra, como por exemplo: Teleprofessora A e Teleprofessora B.

Assim, por meio dessas estratégias da abordagem qualitativa, realizamos a análise documental do projeto e a análise da entrevista que proporcionaram uma compreensão abrangente sobre o tema e aprofundaram a análise da ambiência tele-educação E-Saúde. Os procedimentos da análise que foram utilizados serão descritos na próxima subseção.

1.5 Procedimentos da análise documental e de conteúdo.

Para analisar os dados coletados na investigação utilizamos dois tipos de procedimentos: a análise documental e a análise de conteúdo.

Descrevemos o projeto do curso de educação permanente em enfermagem por meio da análise documental, e compreendemos as percepções sobre a formação do professor e suas práticas pedagógicas que ocorrem dentro da ambiência Tele-educação E-Saúde por meio da análise de conteúdo.

Segundo Bardin (1997, p. 42), a análise de conteúdo é :

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

A análise documental permitiu um exame da estrutura formal do curso de educação permanente em enfermagem. Foi examinado e descrito o projeto do curso, com o intuito de entender suas diretrizes, objetivos e metodologias propostas dentro da ambiência da Tele-educação E-Saúde. O conteúdo original foi transformado em uma fonte secundária para compreender o contexto do curso e complementar o estudo com a análise de conteúdo.

De acordo com Bardin (1977), a análise documental é uma operação que visa transformar o conteúdo original de um documento para facilitar sua consulta e referência, otimizando o acesso à informação armazenada. Ela busca maximizar tanto a quantidade quanto a pertinência da informação disponível (Bardin, 1977).

Ainda Lüdke e André (1986 , p. 38) afirmam que “ [...] a análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema”.

Analizamos o projeto do curso que refletiu a organização e a implementação na Tele-educação E-Saúde. A análise se concentrou nas articulações entre os objetivos do curso, criando um panorama que ilustra a integração entre teoria e prática para responder os objetivos da investigação.

A análise documental, portanto, ofereceu uma base inicial para a compreensão do que o projeto traz sobre a formação de professores e suas práticas pedagógicas para atuar na ambiência Tele-educação E-Saúde, cruzando dados teóricos com a realidade observada no documento.

Em seguida, a análise de conteúdo foi aplicada para extrair informações significativas das vozes das entrevistas semi-estruturadas realizadas com as professoras do curso de educação permanente em enfermagem.

No processo de análise de conteúdo das entrevistas os dados foram organizados em torno de três pólos cronológicos (Bardin, 1977): a pré análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

Na primeira fase da pré-análise: foi realizado a leitura flutuante de quatro entrevistas, em seguida inseri os dados dessas entrevistas no aplicativo WebQDA. Esse software é destinado a investigadores que realizam a investigação qualitativa, facilitando a edição, visualização e organização de documentos durante a análise de dados (WebQDA, 2025).

Na segunda fase: exploração do material: Após a inserção das vozes das professoras no WeQDA, foram identificadas as palavras mais frequentes nas falas das professoras. Foram analisados os contextos e razões em torno da palavra mais frequente: “formação” e a palavra menos frequente “interação”. Nesta direção foi construído duas temáticas a serem discutidas: Formação das professoras para atuar na ambiência Tele-educação E-Saúde e práticas pedagógicas na ambiência Tele-educação E-saúde.

Na última fase: Realizamos o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação: Nessa última fase analisamos criticamente os dados analisados articulando com a literatura da área e teóricos da área de formação de professores.

Neste sentido, com as temáticas apresentadas, foi possível compreender de que maneira as percepções de formação de professor e suas práticas pedagógicas, influenciam no processo de ensino e aprendizagem do curso de educação permanente em enfermagem.

Por meio da análise documental e da análise de conteúdo, construímos uma visão integrada e crítica da Tele-educação como ambiente de educação permanente. A investigação realizada contribuiu não apenas para o entendimento do contexto específico do curso analisado,

mas também para o avanço das discussões sobre a formação de professores nos cursos ofertados via Tele-educação em outras áreas da saúde, nos hospitais universitários vinculados à Ebserh.

1.6 Estado do Conhecimento

O estado do conhecimento é uma modalidade de pesquisa que visa identificar, localizar e analisar criticamente as produções acadêmicas sobre um determinado tema, com o objetivo de compreender como esse saber tem sido construído ao longo do tempo e quais lacunas ainda persistem (Romanowski, Ens, 2006).

Ainda segundo Morosini (2015, p. 102), o estado do conhecimento : “É identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica”.

O levantamento bibliográfico concentrou-se em trabalhos de mestrado e doutorado que abordam os termos de busca relacionados à Telessaúde, considerando que a Tele-educação e a E-Saúde, são objetos específicos desta pesquisa, e que estão diretamente interligadas a esse campo.

Para isso, foi realizado um levantamento bibliográfico em duas bases de dados de referência nacional: a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), disponível no link - <https://www.bdttd.ibict.br/>, e no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), no endereço eletrônico - <https://catalogodeteses.capes.gov.br/>, ambas reconhecidas pela abrangência e relevância da produção científica que disponibilizam.

Para a busca na BDTD foram usados descritores usando os termos: “telessaúde”, “tele-educação”, “tecnologia da informação e comunicação”, “tecnologia digital da informação e comunicação” e “formação de professores” tendo o assunto principal “Telessaúde”.

No campo da busca avançada da BDTD, eu inseri os dados para a pesquisa da seguinte forma: **Busca avançada:** (Todos os campos:telessaude OU Todos os campos:tele-educação OU Todos os campos:teleducação OU Todos os campos:tecnologia da informação e comunicação OU Todos os campos:tecnologia digital da informação e comunicação OU Todos os campos: formação de professor).

A BDTD apresentou o resultado de 51.225 (cinquenta e um mil e duzentos e vinte e cinco) trabalhos. Após esses dados, foram inseridos os seguintes filtros : **UFMS** - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul e **até o ano de 2022**, onde resultou 210 (duzentos e dez)

dissertações e 53 (cinquenta e três) teses, totalizando 263 (duzentos e sessenta e três) trabalhos.

Após a realização do levantamento da BDTD, realizou-se a seleção dos trabalhos. Para tanto, utilizou-se o critério de exclusão: 1. Eliminação dos resultados que fugissem às palavras-chave buscadas por meio da leitura do título do resumo. 2) Leitura dos resumos para identificar as pesquisas mais ligadas ou relacionadas ao termo Telessaúde.

Com base no primeiro critério de exclusão, 213 (duzentos e treze) trabalhos foram eliminados, resultando 50 (cinquenta) trabalhos. Após a aplicação do segundo critério de exclusão, 29 (vinte e nove) estudos foram desconsiderados. Por fim, 21 (vinte e um) trabalhos foram selecionados da BDTD, sendo 15 (quize) dissertações e 06 (seis) teses, para posterior análise com os demais trabalhos selecionados do catálogo da CAPES.

No levantamento do Catálogo da CAPES, disponível no link : [https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/,](https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/) realizou-se da seguinte forma: no campo **Busca**, foi inserido o termo “Telessaúde”, onde resultou 308 (trezentos e oito) trabalhos. Em seguida foi aplicado o filtro: 2018-2022, resultando 151 (cento e cinquenta e um) trabalhos.

Após a conclusão do levantamento no banco de dados da CAPES, realizou-se a seleção dos trabalhos. Para tanto, utilizamos os mesmos critérios de exclusão do levantamento realizado na BDTD.

Com base no primeiro critério de exclusão, 127 (cento e vinte e sete) trabalhos foram eliminados, resultando 24 (vinte e quatro) trabalhos. Após a aplicação do segundo critério de exclusão, 13 (treze) estudos foram desconsiderados, resultando 11 (onze) trabalhos selecionados do catálogo da CAPES, sendo 06 (seis) dissertações e 05 (cinco) teses.

Finalmente, o resultado total dos trabalhos selecionados das duas bases de dados escolhidas foi de 32 (trinta e dois), 21 (vinte um) dissertações e 11 (onze) teses para análise posterior.

O quadro 3 a seguir apresenta os trabalhos selecionados do levantamento bibliográfico inicial, que possuem assuntos relacionados ou interligados ao tema: “A Tele-educação E-saúde como ambiência de educação permanente em enfermagem: formações em um hospital universitário público”. Esses trabalhos estão organizados por ano de publicação, nome do(a) autor(a), instituição de onde foi concedido o título e fonte de trabalho realizado.

Quadro 3: Levantamento bibliográfico inicial – trabalhos selecionados.

Nº	ANO	TÍTULO	AUTOR (A)	INST.	FONTE	PROGRAMA
1	2003	Salto para o futuro: um olhar para a educação à distância, aprendizagem interativa	PEROSA, Gilse Terezinha Lazzari	UFMS	Dissertação	Educação
2	2004	Teleprofessor: agente da tecnologia na educação à distância	BUENO, Maysa de Oliveira Brum	UFMS	Dissertação	Educação
3	2004	Possibilidades e perplexidades nas propostas de formação para professores : a ordem do discurso no campo de estudo da Pedagogia	MALHEIROS, Márcia Rita Trindade Leite	UFMS	Dissertação	Educação
4	2005	O uso de novas tecnologias e software educacional na formação inicial do professor de matemática: uma análise dos cursos de licenciatura em matemática do MS	BRANDÃO, Paulo César Ribeiro	UFMS	Dissertação	Educação
5	2006	Os impactos da formação continuada na prática docente	MIGUITA, Shizuko	UFMS	Dissertação	Educação
6	2012	Formação de professores em educação ambiental no município de Corumbá (MS): Discussão e análise a partir do grupo de estudo em Educação Ambiental	PEINADO, Simone do Valle Leone	UFMS	Dissertação	Ensino de Ciências
7	2015	Inserção do telessaúde Brasil Redes na estratégia de saúde da família em Mato Grosso do Sul	BORSOI, Michele Batiston	UFMS	Dissertação	Saúde da família
8	2015	Um estudo sobre a construção da identidade de professores de língua portuguesa: inclusão digital e espaço virtual	SANTOS, Isabel Cristina Rissato dos	UFMS	Dissertação	Letras
9	2016	Formação continuada de professores e a apropriação das tecnologias da informação e comunicação: o percurso de uma intervenção formativa	DIOGO, Rodrigo Claudino	UFMS	Tese	Educação
10	2016	Formação de professores para o uso das tecnologias digitais da informação e comunicação nos cursos de pedagogia em Campo Grande – MS: marginalização ou inclusão	SILVA, Judith Ferreira da	UFMS	Dissertação	Educação
11	2016	A formação docente à	LIMA, Eduardo	UCDB	Tese	Educação

		distância: uma investigação sobre o programa de formação continuada mídias na educação e suas implicações	Luís Figueiredo de			
12	2018	Limites e possibilidades do telessaúde como ferramenta de educação permanente no olhar dos trabalhadores residentes da atenção básica	HAYVANON, Anny Everson Belas	UEFS	Dissertação	Saúde coletiva
13	2018	Avaliação dos serviços de Telessaúde como apoio à Educação Permanente das equipes de Atenção Básica: o caso do Núcleo Telessaúde SC	DOLNY, Luise Ludke	UFSC	Tese	Saúde coletiva
14	2018	Análise da implantação das tecnologias de informação desenvolvidas pelo programa telessaúde Espírito Santo no município de Vitória - ES	MELO, Cibelle Barroso de Souza	IFES	Dissertação	Tecnologias sustentáveis
15	2019	Telessaúde: uma ferramenta de educação permanente em saúde para os profissionais da educação básica do estado do Maranhão	NEVES, Ariane Cristina Ferreira Bernardes	UFMA	Tese	Saúde coletiva
16	2019	Prática da educação permanente em saúde no Brasil com apoio do programa Telessaúde: revisão integrativa da literatura (divulgação não autorizada)	NETO, Miguel dos Reis Cordeiro	UFG	Dissertação	Ensino na saúde
17	2019	Educação permanente por teleeducação: o caso o programa telessaúde Brasil Redes no Estado do Amazonas sob as perspectivas dos usuários	RODRIGUES, Pedro Máximo de Andrade	UERJ	Tese	Saúde coletiva
18	2019	Como tornar a educação médica on-line mais confiável? Uma proposta de consenso ético para produção de conteúdo	SERAFIM, Daniel Victor Coriolano	FIOCRU Z Ceará	Dissertação	Saúde da família
19	2020	Formação continuada e permanente: revendo as práticas pedagógicas de professores de Ciências, a partir dos saberes sobre o fenômeno biológico da piracema	XIMENES, Flora Auxiliadora	UFMS	Tese	Educação
20	2021	Telessaúde e educação permanente em saúde: uma revisão integrativa	SANTOS, Cássia Glaucilene Clementino Sales dos	USP	Dissertação	Ensino em ciências da saúde

21	2021	Engenharia Didática em um processo de formação continuada: um estudo de conhecimentos de uma professora de matemática	LIMA, Renan Gustavo Araújo de	UFMS	Tese	Educação matemática
22	2021	Educação ambiental crítica: utopia ou desafio? Experiências em formação continuada de professores na educação de jovens e adultos na atualidade	VALVERDE, Luiz Hernique Ortetlhado	UFMS	Dissertação	Ensino de ciências
23	2021	Saberes docentes e o ensino por investigação: contribuições de uma formação continuada em Mato Grosso do Sul	DELGADO, Joelma dos Santos Garcia	UFMS	Tese	Ensino de ciências
24	2021	A telessaúde como estratégia de aprendizagem no ensino médico	ANDRADE, José Roberto dos Santos	EBMSP	Tese	Medicina e saúde
25	2022	Multiletramentos e impressões sobre o uso de tecnologias digitais por professoras de língua portuguesa	FREITAS, Josiane de Jesus Reis de	UFMS	Dissertação	Estudos de linguagens
26	2022	O som das funções: possibilidades em tecnologias digitais e educação matemática para futuros professores	CAPOANO, André Luiz Oliveira	UFMS	Dissertação	Educação matemática
27	2022	A formação continuada de professores alfabetizadores da rede municipal de ensino de Corumbá-MS para o uso das tecnologias da informação e comunicação	MERCADO, Aline Cristine Androlage Mercado	UFMS	Dissertação	Educação
28	2022	Tele-educação como apoio a educação permanente em saúde na atenção básica no Estado da Bahia	ELIAS, Juliana Lamounier	UFBA	Dissertação	Saúde coletiva
29	2022	Os saberes docentes dos profissionais que atuam nos laboratórios científicos quanto à formação inicial e continuada para utilização de atividades experimentais investigativas.	SANTOS, Neila Andrade Tostes Lopes dos	UFMS	Tese	Ensino de ciências
30	2022	Avanços e retrocessos em diretrizes nacionais para a formação de professores	BARBOSA, Danieli de Oliveira Moreira	UFMS	Dissertação	Estudos de linguagens
31	2022	Formação e identidade de professores de educação física nas “Escolas das	SANTOS, Andreza Sumária Gomes dos	UFMS	Dissertação	Educação

		águas do pantanal sul-mato-grossense				
32	2022	Disponibilidade e uso das tecnologias de informação e comunicação na atenção primária à saúde no Brasil(divulgação não autorizada)	BENDER, Janaína Duarte	UFPEL	Tese	Enfermagem

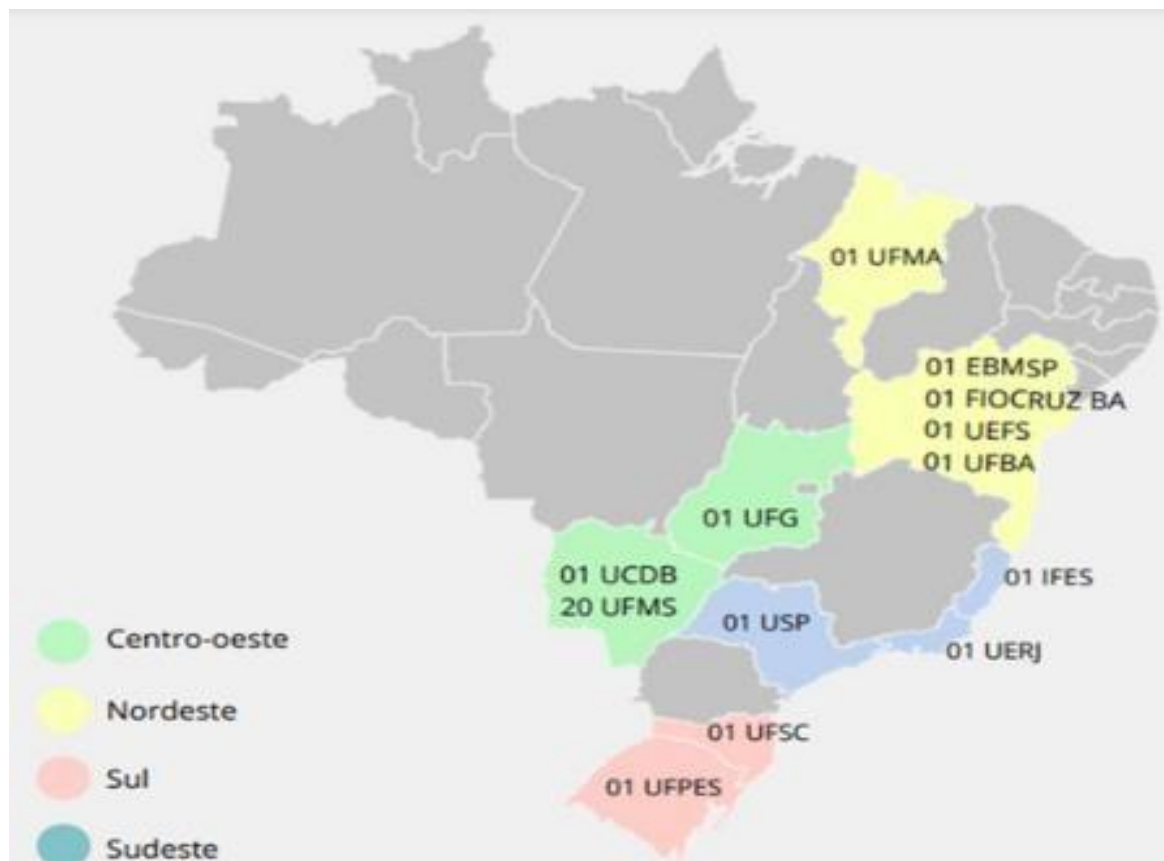
Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Diante das pesquisas selecionadas, conforme o Quadro 3, é possível identificar, que a produção de pesquisas voltadas para os termos interligados à telessaúde, tem aumentado nos últimos anos, isso fica claro no ano de 2022 com 08 (oito) produções, o dobro de publicações em comparação com o ano de 2019.

Constata-se, também, que há predominância de pesquisas desenvolvidas em nível de mestrado. Dos 32 (trinta e dois) estudos selecionados, 21 (vinte e um) são dissertações e 11 (onze) teses.

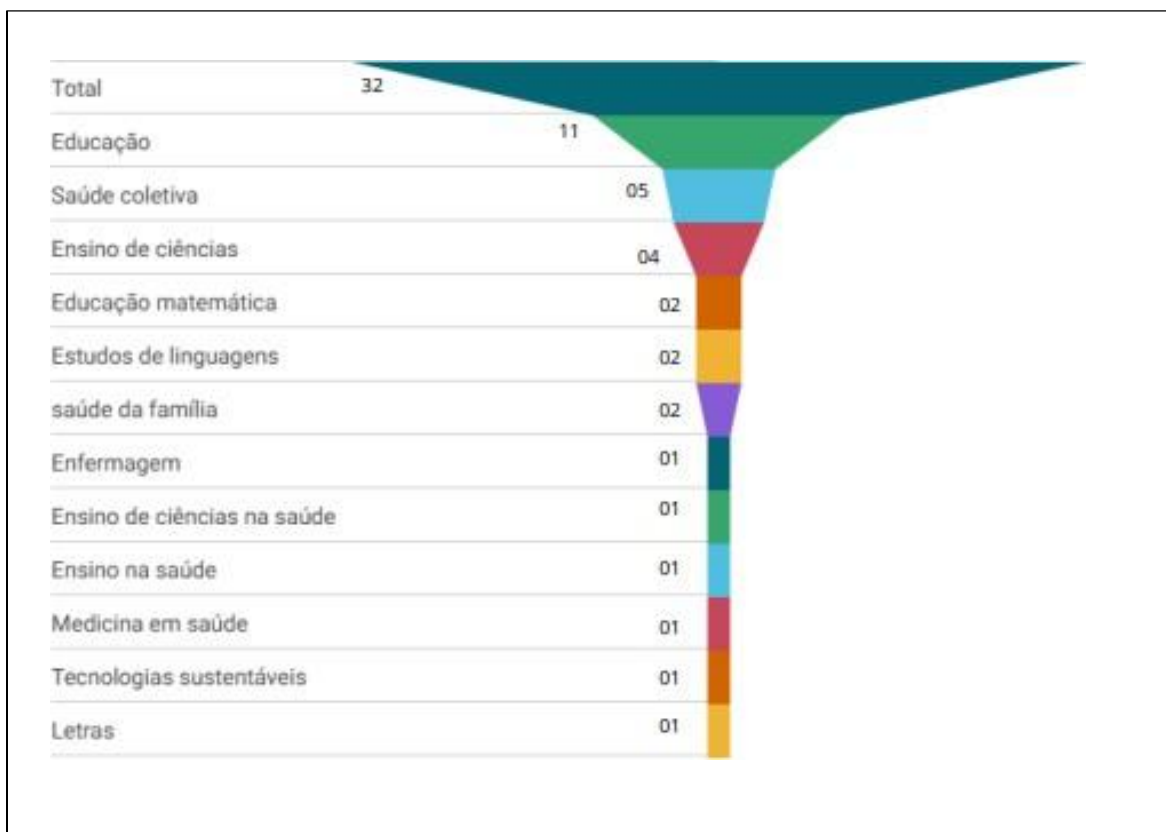
Em relação às pesquisas por região do Brasil, dentre as 32 (trinta dois) pesquisas selecionadas, a maioria é da região Centro-oeste com 23 (vinte e três) pesquisas publicadas. A região Nordeste vem em segundo lugar com 05 (cinco) publicações, em seguida vem a região sudeste com 03 (três) publicações e a região sul com 02 publicações. Não houve nenhum resultado da região norte na pesquisa. Conforme a figura 3:

Figura 3: Mapa do Brasil - Pesquisas por região.



Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Foi possível identificar, ainda, os tipos de programas de pós-graduação dos resultados das pesquisas publicadas, verifica-se que a maioria dos estudos são da área da educação com um total de 11 (onze) trabalhos. Em segundo lugar vem a área da saúde coletiva com 05 (cinco) trabalhos, em terceiro lugar com 04 (quatro) trabalhos vem a área de ensino de ciências, em seguida a educação matemática, estudos de linguagens e saúde da família com 02 (duas publicações) cada uma, e as demais áreas com 01 (uma) publicação, conforme o gráfico 1 de funil a seguir:

Gráfico 1: Áreas dos Programas de Pós-graduação.

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

No que se refere aos trabalhos não autorizados para publicação pelos autores, foi um total de 02 (dois) trabalhos, todos eles provenientes da base de dados do catálogo da CAPES, conforme o Quadro 4. Com isso foi possível ter acesso apenas aos resumos dos mesmos.

Quadro 4: Trabalhos não autorizados para publicação.

Nº	ANO	TÍTULO	AUTOR (A)	DESCRIPTORIOS RELACIONADOS OU INTERLIGADOS À TELESSAÚDE
01	2019	Prática da educação permanente em saúde no Brasil com apoio do programa Telessaúde: revisão integrativa da literatura (divulgação não autorizada)	NETO, Miguel dos Reis Cordeiro	Telessaúde Teleducação Educação em saúde Educação permanente em saúde
02	2022	Disponibilidade e uso das tecnologias de informação e comunicação na atenção primária à saúde no Brasil (divulgação não autorizada)	BENDER, Janaína Duarte	Telessaúde Educação permanente

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Os demais trabalhos selecionados, demonstram que a pesquisa em Telessaúde no

Estado de Mato Grosso do sul, iniciou em 2015 com a produção de apenas 01 (uma) pesquisa intitulada “ Inserção do telessaúde Brasil Redes na estratégia de saúde da família em Mato Grosso do Sul”, da autora Michele Batiston Borsoi, porém foi realizado no programa de pós-graduação de saúde da família e não trata da Tele-educação com foco na formação do professor, a pesquisa analisa outro eixo da Telessaúde, a teleconsultoria.

O Programa Telessaúde foi instituído em 2007 pelo Ministério da Saúde e reformulado em 2011. Este programa disponibiliza serviços como teleconsultoria, tele-educação e segunda opinião formativa voltadas para profissionais do SUS, com o intuito de aprimorar a capacitação e o atendimento à saúde (Brasil, 2007b, 2011; Neto, 2019).

Na pesquisa na BDTD, não utilizou-se o filtro de data inicial de recorte temporal. Essa escolha se justifica pela escassez de referências satisfatórias ao limitar a pesquisa aos últimos cinco anos, que ao contrário no catálogo da CAPES já possuía uma quantidade significativa de publicações.

Assim, foram selecionadas as produções retirando os dois trabalhos com publicações não autorizadas já mencionados no Quadro 4, retirou-se também após a leitura na íntegra o trabalho intitulado “Educação ambiental crítica: utopia ou desafio? Experiências em formação continuada de professores na educação de jovens e adultos na atualidade” e o trabalho “Avanços e retrocessos em diretrizes nacionais para a formação de professores” apresentavam pouca pertinência à temática pesquisada.

Deste modo, a pesquisa do levantamento bibliográfico foi dividida em 03 (três) tópicos relacionadas ou interligadas à Telessaúde: Tecnologia da informação e comunicação, Tele-educação, telessaúde e Formação de professores para a E-Saúde conforme o quadro 5, para em seguida serem analisados.

Quadro 5: Pesquisas selecionadas conforme os tópicos: Tecnologia da informação e comunicação, Tele- educação e Formação de professores.

TEMA 1 – TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (EAD, TIC)				
Nº	ANO	ASSUNTO	TÍTULO	AUTOR (A)
1	2023	EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA	Salto para o futuro: um olhar para a educação à distância, aprendizagem interativa	PEROSA, Gilse Terezinha Lazzari
2	2004	EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA (tecnologias, TIC, o professor na EAD)	Teleprofessor: agente da tecnologia na educação à distância	BUENO, Maysa de Oliveira Brum
8	2015	TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO	Um estudo sobre a construção da identidade de professores de língua portuguesa: inclusão digital e espaço virtual	SANTOS, Isabel Cristina Rissato dos
18	2019	EAD TIC	Como tornar a educação médica on-line mais confiável? Uma proposta	SERAFIM, Daniel Victor Coriolano

			de consenso ético para produção de conteúdo	
25	2022	TDIC (perfil do professor multiletrado)	Multiletramentos e impressões sobre o uso de tecnologias digitais por professoras de língua portuguesa	FREITAS, Josiane de Jesus Reis de
26	2022	TECNOLOGIAS DIGITAIS	O som das funções: possibilidades em tecnologias digitais e educação matemática para futuros professores	CAPOANO, André Luiz Oliveira
TEMA 2 – TELE-EDUCAÇÃO, TELESSAÚDE (TIC)				
Nº	ANO	ASSUNTO	TÍTULO	AUTOR (A)
7	2015	TELESSAÚDE (tele-educação, TIC na saúde, telessaúde Brasil Redes)	Inserção do telessaúde Brasil Redes na estratégia de saúde da família em Mato Grosso do Sul	BORSOI, Michele Batiston
12	2018	TELESSAÚDE E-SAÚDE (TIC)	Limites e possibilidades do telessaúde como ferramenta de educação permanente no olhar dos trabalhadores residentes da atenção básica	HAYVANON, Anny Everson Belas
13	2018	TELESSAÚDE(para a educação permanente)	Avaliação dos serviços de Telessaúde como apoio à Educação Permanente das equipes de Atenção Básica: o caso do Núcleo Telessaúde SC	DOLNY, Luise Ludke
14	2018	TELESSAÚDE(Educação permanente em saúde, TIC do telessaúde)	Análise da implantação das tecnologias de informação desenvolvidas pelo programa telessaúde Espírito Santo no município de Vitória - ES	MELO, Cibelle Barroso de Souza
15	2019	TELESSAÚDE (historico, ferramenta de ed perm, politica nacional de ed perm em saúde no Brasil, Ead na Educ perm em saúde)	Telessaúde: uma ferramenta de educação permanente em saúde para os profissionais da educação básica do estado do Maranhão	NEVES, Ariane Cristina Ferreira Bernardes
17	2019	TELESSAÚDE TELEDUCAÇÃO(APOIO A EPS)	Educação permanente por teleducação: o caso o programa telessaúde Brasil Redes no Estado do Amazonas sob as perspectivas dos usuários	RODRIGUES, Pedro Máximo de Andrade
20	2021	TELESSAÚDE(EPS)	Telessaúde e educação permanente em saúde: uma revisão integrativa	SANTOS, Cássia Glaucilene Clementino Sales dos
24	2021	TELESSAÚDE	A telessaúde como estratégia de aprendizagem no ensino médico	ANDRADE, José Roberto dos Santos
28	2022	TELESSAÚDE TELE-EDUCAÇÃO (EPS,TIC)	Tele-educação como apoio a educação permanente em saúde na atenção básica no Estado da Bahia	ELIAS, Juliana Lamounier
TEMA 3- FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A E-SAÚDE (TIC)				
Nº	Ano	assunto	Título	Autor (a)
3	2004	FORMAÇÃO DE PROFESSORES	Possibilidades e perplexidades nas propostas de formação para professores : a ordem do discurso no campo de estudo da Pedagogia	MALHEIROS, Márcia Rita Trindade Leite
4	2005	FORMAÇÃO DE PROFESSORES (nas novas tecnologias de ensino)	O uso de novas tecnologias e software educacional na formação inicial do professor de matemática: uma análise dos cursos de	BRANDÃO, Paulo César Ribeiro

			licenciatura em matemática do MS	
5	2006	FORMAÇÃO CONTINUADA (e prática docente)	Os impactos da formação continuada na prática docente	MIGUITA, Shizuko
6	2012	FORMAÇÃO CONTINUADA (educação e formação continuada)	Formação de professores em educação ambiental no município de Corumbá (MS): Discussão e análise a partir do grupo de estudo em Educação Ambiental	PEINADO, Simone do Valle Leone
9	2016	FORMAÇÃO CONTINUADA (para uso das TIC)	Formação continuada de professores e a apropriação das tecnologias da informação e comunicação: o percurso de uma intervenção formativa	DIOGO, Rodrigo Claudino
10	2016	FORMAÇÃO DE PROFESSORES (para uso da TDIC)	Formação de professores para o uso das tecnologias digitais da informação e comunicação nos cursos de pedagogia em Campo Grande – MS: marginalização ou inclusão	SILVA, Judith Ferreira da
11	2016	FORMAÇÃO DE PROFESSORES (inicial e continuada frente à TIC)	A formação docente à distância: uma investigação sobre o programa de formação continuada mídias na educação e suas implicações	LIMA, Eduardo Luís Figueiredo de
19	2020	FORMAÇÃO DE PROFESSORES (CONTINUADA E PERMANENTE)	Formação continuada e permanente: revendo as práticas pedagógicas de professores de Ciências, a partir dos saberes sobre o fenômeno biológico da piracema	XIMENES, Flora Auxiliadora
21	2021	FORMAÇÃO CONTINUADA	Engenharia Didática em um processo de formação continuada: um estudo de conhecimentos de uma professora de matemática	LIMA, Renan Gustavo Araújo de
23	2021	FORMAÇÃO DE PROFESSORES(formação docente – saberes – curric e exp. Tardif, formação cont,)	Saberes docentes e o ensino por investigação: contribuições de uma formação continuada em Mato Grosso do Sul	DELGADO, Joelma dos Santos Garcia
27	2022	FORMAÇÃO CONTINUADA (para uso das TIC)	A formação continuada de professores alfabetizadores da rede municipal de ensino de Corumbá-MS para o uso das tecnologias da informação e comunicação	MERCADO, Aline Cristine Androlage Mercado
29	2022	FORMAÇÃO DE PROFESSOR(INICIAL E CONTINUADA (à luz de Tardif saberes)	Os saberes docentes dos profissionais que atuam nos laboratórios científicos quanto à formação inicial e continuada para utilização de atividades experimentais investigativas.	SANTOS, Neila Andrade Tostes Lopes dos
31	2022	FORMAÇÃO DE PROFESSORES(Nóvoa, Perrenoud, Tardif - saberes)	Formação e identidade de professores de educação física nas “Escolas das águas do pantanal sul-mato-grossense	SANTOS, Andreza Sumária Gomes dos

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

1.6.1 Tecnologia da informação e comunicação (TIC)

A pesquisa de Perosa (2023) aponta para a importância da interatividade e da consciência didático-pedagógica na EAD. A autora enfatiza, que por meio da interatividade, o aprendizado a distância indica que as práticas pedagógicas devem ser adaptadas para maximizar o potencial das TIC. Essa perspectiva é fundamental para professores atuarem com a educação à distância em hospital universitário, pois enfatiza a necessidade de desenvolver competências que permita aos educadores utilizarem as tecnologias de maneira dinâmica, refletindo sobre as práticas de ensino e aprendizagem.

Por outro lado, Bueno (2004) destaca o perfil e a formação dos professores que atuam na EAD, revelando que a formação contínua é uma necessidade premente. A pesquisa sugere que a formação pedagógica desses profissionais deve incluir uma compreensão aprofundada da tecnologia, alinhando teoria e prática. O estudo reforça a ideia de que, para a educação em contextos hospitalares, os professores devem ter uma formação que não só os capacite tecnicamente, mas que também os habilite a interagir com os alunos de forma significativa, levando em conta o contexto em que estão inseridos.

Santos (2015) traz uma visão interessante sobre a construção da identidade dos professores no ambiente digital, analisando como as interações nos blogs influenciam essa percepção. Essa pesquisa é relevante, pois sugere que a prática de escrita virtual pode fortalecer a colaboração e a formação de um sujeito coletivo, promovendo um espaço de troca e desenvolvimento contínuo entre educadores. A identidade docente é um aspecto importante na EAD, pois a confiança e a coesão entre os professores podem impactar diretamente a eficácia do ensino a distância em ambiente como o E-Saúde de hospital universitário.

Serafim (2019) apresenta um aspecto ético fundamental na produção de conteúdo e na utilização de TDICs na Educação Médica a Distância, sublinhando a necessidade de garantir a transparência e a confiabilidade das informações. Tal preocupação é especialmente relevante em um hospital universitário, onde a qualidade da informação pode ter implicações diretas na formação de profissionais de saúde e na vida dos pacientes.

Finalmente, Freitas (2022) e Capano (2022) abordam dimensões relacionadas ao uso da TIC e à ética na formação docente. Enquanto Freitas investiga os multiletramentos e a relação com as tecnologias digitais, Capano explora a intersecção entre música e matemática, revelando formas inovadoras de engajar os alunos. Apesar de a pesquisa de Capano não se relacionar diretamente com a temática da dissertação, ela ilustra a diversidade de abordagens que podem enriquecer a prática pedagógica na EAD.

Esses estudos sobre TIC, em conjunto, enfatizam a importância de pesquisar a EAD especificamente do eixo Tele-educação da Telessaúde, que não foi abordada em nenhuma pesquisa do levantamento. Porém as mesmas enfatizam a importância de capacitar os professores não apenas tecnicamente, mas também eticamente e pedagogicamente, para que possam atuar na complexidade da “EAD em hospitais universitários federais” (tele-educação). A formação contínua e a reflexão crítica sobre as práticas de ensino são fundamentais para o desenvolvimento de uma educação que atenda às necessidades específicas desse contexto.

1.6.2 Tele-educação e Telessaúde

Na pesquisa de Borsoi (2015), é apresentado o programa Telessaúde Brasil Redes, com foco na sua inserção na estratégia de saúde da família em Mato Grosso do Sul. O estudo revela que, embora tenha ocorrido aumento no número de profissionais cadastrados e nas teleconsultorias durante o período analisado, o programa ainda carece de uma melhor divulgação e incentivo ao uso. A tele-educação, por meio de webconferências, emerge como um recurso valioso para a formação contínua dos profissionais, imprescindível para a melhoria da assistência à saúde.

Hayvanon (2018) explora os limites e possibilidades do Telessaúde como ferramenta de Educação Permanente em Saúde na atenção básica em Camaçari-BA. A pesquisa, por meio de um enfoque qualitativo, ressalta a percepção dos trabalhadores de saúde acerca do programa, identificando fragilidades na compreensão do seu potencial. Os resultados indicam a necessidade de melhorias na infraestrutura e na organização do trabalho, sugerindo que um fortalecimento das competências digitais pode ampliar a aceitação e utilização do Telessaúde, alavancando a formação dos profissionais em ambientes hospitalares.

Em uma abordagem similar, Dolny (2018) avalia os serviços de Telessaúde como apoio à Educação Permanente das equipes de Atenção Básica em Santa Catarina. A pesquisa destaca que o programa depende da interação entre os serviços e as equipes, além da necessidade de uma gestão democrática que favoreça uma prática de educação permanente mais envolvente. Este estudo reforça a relevância da tele-educação na formação dos profissionais, enfatizando que a melhoria da prática assistencial está ligada à capacitação contínua dos trabalhadores.

Melo (2018) realiza uma análise da implantação das tecnologias de informação desenvolvidas pelo programa Telessaúde no município de Vitória, ES. A autora sublinha a

importância das teleconsultorias e webconferências para a formação contínua dos profissionais de saúde, ao mesmo tempo em que identificou dificuldades operacionais que ainda precisam ser superadas. Essa pesquisa confirma que, apesar dos desafios, a tele-educação é uma ferramenta poderosa para atualizar e qualificar os serviços de saúde na Atenção Primária.

A pesquisa de Neves (2019) oferece uma avaliação da eficácia do Telessaúde como uma ferramenta para a Educação Permanente em Saúde no Maranhão, revelando tanto impactos positivos quanto barreiras enfrentadas na adoção do sistema. Ao oferecer formação e suporte técnico, o Telessaúde se mostra uma alternativa viável para capacitar os profissionais de saúde. Este estudo destaca que a continuidade da formação pode maximizar o uso da tele-educação na prática clínica.

Rodrigues (2019) discute a Educação Permanente por teleducação no contexto do SUS no Amazonas, analisando a relevância do Programa Telessaúde na qualificação dos profissionais. Apesar das dificuldades enfrentadas em termos de conectividade e integração com ações existentes, a pesquisa evidencia o potencial do Telessaúde para promover a colaboração entre as equipes de saúde, reforçando a relevância da formação contínua para a melhoria do cuidado à saúde da população.

Santos (2021) realiza uma revisão integrativa sobre Telessaúde e Educação Permanente em Saúde, abordando seu potencial e os desafios que enfrentam na formação e assistência. A pesquisa destaca a necessidade de adaptações para melhor aproveitar a TIC, reforçando a ideia de que a tele-educação deve ser integrada ao cotidiano do trabalho em saúde, especialmente em hospitais universitários.

Andrade (2021) explora a telessaúde como estratégia de aprendizagem no ensino médico, mostrando a aceitação e eficácia de uma ferramenta que permite solicitações de segunda opinião médica. O estudo evidencia que, ao integrar práticas de telemedicina no currículo acadêmico, é possível aprimorar a formação de futuros médicos, preparando-os melhor para enfrentar os desafios da saúde contemporânea.

Finalmente, a pesquisa de Elias (2022) analisa a Tele-educação no Programa Telessaúde Bahia, sublinhando a importância de políticas públicas que priorizem a formação dos profissionais da saúde. O estudo revela que, apesar dos desafios, a Tele-educação é vista como um recurso valioso para a Educação Permanente, enfatizando a necessidade de colaboração entre gestores e instituições para fortalecer esta área e assegurar um atendimento integral e resolutivo na saúde pública.

Deste modo, esses estudos deixam uma lacuna em relação à tele-educação com foco no professor, reforçando a importância de pesquisar a tele-educação na formação de professores para atuar na ambiência E-Saúde, evidenciando que a implementação da mesma por meio das tecnologias pode transformar significativamente a assistência à saúde e a formação contínua dos profissionais.

1.6.3 Formação de professores para a E-saúde

A formação de professores para atuar na ambiência da tele-educação E-saúde em hospitais universitários federais é um tema não identificado nas pesquisas aqui analisadas, porém verificou-se apoio nas discussões proporcionadas pelos estudos apresentados. Esses trabalhos evidenciam a importância da formação qualificada para que professores possam navegar nas novas dinâmicas de ensino e aprendizagem, especialmente em ambientes que exigem a incorporação de TIC.

A análise de Malheiros (2004) sobre a formação de professores revela a tensão entre a teoria e a prática na educação, destacando a necessidade de uma abordagem reflexiva, que poderia ser fundamental para educadores em Tele-educação E-saúde. A formação do professor deve se alinhar não apenas com normativas, mas também com a realidade dos ambientes de trabalho, no contexto de hospital de ensino, onde a vida, a saúde e a formação permanente são presentes.

Brandão (2005) investiga o uso de novas tecnologias na formação de professores de Matemática, levantando questões que são também relevantes para a tele-educação. O estudo aponta a limitada integração de ferramentas digitais no ensino, sugerindo que a formação de docentes deve contemplar uma preparação robusta para o uso de tecnologias educacionais, um ponto importante a ser discutido em ambientes de Tele-educação E-saúde, onde a tecnologia é a ponte para o ensino e aprendizado.

Miguíta (2006) discute a formação continuada de professores e seu impacto na prática docente, enfatizando a importância de uma formação que se articule com a realidade dos educadores. Essa perspectiva é especialmente pertinente na formação de professores que atuam na Tele-educação E-saúde, onde a prática deve ser constantemente atualizada para atender às necessidades de um ambiente em rápida evolução.

Peinado (2012) trata da formação em educação ambiental, enfatizando a necessidade de formação continuada que dialogue com as práticas pedagógicas. Em ambientes hospitalares,

a educação pode se refletir em práticas de saúde e bem-estar, demandando que os professores sejam preparados para abordar temas de forma interdisciplinar e contextualizada.

No trabalho de Diogo (2016), observa-se que a relevância da apropriação das TIC na educação, o que ressalta a urgência de uma formação que prepare os professores para integrar tecnologias. Para a Tele-educação E-saúde, o domínio das TIC são fundamentais tanto na abordagem pedagógica quanto na comunicação com os alunos e pacientes.

A pesquisa de Silva (2016) traz à tona a marginalização da formação para uso da tecnologia digital a informação e comunicação (TDIC), mostrando que muitos cursos não oferecem estratégias para essa formação. A inadequação na formação inicial dos professores, que poderia ser aplicada na tele-educação, é um alerta para que hospitais universitários federais desenvolvam programas formativos que atendam às demandas específicas dos seus professores.

Lima (2016) discute a formação à distância e a inclusão das TIC nas práticas pedagógicas, um tema que precisa ser considerado na formação de professores para atuar na Tele-educação E-Saúde. Assim como no ensino à distância, os educadores na saúde devem ter formação para utilizar tecnologias para facilitar o aprendizado e melhorar a interação com os alunos e pacientes.

Ximenes (2020) analisa práticas pedagógicas em Ciências e sugere que a formação continuada pode impactar a prática docente. Esta abordagem sugere que, a formação de professor com conhecimentos teóricos e habilidades práticas pode contribuir no ensino e aprendizagem na ambiência Tele-educação E-saúde.

A pesquisa de Lima (2021) sobre Engenharia Didática em formação continuada mostra que, ao integrar práticas e reflexões críticas, os professores podem melhorar sua prática pedagógica. Essa reflexão é importante em contextos de E-saúde, onde a formação docente deve atender às especificidades da área.

Delgado (2021) investiga saberes docentes em um contexto de ensino por investigação, ressaltando a importância da formação para a implementação de metodologias ativas. Para a tele-educação, a promoção de uma prática investigativa é fundamental para engajar os alunos e melhora a sua aprendizagem.

O trabalho de Mercado (2022) se concentra na formação continuada de alfabetizadores no uso de TIC, salientando a relevância da integração tecnológica no ensino. Na Tele-educação E-saúde, a preparação para o uso de tecnologias digitais é primordial para garantir que os educadores possam atender às demandas de um ambiente de aprendizado inovador e interativo.

Santos (2022) investiga a formação dos professores de Ciências e sua relação com atividades experimentais investigativas. A pesquisa evidencia que a formação continuada deve

abordar tanto os aspectos teóricos quanto as práticas pedagógicas necessárias. Assim, para atuação na Tele-educação E-saúde, os professores precisam ser capacitados para aplicar metodologias experimentais que promovam o aprendizado ativo.

Por fim, Santos (2022) enfatiza a identidade docente e a formação inicial em contextos peculiares como as escolas do Pantanal, sinalizando que a formação precisa ser adaptada às especificidades locais. Para a tele-educação E-saúde, isso implica em desenvolver contextos formativos que considerem as realidades dos professores e a ambiência que atuarão, fortalecendo assim a sua identidade profissional e o ensino e aprendizagem.

Deste modo, as pesquisas analisadas destacam que a formação de professores é um fator importante para o professor atuar na ambiência Tele-educação E-saúde em HUFs, considerando a complexidade do contexto em que esses professores atuarão. A formação de professores levará a práticas pedagógicas inovadoras, garantindo que os profissionais de estejam aptos a lidar com os desafios de um modelo educacional em constante evolução, a EAD.

CAPÍTULO 2 – A TELE-EDUCAÇÃO E-SAÚDE

Neste capítulo, exploraremos a concepção da “tele-educação e E-saúde”, destacando a relevância para a formação e atualização de professores de enfermagem. Aqui é definido o termo E-saúde, contextualizando com a telessaúde, onde a tele-educação emergiu como uma das ações para o ensino nos hospitais universitários.

2.1 E-Saúde (Telessaúde ou telemedicina)

Falar da “tele-educação E-saúde” vem da necessidade de debater conceitos que hoje estão voltados para a educação e saúde no Brasil, provenientes da telemedicina que muitas vezes são utilizados mas pouco entendidos sobre o ponto de vista de conceituação (Nielsen, 2011).

Primeiramente, devemos compreender o que é o E-Saúde para entendermos a concepção do termo “*Tele-educação E-Saúde*” dentro dos hospitais universitários. A fim de compreender esse termo E-saúde e suas aplicabilidades, Rezende et al. (2010, p.58) define:

O termo telessaúde (ou telemedicina, e-Saúde) vem sendo usado para designar as atividades que utilizam as tecnologias da informação e comunicação na atenção à saúde. A distância é um fator impeditivo importante para a prestação de muitos serviços essenciais, como diagnóstico, tratamento, prevenção, educação continuada, pesquisa e avaliação em saúde.

A definição de telessaúde, segundo a Organização Mundial de Saúde (OMS), refere-se aos serviços de saúde prestados por profissionais da área utilizando tecnologias de informação e comunicação (TIC).

Esses serviços têm como objetivo substituir o contato direto com o paciente, possibilitando a troca de informações necessárias para prevenção, diagnóstico e tratamento, além de auxiliar na educação continuada dos profissionais de saúde e na realização de pesquisas em que a distância é um fator crítico (World Health Organization, 2010).

De acordo com Silva (2014), a telessaúde abrange a incorporação de tecnologia de informação e comunicação nos sistemas de saúde, dentro dessa ampla abordagem está inserido a telemedicina, a teleducação, redes de investigação, teleepidemiologia, e redes de administração e gestão em saúde.

Percebe-se que alguns autores utilizam o termo teleducação ou tele- educação. A nomenclatura varia em diferentes partes do mundo, no entanto, pode-se afirmar que a telessaúde é composta por diversos serviços interativos de saúde à distância, envolvendo profissionais de

diversas áreas e integrados ao sistema de cuidados de saúde, oferecidos por meio de tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) para serviços de saúde, profissionais de saúde e/ou pacientes (Dorsey, 2016).

2.2 Evolução da E-Saúde (telessaúde ou telemedicina)

É fundamental a exposição da evolução do E-Saúde (telessaúde ou telemedicina), para compreender a Tele-educação inserida nesse contexto.

A telemedicina foi o ponto de partida para a história da telessaúde, sendo inicialmente uma atividade médica (Ascencio, 2012). Embora compartilhem o mesmo princípio, a telessaúde expande o conceito para englobar várias áreas da saúde, abrangendo ações de promoção e proteção, educação para a saúde, saúde pública e comunitária (Silva, 2014)

No ano de 2005, a Organização Mundial da Saúde (OMS) emitiu uma recomendação aos seus 192 estados membros, sugerindo a utilização da telessaúde como uma estratégia para aprimorar os sistemas de saúde, sobretudo os de acesso universal, como o Sistema Único de Saúde (SUS), aqui no Brasil (Antenor, 2020).

A OMS, é uma agência da ONU criada em 1948, responsável por coordenar políticas de saúde globalmente. Seu objetivo é garantir o direito à saúde universal, promovendo o bem-estar físico, psicológico e social, combatendo epidemias, catalogando doenças e melhorando sistemas de saúde pública (World Health Organization, 2025).

O Sistema Único de Saúde (SUS) é o Sistema de Saúde Público do Brasil. Ele foi criado pela Constituição Federal de 1988 e tem como objetivo proporcionar acesso universal, integral e gratuito a serviços de saúde para toda a população brasileira (Brasil, 1988).

O SUS, fundamentado nos princípios de universalidade, integralidade e gratuidade, assegura acesso à saúde para todos os cidadãos, sem discriminação, e é organizado em três níveis de gestão: federal, estadual e municipal. Ele abrange desde a atenção primária até procedimentos complexos, além de atuar em vigilância sanitária e promoção da saúde. O sistema reconhece a saúde como um direito universal e um dever do Estado, com ênfase na descentralização e na participação comunitária (Brasil, 1988).

A partir de 2007, o Brasil aderiu ao Programa Telessaúde Brasil, uma iniciativa do Ministério da Saúde (MS), visando melhorar a qualidade do atendimento e dos cuidados básicos no Sistema Único de Saúde (SUS) por meio de tecnologias da informação e comunicação (TIC). A iniciativa busca integrar educação e serviços de saúde, com ênfase na assistência à saúde e educação permanente da Saúde da Família. Seu objetivo principal é promover a educação

voltada para o trabalho e Melhorar a qualidade do atendimento na Atenção Básica do SUS. (Antenor, 2020; Brasil, 2007b).

Ainda no ano de 2007, foi formalizado o processo de contratualização para a integração dos Hospitais de Ensino no SUS, estabelecendo os requisitos para certificação de unidades hospitalares como Hospitais de Ensino (Brasil, 2007a). Nesse ano nove universidades em diferentes estados do país criaram núcleos de telessaúde para capacitar cerca de 2.700 equipes da Estratégia Saúde da Família no Brasil para alcançar várias melhorias.

A partir de então, a educação a distância [Tele-educação] passou a ser inserida nos Hospitais Universitários, como parte integrante do programa de telessaúde em 2007. (Antenor, 2020; Brasil, 2007b).

Na definição de Hospitais universitários, está presente a integração entre pesquisa, ensino e assistência, critério que os certificam. Hospitais universitários, segundo o Ministério da Educação, podem ser definidos como:

Os hospitais universitários são centros de formação de recursos humanos e de desenvolvimento de tecnologia para a área de saúde. A efetiva prestação de serviços à população possibilita o aprimoramento constante do atendimento e a elaboração de protocolos técnicos para as diversas patologias. Isso garante melhores padrões de eficiência, à disposição da rede do Sistema Único de Saúde (SUS). Além disso, os programas de educação continuada oferecem oportunidade de atualização técnica aos profissionais de todo o sistema de saúde (Brasil, 2024c, p. 1).

Ainda sobre a evolução da Telessaúde nos Hospitais universitários, no ano de 2010, ela tornou-se oficialmente uma política pública em todo o país, por meio do Programa Nacional de Telessaúde. Uma Rede de instituições parceiras participaram desse programa incluindo: Núcleos Universitários de Telessaúde: Preferencialmente em universidades públicas e vinculados aos cursos de graduação na área da saúde. Pontos de Telessaúde: que fornecem suporte educacional e respostas estruturadas às perguntas das Equipes de Saúde da Família e Pontos Avançados de Telessaúde: que ampliam o alcance do programa (Brasil, 2010).

Já no ano de 2011, o programa Nacional de Telessaúde foi ampliado resultando em sua nova denominação: Programa Nacional Telessaúde Brasil Redes (Telessaúde Brasil Redes). Além disso, novos centros de telessaúde foram implantados nos estados brasileiros. O programa passou a focar nas áreas de teleconsultorias, telediagnósticos, segunda opinião formativa e teleducação (Brasil, 2011).

Os serviços mais comuns oferecidos na Telessaúde Brasil redes são a tele- educação, a teleconsultoria e telediagnóstico (Brasil, 2012).

Com a visível importância na assistência, no ano de 2018, o Conselho Federal de

Medicina (CFM) regulamentou a telemedicina promovendo confiança tanto por parte dos profissionais de saúde quanto para os pacientes, considerando a telemedicina como a prática médica por meio de tecnologias para assistência, educação, pesquisa, prevenção de doenças e promoção da saúde. No entanto, no ano seguinte, o CFM revogou essa lei e restabeleceu a definição de telemedicina de 2002, que consiste no uso de comunicação audiovisual e de dados para assistência, educação e pesquisa em saúde (Brasil, 2018a) .

No ano de 2019, o Ministério da saúde (MS) estabeleceu diretrizes para a telessaúde no âmbito do SUS, por meio do Decreto n. 9795. Essas diretrizes visam aprimorar o acesso aos serviços de saúde, especialmente em áreas remotas e com desafios geográficos. Algumas diretrizes citadas são: transpor barreiras socioeconômicas, culturais e geográficas, maior satisfação do usuário e qualidade do cuidado, redução de filas e tempo de atendimento e regulamentação e normatização. Essas diretrizes tem o objetivo de promover a eficiência, a equidade e a qualidade dos serviços de saúde, tornando a telessaúde uma ferramenta valiosa no contexto do SUS (Brasil, 2019).

A pandemia da Covid-19 interrompeu e desafiou a estrutura tradicional da educação médica, que era predominantemente presencial. Para apoiar os esforços governamentais de combate à propagação da doença, medidas como distanciamento entre médicos e pacientes e a ampliação dos serviços de telessaúde se tornaram fundamentais (Massucato, 2024).

Com isso em 2020, Em caráter excepcional, o Conselho Federal de Medicina (CFM) emitiu a Resolução CFM nº 2.227/2020, que permite a realização de consultas médicas à distância por meio de tecnologias de comunicação, desde que sejam respeitados os padrões éticos e técnicos estabelecidos pelo CFM.

Depois de uma extensa discussão, o Conselho Federal de Medicina (CFM) estabelece regras para a Telemedicina no Brasil por meio da Resolução n. 2314/2022. Essa resolução define e regulamenta a Telemedicina no país como uma forma de prestação de serviços médicos utilizando-se de tecnologias e comunicação. Essas novas normas resultam de um amplo debate iniciado em 2018 com a participação de entidades médicas e especialistas, substituindo a antiga Resolução CFM nº 1.643/2002 (Brasil, 2022a).

No ano de 2022 foi sancionada a última lei vigente, a Lei 14.510/22, que autoriza e conceitua a prática da telessaúde em todo o território nacional, e revoga a Lei 13.989/20, que permitiu a telemedicina na pandemia de Covid-19.

Ao considerar o termo Telessaúde, consideramos todas as áreas da saúde, a telemedicina está incluída (Brasil, 2022b).

Finalmente em abril de 2024 foi atualizado o termo telessaúde para:

Conjunto de ações que utilizam recursos de TIC para desenvolver serviços que promovam a integralidade e a continuidade da assistência e do cuidado em saúde entre todos os níveis de atenção no âmbito do Sistema Único de Saúde. Ações serão realizadas por meio de teleconsultoria síncrona e/ou assíncrona, teletriagem, teleconsulta, teleinterconsulta, telediagnóstico, telemonitoramento, teleorientação, teleducação e telerregulação” (Brasil, 2024c p.1).

Os tipos de estabelecimentos e descrições de serviço do programa Telessaúde Brasil, também foram modificados no ano de 2024 para ação estratégica do SUS digital, conforme os quadros 6 e 7 , na próxima página (Brasil, 2024c):

Quadro 6 – Tipos de estabelecimentos de Telessaúde 2011/2021

ESTABELECIMENTOS TELESSAÚDE BRASIL REDES (TELESSAÚDE BRASIL) 2011			
Cód .	Tipo de estabelecimento	cód	subtipos
75		75.1	Núcleo Técnico-científico do Programa Nacional Telessaúde Brasil Redes
		75.2	Unidade de Telessaúde
AÇÃO ESTRATÉGICA SUS DIGITAL - TELESSAÚDE - TIPOS DE ESTABELECIMENTO 2024			
Cód.	Tipo de estabelecimento	Cód.	subtipos
75		75.1	Núcleo de telessaúde
		75.2	Ponto de telessaúde

Fonte: Adaptada pela autora (Brasil, 2011; Brasil, 2024c)

Quadro 7 – Serviços Telessaúde 2011/2024

Programa Telessaúde Brasil Redes (Telessaúde Brasil) - Descrição de serviço 2011			
160	Teleconsultoria	001	Teleconsultoria assíncrona
		002	Teleconsultoria síncrona
		003	Segunda opinião formativa
Ação Estratégica SUS digital - Telessaúde - Descrição de serviços 2024			
Cód.	Descrição do serviço	Cód	subtipos
160	Telessaúde	001	Teleconsultoria assíncrona
		002	Teleconsultoria síncrona
		003	Telerregulação
		004	Telediagnóstico
		005	Tele-educação
		006	Teleconsulta
		007	Telemonitoramento
		008	Teleorientação
		009	Teleinterconsulta
		010	Teletriagem
		011	Segunda opinião formativa

Fonte: Adaptada pela autora (Brasil, 2011; Brasil, 2024c)

Os estabelecimentos: núcleo de telessaúde (NT), ponto de Telessaúde ou serviço de telessaúde ampliaram seu espectro de atuação, caracterizando “metaserviços de saúde” aumentando de 03 subtipos de serviços para 11 subtipos incluindo a tele-educação. (Brasil 2011, 2024).

Nesse sentido, baseado nos conceitos, definições, abrangência, nomenclatura, serviços apresentados, evolução, regulamentação e melhorias, a concepção de E-Saúde possui uma abordagem transversal que atua na disponibilização de serviços à distância por meio da TIC ou TDIC, no apoio ao ensino, pesquisa e assistência. Por intermédio da utilização dessas tecnologias, é possível realizar a educação continuada e auxiliar na formação dos profissionais de saúde, independentemente da localização geográfica.

2.3 Tele-educação

A origem do termo teleeducação é proveniente do termo grego "Tele" ou Têle, que tem o significado de "longe" ou "ao longe". A expressão 'teleeducação', portanto, se refere à 'educação de longe', ou seja, a educação que ocorre por meio de um dos meios de comunicação de massa, como a imprensa, a escrita, a televisionada ou a combinação desses (Freitas, 1993).

A Tele-educação, trata-se de um serviço que visa contribuir para a educação permanente dos profissionais, sem necessariamente afastá-los de suas atividades diárias no território. A partir do acesso a estes recursos tecnológicos, os profissionais de saúde podem aprimorar seus conhecimentos, contribuindo para a melhora da qualidade de vida dos indivíduos e do coletivo (Silva et al., 2020).

A Educação à Distância (EAD) ou tele-educação é um método de ensino que permite a aprendizagem por meio da mediação humana de recursos didáticos organizados de forma sistemática, apresentados em diferentes formatos de informação, podendo ser utilizados isoladamente ou em conjunto, e transmitidos por meio de diversos meios de comunicação (Brasil, 2012).

A escrita foi a primeira estratégia utilizada por indivíduos separados pela distância, sendo também a primeira forma de comunicação para a Educação a Distância. A tipografia surgiu e ampliou seus impactos, especialmente com a impressão de livros didáticos e sistemas postais. A chegada do computador e da Internet representou um marco fundamental que impulsionou o crescimento da EAD (Hermida, Bonfim, 2006).

No contexto histórico, destaca-se seu notável crescimento da modalidade Ead no âmbito do Ensino Superior, principalmente em relação aos cursos de formação de professores, conforme evidenciado no Censo 2020, no qual constata-se que 59,3% das matrículas em cursos

de licenciatura são feitas na modalidade a distância (Araújo, 2023).

No Brasil, um país de dimensão territorial tão vasta e com a urgente necessidade de atualizar e capacitar profissionais de diversos campos de conhecimento, a utilização da teleducção, ou seja, ensino à distância, é fundamental para dinamizar o processo de formação dos recursos humanos. Essa abordagem amplia as oportunidades de acesso para todos aqueles que desejam participar (Freitas, 1993).

Vários dados evidenciam o crescimento dessa modalidade de ensino, e é revelado uma tendência de distanciamento entre o ensino presencial e a educação a distância. De acordo com a série histórica de 2011 a 2021, o número de matriculados em cursos EAD aumentou em 274,3%, enquanto nos cursos presenciais houve uma queda de 8,3%. A pesquisa também aponta que em 2021, 70,5% dos estudantes ingressaram pela EAD. Esses dados levantam importantes questionamentos sobre os modelos e políticas educacionais adotados no ensino superior brasileiro (Brasil, 2022b).

Os indivíduos estão cada vez mais exigindo da sociedade o direito de usufruir de programas de educação adaptados à realidade, o que tem levado ao crescimento de programas de educação continuada, treinamento no trabalho e outros. No entanto, os sistemas tradicionais de ensino não conseguem atender às necessidades sociais, como por exemplo, no Brasil, onde a Constituição estabelece no artigo 205 o direito à educação para todos, sendo responsabilidade do Estado, da família e da sociedade promover e incentivá-la, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, à preparação para a cidadania e à qualificação para o trabalho. Além disso, é necessário garantir igualdade de condições para o acesso e permanência na escola (Freitas, 1993; Brasil, 1988).

O conceito moderno de desenvolvimento das nações está focado em recursos humanos capacitados e conhecimentos produzidos. Quanto mais capacitados e competentes forem os recursos humanos de uma nação, maior será sua riqueza, produtividade e respeito. O conhecimento é uma fonte de poder e riqueza, e contribui para o bem-estar social. É fundamental investir na produção de conhecimentos científicos, tecnológicos e humanos (Freitas, 1993).

Nesse sentido, deve-se compreender que a Educação a Distância (EAD) e o Ensino Presencial não são opostos, mas sim complementares. Além disso, a excelência do ensino está diretamente relacionada às instituições educativas e seus alunos, não dependendo exclusivamente da utilização de novas tecnologias de educação. A eficácia se encontra na interatividade, no interesse e no esforço pessoal, tanto nos cursos presenciais quanto nos cursos à distância (Hermida; Bonfim, 2006). Os princípios gerais da Educação a Distância (EaD) são

expressos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9.394/96, em seu artigo 80, pág 15:

Art.80. O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino à distância, em todos os níveis e modalidades de ensino e de educação continuada. §1º A educação à distância, organizada com abertura e regime especiais, será oferecida por instituições especificamente credenciadas pela União. §2º A União regulamentará os requisitos para a realização de exames e registros para a realização de diploma relativo a cursos de educação à distância. §3º As normas para produção, controle e avaliação de programas de Educação à Distância e a autorização para a sua implementação caberão aos respectivos sistemas de ensino, podendo haver cooperação e integração entre os diferentes sistemas. §4º A Educação à Distância gozará de tratamento diferenciado que incluirá: I. Custos de transmissão reduzidos em canais comerciais de radiodifusão sonora e de sons e imagens; II. Concessão de canais com finalidades exclusivamente educativas; III. Reserva de tempo mínimo, sem ônus para o Poder Público, pelos concessionários de canais comerciais (Brasil, 1996).

No entanto, não se observam sinais de especial atenção à colaboração dos professores na elaboração e implementação do projeto pedagógico, produção e revisão sistemática do material didático, bem como na orientação dos tutores e alunos. É necessário um envolvimento mais coletivo dos docentes para acompanhar o processo de ensino-aprendizagem e resolver os desafios que surgem (Gatti, Barreto, 2009).

Desta forma, a concepção do conceito de “*Tele-educação E-Saúde*” no hospital universitário é uma área ou serviço de telessaúde que utiliza as tecnologias de informação e comunicação para oferecer educação continuada e formação profissional por meio de conferências, aulas e cursos, aos profissionais da saúde. Administrada dentro de um núcleo ou ponto de telessaúde de um hospital universitário, a “*Tele-educação E-saúde*” permite acesso facilitado ao conhecimento para os médicos, equipes multiprofissionais (enfermeiros, nutricionistas, fisioterapeutas, etc), residentes, alunos, etc; contribuindo para a formação profissional e a melhoria dos serviços oferecidos aos pacientes. (Rezende, 2010; Brasil, 2007a; Brasil, 2011, Brasil, 2024c). Conforme visualizada na figura 4 :

Figura 4: E-Saúde, telessaúde, telemedicina, teleeducação (tele-educação).



Fonte: Adaptada pela autora (Brasil, 2024c; Entidade reguladora da saúde, 2022).

CAPÍTULO 3 – TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Neste capítulo, abordaremos a tecnologia da informação e comunicação (TIC) e formação de professores, destacando a necessidade de integrar competências pedagógicas e tecnológicas na formação para atuação no hospital universitário, onde é demonstrado a reflexão crítica sobre a prática pedagógica, além de mostrar como as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) podem promover o ensino e a aprendizagem.

3.1 A Tecnologia da Informação e Comunicação na Educação

Estamos num período de avanço tecnológico que impactou nossa comunicação e acesso à informação. A predominância de tecnologias ao longo da história influenciou comportamentos sociais. Isso é evidente desde a Idade da Pedra até a Sociedade Digital atual (Kenski, 2003, 2007). Segundo Kenski (2003, 2007) o avanço tecnológico transformou nossa comunicação e acesso à informação. A história mostra que tecnologias influenciaram comportamentos sociais desde épocas antigas. Novas ferramentas surgiram do desenvolvimento científico, aprimorando o uso dos recursos naturais. Isso não só muda a utilização de equipamentos, mas também impacta profundamente nossas interações na sociedade digital.

É fundamental compreender a tecnologia, pois isso nos permite não apenas adaptar nossos padrões de interação, mas também decifrar as transformações sociais que dela decorrem.

De acordo com Blanco e Silva (1993), o termo tecnologia tem origem grega, sendo composto por *technê* (arte, ofício) e *logos* (estudo), e era utilizado para definir os termos técnicos relacionados aos utensílios, máquinas, suas partes e às operações dos ofícios.

Conforme Kenski (2007, p. 22), a palavra "tecnologia" abrange diversas outras coisas além das máquinas. "O conceito tecnologia engloba a totalidade de coisas que a engenhosidade do cérebro humano conseguiu criar em todas as épocas, suas formas de uso, suas aplicações". O conceito de tecnologia compreende a ação do homem, e a sua capacidade de criar, construir, e de aplicar, isso a sua necessidade, utilizando métodos e incorporando instrumentos intencionalmente, planejando hipóteses, e buscando superar os entraves, perante alguma situação, tendendo o seu benefício e sucesso, na tentativa de controlar os fenômenos naturais que ocorrem na vida do homem, transformando o ambiente natural, visando a qualidade de vida.

Além disso, Tarjra (2012) defende que o conceito de “tecnologia” vai além da simples definição de equipamentos, englobando o entrelaçamento com a vida social, manifestando-se de várias formas e maneiras diferentes. A autora classifica as tecnologias em três grupos diferentes:

Tecnologias físicas: são as inovações de instrumentais físicos, tais como caneta esferográfica, livro, telefone, aparelho celular, satélites, computadores. Estão relacionadas com a Física, Química, Biologia.

Tecnologias organizadoras: são as formas como nos relacionamos com o mundo; como os diversos sistemas produtivos estão organizados. Os métodos de ensino, seja tradicional, seja construtivista, são tecnologias de organização das relações de aprendizagem.

Tecnologias simbólicas: estão relacionadas com a forma de comunicação entre as pessoas, desde a iniciação dos idiomas escritos e falados à forma como as pessoas se comunicam. São os símbolos de comunicação (Tarjra, p. 41-42).

A concepção de tecnologia, conforme apontado por Blanco e Silva (1993), Kenski (2007) e Tarjra (2012), revela-se como um fenômeno complexo e diversificado, englobando não apenas os elementos físicos das inovações humanas, mas também suas dimensões sociais e comunicativas. Essa abordagem abrangente é fundamental para compreender a dinâmica de como a tecnologia molda e é moldada pelas interações humanas e culturais ao longo do tempo.

Nesse contexto podemos considerar que a educação está ligada às Tecnologias, tornando essencial a sua integração no currículo escolar. Segundo Moran (2000, p. 61):

(...) na sociedade da informação, todos estamos reaprendendo a conhecer, a comunicar-nos, a ensinar; reaprendendo a integrar o humano e o tecnológico, a integrar o individual, o grupal e o social. É importante conectar sempre o ensino com a vida do aluno. Chegar ao aluno por todos os caminhos possíveis: pela experiência, pela imagem, pelo som, pela representação (dramatizações, simulações), pela multimídia, pela interação on-line e off-line.

Kenski (2007) também destaca que a ligação entre educação e tecnologia é essencial, sendo fundamental ensinar e aprender os hábitos, valores, conhecimentos, comportamentos e atitudes do grupo por meio da educação, abordando a questão das tecnologias.

É interessante mencionar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), elaborada pelo Ministério da Educação (MEC). A BNCC é um documento que estabelece as diretrizes e conteúdos essenciais que devem ser abordados nas escolas de educação básica no Brasil. Ela foi criada com o objetivo de garantir uma formação mais equitativa e de qualidade para todos os estudantes, independentemente da região ou da escola em que estejam. Ela reforça essa relação ao enfatizar a importância da integração das tecnologias no processo educativo, promovendo o desenvolvimento das competências necessárias para a formação de cidadãos críticos e ativos na sociedade contemporânea.

Embora a BNCC não tenha um capítulo exclusivamente dedicado à tele-educação ou

educação a distância, há menções que enfatizam a utilização de tecnologias digitais como um recurso pedagógico essencial. A BNCC propõe que os currículos das escolas devem incorporar as tecnologias de informação e comunicação para o desenvolvimento das habilidades do século XXI.

Os autores Kenski, Tarjra e Moran demonstram que a tecnologia na educação vai além da adoção de novos dispositivos, exigindo uma mudança na forma de ensinar e aprender, e a BNCC reforça essa necessidade ao integrar competências digitais no currículo, preparando os alunos para um futuro interconectado e promovendo sua formação como cidadãos críticos e ativos em uma sociedade em evolução.

3.1.1 Currículo e tecnologias

Entendemos que os professores precisam desenvolver estratégias para incorporar as TIC ao currículo escolar, visando gerar conhecimento e aumentar a utilização dessas ferramentas em suas práticas pedagógicas e, consequentemente, pelos alunos, mencionando:

Tecnologia e educação são conceitos indissociáveis. Educação diz respeito ao :“processo de desenvolvimento da capacidade física, intelectual e moral da criança e do ser humano em geral, visando à sua melhor integração individual e social”. Para que ocorra essa integração, é preciso que conhecimentos, valores, hábitos, atitudes e comportamentos do grupo sejam ensinados e aprendidos, ou seja, que se utilize a educação para ensinar sobre as tecnologias que estão na base da identidade e da ação do grupo e que se faça uso delas para ensinar as bases da educação (Kenski, 2007, p. 43).

Antes de abordar o currículo escolar, é necessário compreendermos o que são as TIC que não apareceram repentinamente e não surgiram recentemente. Segundo Ramos (2008, p.5).

Chamamos Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) aos procedimentos, métodos e equipamentos para processar informação e comunicar que surgiram no contexto da Revolução Informática, Revolução Telemática ou Terceira Revolução Industrial, desenvolvidos gradualmente desde a segunda metade da década de 1970 e, principalmente, nos anos 90 do mesmo século. Estas tecnologias agilizaram e tornaram menos palpável o conteúdo da comunicação, por meio da digitalização e da comunicação em redes para a captação, transmissão e distribuição das informações, que podem assumir a forma de texto, imagem estática, vídeo ou som. Considera-se que o advento destas novas tecnologias e a forma como foram utilizadas por governos, empresas, indivíduos e setores sociais possibilitaram o surgimento da Sociedade da Informação.

De acordo com Vani Moreira Kenski (2007), as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) transcendem o papel de meras ferramentas tecnológicas, exercendo uma

influência significativa sobre nossos modos de pensar, aprender e interagir socialmente. As TICs desempenham um papel ativo na formação da cultura e na configuração dos modelos sociais. Portanto, sua importância na educação é inegável, uma vez que possibilitam novas abordagens de ensino e aprendizagem, promovendo a interatividade e permitindo a construção do conhecimento de maneira dinâmica.

A inclusão das tecnologias no currículo escolar se revela imprescindível, uma vez que, conforme defendem Moran (2000a) e Kenski (2007), a educação deve ser entendida como um processo dinâmico que interage harmoniosamente entre o humano e o tecnológica. Essa abordagem é importante para o desenvolvimento individual dos alunos e sua integração social, ligando teoria à realidade e experiências cotidianas.

O termo currículo é uma palavra de origem latina, derivada do verbo *currere*, que significa caminho ou percurso a seguir, jornada, trajetória (Ranghetti, Gesser 2011, p. 15 cita Morgado 2000).

Existem várias interpretações do currículo: um conjunto de disciplinas, resultados de aprendizagens desejadas, experiências a serem oferecidas aos alunos, princípios orientadores da prática, seleção e organização da cultura. (Libâneo, Oliveira, Toschi, 2003).

O currículo é o instrumento das instituições de ensino para assegurar a formação adequada dos estudantes, possibilitando sua inserção no mercado de trabalho e impulsionando transformações sociais (Almeida, 2019).

A utilização de recursos tecnológicos na formação de professores pode implicar na educação e facilitar a gestão do currículo. O desafio no desenvolvimento do currículo escolar está em identificar quais Tecnologias da Informação e comunicação utilizar, de acordo com as concepções educacionais e sociais que sustentam tal proposta.

A tecnologia pode contribuir para a dinâmica e originalidade das aulas, transformando o currículo oficial em algo vivo e relevante (Ramos, 2024). Sendo assim, as tecnologias, as novas metodologias, o currículo e a interatividade proporcionam a aprendizagem significativa, modificando seu currículo. A interação é a melhor forma de aprender, a tecnologia favorece o dinamismo e a originalidade às aulas tornando o Currículo oficial vivo e significativo.

O currículo não representa propósitos ou atividades neutras na formação e se origina de diferentes segmentos sociais veiculados por vários meios curriculares de um dado contexto (Ranghetti, Gesser, 2011). É indispensável que o currículo nunca seja:

[...] um conjunto neutro de conhecimentos, que de algum modo aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação. Ele é sempre parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto de tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e

econômicas que organizam e desorganizam um povo (Apple, 2006, p. 59).

Desta forma, o currículo também pode revelar aspectos vinculados às relações de poder, o que configura o contexto educacional como um espaço fundamentalmente político (Freire, 1993). Nessa perspectiva, para Silva (1996, p. 90):

O currículo não é um veículo de algo a ser transmitido e passivamente absorvido, mas o terreno em que ativamente se criará e produzirá cultura. O currículo é, assim, um terreno de produção e de política cultural, no qual os materiais existentes funcionam como matéria-prima de criação, recriação e, sobretudo, de contestação e transgressão.

Diante de vários paradigmas curriculares e considerando o uso das TIC integradas ao currículo escolar, podemos considerar, segundo Ranghetti e Gesser (2011), que atualmente o enfoque do propósito do currículo, está no paradigma dinâmico-dialógico (teorias críticas, baseadas em Freire, Apple e Giroux).

Com um propósito emancipatório, o currículo é um guia orientador da instituição educacional: dialogando e considerando o contexto. Os princípios fundamentais incluem: a) a necessidade do currículo estar situado historicamente e culturalmente; b) o caráter político e emancipador do currículo para as classes populares; c) a compreensão de que o currículo aborda questões estruturais. A presença do currículo oculto e dos conflitos curriculares são aspectos relevantes. O currículo busca promover a transformação social e impulsionar a reflexão crítica dos estudantes. As contradições são estratégias de intervenção utilizadas para desmistificar os conteúdos escolares. O professor atua como mediador nesse processo.

Considerando a ação estratégica da Tele-educação em hospitais universitários, é necessário integrar as TIC no currículo escolar e na formação contínua junto com a aprendizagem colaborativa de Moran (2000b,p. 3):

Aprendemos pelo pensamento divergente [...] quando perguntamos, questionamos [...] quando interagimos com os outros e o mundo e depois, quando interiorizamos, quando nos voltamos para dentro, fazendo nossa própria síntese, nosso reencontro do mundo exterior com a nossa reelaboração pessoal.

Assim, o currículo deve ser visto como um instrumento de transformação social que promove o diálogo, a reflexão crítica e a inclusão, capacitando os alunos a se tornarem protagonistas de suas próprias trajetórias. Se os professores aceitarem o desafio de atualizar suas práticas por meio da integração das TIC, estarão contribuindo não apenas para a formação de indivíduos mais competentes, mas também para uma sociedade tecnológica mais justa e equitativa.

3.1.2 Sociedade tecnológica

Os processos de globalização têm transformado profundamente a organização da sociedade contemporânea, especialmente no contexto da sociedade tecnológica. Em vez de uma estrutura hierárquica tradicional, observa-se uma crescente descentralização do poder, agora distribuído entre empresas multinacionais, setores comerciais e serviços que operam em escala global (Pretto, Pinto, 2006). Contudo, essa configuração em rede não garante uma distribuição equitativa de conhecimento e oportunidades. Ao contrário, ela tende a acentuar as desigualdades sociais e informacionais, tornando essencial refletir sobre os impactos dessa nova lógica organizacional na produção, circulação e acesso ao conhecimento.

Se, por um lado, a Internet viabilizou movimentos sociais, por outro, ela também se tornou um espaço de disputa de poder e influência, reforçando desigualdades e assimetrias na produção e circulação do conhecimento (Castells, 1999). Assim, o modelo de organização em rede não se traduz automaticamente em democratização da informação e do acesso, mas sim em novas formas de concentração de poder e exclusão.

Diante dessa realidade, a educação desempenha um papel central na construção de uma sociedade mais crítica e inclusiva. O professor, ao integrar as TIC no ensino, não apenas influencia os processos de aprendizagem, mas também contribui para a formação de cidadãos capazes de compreender e questionar essas dinâmicas globais. Assim, mais do que simplesmente utilizar as TIC, é essencial que seu uso promova o pensamento crítico e o acesso equitativo ao conhecimento, evitando a reprodução das mesmas desigualdades presentes na organização tecnológica e global.

Por meio do paradigma tecnológico, elaborado por Carlota Perez, Christopher Freeman e Giovanni Dosi, com adaptação da análise de revoluções científicas do autor Kuhn ajuda-nos a compreender a transformação tecnológica contemporânea e suas interações com a economia e a sociedade (Castells, 1999).

O paradigma tecnológico, desenvolvido por Carlota Perez, Christopher Freeman e Giovanni Dosi, com base na análise das revoluções científicas de Kuhn, oferece uma estrutura teórica para compreender as transformações tecnológicas atuais e suas implicações na economia e na sociedade (Castells, 1999). Esse paradigma é caracterizado por cinco elementos centrais: (1) a informação como matéria-prima, evidenciando seu papel estratégico nas novas tecnologias; (2) a penetrabilidade dos efeitos, que demonstra como essas tecnologias influenciam profundamente as interações sociais e organizacionais; (3) a lógica de redes, que

permite gerenciar fluxos e conexões em ambientes complexos; (4) a flexibilidade, que possibilita a reconfiguração constante das organizações diante de novos desafios; e (5) a convergência tecnológica, marcada pela integração entre microeletrônica, telecomunicações e computação, formando um sistema interligado e dinâmico. Compreender essas características é fundamental para investigar como as TIC são utilizadas na educação a distância, especialmente na Tele-educação, e como elas moldam as práticas pedagógicas e as relações de ensino-aprendizagem.

O paradigma tecnológico se define por cinco características: : Informação como Matéria-Prima: A nova tecnologia foca na informação como recurso; Penetrabilidade dos Efeitos: As novas tecnologias influenciam interações e organizações; Lógica de Redes: A configuração em rede ajuda a gerenciar interações modernas; Flexibilidade: As organizações podem ser reconfiguradas, gerando oportunidades e desafios; Convergência de Tecnologias: Há uma integração crescente entre microeletrônica, telecomunicações e computação, criando um sistema tecnológico altamente interligado (Castells, 1999).

Esses paradigmas nos direcionam a dar importância a uma investigação das TIC usadas pelo professor na educação à distância da Tele-educação, para entender suas complexas relações e compreender melhor essa dinâmica.

Além disso, a transformação da sociedade com a informatização e as TIC, não são apenas os novos meios tradicionais, mas sim uma mudança profunda na maneira de ser, pensar e viver as "tecnologias coletivas", que afetam a relação entre humanos e máquinas, promovendo um aprendizado mútuo e um entrelaçamento entre ambos, onde a dependência dá lugar a uma interação mais complexa (Lévy, 1999).

Neste sentido acreditamos que é necessário buscar uma “inteligência coletiva, que se refere à colaboração a compartilhamento de saberes e experiências entre diferentes indivíduos. As tecnologias podem ser usadas para promover união e colaboração, criar novas formas de interação e articulação entre as pessoas (Lévy, 1999).

Ademais cabe ressaltar, que é importante o professor entender como é a ambiência Tele-educação mediado pela educação à distância, como é esse espaço em rede de internet que facilita a educação em qualquer lugar do mundo.

Dessa forma, Lévy (1999) traz que esse espaço é o ciberespaço que tem provocado novas reflexões acerca de superação de perspectivas da tecnologia na educação. O ciberespaço (ou "rede") é o novo meio de comunicação que emerge da interconexão global dos computadores. Este termo inclui a infraestrutura física da comunicação digital, ao vasto

universo de informações e das pessoas que exploram e contribuem para esse universo.

Além disso (Almeida, 2019) defende que o conceito de localidade diz respeito ao ciberespaço, cujas características são moldadas pelas interações que nele ocorrem. Essas interações são instrumentos de memória, registrando atividades acessíveis a qualquer momento online. Isso descontextualiza ações, permitindo recontextualizações e reflexões, surgindo novas oportunidades para avaliar ações e significados.

Complementarmente, deve-se observar que além do ciberespaço, existe uma cultura digital que a sociedade da informação vive atualmente. Segundo Kenski (2018):

Cultura Digital é um termo novo, atual, emergente e temporal. A expressão integra perspectivas diversas vinculadas à incorporação, inovações e avanços nos conhecimentos proporcionados pelo uso das tecnologias digitais e as conexões em rede para a realização de novos tipos de interação, comunicação, compartilhamento e ação na sociedade.

Nesta direção, na era digital, a relação das pessoas com o conhecimento está mudando, exigindo a construção de novos modelos de aprendizado que sejam abertos, fluidos e não lineares, enfatizando a necessidade de um espaço de saber que se adapte aos contextos e objetivos individuais (Lévy, 1999).

Deste modo, entendemos que o professor deve incorporar TIC de maneira crítica e estratégica, garantindo que seu uso não apenas amplie o acesso ao conhecimento, mas também promova a reflexão sobre as desigualdades globais e a construção de uma educação mais inclusiva e democrática. Nesse contexto, a Educação a Distância (EAD) emerge como uma modalidade de ensino, tentando superar barreiras e promover novos formatos educacionais.

3.1.3 EAD

A Educação a Distância (EAD) tem impulsionado a criação de novos formatos educacionais, tornando-se uma modalidade cada vez mais inclusiva e regulamentada. Sua crescente aceitação na sociedade reflete a rápida expansão dessa forma de ensino, que, nos últimos dez anos, apresentou o maior crescimento dentro do setor educacional. Essa evolução está diretamente ligada à inovação nos espaços escolares, à diversificação das ofertas de cursos (como MOOCs e cursos livres) e à consolidação de uma cultura de aprendizagem digital mais acessível e flexível (Kenski, 2018).

Ademais, as investigações sobre as possibilidades de aplicação da internet na educação se intensificaram rapidamente, gerando expectativas sobre o potencial da EAD como solução

para os desafios enfrentados por países que ainda lidam com a ausência de acesso universal à educação básica, como o Brasil (Pretto, Pinto, 2006). Esse avanço reflete a crescente influência das tecnologias de informação e comunicação, que, desde sua ampliação na sociedade, vêm transformando significativamente as formas de ensinar e aprender (Kenski, 2007).

Nesse contexto, torna-se cada vez mais difícil imaginar o ensino-aprendizagem restrito apenas a ambientes presenciais. O processo educacional é, por natureza, uma relação semipresencial, na qual nem todas as atividades ocorrem exclusivamente na escola. Exercícios e tarefas domiciliares evidenciam esse caráter híbrido. Mesmo os projetos de EAD exigem momentos presenciais para atendimentos, aulas práticas ou avaliações, sendo caracterizados como ensino a distância quando a maior parte das atividades ocorre fora das instituições de ensino. Assim, as reflexões sobre o papel das tecnologias tornam-se fundamentais nesse cenário (Kenski, 2007).

Entretanto, a visão redutora das tecnologias digitais na educação tem gerado insatisfação e levantado dúvidas sobre a eficácia das TIC. A educação deve ir além da simples utilização de computadores e plataformas digitais; seu papel é fomentar a autonomia dos alunos, permitindo que administrem seus tempos de estudo e escolham conteúdos de interesse. A verdadeira revolução no ensino exige novas experiências pedagógicas que integrem as TIC em processos cooperativos, valorizando o diálogo e a participação de todos os envolvidos (Kenski, 2007).

Com base nisso, as tecnologias ampliam as possibilidades de ensino ao superar a necessidade de presença física de professores e alunos na sala de aula. A interação digital redefine a dinâmica educacional e estabelece novos vínculos entre os participantes. Paradoxalmente, quando bem utilizadas, as ferramentas tecnológicas aplicadas na EAD podem fortalecer laços mais firmes do que as interações do ensino presencial (Kenski, 2007).

Além dessas transformações, é essencial compreender que a primeira tentativa de definir a Educação a Distância surgiu em 1972, posteriormente denominada "teoria da distância transacional". Essa teoria destaca que a EAD não se limita apenas à separação geográfica entre alunos e professores, mas consiste em um conceito pedagógico que descreve as relações entre eles em diferentes espaços e tempos. Essas relações podem ser organizadas com base em três componentes fundamentais: a estrutura dos programas educacionais, a interação entre alunos e professores e a autonomia do aluno (Moore, 2002).

A ideia de transação, originada em Dewey (Dewey e Bentley, 1949), refere-se à interação entre ambiente, indivíduos e padrões de comportamento em uma situação específica. Na EAD, essa transação ocorre entre professores e alunos, sendo caracterizada pela separação

entre eles. Essa distância gera padrões de comportamento distintos, influenciando profundamente o ensino e a aprendizagem e criando um espaço psicológico e comunicacional que pode gerar desafios e mal-entendidos entre instrutores e estudantes. Esse espaço é o que Moore (2002) define de distância transacional.

Assim sendo, é necessário que o professor tenha um entendimento amplo e integrado da educação à distância, reconhecendo a interconexão entre diversos elementos e importância de desenvolver várias teorias para explicar essa complexidade.

É importante enfatizar a complexidade das relações no contexto da EAD, ao analisar as intensidades da distância transacional e o comportamento de docentes e discentes, considerando também variáveis como a administração da educação a distância e a motivação do aluno (Moore, 2002).

Nesse contexto, Moran (2000c) destaca a tendência de transformação no cenário educacional, promovendo a acessibilidade e pela diversificação das opções de aprendizado, reforçando a importância da adaptação pedagógica e do uso estratégico das tecnologias para garantir um ensino mais inclusivo.

Sendo assim, o futuro trará maior flexibilidade em modelos de cursos e ambientes de aprendizagem, semipresenciais ou à distância. Essa mudança pode refletir uma maior adaptação às necessidades dos estudantes, novas tecnologias e experiências de aprendizagem mais personalizadas (Moran, 2000c).

O autor demonstra que os métodos tradicionais de ensino poderão se diversificar, permitindo que os alunos participem de aulas de forma semipresencial (uma combinação de encontros presenciais e atividades online) ou totalmente à distância.

Nesse contexto a Lei de Diretrizes e Bases conferiu à educação a distância um valor legal equivalente ao dos cursos presenciais, promovendo aproximações entre ambas as modalidades. O Decreto 9.057, de 25 de maio de 2017 redefine a educação a distância como:

Art. 1º Para os fins deste Decreto, considera-se educação a distância a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos (Brasil, 2017).

Por meio do decreto mencionado, houve um avanço significativo na formalização da educação a distância (EaD) no Brasil, ao estabelecer critérios que visam aprimorar a qualidade do ensino e ampliar o acesso. Contudo, o professor deve considerar aspectos além da simples

utilização das TIC e o cumprimento das diretrizes legais.

Diante da distância transacional enfatizada pela complexidade das relações que existem no contexto da educação à distância, vale considerar as **variáveis da extensão da distância transacional**, que depende de 3 grupos de variáveis, representado no quadro 8:

Quadro 8: Grupos de variáveis que determinam as distâncias transacionais.

GRUPOS DE VARIÁVEIS QUE DETERMINAM AS DISTÂNCIAS TRANSACIONAIS	
1º grupo - Diálogo educacional	<ul style="list-style-type: none"> - Diálogo construtivo entre professor e aluno. Influenciado pela filosofia educacional e personalidade - Importância da relação entre docentes, discentes e conteúdo do curso
2º grupo – Elementos do projeto do curso	<ul style="list-style-type: none"> - Estrutura do curso define rigidez ou flexibilidade. - Meios de comunicação e interação impactam a distância transacional. - Teleconferências promovem diálogo e colaboração. - Professores inespertos podem dificultar diálogos construtivos. - Relação entre diálogo, estrutura e autonomia do aluno. - Ensino a distância exige materiais bem estruturados e interação planejada. - Equipes pedagógicas criam materiais para facilitar o diálogo. - Projetos devem incluir motivação, prática, feedback e avaliação.
3º grupo - Autonomia do aluno	<ul style="list-style-type: none"> - Responsabilidade do aluno pelo próprio aprendizado. - Diferenças individuais exigem adaptação das abordagens de ensino. - Professores ajudam no desenvolvimento da autonomia. - Alunos autônomos preferem menos diálogo; dependentes buscam mais interação. - Necessidade de mais pesquisas sobre autonomia na Educação a Distância.

Fonte: Adaptada pela autora (Moore, 2002).

A análise das distâncias transacionais na EAD, revela a complexidade das relações educacionais mediadas por tecnologia. O aprendizado a distância não se resume à entrega de conteúdo, mas à qualidade das interações e à flexibilidade dos cursos. A educação à distância exige compreensão das variáveis que a formam, comunicação efetiva, cursos flexíveis e promoção da autonomia dos alunos.

A teoria da Distância Transacional impulsionou a EAD com telecomunicações interativas, como a teleconferência. Essa tecnologia utiliza redes de computadores e permite diálogos dinâmicos entre alunos e professores. Facilita programas menos estruturados e interações em pares ou grupos, com ou sem a presença do professor, permitindo um aprendizado mais colaborativo (Moore, 2002).

Nesta direção, podemos entender que o aprendizado colaborativo é uma consequência da utilização dessas TIC, formando uma cultura de colaboração. Isso é relevante em um contexto educacional moderno, onde as habilidades sociais e de colaboração são tão valorizadas quanto o domínio do conteúdo.

Esse aprendizado colaborativo implica significativamente no processo de ensino e aprendizagem. O diálogo entre alunos promove a “inteligência coletiva” (Kowitz e Smith, 1987). “Grupos virtuais” desenvolvem habilidades analíticas e crítica. A EAD também proporciona assincronia permitindo que cada aluno interaja no seu ritmo. Essa flexibilidade, oferece a chance de compartilhar aprendizagens, diminuindo obstáculos (Moore, 2002).

Nesta direção, entendemos que o aprendizado colaborativo na EAD, mediado por TIC pode potencializar o conhecimento coletivo, adaptando-se às necessidades individuais dos alunos e criando um ambiente de aprendizado dinâmico e acessível. É preciso reavaliar a aplicação das TIC na educação, buscando uma abordagem mais crítica.

Utilizar as TIC na EaD apenas para transmitir informações não é o suficiente para engajar os alunos. É fundamental criar um ambiente que estimule a aprendizagem significativa e a autonomia, permitindo que alunos escolham conteúdos. A revolução no ensino envolve integrar as TICs em processos cooperativos e valorizar o diálogo. (Almeida, 2019; Kenski, 2007).

3.1.4 EAD, Educação online, Ensino Híbrido e Blended Learning

As TIC, podem expandir as formas como o ensino e aprendizagem podem acontecer, mas não garante por si só, é importante escolher abordagens metodológicas para o professor mediar o ensino e aprendizagem por meio da EAD.

Almeida (2019) nos traz alguns conceitos para entender as diferentes metodologias da EaD em ambientes virtuais, destacando a distinção de educação a distância, educação on-line e e-Learning. A educação à distância pode ocorrer através de variados meios (cartas, rádio, tv, etc) , enquanto educação on-line refere-se especificamente a práticas realizadas via internet. Já o e-Learning, inicialmente centrado em treinamentos corporativos, busca agora desenvolver competências por meio da interação entre os aprendizes.

A compreensão dessas diferenças é fundamental para que os professores possam escolher metodologias adequadas e aplicar tecnologias educacionais aprimorando a aprendizagem em ambientes virtuais. Almeida (2019), destaca que o “e-learning está sendo

apontado como a tendência atual de treinamento, aprendizagem e formação continuada no setor empresarial”.

O e-learning é uma modalidade de educação a distância que utiliza a internet, destinada a capacitar funcionários por meio de recursos interativos e multimídia. Essa abordagem favorece a colaboração e o aprimoramento de competências. Uma tendência emergente é o Blended Learning(ou e-learning híbrido), que combina atividades assíncronas, interações em tempo real e encontros presenciais, promovendo dinâmicas de aprendizado e oferecendo tanto recursos digitais quanto tradicionais (Almeida, 2019).

Entendemos que o Blended Learning pode contribuir para melhorar a experiência educativa na Tele-educação E-saúde, ao combinar recursos digitais e tradicionais, promovendo métodos de aprendizagem mais interativos e eficazes que atendem às necessidades contemporâneas.

Além disso, (Almeida, 2019) traz as quatro abordagens principais para estruturar o processo educativo na EAD: o Material Instrucional, que possibilita uma aprendizagem autodirigida; o Professor, que orienta os alunos; o Aluno, que é ativo e aprende no seu próprio ritmo; e as Relações Colaborativas, que promovem a interação entre os participantes como ocorrem nas comunidades virtuais de aprendizagem.

A partir do trecho mencionado, podemos destacar a importância fundamental do professor na Educação a Distância (EAD). O papel do professor vai muito além de ser um simples transmissor de conhecimento; ele atua como um facilitador e orientador no processo de ensino e aprendizagem.

Para o professor ensinar na EAD envolve a organização de aprendizagens, planejamento de atividades, além da disponibilização de materiais com diversas mídias. O professor é mediador e orientador, visando provocar reflexões, formalização de conceitos e promover a interaprendizagem e a aprendizagem significativa (Almeida, 2019).

Nesta direção, o professor pode desempenhar um papel ativo e colaborativo na EAD, mediando os estudantes não apenas para consumir informações, mas também construir conhecimento de forma reflexiva e interativa.

Ressalta-se que o ambiente digital de aprendizagem é uma ecologia da informação moldada pela interação dos participantes. Essa interação transforma representações de pensamento e influencia mutuamente, alterando indivíduos e o ambiente. Segundo Almeida (2019, p. 335):

Na ecologia da informação o foco não é a tecnologia, mas a atividade em realização, caracterizada pela diversidade, inter-relação entre razão e emoção, evolução contínua experienciada com o uso de múltiplas e diversas tecnologias incorporadas aos recursos digitais, induzindo o surgimento de outra lógica e de novas percepções de temporalidade e localidade.

Esse ambiente digital concentrado na relação dinâmica entre tecnologia e sociedade pode ser ainda mais significativo, quando voltado para a compreensão de uma ambiência, mais voltada para a compreensão filosófica e crítica do papel da tecnologia na formação e experiência humana e das estruturas sociais (Fenberg, 2013).

A ambiência, à luz da Teoria Crítica da Tecnologia, refere-se ao “ambiente” que é um espaço social e cultural onde a tecnologia não é apenas utilizada, mas também moldada e reinterpretada. Esse ambiente abrange práticas, significados e modos de viver desenvolvidos pelos grupos sociais, tornando a tecnologia um componente ativo que interage com as condições sociais, culturais e políticas. A tecnologia não é apenas uma ferramenta neutra a serviço de propósitos já definidos; é um componente ativo que interage com as condições sociais, culturais e políticas dos grupos que a utilizam (Feenberg, 2013).

Desta forma, Almeida (2019) e Feenberg (2013), se complementam, proporcionando uma visão mais rica das complexidades das interações entre tecnologia, informação e sociedade.

Além disso, para desenvolver o ensino e aprendizagem, ele deve desempenhar papéis essenciais nesse contexto, incluindo planejamento de aulas, motivação dos alunos, facilitação de recursos tecnológicos, orientação de pesquisa, coordenação de grupos, moderação de atividades online, adaptação do ambiente de aprendizado, análise e avaliação das dinâmicas de turma, e estímulo à participação ativa dos estudantes, entre outros (Moran, 2000b).

Assim, a EAD, e modalidades como o Ensino Híbrido e o Blended Learning, evidenciam a necessidade de um papel protagonista do professor como mediador e facilitador do aprendizado, promovendo uma experiência educacional mais interativa e significativa, onde a tecnologia não é apenas um recurso, mas parte integrante do processo de construção do conhecimento.

3.1.5 AVAs

Essas ambiências da EAD, podem ser realizados através do Ambiente Virtual de Aprendizagem(AVA), interconectando, professores e alunos. Segundo Kenski (2007), o AVA é um novo espaço possibilitado pelas tecnologias digitais. Os Ambiente digitais de aprendizagem são:

[...]sistemas computacionais disponíveis na internet, destinados ao suporte de atividades mediadas pelas tecnologias de informação e comunicação. Permitem integrar múltiplas mídias, linguagens e recursos, apresentar informações de maneira organizada, desenvolver interações entre pessoas e objetos de conhecimento, elaborar e socializar produções, tendo em vista atingir determinados objetivos. As atividades se desenvolvem no tempo, ritmo de trabalho e espaço em que cada participante se localiza, de acordo com uma intencionalidade explícita e um planejamento prévio denominado design educacional, o qual constitui a espinha dorsal das atividades a realizar, sendo revisto e reelaborado continuamente no andamento da atividade. (Almeida 2019, p. 331)

Os AVAS devem possuir características tecnológicas que promovam o sentimento de telepresença, fazendo com que usuários distantes se sintam juntos, como se trabalhassem no mesmo local simultaneamente. Para isso, é necessário adotar uma nova pedagogia, além das tecnologias e conteúdos disponíveis (Kenski, 2007).

Podemos dizer que existem dois tipos de ambientes virtuais para educação: o primeiro, baseado em servidor web, utiliza sistemas abertos ou distribuídos livremente, como o Teleduc da Unicamp e o Aulanet da PUC-Rio. O segundo tipo opera em plataformas proprietárias, onde apenas a empresa desenvolvedora pode avançar e vender o ambiente, como no caso de Webct, LearningSpace, Blackboard, entre outros (Kenski, 2007).

Além disso, há diversos programas de educação online que permitem atividades pedagógicas e monitoramento de alunos em um ambiente virtual. Além dos citados anteriormente os mais utilizados, são o Teleduc, AulaNet, E-Proinfo. Esses softwares, que operam na Internet, permitem o compartilhamento de textos, sons e imagens, além de possibilitar comunicação por mensagens. Eles oferecem ferramentas para discussões em tempo real, como chats e fóruns, organizando mensagens por temas (Moran, 2000b).

Ademais, essas plataformas evoluem constantemente, acrescentando recursos como vídeo chat, que permite interação ao vivo. Além disso, possibilitam o gerenciamento dos cursos a distância, monitorando o acesso dos alunos e a participação nas atividades, e podem ser usados para flexibilizar cursos presenciais ou organizar totalmente online Moran (2000b).

Assim, a utilização crítica e estratégica de tecnologias digitais, como os AVAs, não apenas enriquece o processo educacional, mas também possibilita novas formas de interação e colaboração. Portanto, é importante entender a concretização dessa proposta educacional através do Moodle, o AVA que utilizamos na Tele-educação E-Saúde, para analisar como ele pode contribuir no ensino e aprendizagem pelo professor.

3.1.6 MOODLE

Apresentamos o modelo de ambiente virtual de aprendizagem que utilizamos na Tele-educação E-Saúde, para entender qual é a nossa ambiência estudada. Utilizamos a plataforma AVA Moodle.

O Moodle é uma plataforma de aprendizado on-line que surgiu da visão inovadora de Martin Dougiamas, seu fundador e CEO. Crescendo em uma região remota da Austrália Ocidental, distante da escola mais próxima, Martin vivenciou em sua infância as dificuldades do acesso à educação. Na década de 1970, ele teve a oportunidade de estudar através da School of Air, que utilizava rádio de ondas curtas para transmitir aulas. Essa experiência o inspirou a repensar a educação tradicional e sonhar com um modelo que fosse acessível a todos, independente da localização geográfica (MOODLE, [2024?]).

Com este espírito, Martin criou o Moodle, uma ferramenta que tem como missão levar a educação além das limitações físicas das salas de aula, que pouco mudaram ao longo dos séculos. Ao utilizar a Internet, o Moodle busca democratizar o acesso à aprendizagem de qualidade em todos os cantos do mundo. A visão de Martin está alinhada com a Declaração Universal dos Direitos Humanos, que afirma que todos têm o direito à educação (MOODLE, [2024?]).

Nesta direção, o Moodle não é apenas uma plataforma tecnológica; é uma resposta aos desafios enfrentados por milhões de pessoas que buscam oportunidades educacionais. Com uma abordagem flexível e centrada nas necessidades dos alunos, o Moodle oferece um ambiente de aprendizado que transcende barreiras. Martin Dougiamas, representa o Moodle com um passo significativo rumo a uma educação global mais inclusiva e equitativa diante da realidade de desafios reais de inclusão digital.

Diante disso, o papel do professor muda na relação de espaço, tempo e comunicação com os alunos. As trocas se ampliam da sala de aula para o virtual, e a comunicação ocorre em diversos ambientes, como e-mail e chat. O professor atua como gestor de pesquisa e estimula a busca de conhecimento, combinando momentos de aulas expositivas com um papel flexível que requer atenção, sensibilidade e domínio tecnológico (Moran, 2000b).

Assim podemos afirmar que nos dias de hoje, será raro um curso totalmente presencial. Caminhamos para novas fórmulas de organização de processos de ensino-aprendizagem. É necessário inovar e experimentar para avançar com segurança em busca de modelos que atendam às rápidas mudanças que vivemos. Precisamos reorganizar tudo em novos formatos e desafios (Moran, 2000b).

Nesta direção, as possibilidades educacionais são vastas, com mobilidade de grupos de pesquisa e professores. Contudo, vários desafios são significativos, pois não temos experiência em gerenciar pessoas à distância. Estruturas e currículos precisarão ser mais flexíveis e criativos, representando uma tarefa difícil (Moran, 2000b).

Igualmente, é fundamental reconhecer que a EAD no Brasil ainda enfrenta um leque diversificado de abordagens, particularmente devido às condições socioeconômicas do país e ao acesso limitado às tecnologias da informação e comunicação (TIC) para muitos cidadãos. Apesar dos esforços para democratizar a educação, muitos estudantes continuarão a realizar cursos a distância utilizando tecnologias mais convencionais. A interação nas aulas pode ser significativamente enriquecida se os professores se engajarem em programas de formação continuada que promovam uma reflexão crítica sobre as potencialidades das TIC (Almeida, 2019).

Além disso, é válido dizer que o uso das TIC na EAD destaca a importância da participação de professores em todas as etapas do processo formativo. Compreender a EAD sob uma perspectiva educacional, tecnológica e comunicacional pode enriquecer a interação entre os participantes e a expressão do aprendizado. Embora a inclusão digital não seja um pré-requisito para EAD, é importante desenvolver competências também relacionadas a esses temas (Almeida, 2019).

Deste modo, é evidente que na sociedade digital a educação é um processo contínuo e em evolução, que requer formação de professores para o ensino e aprendizagem, por meio de novas dinâmicas e realidades na ambiência Tele-educação E-Saúde. Dessa forma, com a formação adequada e a integração das TIC, os professores podem contribuir para a formação dos profissionais da área da enfermagem, consequentemente, a sociedade como um todo.

3.2 Formação de professores

A formação de professores para atuar na “Tele-educação E- Saúde” é uma dimensão dentro do sistema de ensino de hospitais universitários relevante e desafiadora, especialmente diante das mudanças trazidas pela globalização e pelas consequências do terceiro milênio, como a pandemia do Covid-19 e desastres como a enchente no Rio Grande do Sul no ano de 2024, que afetou milhões de pessoas (Brasil 2024a, Marques 2024).

Será que essas condições de estar, por meio e repensar a EAD, tem tirado as vestes dos olhos dos professores que estão dentro dessa cultura digital, convidando-os a refletir criticamente e a transformar o ensino e aprendizagem nesse contexto? Será que esses

professores ou “tele-professores” que atuam na ambiência Tele-educação E-Saúde de hospitais universitários tem uma concepção da formação e prática aliada e trabalhada junto com um projeto?

Pois bem, o conceito de formação é amplo e aberto a várias perspectivas, pois não se restringe apenas ao contexto educacional, mas também é utilizado nos contextos empresarial, social e político. A definição e conceituação da formação estão relacionadas a diferentes posicionamentos epistemológicos, ideológicos e culturais, e também têm relação direta com o ensino, os professores e os alunos (García, 1995).

A formação de professores é um campo fundamental para a qualidade da educação, pois envolve processos de aprendizado contínuo, reflexão sobre práticas pedagógicas e desenvolvimento profissional (García, 1995). A formação de professores é:

[...]é a área de conhecimentos, investigação e propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didática e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores se implicam individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem (García, 1995, p. 26).

A formação de professores deve focar no desenvolvimento pessoal e evitar confundir conceitos de "formar" (dependência de outras pessoas) e "formar-se" (envolvimento pessoal), é contribuir para a construção da identidade profissional, indo além do desenvolvimento de habilidades e conhecimentos Nóvoa (1992),

Conforme afirmam García (1995) e Nóvoa (1992), a figura do professor se configura como um elemento essencial no processo educacional, uma vez que sua plena conexão a esse processo é fundamental para que ele possa atribuir significado à sua própria trajetória de vida. Essa conexão não se limita apenas ao ato de transmitir conhecimentos, mas abrange também a construção de relações significativas com os alunos, a reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas e a busca contínua por desenvolvimento profissional.

No cenário dos os hospitais universitários de ensino, podemos dizer que a consagração do direito à saúde e o estabelecimento do Sistema Único de Saúde (SUS) tem representado importantes avanços na garantia do acesso à saúde para a população brasileira, porém a formação profissional na área da saúde enfrenta diversos desafios significativos, pois prioriza aspectos técnicos em detrimento da pedagogia (Mattia,Teo, 2022).

Nesta direção, a formação como professor de saúde vai além do conhecimento técnico-científico e requer aquisição de habilidades pedagógicas, construção da identidade docente e experiência por meio das relações em diversos contextos (Bolzan, Powaczuk, 2017).

Gatti (2003) argumenta que os professores são seres sociais com identidades que refletem conhecimentos e valores adquiridos em suas relações, ao invés de serem vistos apenas como intelectuais. Os fatores externos, como eventos sociais, políticos e culturais, influenciam suas concepções sobre educação e práticas profissionais.

Por outro lado, ainda tem se a crença de que ser um profissional de saúde bem-sucedido é o suficiente e resulta em um preparo insuficiente para a docência, contribuindo para a desvalorização da profissão de professor. A docência na área da saúde exige a integração de conhecimentos específicos e pedagógicos (Mattia,Teo, 2022).

Neste sentido é importante mencionar que a formação de professores na área da saúde integre diferentes campos de conhecimento. Não se trata de favorecer um conhecimento em detrimento do outro, mas de considerá-los como complementares a uma unidade. (Mattia,Teo, 2022).

Ao refletir, consideramos a importância da formação de professores para a atuação na ambiência Tele-educação E-Saúde dos hospitais universitários de ensino.

Desta forma, a simples melhoria do conhecimento individual dos professores não é suficiente para aprimorar sua prática, uma vez que essa prática é influenciada por uma dinâmica complexa de interações entre conhecimento, valores e atitudes. É necessário integrar as ações educacionais ao contexto sociocultural, pois a cultura e o ambiente social afetam as experiências e ações dos educadores. É necessário considerar o ambiente em que os professores atuam, assim como uma alavanca precisa de um apoio adequado para funcionar (Gatti, 2003).

Esses professores devem assumir seu papel na profissão, considerar a importância da mudança no contexto de trabalho e estar cientes de que sua formação e atuação devem estar integradas, pois sua transformação profissional está diretamente relacionada à transformação das instituições escolares (Nóvoa, 1992).

Assim, não é diferente quando se trata dos professores que oferecem cursos de EAD, nos hospitais de ensino, é fundamental a formação desses profissionais da saúde que atuam como professores, para a educação de qualidade dos residentes, alunos e profissionais que fazem esses cursos remotamente.

Neste sentido formação de professores é um tema fundamental no mundo inteiro, quando hoje o foco é a melhoria da qualidade na educação. Há necessidade de que sejam construídas e potencializadas experiências transformadoras de formação de educadores, capazes de estabelecer novos laços e relações entre as redes públicas de educação, as escolas, as Universidades e as comunidades, tendo em vista a formação de professor que a sociedade precisa e deseja e que possam colaborar com o desenvolvimento da educação crítica e de alta

qualidade para os filhos de todos (Zeichner, Saul, Diniz-Pereira, 2014).

Ainda, a formação profissional pode ser formal, por meio de instituições especializadas, ou informal, por meio da troca de conhecimentos entre colegas e experiência prática. A combinação dessas experiências enriquece o aprendizado e fortalece a capacidade de adaptação dos indivíduos às demandas específicas de suas áreas de atuação, resultando, assim, em um aprimoramento significativo na qualidade do trabalho realizado (Demailly, 1992).

A maioria dos autores classificam os projetos de formação continuada de professores em quatro modelos, todos voltados para a socialização, compartilhamento de experiência e conhecimentos. A forma universitária enfatiza a personalização e a originalidade no ensino, enquanto a forma escolar é regulada por instituições externas que determinam os programas a serem seguidos pelos professores. Já a forma contratual se baseia em negociações entre formadores e formandos, enquanto a forma interativa-reflexiva foca em aprendizagens situadas e na colaboração para a construção de novos conhecimentos (Dalben, 2004).

Os modelos universitários, escolar, e contratual influenciam a formação contínua, com o escolar sendo menos flexível e mais obrigatório. O modelo interativo-reflexivo é considerado o mais apropriado para a formação profissional contínua (Nóvoa, 1992).

Segundo Nóvoa (1992), ter um conjunto de cursos, conhecimentos ou técnicas não é suficiente para a formação profissional de um professor. É indispensável também realizar um trabalho de reflexão crítica sobre a própria prática, a fim de possibilitar a (re)construção de uma identidade pessoal.

Já Tardif (2007), traz que o conhecimento docente é entendido como uma combinação de conhecimentos adquiridos na formação profissional, conhecimentos disciplinares, curriculares e experiências pessoais, sendo os saberes da experiência os mais determinantes.

Neste contexto, Freire (1996) concebe a formação de professores como um processo contínuo no qual a etapa consiste na reflexão crítica sobre a própria prática. Ele ressalta a importância de pensar sobre as ações realizadas, pois é por meio desse pensamento que se tornará viável aperfeiçoar as próximas práticas, mencionando que:

Por isso é fundamental que, na prática da formação docente, o aprendiz de educador assuma que o indispensável pensar certo não é o presente dos deuses nem se acha nos guias de professores que iluminados intelectuais escrevem desde o centro do poder, mas, pelo contrário, o pensar certo que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador (Freire, 1996, p. 2)

Segundo Nóvoa (1992), os professores devem se tornar produtores de sua profissão, impulsionando a mudança no contexto educacional por meio da inovação, melhores recursos e

formação, estabelecendo uma perspectiva ecológica que valoriza a conexão entre os educadores e a escola.

Porém, a formação de professores tem falhado ao não levar em conta o desenvolvimento pessoal, a sincronia com a atividade educativa e a integração com os projetos das escolas (Nóvoa, 1992).

A formação de professores é baseada na reflexão crítica sobre práticas, construção de identidade pessoal e uso da experiência profissional como fonte de ensinamento e conhecimento, permitindo que sejam formadores e aprendizes ao mesmo tempo; não é apenas acúmulo de cursos e conhecimentos (Nóvoa, 1992).

A criação de uma nova cultura profissional dos professores pode ser alcançada por meio da disseminação de experiências inovadoras e formação contínua em rede para consolidação das práticas diferenciadas, ao invés de abordagem oficial (Nóvoa, 1992).

Baseado em legislação, formação continuada de professores é apoiada pela LDB 9394/96, que estabelece diretrizes para a educação nacional e prevê a inclusão da formação profissional nos estatutos e planos de carreira dos professores da rede pública de ensino. A formação busca oferecer uma educação baseada na interação entre teoria e prática, incluindo a capacitação em serviço, exigindo que os professores dediquem parte do seu tempo para estudos, planejamento e avaliação, além de participar de períodos destinados ao desenvolvimento profissional (Brasil, 1996).

A formação continuada é essencial para o aprimoramento profissional, sendo fundamental para que os professores ampliem seus conhecimentos teóricos e práticos. Isso permite melhorar suas práticas pedagógicas e promover um processo de ensino-aprendizagem mais eficaz e de qualidade (Santos, Sá, 2021).

De acordo com Sacristán (1999), o conceito de formação contínua implica em uma abordagem reflexiva sobre a prática docente, promovendo mudanças por meio da experimentação de novas estratégias influenciadas pela experiência de outros profissionais. Isso ocorre devido ao compromisso constante de intervenção e adaptação à realidade do profissional envolvido no processo de formação.

De acordo com Freire (2004), é imprescindível para o aprimoramento do trabalho dos professores que estes estejam sempre atualizados com os avanços científicos e teorias pedagógicas, de modo a enriquecer sua profissão com um conhecimento das práticas docentes já estabelecidas e das novas que vão surgindo constantemente.

No entanto, essa formação normalmente ocorre em momentos que não coincidem com

período de trabalho dos professores, como fins de semana e férias. Além disso, muitas vezes são os próprios profissionais que arcam com os custos dessa formação, o que acaba tornando-se mais uma obrigação do que um direito. O tempo dedicado à formação também acaba aumentando a carga de trabalho nas instituições de ensino, sejam elas públicas ou privadas. Isso demonstra que o tempo utilizado para a formação dos professores é mais explorado como trabalhadores do que valorizado como parte do exercício da profissão de magistério. Essa situação vai contra à lei, às políticas estatais e aos discursos de pesquisadores e instituições acadêmica (Alvarado-Prada et al., 2007).

Embora uma política educacional eficiente ainda não tenha sido encontrada, diferentes teorias estão disponíveis para orientar a formação de professores, reconhecendo que ser professor envolve não apenas adquirir habilidades e conhecimentos, mas também passar por uma fase importante de socialização e desenvolvimento profissional (Lüdke, 1997).

Ainda sobre a formação continuada, alguns autores consideram que a formação continuada é entendida como processos de aprendizagem após a formação inicial, que podem incluir cursos de especialização, mestrado e doutorado, assim como graduação para professores já atuantes, porém com ênfase em projetos específicos elaborados a partir de demandas específicas, em espaços também específicos (Dalben, 2004).

A efetividade de programas formativos e intervenções que buscam mudanças no comportamento de indivíduos/profissionais só é alcançada quando consideram as condições sociopsicológicas e culturais nas quais essas pessoas vivem e interagem, e não apenas suas habilidades cognitivas (Gatti 2003).

Segundo a autora Gatti (2003), a formação continuada de professores é uma questão psicossocial, afirma que os conhecimentos são adquiridos ou não, aceitos ou não, incorporados ou não, por meio de complexos processos não só cognitivos, mas socioafetivos e culturais. A centralização exclusiva nos aspectos cognitivos individuais encontra obstáculos nas representações sociais e na cultura de grupos.

A promoção de práticas de formação contínua que se baseiem nas dimensões coletivas auxilia no processo de emancipação profissional e na consolidação de uma profissão autônoma na geração de conhecimento e valores (Nóvoa, 1992).

Nesta direção, reconhecer que a formação tem o potencial de impulsionar o progresso profissional dos professores, dentro de um contexto de autonomia contextualizada na carreira docente. Destaca-se a importância de valorizar modelos de formação que estimulem a capacidade de reflexão dos professores, levando-os a assumir a responsabilidade pelo seu próprio crescimento profissional e a se envolver ativamente na implementação das políticas

educacionais(Nóvoa, 1992).

Para Atingir o sucesso no ensino-aprendizagem por meio da formação contínua é um objetivo que não será atingido se não levar em consideração as características individuais dos professores, suas necessidades e expectativas pessoais e profissionais, seus ambientes de trabalho e a cultura institucional da escola em que atuam (Alvarado-Prada, 2010).

Os projetos e atividades de formação continuada de professores acontecem e precisam acontecer principalmente na instituição escolar. No entanto, para que essas atividades sejam viabilizadas, é necessário contar com condições favoráveis, como uma organização de gestão institucional que reserve tempo e recursos para sua realização.

É importante ressaltar que a escola não é a única responsável por essa formação, apesar de ser uma instituição educativa e/ou de formação de professores. O desenvolvimento do espaço escolar depende de relações com outras instâncias, como o Estado em seus diferentes níveis, a família e todas as organizações socioculturalmente estabelecidas (Alvarado-Prada, 2010).

A formação continuada de professores é vista como uma ferramenta que ajuda os educadores no processo de ensino-aprendizagem de seus alunos, buscando novos conhecimentos teórico-metodológicos para o desenvolvimento profissional e a transformação de suas práticas educativas. Para isso, a escola, como instituição educacional e local de formação continuada dos professores, deve oferecer recursos e tempo para que os educadores possam compreender, analisar e transformar sua própria realidade institucional. Dessa forma, será possível promover um processo de formação que melhore tanto o trabalho individual quanto coletivo dos professores (Alvarado-Prada, 2010).

Para a profissionalização do docente, é preciso compreender primeiramente a realidade imediata, ou seja, o contexto escolar em que atua, para então poder compreender realidades mediatas e universais a partir dessa referência (Alvarado-Prada, 2010).

Com essa compreensão, o grupo de professores de uma escola pode se tornar um coletivo que trabalha em conjunto para desenvolver um programa de formação contínua de seus próprios docentes dentro do espaço de trabalho, criando seu próprio tema de pesquisa e formação por meio de atividades que, por um lado, ajudem a entender sua própria realidade e, por outro lado, atendam aos seus interesses e necessidades de formação (Alvarado-Prada, 2010).

Neste sentido para a profissionalização docente, Alvarado-Prada (2010) propõe: as atividades de pesquisa e formação embasadas na Pesquisa Coletiva e na Formação Continuada de Professores em Serviço, em que o desenvolvimento da pesquisa é ao mesmo tempo um processo formativo, e a formação ocorre a partir da pesquisa.

A pesquisa tem como objetivo transformar a realidade e não apenas produzir

conhecimento para divulgação ou implementação de projetos em outros contextos sem antes compreender a realidade em questão. Além disso, busca transformar as relações de poder, reconhecendo que todo ser humano possui conhecimentos diversos, sem hierarquizar pessoas (Alvarado-Prada, 2010):

A pesquisa coletiva é uma maneira de desenvolver conhecimento, juntamente com outras pessoas, para compreender e mudar a realidade. Isso acontece ao confrontar os conhecimentos individuais, que podem ser considerados limitados, com aqueles sistematizados universalmente. Além disso, a pesquisa coletiva é um processo de construção de coletivos.

O projeto de Formação Continuada de Professores em Serviço (FCPS) poderá ser verdadeiramente realizado se for feito dentro do local de trabalho da equipe docente, utilizando como base o objeto de pesquisa-formação construído por eles com base em seus interesses e necessidades. Além disso, é importante que seja realizado fora do horário de trabalho remunerado dos docentes.

Outras propostas de concepções e práticas de formação continuada mencionada por Alvarado-Prada é a formação de formadores e o tempo de formação.

O formador de formadores é o profissional que medeia a construção de conhecimentos e práticas do exercício profissional docente, seja para formar professores em vários níveis da educação ou contribuir na implementação de projetos educativos de outras áreas do conhecimento. Também são considerados formadores aqueles que planejam e implementam atividades, projetos ou programas de uma determinada política (Alvarado-Prado, 2010).

A formação de formadores de professores é realizada por pesquisadores que atuam como docentes em cursos de pós-graduação, graduação, especialização e extensão. Estes formadores precisam adquirir conhecimentos teórico-metodológicos por meio da sua experiência profissional e da sistematização de conhecimentos. Este formador, em geral, se auto-forma como tal, na sua prática de formador (Alvarado-Prado, 2010).

O tempo de formação continuada na escola é um tempo específico que diz respeito a todos que fazem parte da instituição. Esse tempo só tem valor se for organizado coletivamente. Nesse sentido, o tempo de formação é definido pelo coletivo e é vivenciado de forma individual e coletiva no dia a dia da escola, por meio das atividades planejadas no projeto de formação. O tempo de formação do coletivo é o tempo de todos como um todo, considerando as relações individuais em conjunto (Alvarado-Prado, 2010).

Pensando no ensino à distância da “Tele-Educação E-Saúde”, não podemos deixar de mencionar, que a reconfiguração da educação e do trabalho docente em virtude da globalização inclui a presença cada vez mais constante das tecnologias da informação e

comunicação (TIC) no discurso pedagógico. As TIC podem tanto representar uma forma de assassinato do mundo real, como liquidar todas as referências, quanto constituir novos formatos para as concepções de ensino e aprendizagem. Na formação de professores e o papel das TIC nesse processo, é importante não atribuir apenas o estatuto de meros instrumentos a elas, mas sim promover a formação dos professores por meio do trabalho com as TI (Barreto, 2004). A incorporação das TIC na educação está relacionada às competências dos professores e ressalta a importância da formação baseada em competências, além de enfatizar que o trabalho docente é equivalente à soma das partes (Barreto, 2004).

Segundo Barreto (2004), a substituição tecnológica na educação requer uma abordagem cuidadosa, superando obstáculos políticos e técnicos, e ressalta a importância da avaliação por competência profissional. Além disso, a autora critica a atribuição exclusiva das questões educacionais atuais relacionadas ao trabalho docente somente à presença ou incorporação da TIC, e a hegemonia do movimento de virtualização do ensino, com ênfase na educação a distância mediada por tecnologia (Barreto, 2004).

É imprescindível ressaltar que o uso das TIC no contexto do processo de ensino-aprendizagem não exclui o papel do educador, mas sim o engrandece e amplifica. O professor continua sendo um agente de extrema importância na facilitação do conhecimento, no estímulo ao pensamento crítico e na orientação dos alunos. No entanto, o docente deve ter habilidade com as TIC para estar preparado para enfrentar os obstáculos e aproveitar as oportunidades apresentadas pelas novas tecnologias (Duque et al, 2023).

A formação de professores, conforme os fundamentos da escola inclusiva, só poderá se dar em um ambiente coletivo, com o objetivo de estimular uma mudança cultural na instituição e criar estratégias para promover uma cultura colaborativa. Assim, a análise do trabalho pedagógico fará parte de um dos componentes dessa formação. A capacitação dos educadores, conforme os fundamentos da escola inclusiva, só poderá se dar em um ambiente coletivo, com o objetivo de estimular uma mudança cultural na instituição e criar estratégias para promover uma cultura de colaboração. Assim, a análise do trabalho pedagógico fará parte de um dos elementos dessa capacitação (Mantoan apud Costa et al, 2023).

Acredita-se que há vários desafios a serem superados, sendo que a formação continuada de professores é afetada por vários elementos. As propostas de formação contínua são influenciadas pelas novas tecnologias e podem contribuir para embasar metodologias para a renovação educacional, incluindo a escolha e utilização de tecnologias digitais nas práticas pedagógicas para atender às demandas das salas de aula (Costa et al, 2023).

De acordo com um estudo realizado por Costa et al (2023), os programas de formação

continuada para professores precisam melhorar em diversos aspectos relacionados às tecnologias digitais. Entre eles, destaca-se a necessidade de promover oficinas práticas e formações voltadas para o uso das tecnologias digitais na educação. Além disso, é importante privilegiar o conteúdo relacionado às tecnologias, capacitando os professores no uso de novas ferramentas e disponibilizando equipamentos adequados nas salas de recursos. Outro ponto relevante é a realização de uma formação continuada específica para o ensino à distância, que atenda as demandas desse formato de ensino. É também relevante apresentar novas temáticas e abordagens mais dinâmicas nas formações, como o uso das tecnologias. Por fim, é necessário realizar um maior número de encontros pedagógicos de formação continuada na área digital.

As respostas dos professores da pesquisa mencionada revelam a vontade de transformar uma prática pedagógica tradicional, o que reforça a necessidade de utilizar a tecnologia como forma de oferecer novas estratégias de ensino (Costa et al, 2023).

Deste modo, é importante a formação de professores para atuar na ambiência “Tele-educação E-Saúde” em Hospitais Universitários. Isso permite que eles se adaptem às novas demandas, alinhadas às pedagogias, emergências, participação de políticas, desenvolvimento de práticas reflexivas, inclusão e acesso ao ensino com o uso de tecnologias e o acesso à informação. Além disso, a formação contínua ajuda os professores a evitarem a estagnação e serem resilientes às mudanças. Não existe um modelo único de formação continuada, mas é desejável que os cursos sejam alinhados com políticas, colaborativos com as instituições e atualizados em relação às experiências culturais.

CAPÍTULO 4 – ANÁLISE DOS DADOS

Este capítulo aborda a descrição do projeto do curso de Educação Permanente em Enfermagem, complementada pelas vozes das professoras participantes, coletadas por meio de entrevistas. A análise final foi realizada considerando o conjunto das informações obtidas tanto do projeto quanto das entrevistas, visando responder ao objetivo geral: analisar a ambiência Tele-Educação E-Saúde como ambiência de educação permanente, por meio da investigação das percepções de formação e das práticas pedagógicas.

4.1 O projeto

O HUF fez o projeto do curso de Educação Permanente em Enfermagem, totalmente online, com uma carga horária total de 180 horas, distribuídas em sete módulos com 20/30 horas cada um e com duração de 12 meses, o projeto foi aprovado em 01 de março de 2020, a primeira turma foi de junho 2021 a junho de 2022.

O Projeto do Curso de Educação Permanente em Enfermagem (PCEPE) em enfermagem do HUF aborda: a justificativa, o objetivo geral, o conteúdo programático, o eixo de conhecimento, as competências desenvolvidas, metodologia, carga horária, período de realização, infraestrutura, instrutores e facilitadores, investimento, material didático, coordenadores, certificação e encaminhamentos. O PCEPE do HUF, tem o objetivo geral de oferecer a educação permanente a todos os colaboradores da enfermagem, este objetivo está alinhado à Política Nacional de Educação Permanente em Saúde (PNEPS), que é citado no projeto que considera o PNEPS :

[...]uma importante estratégia do SUS e visa contribuir para a organização dos serviços de saúde, com a qualificação e a transformação das práticas em saúde, por meio da formação e do desenvolvimento dos profissionais e trabalhadores da saúde, buscando articular a integração entre ensino e serviço, com vistas ao fortalecimento dos princípios fundamentais do SUS (Ministério da Saúde, 2007).

O PCEPE, também se baseia no conceito de Educação permanente dentro do PNEPS:

A Educação Permanente é aprendizagem no trabalho, onde o aprender e o ensinar se incorporam ao cotidiano das organizações e ao trabalho. A educação permanente baseia-se na aprendizagem significativa e na possibilidade de transformar as práticas profissionais (Ministério da Saúde, 2007).

O PCEPE do HUF, fundamentado nos princípios do SUS e alinhado à PNEPS, é um

projeto importante para a capacitação dos profissionais da enfermagem. No entanto, ele deve considerar os elementos apontados por Moore (2002), garantindo uma estrutura flexível, uma interação significativa, materiais didáticos bem elaborados e uma abordagem motivacional que promova o desenvolvimento contínuo dos participantes. O PCEPE evidencia na justificativa, a importância da educação permanente na formação dos profissionais de saúde por meio das TIC. Conferindo o alinhamento à PNES, A integração das TIC na educação não é citada nesse documento; o projeto cita a relevância do uso das TIC especialmente na promoção de estratégias de ensino favorecem a colaboração e a construção conjunta do conhecimento, além de preparar os alunos para um futuro profissional em que a tecnologia é fundamental, isso está explicitado PCEPE:

Verifica-se grande diversidade das TIC usadas para a Educação e Moran (2009) destaca que estes recursos podem envolver a comunicação assíncrona ou síncrona; na primeira, as pessoas podem aprender por meio de uma rede de computadores em qualquer hora e em qualquer lugar, sem a participação simultânea de todos. Já na comunicação síncrona, as pessoas estabelecem comunicação de forma simultânea, através de ferramentas de cooperação. Segundo Bufrem (2003) com o avanço da utilização dos telefones celulares surgiu uma nova modalidade de EaD, o *m-learning*. Esta ocorre quando há interação entre estudante - conteúdo – professor – colegas e pela utilização de dispositivos móveis como por exemplo, o celular, sendo o processo de aprendizagem compreendido como uma situação didática que socialize diferentes identidades à medida que as trocas sociais dimensionam a construção do conhecimento de forma mais colaborativa, tornando o aluno apto a construir seus próprios significados e compartilhá-los com outros aprendizes, promovendo a formação de uma inteligência coletiva (Batista, 2015).

Ainda na justificativa, traz que a implementação de AVA na educação permanente em saúde, conforme Corrêa Magalhães (2003), complementa os cursos presenciais, permitindo o uso de ferramentas tecnológicas que integram as TIC no trabalho dos alunos.

Por meio da justificativa do projeto, é evidenciado a necessidade de utilizar as TIC e AVA, como mecanismos de suporte à educação permanente para o ensino aprendizagem. Essa abordagem alinhada à PNEPS, fortalece o compromisso do SUS com a transformação das práticas de ensino e trabalho na enfermagem. Porém uma modalidade mais adequada às práticas de ensino na área de enfermagem seria o Blended learning.

O Blended Learning, ou Aprendizado Híbrido, é uma abordagem que combina ensino presencial com recursos digitais, proporcionando maior autonomia e diversidade nos métodos de aprendizado. Ele integra atividades assíncronas, interações em tempo real e encontros presenciais, tornando o processo educacional mais dinâmico (Almeida, 2019). Entendemos que essa metodologia é capaz de oferecer experiências de aprendizado mais interativas e eficazes para atender Tele-educação e E-saúde, já que a prática presencial faz parte do ensino em

enfermagem, e essa prática foi citada no projeto, mas não foi realizada. Nesse sentido, Kenski (2007) ressalta que, mesmo na Educação a Distância (EAD), há momentos presenciais essenciais, como aulas práticas e avaliações, reforçando a necessidade de equilibrar os recursos digitais com atividades presenciais para uma formação completa.

O Curso de Educação Permanente em Enfermagem possui os objetivos específicos: “Identificar as demandas e expectativas de temas para realização da educação permanente do serviço de enfermagem do HUMAP”; “Elaborar e/ou revisar os Procedimentos Operacionais Padrão – POPs pertinentes a Enfermagem” e “Propor práticas de capacitação na perspectiva da educação permanente nas diferentes áreas de cuidado do HUMAP-UFMS” utilizando a EaD como metodologia facilitadora preferencialmente e atividades presenciais em laboratório de habilidades para treinamentos práticos.

O projeto combina EaD com atividades presenciais em laboratórios de habilidades, demonstrando uma abordagem semipresencial. Isso reflete as tendências indicadas por Moran (2000b), que prevê maior flexibilidade nos modelos educacionais, permitindo a combinação entre encontros presenciais e ensino remoto. Na prática os encontros presenciais não existiram.

O curso teve característica flexível, atendendo o primeiro objetivo específico, dependendo da demanda foi incluído ou alterado/revisado um módulo novo. A elaboração e/ou revisão de novos POPs foram realizadas e disponibilizados nos módulos por meio das video aulas.

A estrutura flexível do curso se alinha bem às melhores práticas da EaD, promovendo a interação por meio de conteúdos organizados e acessíveis. No entanto, para fortalecer ainda mais a estratégia, seria interessante garantir oportunidades explícitas de diálogo construtivo, conforme indicado nos Grupos de variáveis que determinam as distâncias transacionais. Isso poderia incluir fóruns de discussão, teleconferências ou sessões interativas, ampliando a colaboração entre professores e alunos (Moore, 2002).

Essa abordagem se alinha às perspectivas de Kenski (2007), que destaca as TIC como agentes transformadores da aprendizagem e da interação social. O fortalecimento do diálogo estruturado na EaD contribui para uma comunicação ampliada e uma aprendizagem mais dinâmica, como apontado por Hermida e Bonfim (2006). Além disso, garantir maior interatividade e envolvimento dos estudantes reforça a eficácia do ensino e torna os cursos mais participativos e adaptáveis às necessidades dos alunos. Ramos (2024) complementa essa visão ao evidenciar que as novas metodologias e as TIC favorecem um currículo dinâmico, estimulando originalidade e interatividade.

A EaD, quando estruturada para promover o diálogo, aproxima-se da concepção freireana ao fomentar um ambiente em que professores e alunos aprendem juntos,

compartilhando experiências e construindo conhecimento de maneira crítica e participativa demonstrando que "Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo" (Freire, 1987, p. 44).

Em relação aos módulos do curso EAD descritas no projeto, foram disponibilizados conforme liberação de cada temática, as atividades presenciais descritas não foram realizadas, foi gravada uma aula no laboratório de simulação realística (habilidades), caracterizando o projeto somente online. No projeto consta o seguinte conteúdo programático de acordo com o quadro 9:

Quadro 9: Conteúdo programático do PCEPE.

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO	
Módulo I	Cuidado ao paciente adulto
Módulo II	Cuidado ao paciente crítico adulto
Módulo III	Cuidado ao paciente pediátrico
Módulo IV	Cuidado ao paciente neonatal
Módulo V	Práticas de apoio operacional
Módulo VI	Cuidado da saúde da mulher
Módulo VII	Comissões COMSAE, CEE, CPAEE

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Os eixos de conhecimento fundamentais do projeto incluem: Comunicação e Linguagem, Desenvolvimento Gerencial, Gestão Estratégica de Pessoas e Saúde, os quais contribuem para a capacitação e aprimoramento dos profissionais no contexto da educação permanente.

O curso de Educação Permanente em Enfermagem desenvolve competências essenciais que incluem a resolução de problemas, a melhoria contínua dos processos, o trabalho em equipe multidisciplinar, a comunicação eficaz, a utilização adequada dos recursos materiais e tecnológicos, a qualidade no atendimento ao público, além de habilidades gerenciais como a tomada de decisão, a gestão comparativa, a gestão de equipes multidisciplinares, a representação institucional e o planejamento participativo.

A metodologia citada no projeto foi a utilização da modalidade EAD, incorporando recursos audiovisuais, vídeos explicativos, materiais em PDF, protocolos institucionais e postagens de conteúdo pelo AVA do HUF, complementados por práticas presenciais em Laboratórios de Habilidades.

Vale ressaltar, que o curso não tem uma ordem de continuação para acessar o próximo módulo, sendo assim os módulos oferecidos até o momento no AVA foram : os Módulos I.

Cuidado ao paciente adulto, Módulo II - Cuidado ao paciente crítico e Módulo VII – Comissões CEE (Comissão de ética em enfermagem), COMSAE (Comissão de Sistematização da Assistência de Enfermagem) e CPAEE(Comissão Permanente de Avaliação de Escalas de Enfermagem). Os seguintes módulos ainda não foram oferecidos: Módulos III, IV, V e VI.

O material didático disposto no projeto são os recursos instrucionais disponibilizados por meio de apostilas, manuais, vídeos e aulas online, utilizando o AVA do HUF. Segue o quadro 10, com os módulos oferecidos e materiais utilizados na prática do ensino no AVA.

Quadro 10: AVA - Módulos oferecidos e materiais disponibilizados.

MÓDULOS E MATERIAIS DISPONIBILIZADOS		
Módulo	Título	Materiais disponibilizados
Módulo I	Cuidado ao paciente adulto	01 Videoaula 01 POP (PDF) Certificação: 75% de acesso ao conteúdo
Módulo II	Cuidado ao paciente crítico adulto	08 Vídeosaulas 08 POP (PDFs) Questionário com 10 questões Avaliação de reação com 09 questões Certificação: Nota maior igual a 7,5 no questionário e resposta na avaliação de reação.
Módulo VII	Comissões COMSAE, CEE, CPAEE	11 Vídeosaulas 07 E-Books 05 Artigos 01 Lei 04 Resoluções 06 formulários 01 Questionário Certificação: Nota maior igual a 7,5 no questionário

Fonte: Adaptada pela autora.

A carga horária total do curso de Educação Permanente em Enfermagem é de 180 horas, distribuídas em módulos com duração variando entre 20 e 30 horas cada.

O período de realização do projeto abrangeu de junho de 2021 a junho de 2022, permitindo uma análise das variáveis envolvidas.

O projeto oferece um plano anual que viabiliza a educação continuada mensal, proporcionando aos profissionais a oportunidade de participar de atividades que promovam a atualização e o aprimoramento de suas habilidades e conhecimentos na área de atuação. Além disso, a possibilidade de contratação de novos profissionais e também residentes ao longo do ano reforçam a necessidade de um curso em progresso, garantido a oferta contínua de formação durante todo o período.

O pré-requisito para inscrição no curso é compor a equipe de Enfermagem do HUF, é imprescindível que os profissionais, residentes e outros realizem essa qualificação para o

cuidado à saúde da comunidade atendida.

A infraestrutura citada no projeto, para a realização do curso, foi por meio do AVA, possibilitando capacitações que visam aprimorar as habilidades e conhecimentos da equipe de enfermagem. Além do AVA no contexto educacional digital citado no projeto, foi utilizado o laboratório de simulação realística do HUF, e o estúdio de gravação da UES. Quando trazemos para esta discussão a teoria de Lévy (1999), que aborda o ciberespaço como um novo meio de comunicação e interação, compreendemos melhor a relevância dessa infraestrutura, pois o ciberespaço não é apenas um local virtual, mas uma rede dinâmica que integra pessoas e informações, possibilitando o fluxo contínuo de conhecimento. Essa condição permite que os profissionais de enfermagem não apenas aprendam, mas também compartilhem experiências e práticas, contribuindo para um aprendizado mais significativo.

O projeto traz o professor do curso como instrutor ou facilitador, onde a Ebserh conceitua o instrutor como já trazemos no capítulo I, “I. Instrutor: professor de cursos realizados na modalidade presencial ou online síncrono;” (Empresa Brasileira de Serviços Hospitalares, 2022, p. 28).

Os professores do projeto são constituídos por enfermeiros atuantes em diferentes setores do hospital, para desempenhar o papel de formação e capacitação da equipe, assegurando uma abordagem multidisciplinar e integrada ao cuidado em saúde.

Entendemos através de nossos estudos, que para integrar as TIC, no processo de ensino aprendizagem na Tele-educação Esaúde, esses professores devem de acordo com García (1995) integrar habilidades pedagógicas, sociais e culturais, além do conhecimento técnico, especialmente em EAD.

Mattia e Teo (2022), assim como Bolzan e Powaczuk (2017), discutem que a formação na saúde ainda enfrenta desafios, priorizando aspectos técnicos em detrimento da pedagogia, o que evidencia a necessidade de uma abordagem multidisciplinar.

Nóvoa (1992) e Freire (1996) ressaltam a importância da reflexão crítica na prática pedagógica, defendendo que os professores devem ser agentes ativos da educação, refletindo sobre suas práticas e contextos. Com isso é necessário uma formação específica para que essas tecnologias ampliem efetivamente a prática pedagógica (Barreto, 2004).

A formação continuada desse professor deve enfatizar a prática reflexiva e a socialização entre professores, sendo um processo colaborativo baseado em contextos específicos e pesquisa coletiva (Alvarado-Prada, 2010). Também os professores devem adaptar a novas realidades e demandas, considerando as especificidades do ambiente virtual e das

interações sociais (Costa et al, 2023).

O projeto não trouxe o currículo desses professores. Porém, por meio da pesquisa no currículo lattes, foi verificado que todos os professores do curso são 100% constituído por enfermeiros. O projeto também não trouxe as exigências pedagógicas que o professor deve ter para integrar as TIC no processo de ensino e aprendizagem em ambientes virtuais de aprendizagem.

A falta de informações sobre o currículo dos professores é uma preocupação significativa. A presença exclusiva de enfermeiros, embora possa ser apropriada em um curso focado na área da saúde, levanta questionamentos sobre se esses profissionais possuem a formação pedagógica necessária para atuar em ambientes de ensino, especialmente em um contexto que requer a mediação de tecnologias. De acordo com Pierre Lévy (1999), as TIC têm o potencial de transformar as práticas educacionais, mas para isso, os professores devem ser capacitados a utilizá-las de maneira crítica e pedagógica. A integração das TIC no ensino não é apenas uma questão técnica, mas envolve a compreensão das especificidades do processo de ensino-aprendizagem e como as tecnologias podem ser aliadas efetivas nesse processo.

Além disso, a ausência dessas exigências pedagógicas no projeto pode indicar uma perspectiva instrumentalista sobre as TIC, na qual a tecnologia é percebida apenas como um recurso a ser empregado, sem a devida reflexão sobre como se relaciona com as teorias de ensino e com a realidade dos alunos. Como demonstra Moran (2000c), a educação não deve se restringir apenas ao uso de tecnologias; é essencial considerar como essas ferramentas se integraram às práticas pedagógicas e às realidades sociais dos estudantes.

Os coordenadores do projeto são compostos pela Comissão de Educação Permanente e por colaboradores da Unidade de E-Saúde, garantindo uma gestão integrada das atividades desenvolvidas. A coordenação está de acordo com o PNEPS Art. 2º:

§ 2º As Comissões Permanentes de Integração Ensino-Serviço (CIES) são instâncias intersetoriais e interinstitucionais permanentes que participam da formulação, condução e desenvolvimento da Política de Educação Permanente em Saúde previstas no art. 14 da Lei nº 8.080, de 1990, e na NOB/RH – SUS (Política Nacional de Educação Permanente em Saúde, 2007).

O projeto demonstram uma abordagem colaborativa e intersetorial. Essa formação conjunta é essencial, uma vez que permite a troca de saberes e práticas, alinhando os objetivos pedagógicos às necessidades do sistema de saúde.

A UES tem um papel fundamental ao fornecer a ambiência de Tele-educação E-Saúde, permitindo que os educadores e alunos possam interagir e aprender através das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC). Essa plataforma não apenas moderniza o processo educativo, mas também eleva a formação dos profissionais de saúde, alinhando-os às demandas contemporâneas do sistema de saúde.

Todavia, a ausência da UES na PNEPS, apesar da liderança da chefe da unidade estar ligada a comissões de enfermagem em 2020, levanta questões sobre a representatividade e o reconhecimento formal das iniciativas de E-Saúde no âmbito das políticas educativas em saúde. Isso pode ser visto como uma oportunidade para reforçar a importância da inclusão de tecnologias e novas metodologias de ensino nas políticas públicas de saúde.

A abordagem colaborativa e intersectorial vem de encontro com Tardif (2007), o conhecimento docente é uma combinação de saberes que incluem formação profissional, conhecimentos disciplinares e experiências pessoais. A colaboração proposta no projeto, portanto, promove um ambiente de aprendizado onde os saberes provêm não apenas da teoria, mas também das práticas reais dos profissionais de saúde. Essa troca de experiências gera um ciclo virtuoso de aprendizado, permitindo que os professores ajustem seus métodos às realidades e necessidades do sistema de saúde, tornando a formação mais contextualizada.

O investimento necessário para a implementação do projeto foi realizado sem encargos adicionais, garantindo maior viabilidade e acessibilidade para todos os participantes envolvidos.

O certificado de participação no curso, garante que os participantes que concluíram 75% de cada módulo do curso recebam a devida certificação, atestando sua dedicação e envolvimento nas atividades propostas.

Para ilustrar a realidade, trouxe no quadro 11, os inscritos no curso:

Quadro 11 : Inscritos no AVA no Curso de Educação Permanente em Enfermagem.

INSCRITOS NO AVA	
Concluíram os módulos	131 inscritos - (25,7%)
Não concluíram (< 75% de cad módulo do curso)	09 inscritos - (1,8%)
Nunca acessaram o curso	183 inscritos- (35,9%)
Acessaram mas não fizeram o curso	338 - (66,3%)
Total de inscritos	509

Fonte: Elaborada pela autora.

O Quadro 11 revela uma série de dados significativos, além do projeto, traz sobre a participação e o progresso dos inscritos no Curso de Educação Permanente em Enfermagem, oferecido através da plataforma AVA. Os números indicam que, de um total de 509 inscritos, somente 25,7% concluíram os módulos, o que representa uma taxa bem abaixo do esperado para um programa educacional.

Esses números sugerem uma necessidade premente de estratégias que abordem as razões pelas quais muitos inscritos não concluem o curso. Essa análise pode ser enriquecida através dos estudos sobre a formação dos professores para atuar nessa ambiência, onde pode impactar positivamente a prática pedagógica e, conseqüentemente, a taxa de conclusão dos cursos.

Tardif (2007) afirmam que o conhecimento docente é construído a partir da formação profissional, dos saberes disciplinares e da experiência prática. Essa perspectiva indica que a formação contínua dos educadores é fundamental para que eles possam proporcionar uma experiência de aprendizagem mais significativa e que atenda às necessidades dos alunos. Se os professores estão bem preparados, eles são mais capazes de engajar os alunos, utilizando metodologias que incentivam a participação, o acesso à plataforma e a conclusão dos cursos.

Além disso, Paulo Freire (1996) enfatiza a importância de um ensino crítico e reflexivo, que permita ao aluno se ver como protagonista do seu aprendizado. Essa abordagem pode ser vital para aumentar o número de concluintes, uma vez que os alunos que se sentem parte ativa do processo educacional têm maior probabilidade de se manter motivados e comprometidos com seus estudos.

Deste modo, para que o projeto do curso de Educação Permanente em Enfermagem alcance seus objetivos, é necessário incluir professores com formação que promovam práticas pedagógicas que incentivem a participação ativa dos alunos com a integração das TICS; assim será promovido a missão de proporcionar uma educação permanente de qualidade, e também atender às conformidades de formação profissional estabelecidas pelo PNEPS fortalecendo as práticas de ensino e aprendizado na saúde, garantindo que a formação contínua tenha um impacto significativo e positivo na realidade dos profissionais envolvidos. É importante ressaltar que, embora não haja um modelo único de formação continuada, a colaboração entre os cursos e as políticas institucionais, bem como a atualização constante com as experiências culturais, são importantes. Esse alinhamento permitirá que as formações atendam às necessidades reais dos professores e alunos da enfermagem, promovendo um impacto na sua atuação e, conseqüentemente, no atendimento à saúde da população.

4.2 As entrevistas

Na busca por explorar as percepções sobre formação de professores do curso de EPE e compreender as práticas, foram convidadas dez docentes para participar de entrevistas. Dentre

elas, cinco aceitaram o convite, embora uma tenha posteriormente declinado. Assim, foram realizadas entrevistas com quatro professoras, cujas perspectivas e experiências contribuíram significativamente para a construção e aprofundamento da análise deste estudo.

As entrevistadas são todas mulheres com formação em enfermagem, atuantes na Empresa Brasileira de Serviços Hospitalares (EBSERH), e em alguns casos também vinculadas à Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) e outras instituições. Suas trajetórias profissionais revelam uma diversidade de especializações, como estomaterapia, oncologia, urgência e emergência, UTI pediátrica e segurança do paciente. Três delas possuem mestrado em enfermagem, o que reforça o nível de qualificação acadêmica do grupo.

No que se refere à formação pedagógica, apenas uma das professoras apresenta formação docente formal, com experiência como tutora em cursos EAD e participação em cursos específicos voltados à docência e à preceptoria. As demais não possuem formação de professor.

Todos os empregados vinculados à rede EBSERH são considerados preceptores desde o momento de sua admissão, uma vez que essa atribuição está prevista em contrato. Por esse motivo, todas as professoras entrevistadas são formalmente reconhecidas como preceptoras. No entanto, apenas três exercem essa função de forma ativa atualmente. A exceção é a professora que ocupa um cargo de chefia, cuja atuação não inclui a preceptoria direta. Os vínculos empregatícios concentram-se na EBSERH, com carga horária semanal entre 36 e 40 horas. Os cargos exercidos variam entre funções assistenciais e de gestão. A faixa etária predominante está entre 35 e 45 anos, havendo uma profissional na faixa de 45 a 54 anos.

Para preservar a identidade das participantes e garantir a proteção de seus dados pessoais, os nomes das professoras foram substituídos por identificações fictícias no quadro comparativo, sendo referidas como teleprofessoras. Essa medida visa assegurar o anonimato e a confidencialidade das informações compartilhadas durante o estudo.

A seguir, o quadro comparativo 12, resume os principais aspectos do perfil das professoras entrevistadas:

Quadro 12: Aspectos gerais das professoras entrevistadas.

Aspectos	Teleprofessora 1	Teleprofessora 2	Teleprofessora 3	Teleprofessora 4
Idade	45 a 54 anos	35 a 45 anos	35 a 45 anos	35 a 45 anos
Gênero	Feminino	Feminino	Feminino	Feminino
Graduação	Enfermagem	Enfermagem	Enfermagem	Enfermagem
Mestrado	Enfermagem	Enfermagem	Enfermagem	-
Especializações	1 - Segurança do paciente (EAD) 2- Uti pediátrica e neonatal (EAD)	1 - Enfermagem do trabalho (presencial) 2 – Enfermagem oncológica	Estomaterapia (presencial)	Estomaterapia (presencial)

	3 - Urgência e emergência (presencial)	(presencial)		
Cursos de docência	Não	Sim, cursos de curta duração, tutoria EAD	Não	Não
Formação de professor	Não	1-Modalidade EAD - Formação de professores *Aperfeiçoamento em preceptoria	Não	Nao
Vínculo empregatício	Ebserh	Ebserh	Ebserh /Universidade federal	-
Cargo atual	Chefe de Unidade	Enfermeira	Enfermeira/ professora	Enfermeira
Carga horária	40 h	36h	36h	36h
Preceptora	Sim	Sim	Sim	Sim
Atua como preceptora?	Não	Sim	Sim	Sim

Fonte: Elaborada pela autora.

É importante destacar que, embora todos os profissionais da Ebserh sejam formalmente reconhecidos como preceptores, o papel do professor universitário não se confunde com o de preceptor. O professor, geralmente vinculado à instituição de ensino superior, é responsável pela condução acadêmica, elaboração de planos de ensino, avaliação e orientação científica. Já o preceptor atua diretamente no serviço, mediando o aprendizado prático dos estudantes e residentes, sendo peça-chave na integração ensino-serviço (Brasil, 2018b).

Segundo o Ministério da Saúde (2024d), “preceptoras (es) são profissionais de saúde responsáveis pela integração ensino-serviço, que têm entre suas atribuições planejar, estimular, dirigir, acompanhar e avaliar o processo de aprendizagem de residentes. Portanto, o investimento na valorização dessas atrizes e atores é fundamental para qualificação e fortalecimento das residências em saúde no Brasil”.

A Ebserh reconhece a importância da preceptoria como parte estratégica da missão de ensino dos hospitais universitários. A valorização ocorre por meio de ações institucionais que incluem capacitação pedagógica, reconhecimento da atividade como produção acadêmica e incentivo à participação em programas de residência e formação continuada (Empresa Brasileira de Serviços Hospitalares, 2024b). No entanto, ainda há desafios relacionados à formalização da formação pedagógica desses profissionais, que exigem competências específicas para o uso de tecnologias digitais e metodologias ativas (Moran, 2013).

A ausência de formação docente formal entre a maioria das entrevistadas evidencia uma lacuna que pode comprometer a qualidade do ensino ofertado na ambiência da Teleeducação em saúde. A atuação como preceptor exige não apenas domínio técnico, mas

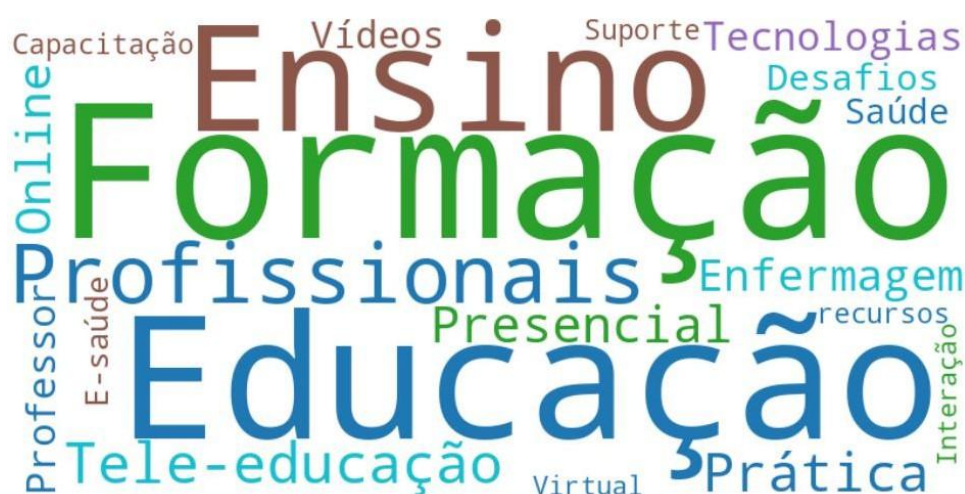
também habilidades pedagógicas que permitam orientar, avaliar e acompanhar o processo de aprendizagem dos estudantes. Nesse sentido, torna-se urgente investir em programas de formação continuada que contemplem as especificidades da docência em ambientes digitais, promovendo a articulação entre teoria e prática, ensino e serviço.

Além disso, é necessário que as instituições reconheçam e valorizem o papel pedagógico dos preceptores, não apenas como executores de tarefas assistenciais, mas como agentes formadores que contribuem diretamente para a qualificação dos profissionais de saúde. Essa valorização deve se refletir em políticas institucionais que garantam tempo, recursos e reconhecimento acadêmico para o exercício da preceptoria (2024d)

Este panorama inicial permite compreender a diversidade de experiências e formações que compõem o grupo de teleprofessoras, oferecendo subsídios importantes para a análise das entrevistas que se seguem.

Com o intuito de facilitar a compreensão e a visualização das ideias expressas por essas professoras durante as entrevistas, apresentamos a seguir uma nuvem com as 20 palavras mais repetitivas, ilustrada na Figura 5.

Figura 5 : Nuvem de palavras.




Fonte: Elaborado pela autora com a utilização da WebQda.

Após a visualização geral proporcionada pela nuvem de palavras, é possível visualizar a quantidade de alguns termos recorrentes importantes nas entrevistas. A seguir, a figura 6 apresenta a frequência de repetição das vinte palavras mais mencionadas nas falas das professoras entrevistadas do curso de Educação Permanente em Enfermagem.

Figura 6 – Frequência de palavras repetidas nas falas das entrevistadas.

A Tele-educação E-saúde como ambiência de educação permanente em enfermagem

Emitido por pricilabiblioteca



AS 20 PALAVRAS MAIS FREQUENTES

Palavra	Repetição	Carateres
formação	45	8
educação	37	8
ensino	33	6
profissionais	31	13
tele-educação	30	13
prática	27	7
presencial	23	10
online	21	6
enfermagem	18	10
tecnologias	15	11
professor	15	9
vídeos	13	6
desafios	12	8
saúde	11	5
e-saúde	9	7
capacitação	9	11
recursos	9	8
suporte	9	7
virtual	8	7
interação	8	9

Fonte: Autoria própria com a utilização da WebQda.

Com base nos dados analisados, observa-se uma elevada frequência da menção à palavra "formação", que foi citada 45 vezes, indicando uma possível valorização ou desvalorização da importância da formação de professores por parte das entrevistadas. Em contrapartida, o termo "interação" foi mencionado apenas 08 vezes, o que sugere que essa dimensão pode não ter recebido a mesma ênfase nas práticas educativas das professoras.

Para aprofundar essa análise, será fundamental investigar os contextos e as razões por trás dessa diferença nas menções durante as entrevistas. Os excertos mais relevantes, onde as palavras "formação" e "interação" se destacam e os demais termos recorrentes da tabela, nos permitirão responder os objetivos: 2) Explorar as percepções sobre formação de professores do curso

de EPE; ; e 3) Compreender as percepções sobre suas práticas pedagógicas dentro dessa mesma ambiência

4.2.1 Percepções de Formação das professoras para atuar na ambiência Tele-educação E-saúde.

A formação de professores é fundamental para garantir o ensino e a aprendizagem na ambiência da Tele-educação E-Saúde de hospitais universitários. Nesta subseção, exploraremos as percepções sobre a formação de professores para atuar na ambiência Tele-educação E-saúde, apresentadas por quatro professoras do curso de Educação Permanente em Enfermagem. A análise das experiências dessas professoras reflete uma variedade de abordagens quanto ao papel do professor na EAD, evidenciando dificuldades recorrentes, como a falta de valorização por parte das instituições e a urgência de um reconhecimento formal de suas funções.

No quadro 13, a seguir, apresentamos um resumo dessas percepções, enfatizando os aspectos mais relevantes, os desafios e as críticas enfrentadas por cada professora na sua atuação na ambiência da Tele-educação E-Saúde.

Quadro 13: Percepções sobre formação das professoras para atuar na ambiência Tele-educação E-Saúde.

Teleprofessora	Percepção	Aspectos destacados	Desafios/críticas
T1	1. Formação como prática reflexiva e colaborativa.	1. Formação como construção colaborativa. 2. Interação professor e aluno é essencial.	1. Falta de tempo. 2. Responsabilidade individual pela formação. 3. Necessidade de apoio institucional.
T2	2. Formação como atualização técnica.	3. Reconhece a importância da formação, mas não aprofunda a dimensão reflexiva e colaborativa.	4. Visão instrumental. 5. Dificuldades com as TIC. 6. Falta de suporte institucional.
T3	3. Formação integrada à prática clínica.	4. Valoriza o aprendizado construído na vivência da prática.	7. Dificuldade em realizar estudos prolongados. 8. Falta de tempo e incentivo institucional.

T4	4. Formação como processo existencial e permanente.	5. Formação continuada como parte da vida e da identidade profissional. 6. Valorização da integração entre teoria, prática e experiência. 7. Reconhecimento da importância da formação para atuação na EAD.	9. Desvalorização institucional. 10. Ausência de reconhecimento da titulação. 11. Desestímulo profissional.
----	---	---	---

Fonte: Elaborada pela autora.

A Teleprofessora 1 (T1) valoriza a flexibilidade do ensino virtual, que lhe permite adaptar seus estudos à rotina. Ela afirma: *"A maior parte da minha formação foi presencial, mas tive uma especialização que foi virtual. Essa experiência foi muito boa, pois pude assistir às aulas no momento que eu escolhia, sem dificuldades."*

Nóvoa (1992), enfatiza a construção da identidade profissional e o uso da experiência como fonte de conhecimento. A fala da T1 sugere valorização da trajetória formativa, mas não esclarece como essa vivência contribuiu para sua identidade docente; embora a experiência é mencionada, não é aprofundada.

Imbernón (2010) propõe que a formação continuada deve ser um espaço para a inovação e mudança nas práticas pedagógicas. A modalidade virtual da T1, embora destaque a flexibilidade de horários, não apresenta evidências de que essa flexibilidade se traduz em mudanças significativas na atuação profissional.

A primeira fala da T1 não mostra elementos da formação de professor conforme discutido por Nóvoa e Imbernón (1992 ; 2010). A formação significativa exige que o professor reflita, construa sua identidade profissional e esteja aberto à transformação das práticas pedagógicas.

Já a segunda fala, a T1 destaca a importância da interação entre professor e aluno, afirmando:

[...] eu acho que a troca de informações com os professores é essencial para o aprendizado e para que possamos aplicar o que estudamos na prática. A troca é essencial para tirar dúvidas, pois assistir à aula sem interação pode gerar inseguranças.

Essa perspectiva revela que a formação não depende apenas do acesso ao conteúdo, mas da mediação pedagógica, da troca de saberes e da construção coletiva do conhecimento.

Esse ponto de vista dialoga com Freire, que defende a educação como um ato dialógico, onde o conhecimento é construído na interação entre os sujeitos. Também se alinha ao conceito de Nóvoa, que reconhece que o professor se fortalece por meio da troca de experiências e na construção de vínculos.

Portanto, a experiência da T1 reafirma que a formação docente transcende a flexibilidade do ensino virtual, sendo importante a construção de um ambiente interativo e colaborativo que enriqueça o aprendizado e fortaleça a identidade profissional.

A T1 também ressalta a falta de formação especializada em formações virtuais, afirmando: ***"Não tive formação específica para capacitações virtuais; busquei isso por conta própria."***

Essa lacuna institucional compromete a qualidade da atuação pedagógica, além de afetar a segurança e a autonomia da professora frente às exigências tecnológicas.

Segundo Imbernón (2024), a recuperação da formação docente deve ser abrangente. As instituições precisam assumir a responsabilidade pela formação continuada, promovendo autonomia e participação coletiva, para que os professores sejam protagonistas em seus contextos. A menção da T1 à busca autônoma por formação ressalta a inadequação de atribuir essa responsabilidade ao indivíduo.

A falta de formação especializada revela vulnerabilidades e a ausência de planejamento conjunto para formar professores para a EAD, impactando negativamente o ensino na ambiência Tele-educação E-Saúde. Há uma necessidade urgente de políticas formativas mais eficazes.

Imbernón (2010) argumenta que é fundamental deixar o individualismo docente em favor da colaboração, compartilhando metodologias e fortalecendo também as emoções coletivas. A formação contínua deve estar atrelada à reflexão sobre práticas pedagógicas (Nóvoa, 2019).

Nóvoa (2019) afirma que os ambientes educacionais atuais não favorecem a formação docente no século XXI. A formação deve conectar a formação inicial à formação continuada e incentivar estratégias colaborativas.

A T1 sublinha a importância da formação continuada e os desafios enfrentados, como

a falta de incentivo financeiro e carga horária adequada. Ela diz:

A formação dos professores é muito importante. É importante ter formação para dar aula na EAD. Ela tem suas metodologias para o ensino efetivo. Acredito que seria importante também a empresa oferecer mais incentivos financeiros. Acho também que tem falta de tempo e carga horária para isso...

As palavras da T1, revela uma das tensões na formação de professor: a sobreposição entre as exigências do trabalho pedagógico e a necessidade de formação profissional.

Conforme Alvarado-Prada (2007), a formação de professores se dá frequentemente em fins de semana e períodos de férias, com os custos arcados pelos próprios professores. Essa dinâmica transforma o que deveria ser um direito profissional em uma responsabilidade individual.

Imbernón (2011) ressalta que a formação do professor deve estar conectada ao contexto profissional e institucional, destacando o isolamento e a burocratização que fragilizam a profissão. A falta de tempo é um fator que contribui para a fragmentação e qualidade da formação.

Finalmente, Borsoi (2015) reforça essa limitação ao mostrar que, mesmo com a ampliação de programas como o Telessaúde Brasil Redes, o engajamento dos profissionais permanece aquém do esperado. A falta de incentivo institucional compromete a participação dos professores em atividades formativas.

A fala da T1 evidencia o dilema dos professores sobre a formação contínua sem apoio financeiro e infraestrutura. Essa situação provoca desgaste, uma vez que professores buscam desenvolvimento em seus momentos de descanso. As Instituições devem valorizar a formação docente, oferecendo recursos e ambientes colaborativos para mitigar isolamento e a burocracia.

A concepção de formação de professor da T1, é de uma formação como prática reflexiva e colaborativa, que valoriza flexibilidade e autonomia no ensino virtual, enfatizando que a formação vai além da acessibilidade ao conteúdo. T1 destaca a mediação pedagógica em um ambiente colaborativo, essencial para o desenvolvimento da identidade profissional. Ela revela a falta de formação especializada em EAD, sugerindo que a formação deve ser uma ação coletiva das instituições. Suas dificuldades na formação continuada, como a falta de incentivos e tempo, mostra os desafios entre as exigências do trabalho e a formação. A reflexão destaca a necessidade de políticas formativas integradas, que valorizem a formação do professor e promovam colaboração, fundamental para o ensino e aprendizagem.

A Teleprofessora 2 (T2) enfatiza a importância da formação continuada para atualização profissional: *"A formação continuada é fundamental para manter os profissionais atualizados sobre mudanças e técnicas na área, o professor também precisa*

estar constantemente se aperfeiçoando na sua carreira para poder transmitir informações”.

De acordo com Nóvoa (1992) a formação continuada não deve ser vista como um conjunto de cursos ou treinamentos pontuais, mas como um processo permanente de construção da identidade docente, profundamente ligado à prática profissional e aos desafios cotidianos da escola.

Embora a fala da T2 valorize a formação continuada, ainda carrega uma visão instrumental da formação, focada na mera transmissão de informações. Nóvoa (1992) propõe que o professor seja o sujeito ativo de sua formação, refletindo sobre sua prática, reinventando-a e construindo saberes a partir da experiência. Ele valoriza a dimensão reflexiva e colaborativa da formação, em oposição a modelos prescritivos e burocráticos

Freire (1996) concebe a formação como um ato político e ético, baseado na dialogicidade e na consciência crítica. O professor deve se posicionar como um intelectual comprometido com a transformação social, sua formação deve ser com diálogo coletivo entre alunos, comunidade e colegas. Neste contexto, a ideia da T2 de “transmitir informações” é limitada, uma vez que o professor deve incluir não só a mediação do conhecimento, mas também a problematização e a reconstrução do saber junto com os alunos.

Dessa forma, embora a T2 reconheça a importância da formação continuada, há a necessidade de enriquecê-la com uma abordagem que transcenda a simples atualização técnica. Essa formação deve ser um processo dinâmico, dialógico e contextualizado, permitindo ao professor atuar como agente de transformação.

A T2 também menciona a dificuldade de se familiarizar com novas tecnologias, o que evidencia a necessidade de formação continuada e ambientes institucionais que incentivem a aprendizagem colaborativa: ***“Um dos principais desafios é a familiarização com a tecnologia, já que eu não me considero uma pessoa muito tecnológica, peço ajuda a colegas que já sabem”.***

A aprendizagem é um processo ativo e reflexivo que exige diferentes formas de movimentação, motivação e aplicação (Bacich; Moran, 2018). Moran (2000b) enfatiza que as mudanças na educação tendem a ser mais lentas do que se imagina, resultado de processos de aprendizagem desiguais e da escassez de referências em práticas inovadoras, além de uma cultura escolar que valoriza mais a teoria do que a prática.

Kenski (2007) destaca que a inserção das TIC requer uma reconfiguração da prática docente e a superação de resistências. A tecnologia não deve ser vista apenas como uma ferramenta, mas como um elemento que promove mudanças na organização do ensino. Seguindo essa linha a formação continuada precisa preparar o professor para enfrentar

incertezas e incorporar as novas tecnologias, promovendo transformações nas práticas tradicionais (Imbernón, 2010).

Além disso, o currículo escolar deve ser considerado um espaço político e cultural, repleto de tensões e oportunidades de transformação. Autores como Apple (2006), Freire (1996) e Silva (1996) argumentam que o currículo é um campo de produção cultural, onde saberes são construídos e contestados. Integrando as TIC, o professor pode tornar o currículo mais dinâmico, promovendo a emancipação dos estudantes e uma sociedade mais justa.

A T2 também menciona a dificuldade de conciliar sua formação com a falta de tempo. Essa limitação temporal exige uma gestão para o desenvolvimento profissional: *"Percebo a dificuldade de tempo. A empresa me apoiou significativamente, oferecendo o curso de preceptoria. Poderia apoiar em formação de professor também, já que somos hospital de ensino"*.

A atuação da Ebserh no ensino, pesquisa e extensão representa no seu papel formal, um modelo de apoio institucional necessário para essa transformação. A Telessaúde Brasil, iniciada em 2007, é uma ferramenta estratégica para ampliar o acesso à formação continuada com as TIC. Contudo, sua implementação enfrenta barreiras, como infraestrutura precária e escassez de tutores capacitados (Hayvanon, 2018; Santos, 2021).

Santos (2021) observa que, mesmo com o potencial formativo do Telessaúde, há falta de instrumentos para avaliar seu desenvolvimento e implicações como política pública. A pandemia de COVID-19 destacou a urgência de uma conexão mais forte entre saúde e educação, expondo lacunas e necessitando de pactos entre os Ministérios da Saúde e da Educação.

A experiência da T2 mostra que é fundamental o apoio institucional para superar os desafios na formação. Alvarado-Prada (2007, 2010) afirma que, sem suporte de tempo ou recursos, a formação continuada pode se tornar apenas uma obrigação. Para Mantoan apud Costa et al. (2023), a formação de professores deve ocorrer em ambientes coletivos para mudar a cultura das instituições e promover colaboração.

Os desafios da T2 refletem a complexidade em adaptar a formação dos professores na ambiência Tele-educação E-Saúde dentro do hospital de ensino e aprendizagem. Apesar das barreiras, como a familiarização com ferramentas e a comunicação online, existem oportunidades na educação a distância. As instituições precisam oferecer suporte e recursos para os professores.

Assim, a T2 tem uma visão restrita sobre a formação de professores, a sua concepção é uma formação como atualização técnica. Embora ela reconheça a importância da formação continuada, a ênfase na transmissão de informações reflete uma abordagem instrumental que não capta a complexidade da docência. A formação de professores, no contexto da Tele-educação E-Saúde, requer uma abordagem holística e contínua, que valorize a reflexão crítica, o diálogo

colaborativo e o suporte institucional.

A Teleprofessora 3 (T3) aborda a problemática de estudos prolongados na ambiência da Tele-educação E-Saúde: ***“Acredito que seja um recurso importante, mas também possui limitações. Hoje, encontramos dificuldades dos cursistas da enfermagem realizar estudos prolongados”.***

Segundo Souza et al. (2020), a Tele-educação possibilita o ensino à distância, permitindo que os profissionais atualizem seus conhecimentos, mas sua efetividade depende de condições de trabalho e de tempo para aprendizagem.

Borsoi (2015) observa que o programa Telessaúde Brasil Redes ampliou o número de profissionais, mas seu uso ainda é inferior à capacidade, devido à falta de divulgação e incentivo, que reduz o engajamento, especialmente em webconferências, essenciais para a formação contínua.

Elias (2022) destaca que, embora a percepção sobre a Tele-educação seja positiva, a fragilidade institucional se evidencia no fato de muitos profissionais acessarem conteúdos apenas de casa, com pouca autonomia no trabalho e escassez de incentivo da gestão, dificultando a Educação Permanente. A Tele-educação pode contribuir para a qualificação profissional na Atenção Básica, mas ainda necessita de espaços de reflexão, indicadores de avaliação e políticas públicas robustas.

A fala da T3 indica uma necessidade de fortalecer a Tele-educação nos serviços de saúde. Embora as soluções de telessaúde sejam importantes, a falta de realização de estudos com tempo para isso, pode ser problemática, comprometendo a formação dos professores. Essa resistência reflete uma cultura organizacional que pode ser um entrave à qualidade do ensino.

Além disso, a T3 evidencia a importância da vivência cotidiana na formação de profissionais da área clínica, afirmando: ***“Para quem trabalha na área clínica, a vivência é essencial para a correlação das informações teóricas com a prática real. A formação teórica é importante, mas precisamos do dia a dia para aprimorar nossas habilidades.”***

Essa perspectiva valoriza o aprendizado construído na prática profissional, reconhecendo que o aprimoramento das habilidades requer mais do que apenas domínio conceitual; demanda envolvimento direto com a realidade do trabalho.

Imbernón (2010) defende que os saberes profissionais são construídos na ação, e que a formação significativa ocorre quando o educador ou profissional é capaz de refletir sobre sua prática e transformá-la.

Moran (2000b) reforça essa ideia, ressaltando que a prática profissional é um espaço privilegiado de aprendizagem, no qual o indivíduo se envolve ativamente na resolução de

problemas e na tomada de decisões. Kenski (2007) também reconhece que a aprendizagem significativa depende da articulação entre teoria e prática.

Neste sentido, Alvarado-Prada, Freitas e Freitas (2007) defendem que a formação continuada deve valorizar os saberes construídos na prática, reconhecendo que a experiência profissional é parte da identidade do professor.

Nesse contexto, a formação continuada deve ser dinâmica e reconhecer os saberes construídos na prática, entendendo que a experiência profissional não apenas enriquece o conhecimento teórico, mas também produz as identidades do professor.

A formação na concepção da T3 deve ser uma formação integrada à prática clínica, dinâmica valorizando a experiência prática e teórica dos professores, criando condições favoráveis que incentivem a formação, contribuindo assim para a construção de identidades docentes reflexivas na ambiência da Tele-educação E-Saúde.

A fala da T4, revela uma concepção de formação de professor alinhada à ideia de educação como processo permanente e existencial. Ela afirma: ***“Acredito que a formação continuada, com certeza. Eu acho que tudo muda e se transforma o tempo todo, e o aluno também. Sempre falamos que não paramos de estudar, desde que nascemos até morrermos”.***

Essa perspectiva está em sintonia com Freire (1996) que defende a educação como prática de liberdade e formação contínua ao longo da vida. Nesse sentido, o educador deve ser também um educando, aprendendo constantemente com a realidade e com os outros. A fala da T4, dialoga com essa concepção, enfatizando que o ser humano está em constante construção e que a formação é parte intrínseca da sua existência.

Segundo Nóvoa (2019), o professor é um “profissional reflexivo”, cuja formação se dá ao longo da vida, por meio da experiência, colaboração e da análise crítica da prática. A T4 está em consonância com a proposta de Nóvoa, que vê o aprendizado como um processo integrado à vivência profissional e pessoal do professor.

Assim, a fala da T4 não apenas reafirma a relevância da educação continuada, mas também aponta para a natureza dinâmica e evolutiva do papel do r, que deve estar sempre aberto a novos conhecimentos e experiências.

O excerto da T4, revela a necessidade da formação dos professores para atuar na EAD:

A formação continuada para atuar na EAD é muito importante... A formação de professores, especialmente para nós que estamos em um papel de preceptor, é muito importante, pois as dinâmicas e metodologias mudam sempre.

A EAD no curso de Educação Permanente em Enfermagem traz oportunidades e

desafios. Um pilar essencial é a formação continuada dos professores. Sem isso, práticas obsoletas podem ser reproduzidas, desconectando-se das necessidades dos alunos.

Autores como Miguíta (2006) e Ximenes (2020) reforçam que a formação continuada deve estar articulada com a realidade dos educadores, promovendo uma prática docente mais contextualizada. Lima (2021) acrescenta que a integração entre prática e reflexão crítica é essencial para o aprimoramento pedagógico, especialmente em ambientes digitais e dinâmicos como os da Tele-educação E-Saúde.

Além disso, Mercado (2022) e Almeida (2019) destacam a importância da incorporação das TIC na formação docente. No ambiente virtual, o domínio das TIC deve ser técnico e pedagógico. Santos (2022b) complementa que a formação deve abordar tanto os aspectos teóricos quanto práticos, preparando os docentes para aplicar metodologias ativas e investigativas.

Ademais, a formação continuada não se limita a cursos formais, mas inclui projetos específicos que respondem a demandas reais, em espaços de aprendizagem flexíveis e contextualizados (Dalben, 2004). A formação é um processo psicossocial, onde os conhecimentos são incorporados por meio de dimensões cognitivas, afetivas e culturais (Gatti, 2003).

Ainda, Nóvoa (1992) e Imbernón (2010) trazem que a formação continuada deve promover a autonomia profissional e preparar educadores para incertezas e novos contextos tecnológicos, promovendo a reflexão e a responsabilidade pelo crescimento.

Assim, a análise da fala da T4 não apenas denuncia uma lacuna, mas também aponta caminhos para o fortalecimento da EAD. Investir na formação continuada para utilizar as metodologias da EAD, é garantir que os cursos sejam dinâmicos, interativos e alinhados com as melhores práticas. É reconhecer que o profissional ou preceptor não é professor dentro do hospital, ele deve ter formação de professor para atuar na EAD, deve ser mediador, orientador e agente de transformação

A fala da T4, também revela uma crítica à ausência de valorização institucional da formação e da titulação dos profissionais que atuam em ambientes de ensino, especialmente na área da saúde.

Acredito que essa é uma resposta quase unânime, não é? Primeiro, a gente trabalha em um hospital-escola e não temos um adicional de titulação. Então, por que me dedicar muito se não há reconhecimento adicional... O principal ponto que desencoraja a todos é a falta de um adicional de titulação.

A professora expressa um sentimento de desestímulo diante da falta de reconhecimento

formal, o que compromete o engajamento com a sua formação.

Diante disso, Nóvoa (2019) valoriza a profissão docente exigindo o reconhecimento da formação como parte da identidade profissional, legitimando o tempo de estudo e a titulação; e propõe que políticas públicas e institucionais devem reconhecer o valor da formação.

Corroborando, Imbernón (2010) reforça que a formação continuada só se torna significativa quando é reconhecida e valorizada pelas instituições. A desvalorização da formação gera desmotivação e desinteresse entre os profissionais.

Neste sentido, Freire (1996), defende que o professor deve ser tratado com dignidade, respeito e valorização, pois sua atuação é essencial para a formação de sujeitos críticos e conscientes. A falta de reconhecimento, na perspectiva freiriana, pode ser vista como uma forma de desumanização da profissão docente, que impede o professor de exercer sua função com plenitude e compromisso.

A crítica da T4 à desvalorização da formação e titulação do professor é um chamado à ação. A falta de valorização compromete a motivação e a qualidade do ensino e aprendizagem. Instituições e o governo devem reconhecer a formação de professor como um investimento.

A T4, entende a formação do professor como processo existencial e permanente. Enfatiza também a importância da formação continuada para a prática docente em EAD, ligando-se ao reconhecimento da titulação dos professores e à valorização deles para a qualidade do ensino. Com isso as instituições e políticas públicas devem promover uma cultura de valorização, reconhecendo a formação como um investimento em educação.

Deste modo, as quatro professoras reconhecem a formação de professor como um processo contínuo e necessário, mas revelam diferentes pontos de vista, da valorização da flexibilidade e da prática profissional à crítica sobre a desvalorização institucional, apontando para que a formação significativa deve exigir mediação pedagógica, reflexão crítica, apoio coletivo e reconhecimento formal.

4.2.2 Percepções sobre as práticas pedagógicas na ambiência Tele-educação E-Saúde.

A Tele-educação E-Saúde tem como propósito superar barreiras geográficas e temporais por meio do uso de tecnologias favorecendo o ensino e aprendizagem a distância.

No **Quadro 14**: Percepções sobre as práticas pedagógicas da T1, para atuar na ambiência Tele-educação E- Saúde.

Dimensão	Percepção	Aspectos destacados	Desafios/tensionamentos
1. Interação e esclarecimento de dúvidas	Dificuldades na interação e resolução de dúvidas	A ausência de espaços dialógicos compromete a construção coletiva do conhecimento.	Lacunas metodológicas dificultam práticas pedagógicas interativas.
2. Estrutura burocrática e tempo docente	Burocracia institucional e a falta de tempo limitam a atuação docente.	A burocracia interfere na autonomia e criatividade do professor	Participação em projetos é tratada como secundária, desvalorizando o papel docente.
3. Proposta de rodas de conversa	Sugestão de rodas de conversa para promover trocas e aprofundar o aprendizado.	Rodas de conversas humanizam, promovem vínculos, e engajamento dos participantes.	Falta de tempo compromete o equilíbrio entre tecnologia e práticas humanizadas.
4. Ferramentas interativas e mediação	ausência de fóruns de discussão como entrave à aprendizagem colaborativa.	Fóruns fortalecem a mediação pedagógica e promovem autonomia e construção coletiva do saber.	Baixa utilização de ferramentas digitais limita vínculos e o práticas significativas.
5. Tecnologias digitais como apoio	E-mails e fóruns facilita a aprendizagem ampliam a comunicação e autonomia.	Tecnologias digitais são flexíveis, personalizadas, democráticas e participativas.	Depende da formação docente e incentivo ao uso crítico dessas ferramentas.
6. Formação híbrida como caminho	Defende integração entre ensino presencial e virtual.	Modelo híbrido integra teoria e prática, tecnologia e presença, promove a interatividade.	Ausência de práticas articuladas entre os dois formatos compromete o ensino e aprendizagem.
7. Segurança do paciente	Vídeos de capacitação gerou avanços nos indicadores de segurança do paciente.	Vídeos promovem atualização contínua e boas práticas em saúde, autonomia, escolha de conteúdo.	Necessário suporte pedagógico que vá além do técnico, promovendo interação e reflexão crítica.

Fonte: Elaborada pela autora.

A T1 destaca que uma das principais dificuldades na ambiência Tele-educação E-Saúde é a limitação na interação e no esclarecimento de dúvidas. Em suas palavras: *"Tivemos dificuldade de interagir; eram disponibilizadas teleaulas, mas as dúvidas não eram respondidas e não íamos até a área dos profissionais para esclarecê-las"*.

Essa fala evidencia uma lacuna metodológica: o uso da tecnologia, sem estratégias adequadas, revela a ausência de interatividade. Moran (2000b), sustenta que é possível unir

educação presencial e virtual, destacando que encontros presenciais são importantes no início e fim de um curso, mas o aprendizado ocorre em diversos espaços, conectando alunos e professores para promover intercâmbio e educação contínua.

Moran, Masetto e Behres (2006) também defendem que a EAD combate o individualismo do aluno ao proporcionar acesso flexível ao material e à interação. A combinação de ambientes online e offline facilita a orientação e o esclarecimento de dúvidas, criando laços afetivos e reduzindo a evasão. Entretanto, educação mediada por tecnologias requer intencionalidade pedagógica e interação significativa, para fomentar o diálogo e a construção do conhecimento.

A T1 ressalta ainda as tensões estruturais que comprometem o ensino e a aprendizagem na Tele-educação E-Saúde, mencionando dificuldades enfrentadas por professores e alunos: ***"A falta de tempo e uma carga horária específica para atuar no ambiente de tele-educação são os principais desafios. Além disso, existe uma burocracia que dificulta a implementação de projetos virtuais"***.

A T1 já tinha revelado a falta de tempo para formação e, aqui, ela revela que a rigidez burocrática para projetos e, novamente, a falta de tempo para as práticas, dificultam iniciativas, prejudicando a autonomia e a criatividade. Nesse sentido, Imbernón (2011) argumenta que a formação e atuação docente devem estar integradas ao contexto profissional, considerando fatores como isolamento, e desvalorização pedagógica. Sem tempo formal e suporte institucional, a prática pedagógica torna-se fragmentada e não reconhecida, comprometendo a qualidade do ensino e a participação dos professores.

Alvarado-Prada et al. (2010) enfatizam a importância de oferecer recursos e tempo para que os educadores compreendam e analisem sua realidade institucional, visando melhorar a prática docente. A burocracia mencionada pela T1 reflete um modelo que desconsidera o papel do professor, tratando a participação em projetos virtuais como atividade secundária.

A fala da T1, também expressa uma preocupação com a interação na EAD, e traz sugestões: ***"Seria interessante ter mais interação, como rodas de conversa, para tirar dúvidas, trocar experiências e garantir que a mensagem foi compreendida"***.

Sua sugestão ressalta que o processo de ensino e aprendizagem vai além da mera recepção de conteúdos; ele requer espaços de diálogos e trocas de experiências. Kenski (2007) evidencia que, na EAD, momentos presenciais como aulas práticas, e rodas de conversa visam humanizar a educação, favorecendo o engajamento.

Dessa maneira, a T1 evidencia a importância da interação presencial junto com a EAD, garantindo compreensão e colaboração. A sugestão de rodas de conversa destaca a importância

de equilibrar recursos tecnológicos com práticas pedagógicas humanizadas. Essa abordagem promove uma formação centrada no aluno (Kenski 2007).

Com relação às ferramentas interativas da EAD, a T1 continua suas sugestões para as práticas pedagógicas relacionadas à interatividade. Ela aponta a ausência de fóruns de discussão como uma limitação: ***"Acredito que incluir fóruns poderia ser uma estratégia ótima. Permite que os alunos tirem dúvidas e troquem experiências"***.

Essa vontade de construção coletiva do conhecimento constitui um elemento central na proposta de Moran (2000b) para a educação mediada por tecnologias, onde o uso das TIC deve criar ambientes de aprendizagem colaborativos e significativos.

Moran, Masetto e Behres (2006) destacam que os desafios no ensino presencial não serão resolvidos apenas com a transição para o ensino virtual. Assim, a simples incorporação de tecnologias não elimina os obstáculos educacionais. Quando utilizadas corretamente, essas ferramentas podem ampliar as oportunidades pedagógicas e somar às práticas educativas do professor.

Assim, a fala da T1 reforça que a EAD vai além da simples incorporação de tecnologias, são constituídos de ambiência interativa, como fóruns de discussão, que favorecem a construção coletiva do conhecimento e a reflexão crítica.

A T1 também enfatiza a relevância das tecnologias digitais como facilitadoras da aprendizagem, ressaltando a importância das interações assíncronas:

Quando os alunos podiam encaminhar e-mails ou participar de fóruns em outro curso que fiz em outra instituição, facilitou muito esse apoio no processo de aprendizagem. Os alunos se sentiam mais próximos, colaboravam e davam suas opiniões. Saber utilizar essas ferramentas também é essencial.

A T1 evidencia que a comunicação assíncrona e a interação virtual, são tecnologias digitais que promovem o acesso ao conhecimento e a autonomia dos alunos.

Segundo Moran, Masseto e Benrens(2006), quando integradas ao processo pedagógico, as tecnologias digitais promovem uma aprendizagem mais flexível, e personalizada. Ferramentas como e-mail e fóruns permitem que os alunos se comuniquem de forma contínua com seus pares e professores.

Corroborando essa perspectiva, Kenski (2007) discute ainda que o uso de ambientes virtuais pode proporcionar aos alunos a participação ativa no processo, para a construção do conhecimento.

Nessa mesma linha, Feenberg (2013) propõe uma abordagem crítica da tecnologia, defendendo a sua utilização de forma democrática e participativa. Para ele, os ambientes digitais devem ser espaços de diálogo horizontal, onde os sujeitos possam se expressar, colaborar e construir conhecimento coletivamente.

Complementando essa visão, Lévy (1999), ao introduzir o conceito de inteligência coletiva, ele oferece uma perspectiva ampliada sobre os ambientes digitais colaborativos, argumentando que o saber é potencializado quando compartilhado em redes.

Dessa forma, fóruns e outras ferramentas de interação virtual configuram-se como espaços legítimos para essa construção coletiva de conhecimento. No entanto, sua implementação depende de formação docente e incentivo ao uso crítico delas para o processo de ensino e aprendizagem.

O depoimento da T1, revela uma percepção clara sobre a necessidade de equilíbrio entre a EAD e a interação presencial: ***"Acredito que a EAD deve ser uma combinação. A interação presencial também é importante para tirar dúvidas e garantir que o conteúdo foi absorvido pelos alunos, precisamos saber a melhor forma de fazer isso"***.

Essa fala aponta para a necessidade de uma abordagem híbrida, que combine os recursos digitais da EAD com o ensino presencial diante das melhores práticas, promovendo um processo de ensino e aprendizagem mais completo.

A reflexão da entrevistada dialoga com Kenski (2007), que aponta a dificuldade de restringir o ensino-aprendizagem ao ambiente presencial. O processo educacional já é híbrido, com tarefas domiciliares e atividades práticas. A EAD, nesse contexto, redefine as práticas educativas, exigindo momentos presenciais para promover o aprendizado.

O modelo de aprendizado híbrido, conforme Almeida (2019), combina atividades assíncronas, interações em tempo real e encontros presenciais, diversificando métodos de ensino e ampliando as possibilidades formativas. No contexto da Tele-educação E-saúde, o *Blended Learning* pode ser usado para integrar teoria e prática, tecnologia e presença, promovendo a interatividade.

Portanto, para que a atuação docente na ambiência da Tele-educação E-saúde seja significativa, é fundamental que sejam implementadas práticas pedagógicas que articulem a EAD com momentos presenciais. Essa integração não apenas favorece a aquisição de conhecimentos, mas também assegura a criação de um ambiente de aprendizado crítico e colaborativo, voltado para a formação de profissionais mais preparados e reflexivos.

Além disso, a T1 compartilha um resultado positivo da EAD na prática profissional:

"[...] observamos melhorias nos indicadores de segurança do paciente após a disponibilização de vídeos de capacitação na EAD, sobre protocolos de medicação".

Essa melhoria nos indicadores de segurança do paciente evidencia que a EAD pode contribuir para a formação dos enfermeiros, promovendo atualização contínua e disseminação de boas práticas. A modalidade facilita o acesso a conteúdos especializados, que são relevantes para a expansão da telessaúde em regiões remotas ou com escassez de recursos.

Complementando a fala da T1, é importante ressaltar que o uso das TIC não deve se limitar à transmissão de informações, mas sim ser concebido como instrumento para a promoção de uma aprendizagem significativa.

Nesse sentido Almeida (2019) e Kenski (2007), defendem que as tecnologias devem estar integradas a processos pedagógicos que estimulem a autonomia, a escolha consciente de conteúdos e o diálogo entre os sujeitos envolvidos. Os vídeos de formação, portanto necessitam desses princípios, para promover não apenas conhecimento técnico, mas a reflexão crítica sobre a prática profissional.

A experiência compartilhada pela T1 evidencia que a EAD, quando respaldada por um suporte pedagógico, tem o potencial de transformar a prática assistencial, enriquecendo a formação dos profissionais e, conseqüentemente, melhorando a qualidade do atendimento ao paciente.

Dessa forma, a T1 indica que a ambiência Tele-educação E-Saúde pode ser um espaço promissor para a formação profissional, desde que o ambiente de ensino e aprendizagem incorpore o modelo híbrido, articulando com a EAD e com a interação presencial. Essa possibilidade entre tecnologia e práticas educativas humanizadas fortalece o processo formativo, beneficiando os alunos, aprimorando o cuidado aos pacientes e impulsionando a evolução das práticas em saúde.

Agora, passamos à análise do quadro 15, que apresenta as percepções da Teleprofessora 2 (T2), sobre suas práticas pedagógicas na ambiência Tele-educação E—Saúde. O quadro destaca tanto as implicações positivas da EAD na formação de profissionais quanto os desafios e tensionamentos que ainda precisam ser superados.

Quadro 15 : Percepções sobre as práticas pedagógicas da T2, para atuar na ambiência Tele-educação E-Saúde.

Dimensão	Percepção	Aspectos destacados	Desafios/tensionamentos
1. Implicação da EAD na formação profissional	A EAD qualifica um número maior de profissionais, com impacto na assistência.	A EAD é um facilitador, contribui para a transformação e o acesso ao conhecimento A tele-educação aumentou o número cursistas. A EAD contribui junto com as práticas pedagógicas, para a transformação do conhecimento.	Necessidade divulgação institucional e incentivo ao uso da Tele-educação; Necessidade de políticas proativas para garantir o acesso à EAD. Necessidade de práticas docentes críticas
2. Interação online na EAD	A interação online exige domínio de novos sistemas que pode ser “complicado” pois é diferente do método presencial.	A ausência de contato fragiliza a dinâmica pedagógica A falta de formação reflete no uso pedagógico das ferramentas digitais, Deve ser uma ferramenta digital da promoção de inclusão e colaboração	Resistência do professor à EAD e falta de formação específica; Ausência de feedback compromete o saber coletivo. Risco de alienação tecnológica.
3. Influência das tecnologias na prática pedagógica	A tele-educação impacta a metodologia, a pesquisa e a busca por informações atualizadas	A inovação tecnológica pode promover a aprendizagem e manter professores e alunos atualizados.	Necessidade de práticas pedagógicas que promovam o ensino e aprendizagem crítico e colaborativo;
4. Ambiência Tele-educação E-saúde como facilitador	A ambiência Tele-educação E-Saúde é percebida como facilitadora da gestão do tempo e da organização dos conteúdos.	A mediação docente qualificada transforma o uso da tecnologia em prática pedagógica significativa, favorecendo a aprendizagem crítica e personalizada.	Facilidade de acesso não garante qualidade pedagógica; Risco de superficialidade e consumo acrítico de conteúdos. Necessidade de contextualização de conteúdos. Necessidade de formação de alunos reflexivos e atentos à qualidade das fontes utilizadas.

Fonte: Elaborada pela autora.

A fala da T2, revela uma percepção positiva sobre a implicação da EAD na formação profissional. Ela afirma:

Embora eu não tenha um resultado pontual para citar, percebo que, ao disponibilizar treinamento e capacitação na EAD para um maior número de profissionais, já representa um impacto positivo na qualidade da assistência oferecida.

A EAD facilita o acesso ao conhecimento e promove a qualificação em larga escala. A pesquisa de Borsoi (2015), indica um aumento de profissionais cadastrados na telessaúde. No entanto, o autor ressalta a necessidade de maior divulgação e incentivo ao uso da EAD, pois a tele-educação é um recurso facilitador para a formação contínua na área da saúde. O uso da EAD ajuda muito especialmente em regiões com acesso limitado a instituições presenciais.

A análise da fala da T2, em conjunto com a pesquisa de Borsoi (2015), destaca que a EAD tem o potencial transformador e democratizador no contexto da formação dos profissionais de saúde. O reconhecimento da implicação positiva que a EAD pode ter na qualidade da assistência sugere que, mesmo na ausência de dados quantitativos, existem efeitos significativos decorrentes da ampliação do acesso à formação continuada.

É importante celebrar os resultados positivos, mesmo que pontuais, da EAD na formação da enfermagem. No entanto, é necessário reconhecer as barreiras que podem existir. Observa-se que a T2 não adota uma prática pedagógica crítica em relação à EAD, limitando-se a uma visão de qualificação em larga escala. Borsoi (2015) menciona a necessidade de divulgação e incentivo à tele-educação, enfatizando que a EAD não é uma solução única. A tele-educação requer políticas proativas para garantir o acesso, especialmente em regiões remotas.

As práticas pedagógicas na EAD devem contar com suporte contínuo e infraestrutura adequada para cumprir seu papel, não basta somente disponibilizar essa modalidade de ensino. Todos os profissionais devem ter garantia de acesso à EAD e condições adequadas para sua utilização.

A interação online, embora repleta de oportunidades, apresenta desafios, como destaca a T2 ao afirmar: ***“Aprender a utilizar um novo sistema pode ser complicado; a interação online é bastante diferente do método presencial”***.

A ausência de contato direto com o aluno compromete a dinâmica pedagógica e requer novas competências dos profissionais. Essa necessidade é discutida por Lima (2016), que aponta para a falta de formação específica para educadores da saúde, refletindo lacunas no uso pedagógico das ferramentas digitais. Kenski (2007) complementa que a internet transformou os modos de ensinar e aprender, exigindo novas habilidades dos professores em ambientes interativos.

No contexto da Educação Permanente em Saúde (EPS), Dolny (2018) enfatiza que a qualidade da interação entre serviços e equipes de Atenção Básica é crucial. A falta de feedback e diálogo compromete o saber coletivo, necessário para a EPS.

Lemos (2002) observa que a modernidade tecnológica pode trazer alienação e controle social. Entretanto, as novas tecnologias podem servir como instrumentos de superação e crítica quando utilizadas reflexivamente.

Assim, é fundamental que os professores de enfermagem desenvolvam não apenas habilidades técnicas, mas também uma visão crítica e reflexiva sobre o uso das tecnologias, garantindo que a interação online se torne uma ferramenta que promove a inclusão e colaboração, ao invés de um fator de alienação.

A T2 enfatiza sobre como as tecnologias impactam não apenas a metodologia, mas também a pesquisa e a busca por informações, ressaltando a importância da adaptação. Ela fala: ***"As tecnologias utilizadas neste ambiente de tele-educação influenciam de várias maneiras. Não só na parte metodológica, mas também na pesquisa de recursos, artigos e documentos atualizados"***.

Kenski (2003) aponta que essas tecnologias têm o potencial de transformar as metodologias de ensino e o acesso a informações, permitindo que educadores e aprendizes se mantenham atualizados frente às rápidas transformações do ensino.

Neste sentido, a reflexão sobre essas tecnologias utilizadas revela que, embora elas ofereçam oportunidades de inovação e atualização, é fundamental que os professores desenvolvam práticas pedagógicas com o uso dessa tecnologia, garantindo que as metodologias não se tornem uma mera conformidade, mas sim um processo que promova o ensino e aprendizagem crítico e colaborativo.

Além disso, a T2 também considera a ambiência da tele-educação E-Saúde um facilitador, ela diz nessa fala: ***"Isso se torna um facilitador. Além disso, algumas plataformas auxiliam na utilização do conteúdo, otimizando o tempo do professor."*** Além de facilitador da gestão de tempo e conteúdo, a T2 considera outras facilidades para o professor e o aluno através da fala:

Para o professor, a utilização de plataformas permite que ele insira seu conteúdo de maneira otimizada e que o sistema forneça automaticamente os slides, por exemplo. Já para os alunos, existe a facilidade de acessar informações através de plataformas que fornecem conteúdos prontos, mas é importante que eles busquem sempre a fundamentação dos materiais que utilizam.

Moran (2000b) complementa esse pensamento, ao afirmar que as tecnologias podem fornecer dados, imagens e resumos de forma rápida e atraente, cabendo ao professor ajudar o aluno a interpretar e contextualizar essas informações.

Já Kenski (2007) defende que as tecnologias digitais transformam profundamente os

processos de ensino e aprendizagem, oferecendo novas possibilidades para a organização e apresentação dos conteúdos. Kenski também alerta para os riscos da superficialidade no consumo de conteúdos prontos, enfatizando a importância de formar alunos críticos e reflexivos.

Nesta direção, Moran, Massetto e Benrens (2006) reforça essa visão ao afirmar que as tecnologias devem ser integradas ao processo pedagógico de forma consciente e estratégica. Para ele, as plataformas digitais não apenas facilitam o trabalho docente, mas também oferecem aos alunos oportunidades de aprendizagem mais flexíveis e personalizadas. No entanto, é destacado que essa autonomia exige responsabilidade, e que os alunos devem ser orientados a avaliar a qualidade e a confiabilidade dos conteúdos que acessam.

Já Feenberg (2013), quando propõe uma abordagem crítica da tecnologia, defende que os ambientes digitais devem ser espaços de participação consciente e democrática. O uso de plataformas, deve ser acompanhado de práticas pedagógicas que estimulem o discernimento e a autonomia intelectual. A recomendação da T2 para que os alunos busquem a fundamentação dos materiais acessados reflete essa postura crítica, que vê a tecnologia não como um fim em si mesma, mas como um meio que precisa ser apropriado de forma reflexiva.

Por fim, Lévy (1999), ao tratar da cibercultura e da inteligência coletiva, reconhece que a internet e as plataformas digitais ampliam o acesso à informação e ao conhecimento. No entanto, ele também aponta que esse acesso exige curadoria e discernimento por parte dos usuários.

A análise da fala da T2 mostra que a tele-educação E-Saúde facilita o acesso a conteúdos, mas não garante qualidade pedagógica. Professores devem atuar criticamente para evitar que o consumo superficial prejudique a formação reflexiva dos alunos, promovendo práticas que incentivem discernimento e autonomia.

Assim, a percepção da T2 acerca da prática pedagógica no contexto da tele-educação salienta seu papel como um facilitador significativo na formação profissional.

No entanto, essa perspectiva também expõe uma abordagem que precisa de uma análise mais crítica da professora em relação à mediação do professor e na profundidade do processo educativo que ocorre nessa ambiência de ensino e aprendizagem.

No quadro 16 a seguir, apresento as principais percepções da Teleprofessora T3 sobre as práticas pedagógicas na Tele-educação E-Saúde, que englobam tanto os aspectos positivos quanto os desafios e tensionamentos enfrentados em sua atuação.

Quadro 16: Percepções sobre as práticas pedagógicas da T3, para atuar na ambiência Tele-educação E-Saúde.

Dimensão	Percepção	Aspectos destacados	Desafios/tensionamentos
1. Interatividade como facilitador	A interação online facilita a aprendizagem e favorece o engajamento entre professor e aluno	Aprendizagem promove aprendizado coletivo, vai além da transmissão do conhecimento	Necessidade de articulação de saberes
2. Telessaúde: acessibilidade e resistência ao método	A telessaúde amplia o acesso à formação e agiliza a formação, porém tem resistência dessa modalidade.	Reconfiguração das práticas além da ampliação do ensino. Inserir novos modelos de aprendizagem adaptáveis. A tecnologia não é neutra. A tecnologia afeta e é afetada pelas interações humanas	Desafio cultural e humano que dificulta a aceitação da EAD. Fragilidade na interação e autonomia. Falta de familiaridade das TIC gera insegurança e desmotivação dificultando o engajamento. Necessidade de mudança de paradigma á abordagem educacional Trabalhar na superação das resistências para implementar as práticas. A adoção da EAD exige mudança de mentalidade institucional, valorizando a construção coletiva do conhecimento. Uso das TIC para reflexão e inclusão Reaprender a ensinar e aprender integrando a TIC
3. Implicação positiva da prática na EAD	A EAD contribui para a disseminação de protocolos e boas práticas.	Estratégia de padronização e qualificação dos cuidados Fortalece as atividades educacionais e contribui para a promoção da segurança do paciente e cultura de boas práticas. Permite a educação continuada em larga escala. Sensibilização coletiva	Desafios de conectividade

		sobre um tema crítico para mobilizar saberes e transformar cuidados. Foca problemas reais do trabalho	
4. EAD como parte de uma proposta híbrida	EAD permite expansão do acesso ao conhecimento. Complemento da formação presencial Interações presenciais são fundamentais para a socialização e aprendizado.	É uma experiência formativa complexa. A tecnologia não é neutra, ela carrega significados, práticas e modos de viver que influencia a formação.	Ensino híbrido exige: professor planejador, motivador, facilitador tecnológico, moderador de atividades online e promotor da participação ativa dos estudantes. A presença física é essencial para atividades práticas, avaliações e redes profissionais. Necessidade de modelo híbrido, que respeitem a complexidade da formação humana.

Fonte: Elaborada pela autora.

Assim como a T1 e T2, as percepções da Teleprofessora (T3) também é enfatizada pela interação. Ela diz: "***A interação online facilita a aprendizagem e ajuda a engajar os alunos. A colaboração e interatividade entre os alunos e professores são fundamentais para um bom aprendizado***".

Kenski (2003) propõe uma aprendizagem que vai além da transmissão de conteúdos, focando na colaboração, pluralidade de raciocínios e na valorização da intuição e emoção. A interatividade entre alunos e professores promove um aprendizado coletivo, com o aluno em um papel ativo. Além disso, defende a articulação de saberes e a superação de fronteiras entre áreas do conhecimento, propiciando reflexões interdisciplinares.

Portanto, a T3 enfatiza a interatividade como fundamental para o engajamento dos alunos. Com isso, a ambiência da Tele-educação E-saúde pode criar um espaço de diálogo e colaboração no aprendizado, porém deve haver articulação de saberes além da transmissão do conhecimento, unindo aspectos cognitivos, sensoriais e emocionais.

A fala da professora T3, revela uma potencialidade e tensionamento da prática na EAD, segundo ela: "***A telessaúde oferece potencialidade em termos de acessibilidade e rapidez na formação. Porém, as limitações envolvem a resistência a novos métodos e a disposição dos profissionais em se engajar nesse formato***".

Essa reflexão revela o contraste entre o avanço tecnológico e os desafios culturais e humanos que ainda dificultam a aceitação da EAD. A professora reconhece a importância de

ampliar o acesso à formação, o que é essencial para a saúde pública e para a atualização contínua dos profissionais. No entanto, essa potencialidade encontra barreiras que precisam ser superadas, indicando a necessidade de uma mudança de paradigma na abordagem educacional. Dessa forma, ainda é necessário trabalhar na superação das resistências para que prática na EAD seja implementada.

Segundo Kenski (2007), as TIC devem reconfigurar as práticas docentes além de ampliar o ensino e a aprendizagem, promovendo uma educação dinâmica e conectada às transformações sociais.

A resistência dos profissionais à EaD mostra uma barreira cultural significativa. Kenski (2018) e Lévy (1999) apontam que vivemos em uma cultura digital emergente, que requer novos modelos de aprendizagem adaptáveis. A transição não é automática; a falta de familiaridade com ambientes virtuais gera insegurança e desmotivação, dificultando o engajamento.

Essa resistência está relacionada à dimensão social e comunicativa da tecnologia, como destacam Blanco e Silva (1993) e Tarjra (2012). A tecnologia não é neutra: ela afeta e é afetada pelas interações humanas. A adoção da EAD exige mudança de mentalidade institucional, valorizando a construção coletiva do conhecimento.

Além disso, a teoria da distância transacional, proposta por Moore (2002), ajuda a compreender esse cenário. A EAD vai além da separação física entre alunos e professores, envolvendo relações pedagógicas complexas e autonomia dos alunos. A resistência da T3 reflete fragilidade na interação e na autonomia, exigindo estratégias pedagógicas mais envolventes e personalizadas.

Como destaca Almeida (2019), a superação dessas limitações exige o uso das TIC para reflexão e inclusão. Já Moran (2000b) enfatiza que na sociedade da informação, estamos reaprendendo a ensinar e aprender, integrando o humano e o tecnológico. A EAD é uma transformação educacional que exige envolvimento e sensibilidade pedagógica.

A análise da T3 revela que, apesar de a EAD oferecer acessibilidade e agilidade, as barreiras culturais e a resistência profissional ainda dificultam sua adoção. A transição para um novo paradigma educacional exige um esforço coletivo para transformar a mentalidade institucional e a abordagem pedagógica. Portanto, é necessário a colaboração do hospital e dos professores de enfermagem para superar essas limitações, por meio da integração sensível das TIC na prática pedagógica.

Depois, a fala da T3 menciona um resultado positivo da prática no ensino e aprendizagem por meio da EAD. Ela fala: *"Um resultado positivo foi a divulgação de*

uprotocolo de prevenção de lesões por pressão, que abordou um problema significativo nas instituições de saúde e melhorou a sensibilização dos profissionais sobre a segurança do paciente''.

A divulgação de protocolos clínicos, como o de prevenção de lesões por pressão, representa uma estratégia de padronização e qualificação dos cuidados, alinhada aos objetivos do projeto do curso de educação permanente em enfermagem descrito na investigação, que incluem a elaboração e revisão de Procedimentos Operacionais Padrão (POPs). Essa ação contribui para promover a segurança do paciente e fortalece a cultura de boas práticas entre os enfermeiros, contribuindo para a melhoria contínua dos serviços prestados.

A experiência relatada pela T3, dialoga com os estudos de Borsoi (2015), Dolny (2018) e Rodrigues (2019), em que o ensino e aprendizagem por meio da EAD contribui para a formação contínua dos profissionais da saúde. Apesar dos desafios de conectividade, a EAD, com webconferências e cursos online, amplia o acesso ao conhecimento e fortalece a prática assistencial.

Além disso, Rezende (2010) e Brasil (2024c), descrevem a “Tele-educação E-Saúde”, como uma ferramenta que permite educação continuada em larga escala, atingindo profissionais da saúde. Essa modalidade viabilizou a sensibilização coletiva sobre um tema crítico, mostrando o potencial da EAD para mobilizar saberes e transformar cuidados.

Nesta direção, a Educação Permanente, como estratégia político-pedagógica, foca os problemas reais do trabalho em saúde (Brasil, 2018b). A implementação de protocolos via EAD mostra como essa abordagem atende instituições, promovendo mudanças na formação profissional.

A experiência relatada pela T3 demonstra que a EAD, em conjunto com o ensino presencial, pode contribuir para as práticas de ensino e aprendizado, fortalecendo tanto as atividades educacionais quanto a segurança do paciente. Assim, ao superar desafios de conectividade, a EAD viabiliza o acesso ao conhecimento e promove uma cultura colaborativa entre os profissionais.

A última fala da T3, mostra a valorização da modalidade híbrida como um complemento à formação presencial, enfatizando a importância das interações face a face, fechando assim o ciclo de discussão sobre a necessidade de um equilíbrio entre métodos de ensino. Ela destaca:

Acredito que a educação a distância permitirá expandir o acesso ao conhecimento, mas continuo vendo como complemento à formação presencial. As interações e relacionamentos construídos na presença física ainda são fundamentais para a socialização e para o aprendizado

Nesse contexto, a EAD não é apenas uma alternativa logística, mas uma experiência formativa complexa, que exige planejamento, mediação e sensibilidade pedagógica. A tecnologia, como destaca Feenberg,(2013) não é neutra: ela carrega significados, práticas e modos de viver que influenciam diretamente a formação dos sujeitos.

A fala da T3 sugere um modelo híbrido que une o melhor das modalidades. Moran (2000b), destaca o papel multifacetado do professor nesse novo cenário: planejador, motivador, facilitador tecnológico, moderador de atividades online e promotor da participação ativa dos estudantes.

Neste sentido, o ensino híbrido, o professor tem um papel central, mediando o uso das tecnologias para que sejam partes integradas na construção do conhecimento. A presença física é essencial para atividades práticas, avaliações e redes profissionais.

A análise do excerto da T3 destaca que a EAD, apesar de ampliar o acesso ao conhecimento, deve ser vista como complementar ao ensino presencial. As interações humanas e o papel do professor evidenciam a necessidade de modelo híbrido, que respeitem a complexidade da formação humana. A EAD nesse contexto requer uma abordagem crítica que reconheça sua influência social e no aprendizado.

Portanto, podemos dizer que a T3 revela que embora a EAD amplie o acesso ao conhecimento, a sua prática será significativa no fato que reside na combinação harmoniosa entre métodos online e presenciais, valorizando a interação humana e a construção coletiva do saber.

Agora vamos finalizar a compreensão sobre as percepções das práticas pedagógicas, com experiências da Teleprofessora 4(T4), conforme o quadro 17, a seguir:

Quadro 17: Percepções sobre as práticas pedagógicas da T4, para atuar na ambiência Tele-educação E-Saúde.

Dimensão	Percepção	Aspectos destacados	Desafios/tensionamentos
1. Insatisfação com Práticas sem interatividades	A T4 manifesta insatisfação com experiências anteriores, marcadas por aulas gravadas e leitura de POPs, sem interação.	<p>A interatividade é essencial na EAD, e práticas pedagógicas devem se ressignificar para explorar as TDIC.</p> <p>A gravação de conteúdos sem mediação pedagógica significativa torna a tecnologia estática.</p>	<p>Curso pouco atrativo e distante das melhores práticas da EAD.</p> <p>Depende da estrutura do curso, da interação entre os participantes e autonomia dos alunos.</p> <p>As práticas pedagógicas devem se ressignificar para explorar as TDIC.</p> <p>Incluir o uso de teleconferências, fóruns e atividades em grupo, para promoção do diálogo e redução da sensação de isolamento</p> <p>Conteúdos apresentados passivamente aumentam a distância transacional</p> <p>Ambiência digital empobrecida, sem integração significativa ao processo de ensino-aprendizagem</p>
2. Flexibilidade espacial e temporal	Valorização da flexibilidade da EAD possibilitando o estudo autônomo, revisão e reaprendizagem.	<p>A distância transacional vai além da entrega de conteúdo.</p> <p>Incentivar a participação ativa dos alunos</p> <p>A inteligência coletiva de grupos virtuais desenvolve habilidades analíticas e críticas.</p>	<p>Falta de metodologias que estimulem a participação ativa dos alunos.</p> <p>Falta de estratégias interativas para construção coletiva e diálogo</p>
3. Qualidade pedagógica dos conteúdos audiovisuais	Ela reconhece que vídeos educativos devem ser envolventes e ir além da simples repetição de conteúdos escritos.	As TIC modificam os modos de pensar, aprender e se relacionar A cultura digital demanda prática comunicativa dinâmica. O vídeo por si só não altera a dinâmica do professor	Vencer a superficialidade no uso de vídeos e alinhá-los a práticas pedagógicas

4. Suporte de canais de comunicação e avaliação superficial	Reconhece a falta de canais de comunicação e suporte pedagógico, para esclarecer dúvidas e promover interação. Reconhece a avaliação limitada, usando apenas um checklist ou prova para validar o aprendizado.	Os AVAs devem ser planejados com múltiplas mídias e ferramentas interativas. A educação permanente, deve ser contínua, conectada e colaborativa.	Evitar o isolamento do aluno (criar espaços de escuta). Fortalecer a presença virtual para aumentar o engajamento e laços afetivos para o processo de aprendizado significativo. Superficialidade da avaliação (uso de provas únicas sem reflexão crítica e interativa)
--	---	---	---

Fonte: Elaborada pela autora.

A Teleprofessora 4 (T4), adota uma abordagem que expressa insatisfação com as experiências das práticas anteriores no curso EAD, destacando a interatividade que T1, T2 e T3 também destacaram:

[...] POPs gravados, mas não de forma dinâmica; eram apenas leituras de POPs. Então, gravar não foi muito interessante, e quem assistiu também não achou muito atraente para a prática assistencial, não tinha nenhuma interatividade. Portanto, no contexto geral, essa experiência que tive no curso pelo AVA não foi satisfatória.

A leitura simples de POPs, sem recursos interativos, tornou a experiência pouco atrativa. Essa crítica está diretamente relacionada à análise de Perosa (2023), em que interatividade é essencial na EAD, e práticas pedagógicas devem se ressignificar para explorar as TDIC.

Além disso, a teoria da Distância Transacional (Moore, 2002) reforça que a EAD depende da estrutura do curso, da interação entre os participantes e autonomia dos alunos. Conteúdos apresentados passivamente aumentam a distância transacional, dificultando o engajamento e a construção do conhecimento.

Complementando, a proposta de Moore inclui o uso de teleconferências, fóruns e atividades em grupo, que promovem o diálogo e reduzem a sensação de isolamento. A experiência negativa relatada pela T4 evidencia um curso pouco atrativo e distante das melhores práticas da EAD.

Ademais, Mercado (2022) e Almeida (2019), defendem que o professor na EAD deve atuar como mediador ativo, planejando aulas interativas, facilitando o uso das tecnologias e estimulando a participação dos alunos. A gravação de conteúdos sem mediação pedagógica significativa torna a tecnologia estática.

De acordo com Kenski (2007), as TIC são agentes transformadores da aprendizagem e da cultura. Ramos (2024) complementa também essa perspectiva ao afirmar que a tecnologia pode tornar o currículo vivo e relevante, com a intencionalidade pedagógica.

Feenberg (2013) traz ainda, o conceito de ambiência digital, que propõe que a tecnologia é implicada por práticas sociais e culturais. A EAD deve ser um espaço de interação e desenvolvimento de competências.

A experiência relatada pela T4 revela uma ambiência digital empobrecida, onde a tecnologia não foi integrada de forma significativa ao processo de ensino-aprendizagem com a falta de dinamismo e interatividade comprometendo a qualidade da EAD.

A fala da T4 valoriza a tele-educação como facilitadora da aprendizagem destacando a flexibilidade espacial e temporal que ela proporciona ao professor e aluno:

Acho que a EAD facilitou muito a nossa vida em relação a não precisar estar em um lugar físico. Isso facilita a revisão da aula, o reaprendizado, o estudo novamente. Nesse contexto, acho que foi muito válido o avanço da tele-educação.

Essa percepção está alinhada com o paradigma tecnológico descrito por Castells (1999), e teorias educacionais de Moore (2002) e Moran (2000b), que apontam para uma transformação significativa nos modelos de ensino e aprendizagem.

Segundo Castells (1999), o paradigma tecnológico se define por cinco características centrais: a informação como matéria-prima, a penetrabilidade dos efeitos tecnológicos, a lógica de redes, a flexibilidade organizacional e a convergência de tecnologias. A T4 destaca a flexibilidade espacial e temporal da tele-educação e a possibilidade de revisar conteúdos, como benefício para a aprendizagem.

Complementando essa visão, a teoria da Distância Transacional, proposta por Moore (2002), complementa que a EAD vai além da entrega de conteúdo, envolvendo interações, diálogo e autonomia. A reaprendizagem e revisão mencionadas pela T4, evidenciam um ambiente de aprendizagem flexível, que deve ser enriquecido com interação para que o aluno construa conhecimento reflexivo e personalizado.

Adicionalmente, o espaço de ensino e aprendizado pode ser favorecido com a “inteligência coletiva” (Kowitz; Smith, 1987), especialmente por meio de grupos virtuais que desenvolvem habilidades analíticas e críticas.

A prática pedagógica da professora T4 revela uma valorização da flexibilidade da EAD como facilitadora do estudo autônomo e da revisão de conteúdos. No entanto, sua abordagem ainda carece de estratégias interativas que promovam construção coletiva e diálogo. Para ser mais significativa, essa prática deve integrar metodologias que estimulem a participação ativa dos alunos.

A T4 também expressa preocupação com a qualidade pedagógica dos conteúdos audiovisuais utilizados na Tele-educação E-Saúde. Ela afirma: ***"Um grande desafio é conseguir fazer vídeos que sejam interessantes. Não precisamos de vídeos maçantes, pois já temos os POPs escritos"***.

Ao afirmar que a produção de vídeos interessantes é um “grande desafio”, a docente evidencia sua consciência crítica sobre a importância da qualidade pedagógica. Essa abordagem reforça a ideia de que os conteúdos audiovisuais não devem se limitar à mera repetição de informações já disponibilizadas em materiais escritos, como os POPs, mas devem, sim, transformar a experiência de aprendizagem.

Essa perspectiva está alinhada com as reflexões de Vani Moreira Kenski (2007; 2018), que vê as TIC como agentes transformadores dos modos de pensar, aprender e interagir socialmente. Para Kenski, a cultura digital exige novas formas de comunicação e compartilhamento.

Além disso, Moran (2000b) sugere que, embora o vídeo atraia alunos, ele não muda a relação pedagógica. Os professores devem usar esse interesse para engajar alunos e criar conexões com outras atividades pedagógicas.

Assim, a postura da T4 sugere que a utilização das TIC na educação não é apenas uma questão técnica ou de atualização de recursos, mas um verdadeiro convite à renovação das práticas pedagógicas. A união entre a qualidade de conteúdos e a participação ativa do aluno também devem ser centrais para vencer a superficialidade no uso de vídeos e alinhá-los a práticas pedagógicas.

A T4 ainda fala da ausência de canais de comunicação e suporte pedagógico.

Não houve suporte, por exemplo, de abrir uma caixinha de perguntas e respostas para retirada de dúvidas. O que tinha no final de cada curso era um checklist, uma provinha, para ver se a pessoa realmente tinha estudado ou lido aquele material.

Essa lacuna compromete não apenas a profundidade do aprendizado, mas também a construção de vínculos afetivos e colaborativos para uma formação significativa.

Segundo Kenski (2007), os Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) devem ser planejados, integrando múltiplas mídias que favoreçam a interação. A ausência de ferramentas como fóruns, chats ou momentos síncronos, como apontado por Moran, Masetto e Behres (2006), compromete o princípio da educação permanente, que deve ser contínua, conectada e colaborativa.

A T4 propõe uma "caixinha de perguntas" para promover práticas pedagógicas

humanizadas na EAD, evitando isolamento estudantil. Espaços de escuta ajudam a esclarecer dúvidas e construir conhecimento coletivamente. A presença virtual fortalece vínculos e aumenta o engajamento.

O Programa Nacional de Telessaúde, instituído em 2010, buscou ampliar o alcance da educação e do suporte técnico por meio de redes interinstitucionais. A implementação prática requer estratégias para garantir suporte educacional. Núcleos Universitários de Telessaúde não devem incluir apenas a entrega de conteúdo e acompanhamento pedagógico.

Diante disso, a crítica da T4 evidencia que a tecnologia não garante a qualidade da EAD. É necessário planejar ambientes virtuais com foco na interação, promovendo uma formação significativa e inclusiva.

As análises das práticas da T4, aponta caminhos para o fortalecimento da EAD. Investir na formação continuada para o uso adequado das metodologias digitais, promove dinâmicas nos cursos e os alinha às melhores práticas. Reconhecer que o profissional ou preceptor não é, por si só, um professor dentro do hospital de ensino implica oferecer formação docente específica, para que ele possa inserir práticas significativas na ambiência da Tele-educação E- Saúde, atuando como mediador, orientador e agente de transformação.

Deste modo, as percepções das quatro professoras são destacam, sobretudo, a importância da interação e da mediação das práticas pedagógicas, além da formação do professor na ambiência Tele-educação E-Saúde, evidenciando que a ausência de espaços dialógicos compromete a construção coletiva do conhecimento. Todas concordam que a adoção de métodos pedagógicos que incentivem a participação ativa dos alunos favorece um ensino significativo. Embora reconheçam a EAD como uma facilitadora na formação de profissionais, alertam para a necessidade de uma formação continuada e de um apoio institucional consistente. Assim, a formação de professores e a promoção de um modelo híbrido, que contemple práticas no modelo de ensino Híbrido da EAD, podem contribuir para superar resistências e consolidar práticas pedagógicas significativas na ambiência Tele-educação E-Saúde.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este capítulo se dedica a reunir os principais aprendizados da pesquisa e a refletir, com cuidado e escuta ativa, sobre a análise da ambiência Tele-educação E-Saúde, no contexto do curso de Educação Permanente em Enfermagem (EPE), ofertado por um HUF/MS. Mais do que apresentar resultados, trata-se de olhar com atenção para os sentidos da formação quando ela acontece mediada por tecnologias, em tempos e ambientes que desafiam o modelo tradicional de ensinar e aprender.

A investigação, de natureza qualitativa, partiu da análise documental do projeto do curso e das vozes de professoras que atuam no curso de educação permanente em enfermagem. Com elas, foi possível construir uma leitura crítica sobre os desafios enfrentados, as potências que se revelam e as lacunas que ainda persistem. O curso, alinhado às diretrizes PNEPS, tem como proposta a capacitação contínua dos profissionais de enfermagem. No entanto, a predominância das atividades online e a ausência de práticas presenciais mais consistentes mostram que ainda há um caminho a ser trilhado para que a formação técnica e a vivência prática se encontrem de forma mais plena.

A baixa taxa de conclusão dos módulos não pode ser vista apenas como um dado estatístico. Ela aponta para algo mais profundo: a necessidade de repensar as estratégias de engajamento, acolhendo as realidades dos alunos que participam do curso e reconhecendo a complexidade do ensino e aprendizagem na educação permanente em enfermagem. A ambiência Tele-educação E-Saúde, nesse contexto, não deve ser reduzida a uma ferramenta tecnológica. Ela precisa ser compreendida como uma proposta pedagógica que exige planejamento cuidadoso, sensibilidade com os sujeitos envolvidos e compromisso com um ensino e aprendizagem que faça sentido.

As entrevistas com as professoras revelaram um ponto comum: todas reconhecem a importância da formação do professor, mas também sentem que ela é pouco valorizada. A falta de preparo pedagógico específico para atuar em ambientes digitais, somada à sobrecarga de trabalho e à ausência de reconhecimento, pode contribuir para o comprometimento da qualidade do ensino e limita o potencial transformador da ambiência Tele-educação E-Saúde. A formação do professor, portanto, não pode ser vista como algo acessório. Ela é parte da prática educativa e precisa ser apoiada por políticas institucionais que promovam o desenvolvimento profissional de forma crítica, contextualizada e contínua.

No campo das práticas pedagógicas, as vozes das professoras demonstraram que a interação entre professores e alunos é um elemento central para a aprendizagem. No entanto, essa interação ainda é tímida nos ambientes digitais. A escassez de espaços de diálogo, o uso limitado das tecnologias e a resistência institucional à EAD são barreiras que precisam ser para educar para transformar o cuidar. Os modelos híbridos, que combinam o virtual com o presencial, surgem como uma possibilidade para tornar o ensino mais próximo da realidade dos profissionais de enfermagem, mais significativo e mais humano.

A pandemia de Covid-19 acelerou a digitalização dos processos formativos nos hospitais universitários federais, tornando a ambiência Tele-educação uma estratégia idealizada de transformação digital. Porém essa mudança não pode acontecer sem reflexão. É preciso pensar sobre os modelos pedagógicos adotados, valorizar a formação dos professores e fortalecer as práticas educativas. A resistência institucional e cultural à EAD ainda é um obstáculo, e superá-lo exige mudanças não apenas na estrutura, mas também na forma como se compreende o ato de educar.

Diante dos achados, é possível afirmar que a ambiência Tele-educação E-Saúde tem potencial para o ensino e aprendizagem, mas ainda precisa de cuidado para remediar, investimento e revisão metodológica e transformação institucional para se consolidar como espaço de formação com professores formados com práticas adequadas para a educação. Valorizar a formação docente para promover o fortalecimento das práticas pedagógicas interativas e enfrentar as resistências institucionais são algumas direções para que a Educação Permanente em Enfermagem cumpra seu papel de transformação. Mais do que adaptar-se às tecnologias, é necessário repensar o sentido da formação em saúde, colocando o diálogo, a colaboração e apoio institucional no centro do processo educativo.

Esta pesquisa, contribui para o debate sobre a a formação dos professores para atuar na ambiência E-Saúde, oferecendo subsídios para a construção de modelos educacionais mais integrados, mais humanos e mais comprometidos com a transformação da realidade profissional e institucional.

Que os resultados aqui apresentados possam inspirar novas investigações e práticas, incentivando professores e pesquisadores da área da saúde a refletirem sobre o papel da formação do professor na ambiência da Tele-educação. Que este estudo seja um ponto de partida para propostas pedagógicas alinhada às necessidades dos profissionais de enfermagem, mais abertas ao diálogo e mais comprometidas com a transformação social.

Deste modo, não podemos mais deixar a ambiência Tele-educação E-Saúde à margem, ela não é apenas uma inovação tecnológica. É um território vivo, em constante construção, onde

se desenham possibilidades de encontro, de formação e de mudança. Que possamos seguir explorando esse território com responsabilidade, colaboração e compromisso sem negligenciar a valorização e o fortalecimento da formação docente.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Siderly do Carmo Dahle de. **Convergências entre currículo e tecnologias**. Curitiba: InterSaberes, 2019.

ALVARADO-PRADA, Luis Eduardo; FREITAS, Thaís Campos; FREITAS, Cinara Aline. Dever e direito: formação continuada de professores. **RPD – Revista Profissão Docente**, Uberaba, v. 7, n. 16, p. 110-123, ago/dez. 2007. Disponível em: <file:///C:/Users/prici/Downloads/257-Texto%20do%20artigo-842-1-10-20111111.pdf>. Acesso em 15 de mar 2024.

ALVARADO-PRADA, Luis Eduardo; FREITAS, Thaís Campos; FREITAS, Cinara Aline.. Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 10, n. 30, p. 367–387, maio/ago. 2010. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/de/v10n30/v10n30a09.pdf>. Acesso em 15 de mar 2024.

ALVARADO-PRADA. Formação continuada de professores: alguns conceitos, necessidades e propostas. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 10, n. 30, p. 367-387, maio/ago. 2010. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-416x2010000200009. Acesso em 15 de mar 2024.

ANDRADE, José Roberto dos Santos. **A telessaúde como estratégia de aprendizagem no ensino médico**. 2021. 65 f. Tese (Doutorado) - Curso de Medicina e Saúde, Escola Bahiana de Medicina e Saúde Publica, Salvador - Ba, 2021. Disponível em: <https://repositorio.bahiana.edu.br/jspui/bitstream/bahiana/7672/1/Jos%20Roberto%20Dos%20Santos%20Andrade%20A%20telessa%20como%20estrat%20a%20de%20aprendizagem%20no%20ensino%20m%20c%20a%20dico%20-%202022.pdf>. Acesso em: 29 maio 2024.

ANTENOR, Samuel. **Novas tecnologias e normatização ampliam espaço para telessaúde no Brasil**: regulamentação do uso de recursos tecnológicos digitais em telemedicina pode aumentar alcance da atenção básica e de tratamento à distância. Ipea – Centro de pesquisa em Ciência, Tecnologia e Sociedade, 2020. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/cts/pt/central-de-conteudo/artigos/artigos/227-novas-tecnologias-e-normatizacao-ampliam-espaco-para-telessaude-no-brasil>. Acesso em 15 fev. 2024.

APPLE, Michael. **A política do conhecimento oficial**: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: Moreira, A. F.; Silva, T. T. (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

ARAÚJO. Sarah Mendonça de. **A formação inicial de professores de matemática na modalidade à distância**. Tese doutorado. Universidade Federal de Uberlândia. JPos graduação em educação. 2023.

ASCENCIO, Ana Carolina Soares. **A Teleducação interativa na capacitação de profissionais em saúde auditiva**. 2012. 135f. Dissertação (Mestrado em Fonoaudiologia) – Universidade de São Paulo, Bauru, 2012.
BACICH, Lilian; MORAN, José (Orgs.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática [*recurso eletrônico*]. Porto Alegre: Penso, 2018. ISBN 978-85-8429-116-8. Disponível em: <https://redesynapse.org.br/wp->

content/uploads/2024/07/Metodologias-Ativas-para-uma-Educacao-Inovadora-Bacich-e-Moran.pdf. Acesso em 18 de julho de 2024.

BARBOSA, Danieli de Oliveira Moreira. **Avanços e retrocessos em diretrizes nacionais para a formação de professores**. 2022. 133 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Estudo de Linguagens, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufms.br/bitstream/123456789/4490/1/Defesa%20-%20Daniele%20Moreira%20%20Vers%C3%A3o%20Final%20%282%29%20%281%29.pdf>. Acesso em: 18 fev. 2025.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Edições 70. Lisboa, Portugal, 1977.

BARRETO, Raquel Goulart. Tecnologia e Educação: Trabalho e Formação Docente. **Educ. Soc. Campinas**, vol. 25, n. 89, p. 1181-1201, set./dez. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/6HmDSHGqC5VC3RSNtYWZmWS/>. Acesso em 05 de fev. 2024.

BENDER, Janaína Duarte. **Disponibilidade e uso das tecnologias de informação e comunicação na atenção primária à saúde no Brasil**. 2022. 166 f. Tese (Doutorado) - Curso de Enfermagem, Universidade de Pelotas, Pelotas - Rs, 2022. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=12128538. Acesso em: 18 fev. 2025.

BLANCO, Elias; Silva, Bento. **Tecnologia Educativa em Portugal**: conceito. Revista portuguesa de educação. v.6, n.3.1993.

BOGDAN, R. BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Porto : Porto Editora, 1994.

BOLZAN, Doris Pires Vargas; POWACZUK, Ana Carla Hollweg. **Docência universitária: a construção da professoralidade**. Revista Internacional de Formação de Professores, v. 2, n. 1. 2017. Disponível em: <https://periodicoscientificos.itp.ifsp.edu.br/index.php/rifp/article/view/1306>. Acesso em: 20 maio 2024.

BORSOI, Michele Batiston. **Inserção do telessaúde Brasil Redes na estratégia de saúde da família em Mato Grosso do Sul**. 2015. 50 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Saúde da Família, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufms.br/bitstream/123456789/2728/1/Michele%20Batiston%20Borsoi.pdf>. Acesso em: 05 mar. 2023.

BRANDÃO, Paulo César Ribeiro. **O uso de novas tecnologias e software educacional na formação inicial do professor de matemática**: uma análise dos cursos de licenciatura em matemática do ms. 2005. 100 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2005. Disponível em: <https://repositorio.ufms.br/jspui/bitstream/123456789/814/1/Paulo%20Cezar%20Ribeiro%20Brand%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 05 mar. 2023.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília,

DF: Senado Federal, 1988. Disponível em:
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 15 abril 2024.

BRASIL. Conselho Federal de Medicina. **Resolução CFM nº 2.227/2018**. Define e disciplina a telemedicina como forma de prestação de serviços médicos mediados por tecnologias. 2018a. Disponível em: <https://portal.cfm.org.br/images/PDF/resolucao222718.pdf>. Acessado em 20 mar. 2023.

BRASIL. Conselho Federal de Medicina. **Resolução CFM nº 2.228/2019**. Define e disciplina a telemedicina como forma de prestação de serviços médicos mediados por tecnologias, e restabelece expressamente a vigência da Resolução CFM nº 1.643/2002. 2019. Disponível em: <https://www.telemedecine-360.com/wp-content/uploads/2019/03/Brazil-Telemedecine-2019.pdf>. Acessado em 20 mar. 2023.

BRASIL. Conselho Federal de Medicina. **Resolução CFM nº 2.314/2022**. Define e regulamenta a telemedicina, como forma de serviços médicos mediados por tecnologias de comunicação. 2022a. Disponível em:
https://sistemas.cfm.org.br/normas/arquivos/resolucoes/BR/2022/2314_2022.pdf. Acessado em 20 mar. 2023.

BRASIL. Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017. Regulamenta o Art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2017. Disponível em:
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9057.htm#art24. Acesso em 20 de maio de 2024.

BRASIL. Lei n. 14510/2022, de 27 de dezembro de 2022. Altera a Lei nº 8.080, de 19 de setembro de 1990, para autorizar e disciplinar a prática da telessaúde em todo o território nacional, e a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015; e revoga a Lei nº 13.989, de 15 de abril de 2020. **Diário Oficial da União**. Brasília., DF, 2022b. Disponível em:
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2022/Lei/L14510.htm. Acesso em: 5 abril 2024.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília., DF, 1996. Disponível em:
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 5 abril 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes para a integração ensino-serviço na formação em saúde**. Brasília: MEC, 2018b. Disponível em: <https://www.gov.br/mec>. Acesso em: 18 ago. 2025.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Covid-19 no Brasil**. 2024a. Disponível em: https://infoms.saude.gov.br/extensions/covid-19_html/covid-19_html.html. Acesso em 19 de jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Censo da educação superior: ensino a distancia cresce 474% em uma década**. 2022c. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-da-educacao-superior/ensino-a-distancia-cresce-474-em-uma->

decada. Acesso em: 05 maio 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Hospitais Universitários**. Brasília, 2024c. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/%20index.php?Itemid=512&id=12267&option=com_%20content&view=article. Acesso em: 19 jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Manual de telessaúde para a atenção básica/atenção primária à saúde**. Brasília: Ministério da Saúde; 2012. Disponível em: <https://telessaude.saude.ba.gov.br/wp-content/uploads/2022/03/Manual-de-Telessaude-para-Atencao-Basica-e-Atencao-Primaria-a-Saude.pdf>. Acesso em 20 jul.

BRASIL. Ministério da Saúde. **O que é a educação à distância**. Brasília: Ministério da Saúde, 2022d. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/355-perguntas-frequentes-911936531/educacao-a-distancia-1651636927/12823-o-que-e-educacao-a-distancia>>. Acesso em: 15 set. De 2023.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Preceptoria**. Brasília: Ministério da Saúde, 2024d. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/composicao/sgtes/residencias-em-saude/preceptoria>. Acesso em: 18 ago. 2025.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Portaria Interministerial n. 2.400, de 2 de outubro de 2007**. 2007a Brasília, DF. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2007/pri2400_02_10_2007.html#:~:text=Estabelecimento%20os%20requisitos%20para%20certifica%C3%A7%C3%A3o%20de%20unidades%20hospitais%20como%20Hospitais%20de%20Ensino.&text=Considerando%20a%20necessidade%20de%20promover,Art.2007 Acesso em: 5 fev. 2024.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Portaria n° 2.546, de 27 de outubro de 2011**. Redefine e amplia o Programa Telessaúde Brasil, que passa a ser denominado Programa Nacional Telessaúde Brasil Redes (Telessaúde Brasil Redes). 2011. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2011/prt2546_27_10_2011_comp.html. Acesso em 24 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Portaria n° 35, de 04 de janeiro de 2007 que institui, no âmbito do Ministério da Saúde, o Programa Nacional de Telessaúde**. 2007b. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2007/prt0035_04_01_2007_comp.html. Acesso em: 2 fev. 2024.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Portaria n° 3526, de 12 de abril de 2024**. Altera o Anexo LXXIII à Portaria de Consolidação GM/MS n° 5, de 28 de setembro de 2017 e o Anexo XV à Portaria de Consolidação GM/MS n° 1, de 28 de setembro de 2017. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 12 abril 2024. 2024c.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Portaria n° 402, de 24 de fevereiro de 2010**. Institui, em âmbito nacional, o Programa Telessaúde Brasil para apoio à Estratégia de Saúde da Família no Sistema Único de saúde, institui o Programa Nacional de Bolsas do Telessaúde Brasil e dá outras providências. 2010. Revogado pela PRT GM/MSn°2.546 de 27.10.2011 Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2010/prt0402_24_02_2010_comp.html.

Acesso em: 2 fev. 2024.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Preceptoria**. Brasília: Ministério da Saúde, 2024d. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/composicao/sgtes/residencias-em-saude/preceptoria>. Acesso em: 09 out. 2025.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação em Saúde. **Departamento de Gestão da Educação na Saúde. Política Nacional de Educação Permanente em Saúde: o que se tem produzido para o seu fortalecimento?** Brasília: Ministério da Saúde, 2018b.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Teleeducação: tecnologia que amplia o acesso ao conhecimento na área da saúde**. Rio de Janeiro: Ministério da Saúde, 2022e. Disponível em: Acesso em: 15 set. 2022e.

BUENO, Maysa de Oliveira Brum. **Teleprofessor: agente da tecnologia na educação à distância: um olhar para a educação à distância, aprendizagem interativa**. 2004. 72 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2003. Disponível em: <https://repositorio.ufms.br/bitstream/123456789/791/1/Maysa%20de%20Oliveira%20Brum%20Bueno.pdf>. Acesso em: 05 mar. 2023.

CAPOANO, André Luiz Oliveira. **O som das funções: possibilidades em tecnologias digitais e educação matemática para futuros professores**. 2022. 83 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação Matemática, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2022. Disponível em: https://repositorio.ufms.br/retrieve/14059df4-e8cf-49c4-8419-ced52a175cb7/Disserta%C3%A7%C3%A3o_Andr%C3%A9_Luiz_Oliveira_Capoano%20282022%29.pdf. Acesso em: 21 ago. 2024.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede: a era da informação: economia, sociedade e cultura**. São Paulo: Paz e terra, 1999.

CORDEIRO NETO, Miguel dos Reis. **Prática da educação permanente em saúde no Brasil com apoio do programa Telessaúde: revisão integrativa da literatura**. 2019. 0 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Ensino na Saúde, Universidade Federal de Goiás, Goiás, 2019. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=8569328. Acesso em: 15 fev. 2024.

COSTA, Andréa Maria Esteves da et al. Formação Continuada Para Professores De Sala De Recursos Multifuncional: Uma contribuição com as novas tecnologias digitais. **Revista Educação Pública**, Rio De Janeiro, v. 23, n. 16. 2023. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640519>. Acesso em 20 de fevereiro de 2025.

DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas. **Concepções de formação continuada de professores**. Fórum Permanente de Formação Continuada de Professores, UFMG, 2004. Disponível em: <http://www.ufmg.br/proex/forumpfcp/artigo1>. Acesso em 10 set. 2023.

DELGADO, Joelma dos Santos Garcia. **Saberes docentes e o ensino por investigação: contribuições de uma formação continuada em mato grosso do sul**. 2021. 233 f. Tese (Doutorado) - Curso de Ensino de Ciências, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufms.br/jspui/bitstream/123456789/11390/1/JOELMA%20DOS%20SANTOS%20GARCIA%20DELGADO>. Acesso em: 18 abr. 2024.

DEMAILLY, Lise Chantraine. Modelos de formação continuada e estratégias de mudança. In: NÓVOA, Antonio. **Os professores e a sua formação**. 2. Ed. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 134-156.

DIOGO, Rodrigo Claudino. **Formação continuada de professores e a apropriação das tecnologias da informação e comunicação: o percurso de uma intervenção formativa**. 2016. 334 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufms.br/bitstream/123456789/3008/1/Rodrigo%20Claudino%20Diogo.pdf>. Acesso em: 14 abr. 2023.

DOLNY, Luise Ludke. **Avaliação dos serviços de Telessaúde como apoio à Educação Permanente das equipes de Atenção Básica: o caso do núcleo telessaúde sc**. 2018. 0 f. Tese (Doutorado) - Curso de Saúde Coletiva, Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 2018. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6569017. Acesso em: 29 maio 2023.

DI PIETRO, Maria Sylvia Zanella. **Direito Administrativo**. 33. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

DORSEY, E. Ray, TOPOL, Eric J. State of telehealth. **N Engl J Med**, 2016; n. 375, p. 154-61. Disponível em: <https://www.nejm.org/doi/10.1056/NEJMr1601705>. Acesso em: 10 jun 2023.

ELIAS, Juliana Lamounier. **Tele-educação como apoio a educação permanente em saúde na atenção básica no Estado da Bahia**. 2022. 156 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Saúde Coletiva, Universidade Federal da Bahia, Salvador - Ba, 2022.

EMPRESA BRASILEIRA DE SERVIÇOS HOSPITALARES. Institucional. 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/ebserh/pt-br/aceso-a-informacao/institucional>. Acesso em: 21 ago 2023.

EMPRESA BRASILEIRA DE SERVIÇOS HOSPITALARES. **HUMAP-Ufms -Hospital Universitário Maria Aparecida Pedrossian**. 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/ebserh/pt-br/hospitais-universitarios/regiao-centro-oeste/humap-ufms/aceso-a-informacao/institucional/sobre>. Acesso em: 18 maio. 2023.

EMPRESA BRASILEIRA DE SERVIÇOS HOSPITALARES. **Núcleo de Educação Permanente em Enfermagem**. 2024a. Disponível em: <https://www.gov.br/ebserh/pt-br/hospitais-universitarios/regiao-centro-oeste/humap-ufms/governanca/comissoes-comites-e-nucleos/comissoes-obrigatorias-e-pertinentes/nucleo-de-educacao-permanente-em-saude-neps>. Acesso em: 13 fev 2024.

EMPRESA BRASILEIRA DE SERVIÇOS HOSPITALARES. **Portaria SEI nº 2931, de 26 de dezembro de 2022.** Regulamentação da atividade de instrutoria interna no âmbito da Ebserh. Disponível em: <https://www.gov.br/ebserh/pt-br/hospitais-universitarios/regiao-sudeste/hugg-unirio/aceso-a-informacao/servidores/unidade-de-desenvolvimento-de-pessoal-e-nucleo-de-educacao-permanente/normas-ebserh/03PORTARIARegulamentaInstrutoriaInterna.pdf>. Acesso em: 18 de jun. 2023.

EMPRESA BRASILEIRA DE SERVIÇOS HOSPITALARES. **Rede Pesquisa** [2023?]. Disponível em: Disponível em: <http://sig.ebserh.gov.br/redepesquisa/>. Acesso em: 03 mar. 2023.

EMPRESA BRASILEIRA DE SERVIÇOS HOSPITALARES (EBSERH). **Relatório de Gestão 2023.** Brasília: Ebserh, 2024b. Disponível em: <https://www.gov.br/ebserh/pt-br>. Acesso em: 09 out. 2025.

ENTIDADE REGULADORA DE SAUDE. **Prestação de serviços de telemedicina nos hospitais do serviço nacional de saúde.** Ministério da saúde: 2022. Disponível em: <https://www.ers.pt/media/5oldn3b4/presta%C3%A7%C3%A3o-de-servi%C3%A7os-de-telemedicina-nos-hospitais-do-servi%C3%A7o-nacional-de-sa%C3%BAde.pdf>. Acesso em: maio 2024.

FEENBERG, Andrew. Racionalização subversiva: tecnologia, poder e democracia. In: **A teoria crítica de Andrew Feenberg: racionalização democrática, poder e tecnologia.** Ricardo T., Neder. (Org.). Brasília: Observatório do Movimento pela Tecnologia Social na América Latina. 2013. Disponível em: <https://www.sfu.ca/~andrewf/coletanea.pdf>. Acesso em: 24 de abril de 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 38. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. Ebook.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 38. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

FREITAS, Josiane de Jesus Reis de. **Multiletramentos e impressões sobre o uso de tecnologias digitais por professoras de língua portuguesa.** 2022. 68 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Estudos de Linguagens, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufms.br/retrieve/17184432-3aef-424d-ab2f-4726caa7d81a/Josiane%20-%20Disserta%C3%A7%C3%A3o%202022.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2024.

FREITAS, Kátia Siqueira de. Importância da teleeducação na capacitação dos professores. **Sítientibus.** Feira de Santana, n. 11, p. 113-119, jun./jul. 1993. Disponível em: <https://periodicos.uefs.br/index.php/sitientibus/article/view/10060>. Acesso em: 18 abril 2024.

GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de professores: para uma mudança educativa.** Porto: Porto Editora. 1995. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/233966703_Formacao_de_Professores_Para_uma_Mudanca_a_Educativa. Acesso em 20 mar 2024.

GATTI, Bernadete. Formação continuada de professores: a questão psicossocial. **Cadernos de Pesquisa**. jul. 2003. n.119. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/ZvqbCbK3qV6kNR54KvQ4Cwr/?format=pdf&lang=pt>. Acessado em: 3 fev. 2024.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

HAYVANON, Anny Everson Belas. **Limites e possibilidades do telessaúde como ferramenta de educação permanente no olhar dos trabalhadores residentes da atenção básica**. 2018. 126 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Saúde Coletiva, Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana - Ba, 2018. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=8997085. Acesso em: 02 maio 2023.

HERMIDA, José Fernando; BONFIM, Cláudia Ramos de Souza. A educação à distância: história, concepções e perspectivas. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. especial, p. 166-181, ago. 2006. Disponível em: https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/4919/art11_22e.pdf. Acesso em: 5 mar. 2024.
<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-gm/ms-n-3.526-de-12-de-abril-de-2024-553927231>. Acesso em 5 mar. 2024.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Continuada de Professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010. 120 p.

IMBERNÓN, Francisco. Formação de professores e políticas educativas. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 22, 2024. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/65534/45371>. Acesso em: 22 de fev. 2025.

JULIANA%20LAMOUNIER%20ELIAS-2022.pdf. Acesso em: 18 fev. 2025.

KENSKI Ivani M. Cultura Digital. In: MILL, Daniel. **Dicionário crítico de Educação e tecnologias e de educação a distância**. Campinas, SP: Papirus, 2018.

KENSKI, Ivani Moreira. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. Campinas: SP: Papirus, 2007.

KENSKI, Vani Moreira. Aprendizagem mediada pela tecnologia. **Revista Diálogo Educacional**. Curitiba, Vol. 4, n. 10, p. 47-56, set./dez. 2003.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

LIMA, Eduardo Luís Figueiredo de. **A formação docente à distância: uma investigação sobre o programa de formação continuada mídias na educação e suas implicações**. 2016. 172 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufms.br/handle/123456789/2791>. Acesso em: 29 abr. 2023.

LIMA, Renan Gustavo Araújo de. **Engenharia Didática em um processo de formação**

continuada: um estudo de conhecimentos de uma professora de matemática 2021. 264 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação Matemática, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Santos, 2021. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11341641. Acesso em: 22 mar. 2024.

LÜDKE, M. Avaliação Institucional: formação de docentes para o ensino fundamental e médio (as Licenciaturas). **Estudos e Debates**, n. 19, 1997.

MALHEIROS, Márcia Rita Trindade Leite. **Possibilidades e perplexidades nas propostas de formação para professores:** a ordem do discurso no campo de estudo da pedagogia. 2004. 136 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2003. Disponível em: <https://posgraduacao.ufms.br/portal/trabalho-arquivos/download/613>. Acesso em: 05 mar. 2023.

MARQUES, Cainã. Enchente no Rio grande do Sul: quando começou e o que causou a inundação. **O povo**. 16 maio 2024. Disponível em: <https://www.opovo.com.br/noticias/brasil/enchente-no-rio-grande-do-sul-quando-comecou-e-o-que-causou.html>. Acesso em: 16 maio 2024.

MASSUCATO, Matheus Augusto Obici; RIBEIRO, Ana Luísa Green; PESSALACIA, Juliana Dias Reis; NEVES, Vinicius de Jesus Rodrigues; STOLTE-RODRIGUES, Vânia Paula. Telessaúde como ferramenta na formação médica durante a pandemia da COVID-19: relato de experiência. **Revista Brasileira de Educação Médica**, Três Lagoas, v. 3, n. 45, p. 1-6, 5 jul. 2021. Anual. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbem/a/dDWm3HhdcXbh4mQ6fZzR9Pj/?format=html&lang=pt#>. Acesso em: 7 fev. 2023.

MATTIA, Bianca; TEO, Carla Rosane Paz Arruda. Formação de professores na área da saúde: desafios e possibilidades da professoralidade. **Research, Society and Development**, v. 11, n. 6. 2022.

Disponível em: file:///C:/Users/prici/Downloads/Formacao_de_professores_na_area_da_saude_desaafios_.pdf. Acesso em 10 maio 2024.

MELO, Cibelle Barroso de Souza. **Análise da implantação das tecnologias de informação desenvolvidas pelo programa telessaúde Espírito Santo no município de Vitória - ES.** 2018. 0 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Tecnologias Sustentáveis, Instituto Federal do Espírito Santo, Vitória - Es, 2018. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7575769. Acesso em: 29 maio 2023.

MERCADO, Aline Cristine Androlage. **A formação continuada de professores alfabetizadores da rede municipal de ensino de Corumbá-MS para o uso das tecnologias da informação e comunicação.** 2022. 90 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufms.br/retrieve/66fbae8c-c9a0-4d47-82f9-aca3cad8aed5/Disserta%20a7%20a3o%20Aline%20Cristine%20Androlage%20Mercado.pdf>. Acesso em: 21 ago. 2024.

MIGUITA, Shizuko. **Os impactos da formação continuada na prática docente.** 2006. 126

f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2005. Disponível em:
<https://repositorio.ufms.br/jspui/bitstream/123456789/838/1/Shizuko%20Miguita.pdf>. Acesso em: 05 mar. 2023.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. **Portaria Nº 1.996, de 20 de agosto de 2007**. Dispõe sobre as diretrizes para a implementação da Política Nacional de Educação Permanente em Saúde. 2007. Disponível em:
https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2007/prt1996_20_08_2007.html. Acesso em: 05 abril de 2025.

MOODLE. **The moodle story**. [2024?]. Disponível em : <https://moodle.com/pt-br/sobre/a-moodle-story/> . Acesso em 14 nov. 2024.

MOORE, Michael G. Teoria da distância transacional. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância**, São Paulo, Agosto 2002.

MORAN, José Manuel. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. 2. ed. Campinas: Papirus, 2013.

MORAN, José Manuel. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias. **Informática na Educação: Teoria & Prática**, Porto Alegre, v. 3, n. 1, p. 1–10, 2000a. Disponível em:
file:///C:/Users/pricila.lima/Downloads/jdelima,+volume+3_numero+1_artigo+14.pdf. Acesso em 12 de maio 2025.

MORAN, José Manuel. **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica**. Papirus Editora, 2000b.

MORAN, José Manuel. **O uso das novas tecnologias da informação e da comunicação na EAD : uma leitura crítica dos meios**. Brasília: Ministério da Educação, 2000c.

MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos Tarciso e BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. . Campinas, SP: Papirus. 2006.

MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos Tarciso e BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. . Campinas, SP: Papirus. 2009.

MOROSINI, Marília Costa. Estado conhecimento e questões do campo científico. **Revista da Educação**. Santa Maria, v. 40, n. 1, p. 101-116, jan./abr. 2015.

NEVES, Ariane Cristina Ferreira Bernardes. **Telessaúde: uma ferramenta de educação permanente em saúde para os profissionais da educação básica do estado do maranhão**. 2019. 108 f. Tese (Doutorado) - Curso de Saúde Coletiva, Universidade Federal do Maranhão, São Luís - Ma, 2019. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=8255270. Acesso em: 29 maio 2023.

NIELSEN, Carmem Barreira. Telessaúde: Refletindo o Ensino, a Pesquisa e a Assistência. **Brazilian Journal of Health Research**, v. 13, n.4. 2011 Disponível em:
<https://periodicos.ufes.br/rbps/article/view/2992>, Acesso em 22 maio 2025.

NÓVOA, António. **Formação de professores e formação docente**. 1992. Disponível em: https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf. Acesso em: 20 fev 2024.

NÓVOA, António. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, e84910, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/DfM3JL685vPJryp4BSqyPZt/?lang=pt>. Acesso em: 01 de julho de 2024.

PEINADO, Simone do Valle Leone. **Formação de professores em educação ambiental no município de Corumbá (MS): discussão e análise a partir do grupo de estudo em educação ambiental**. 2006. 126 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufms.br/handle/123456789/11374>. Acesso em: 05 mar. 2023.

PEROSA, Gilse Terezinha Lazzari. **Salto para o futuro: um olhar para a educação à distância, aprendizagem interativa**. 2003. 130 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2003. Disponível em: <https://repositorio.ufms.br/handle/123456789/722>. Acesso em: 05 mar. 2023.

PRETTO, Nelson; PINTO, Cláudio da Costa. **Tecnologias e novas educações**. Revista Brasileira de Educação, v. 11, n. 31, jan-abril, 2006.

RAMOS, Camila Aparecida Santi et al. **Currículo oficial do estado de São Paulo: influências neoliberal**. Revista Amor Mundi, Santo Ângelo, v. 5, n. 2. 2024. Acesso em 10 de maio 2024.

RANGHETTI, Diva Spezia; Gesser, Verônica. **Currículo escolar: das concepções histórico-epistemológicas a sua materialização na prática dos contextos escolares**. Curitiba, PR: CRV, 2011.

REZENDE, Edson José Carpinteiro et al. Ética e telessaúde: reflexões para uma prática segura. **Rev Panam Salud Publica**. v. 28, n. 1, 2010. Disponível em: <https://www.scielosp.org/pdf/rpsp/2010.v28n1/58-65>. Acesso em: 7 fev 2023.

RODRIGUES, Pedro Máximo de Andrade. **Educação permanente por teleeducação: o caso o programa telessaúde brasil redes no estado do Amazonas sob as perspectivas dos usuários**. 2019. 144 f. Tese (Doutorado) - Curso de Saúde Coletiva, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Goiás, 2019. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7707956. Acesso em: 15 fev. 2024.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodoro. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte”. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, set. 2006.

SANTOS, Andreza Sumara Gomes dos. **Formação e identidade de professores de educação física nas “Escolas das águas do pantanal sul-mato-grossense**. 2022. 118 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Corumbá - Ms, 2022. Disponível em: <https://ppgecpn.ufms.br/files/2023/02/Andreza->

Sumara-Gomes-dos-Santos-Roman.pdf. Acesso em: 18 fev. 2025.

SANTOS, Glaucilene Clementino Sales dos. **Telessaúde e educação permanente em saúde: uma revisão integrativa**. 2020. 61 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Ensino em Ciências da Saúde, Universidade de São Paulo, Santos, 2021. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=10175559. Acesso em: 22 mar. 2024.

SANTOS, Isabel Cristina Rissato dos. **Um estudo sobre a construção da identidade de professores de língua portuguesa: inclusão digital e espaço virtual**. 2015. 105 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Letras, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufms.br/handle/123456789/2702>. Acesso em: 14 abr. 2023.

SANTOS, Neila Andrade Tostes Lopes dos. **Os saberes docentes dos profissionais que atuam nos laboratórios científicos quanto à formação inicial e continuada para utilização de atividades experimentais investigativas**. 2022. 216 f. Dissertação (Mestrado). – Curso de Ensino de Ciências, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/38093/1/Disserta%c3%a7%c3%a3o-JULIANA%20LAMOUNIER%20ELIAS-2022.pdf>. Acesso em: 18 fev. 2025.

SANTOS, Taís Wojciechowski; Sá, Ricardo Antunes de . O olhar complexo sobre a formação continuada de professores para a utilização pedagógica das tecnologias e mídias digitais. **Educar em Revista**. Curitiba, v. 37, 2021.

SERAFIM, Daniel Victor Coriolano. **Como tornar a educação médica on-line mais confiável? Uma proposta de consenso ético para produção de conteúdo**. 2019. 59 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Saúde da Família, Fundação Oswaldo Cruz - Ceará, Goiás, 2019. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7693770. Acesso em: 15 fev. 2024.

SILVA, Angélica Batista. **Telessaúde no Brasil: conceitos e aplicações**. 1. ed. Rio de Janeiro: Doc Content, 2014.

SILVA, Judith Ferreira da. **Formação de professores para o uso das tecnologias digitais da informação e comunicação nos cursos de pedagogia em Campo Grande – MS: marginalização ou inclusão**. 2016. 130 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufms.br/handle/123456789/2835>. Acesso em: 29 abr. 2023.

SILVA, Tatiana de Paula Santana et al. Ações de teleducação em saúde da comunicação humana voltados a tríplice epidemia em Pernambuco. **Encontro internacional de educação e tecnologia**. 2020. Disponível em: <https://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2020/article/view/1179>. Acesso em 2 de março 2023.

SILVA, J. F.; OLIVEIRA, M. R. **Políticas públicas e desenvolvimento social: uma abordagem crítica**. São Paulo: Editora Atlas, 2020

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 8ª edição. Petrópolis: Vozes, 2007.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação para a democracia**. São Paulo: Ed. Nacional, 2009.

VALVERDE, Luiz Henrique Ortelhado. **Educação ambiental crítica: utopia ou desafio?** experiências em formação continuada de professores na educação de jovens e adultos na atualidade. 2021. 106 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Ensino de Ciências, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufms.br/jspui/bitstream/123456789/4293/1/LUIZ%20HENRIQUE%20Disserta%C3%A7%C3%A3o%20Final.pdf>. Acesso em: 18 abr. 2024.

WEBQDA. **Software de análise qualitativa**. Disponível em: <https://www.webqda.net>. Acesso em: 8 jul. 2025.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. **Who we are**. Genebra: WHO; 2025. Disponível em: <https://www.who.int/es/about/who-we-are>. Acesso em: 17 ago. 2025.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. **Global Observatory for ehealth series**. Genebra: WHO; 2010. Disponível em: <https://www.who.int/observatories/global-observatory-for-ehealth>. Acesso em: 10 out. 2023.

XIMENES, Flora Auxiliadora. **Formação continuada e permanente**: : revendo as práticas pedagógicas de professores de ciências, a partir dos saberes sobre o fenômeno biológico da piracema. 2020. 137 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2020. Disponível em: <https://sigpos.ufms.br/portal/trabalho-arquivos/download/8048>. Acesso em: 15 fev. 2024.

ZEICHNER, Kenneth M.; SAUL, Alexandre; DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Pesquisar e transformar a prática educativa: mudando as perguntas da formação de professores – uma entrevista com Kenneth Zeichner. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 5, n. 3, p. 1–13, out. 2009. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/download/21405/15931>. Acesso em: 8 out. 2025.

ANEXO 1 – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA E PESQUISA

UNIVERSIDADE CATÓLICA
DOM BOSCO - UCDB



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A Tele-Educação E-saúde como ambiência de educação permanente: formações em um hospital universitário público

Pesquisador: PRICILA LIMA DOS SANTOS

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 75175623.6.0000.5162

Instituição Proponente: Universidade Católica Dom Bosco

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.485.227

Apresentação do Projeto:

As informações referentes aos tópicos 'Informações do Projeto' foram extraídas do documento: PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2224108, postado pela autora. Após a pandemia da Covid-19, observei que a Tele-educação da Unidade de E-Saúde do Hospital Universitário Maria Aparecida Pedrossian passou a ser mais utilizada pelos professores para a realização de cursos utilizando as tecnologias. Nesse contexto, podemos dizer que o Hospital Universitário mencionado tem recorrido cada vez mais à Telessaúde para fornecer ensino por meio da educação à distância. O interesse por esta pesquisa neste hospital surgiu durante minha gestão na Unidade de E-Saúde, onde observei um aumento do uso das ambiências Tele-educação eSaúde pelos professores que utilizam o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA). O curso escolhido para o estudo foi o de "Educação Permanente de Enfermagem", por ser um curso que possui um maior número de módulos de capacitação. Através da minha observação, percebi a necessidade de compreender melhor as concepções formativas e práticas dos professores de educação permanente em enfermagem para poder otimizar o processo de ensino utilizando as tecnologias. Portanto, o objetivo geral desta dissertação é analisar a ambiência da Tele-educação e-Saúde no curso de educação permanente em enfermagem, enquanto os objetivos específicos são analisar o projeto, as concepções formativas e compreender as práticas educativas dos professores nesse contexto. A pesquisa adotará uma abordagem qualitativa do tipo estudo de caso, utilizando entrevistas semi-estruturadas.

Endereço: Av. Tamandaré, 6000 Bloco Administrativo 2º Piso, Sala C007

Bairro: Jardim Seminário

CEP: 79.117-900

UF: MS

Município: CAMPO GRANDE

Telefone: (67)3312-3478

E-mail: cep@ucdb.br

UNIVERSIDADE CATÓLICA
DOM BOSCO - UCDB



Continuação do Parecer: 6.485.227

Objetivo da Pesquisa:

As informações referentes aos tópicos 'Informações do Projeto' foram extraídas do documento: PB_OBJETIVOS_DO_PROJETO_2224108, postado pela autora.

Objetivo Primário: Este estudo tem o objetivo geral de Analisar a ambiência Tele-educação E-saúde do curso de "Educação permanente em enfermagem"

Objetivo Secundário: 1- Analisar o projeto do curso de educação permanente em enfermagem na ambiência Tele-educação E-Saúde do hospital Universitário público. (análise documental). 2- Analisar as concepções formativas dos professores do curso de educação permanente em enfermagem (entrevista semiestruturada). 3- Compreender as práticas educativas dos professores na ambiência Tele-educação E-Saúde do curso de Educação permanente em enfermagem (entrevista semi-estruturada).

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

As informações referentes aos tópicos 'Informações do Projeto' foram extraídas do documento: PB_RISCOS E BENEFÍCIOS_2224108, postado pela autora

Riscos: Os participantes da pesquisa correrão riscos mínimos que não comprometem sua integridade física, talvez se sintam incomodados com alguma indagação ou a presença da pesquisadora no contexto estudado o que é perfeitamente compreensível. Nesse sentido, buscarei ser objetiva e compreensível, procurando agir com empatia, cautela, buscarei agir com ética, respeito e discrição na entrevista para a coleta de dados. Ao aceitar participar desta pesquisa, o local da mesma será reservado, sendo garantido a liberdade para não responder questões que julgar invasivas, sem que isto lhe acarrete qualquer prejuízo. Os dados coletados que servirão para responder os objetivos previamente propostos pela pesquisa serão mantidos em sigilo, restritos apenas a pesquisadora e orientadora. O direito dos participantes ao anonimato será garantido. Os participantes decidirão os nomes fictícios que receberão na pesquisa. Durante a pesquisa é garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que os participantes queiram saber antes, durante e depois que a pesquisa for concluída. Informamos que o participante da pesquisa pode retirar seu consentimento ou o a qualquer momento da pesquisa, se assim desejar, sem que lhe ocorra quaisquer prejuízos.

Benefícios: Espero contribuir com informações referentes às questões do tema a ser estudado, de forma que o conhecimento que será construído a partir desta pesquisa possa nortear reflexões e novas possibilidades acerca das formações dos professores dentro da ambiência Tele-educação, bem como despertar o interesse do hospital universitário público pelo desenvolvimento dessa

Endereço: Av. Tamandaré, 6000 Bloco Administrativo 2º Piso, Sala C007

Bairro: Jardim Seminário

CEP: 79.117-900

UF: MS

Município: CAMPO GRANDE

Telefone: (67)3312-3478

E-mail: cep@ucdb.br

**UNIVERSIDADE CATÓLICA
DOM BOSCO - UCDB**



Continuação do Parecer: 6.485.227

temática no dia a dia da instituição de ensino. Após a análise de todo conhecimento produzido irei apresentar os resultados positivos ao Hospital Universitário. Essa tomada de decisão poderá ser um possível caminho para que este Hospital de ensino crie estratégias e ações que fomentem a formação do professor para atuar na ambiência Tele-educação da Unidade de e-Saúde.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Vide "Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações"

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Vide "Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações"

Recomendações:

Vide "Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações"

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O pesquisador apresentou todos os documentos de acordo com o recomendado na Resolução CNS nº 466/12 e outras que regulamentam as pesquisas. O TCLE atende às necessidades das resoluções.

Considerações Finais a critério do CEP:

Diante do exposto, a Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UCDB, de acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS nº 466 de 2012 e na Norma Operacional nº 001 de 2013 do CNS, manifesta-se pela aprovação do projeto de pesquisa.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2224108.pdf	23/10/2023 15:20:25		Aceito
Brochura Pesquisa	PROJETO_BROC_PRICILA_LIMA_edit_risc.docx	23/10/2023 14:27:42	PRICILA LIMA DOS SANTOS	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_BROC_PRICILA_LIMA_edit_risc.pdf	23/10/2023 14:16:19	PRICILA LIMA DOS SANTOS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_CEP_EDITADO.pdf	23/10/2023 14:09:00	PRICILA LIMA DOS SANTOS	Aceito
Outros	CARTA_ANUENCIA_SETORIAL_2.pdf	23/10/2023 09:29:12	PRICILA LIMA DOS SANTOS	Aceito

Endereço: Av. Tamandaré, 6000 Bloco Administrativo 2º Piso, Sala C007

Bairro: Jardim Seminário **CEP:** 79.117-900

UF: MS **Município:** CAMPO GRANDE

Telefone: (67)3312-3478

E-mail: cep@ucdb.br

**UNIVERSIDADE CATÓLICA
DOM BOSCO - UCDB**



Continuação do Parecer: 6.485.227

Outros	CARTA_ANUENCIA_SETORIAL_1.pdf	23/10/2023 09:28:22	PRICILA LIMA DOS SANTOS	Aceito
Outros	roteiro_entrevista.docx	20/10/2023 16:21:24	PRICILA LIMA DOS SANTOS	Aceito
Outros	DECLARACAO_ORCAMENTARIA.pdf	20/10/2023 11:05:09	PRICILA LIMA DOS SANTOS	Aceito
Outros	DECLARACAO_ENCERRAMENTO.pdf	20/10/2023 11:04:46	PRICILA LIMA DOS SANTOS	Aceito
Outros	DECLARAC_PROCESSO_CONSENT.p df	20/10/2023 11:04:16	PRICILA LIMA DOS SANTOS	Aceito
Outros	DECLARAC_COMPROMISSO_PESQ UISA.pdf	20/10/2023 11:03:41	PRICILA LIMA DOS SANTOS	Aceito
Outros	Anuencia_coord_UCDB.pdf	20/10/2023 11:01:56	PRICILA LIMA DOS SANTOS	Aceito
Folha de Rosto	folha_rosto.pdf	20/10/2023 10:57:31	PRICILA LIMA DOS SANTOS	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.docx	02/10/2023 16:12:53	PRICILA LIMA DOS SANTOS	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CAMPO GRANDE, 06 de Novembro de 2023

Assinado por:
LUDOVICO MIGLIOLO
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Tamandaré, 6000 Bloco Administrativo 2º Piso, Sala C007

Bairro: Jardim Seminário

CEP: 79.117-900

UF: MS

Município: CAMPO GRANDE

Telefone: (67)3312-3478

E-mail: cep@ucdb.br

APÊNDICE 1 – ROTEIRO DAS ENTREVISTAS



UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
STRICTO

SENSU EM EDUCAÇÃO –
PPGE



A TELE-EDUCAÇÃO E-SAÚDE COMO AMBIÊNCIA DE EDUCAÇÃO PERMANENTE: FORMAÇÕES E PRÁTICAS EM UM HOSPITAL UNIVERSITÁRIO PÚBLICO.

Introdução:

1. Apresentação do pesquisador e do objetivo da pesquisa.
2. Solicitar a permissão do professor entrevistado para a gravação da entrevista.
3. Explicar a importância da participação do professor na pesquisa.

I. Antecedentes e contexto

- a. Qual é sua experiência com a Tele-educação E-saúde do hospital universitário?
- b. Como você enxerga a ambiência Tele-educação e-Saúde para o ensino dos profissionais de saúde?

II. Tecnologias da Informação E Ead:

1. Você consegue identificar situações em que o uso das tecnologias da informação contribuiu (ou não) para a sua aprendizagem enquanto docente ou discente? Que aprendizados pessoais surgiram a partir dessas experiências?
2. Quais são os principais desafios enfrentados ao utilizar as tecnologias da informação na ambiência Tele-educação?
- b. Quais são as oportunidades de ensino por meio da educação à distância.

III. E-saúde:

1. O que você entende sobre o E-saúde?

IV. Formação e práticas dos professores

1. Conte-me um pouco sobre a sua formação
2. De que forma a formação dos professores, pode contribuir para a ampliação das possibilidades de ensino mediado pelas tecnologias?
3. Ao atuar em ambientes virtuais como a Tele-educação em E-Saúde, quais competências você percebeu que precisou desenvolver (ou ainda deseja desenvolver) para se sentir mais confiante no processo de ensino-aprendizagem?

V. Utilização da ambiência Tele-educação

1. Quais são as suas limitações e potencialidades da ambiência Tele-educação para a educação permanente em saúde.
2. Que recursos ou estratégias você já experimentou que potencializaram seu aprendizado nesse ambiente? Quais delas você considera importantes de manter ou adaptar?

VI. Resultados e impactos

- a. Quais os aspectos positivos e desafios da sua formação para o ensino na ambiência Tele-Educação E-saúde?
- b. Compartilhe exemplos de resultados positivos alcançados por meio da educação à distância no hospital universitário.

VII. Conclusão:

1. Agradecimento ao professor entrevistado pela participação na pesquisa.
2. Solicitar sugestões adicionais de literatura relevante para a pesquisa.
3. Encerrar a entrevista e agradecer novamente pela colaboração.

APÊNDICE 2 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
STRICTO

SENSU EM EDUCAÇÃO –
PPGE



1. TÍTULO DO PROJETO DE PESQUISA:

“A TELE- EDUCAÇÃO E-SAÚDE COMO AMBIÊNCIA DE EDUCAÇÃO PERMANENTE:
FORMAÇÕES EM UM HOSPITAL DE ENSINO”

2. DADOS DE IDENTIFICAÇÃO E CONTATO DA PESQUISADORA:

Pesquisadora: Pricila Lima dos Santos

Email: pricilabibliotecaria@hotmail.com

CPF: 936.426.441-04 RG 113399-7 SSP/MS

Telefone: (67) 9627-3090

Endereço: Rua Bocaiúva do Sul, 2 ,Bairro Chácara das Mansões

3. OBJETIVOS DA PESQUISA:

Objetivo Geral:

-Analisar ambiência Tele-educação E-saúde do curso de “Educação permanente em enfermagem”

Objetivos específicos:

1- Analisar o projeto do curso de educação permanente em enfermagem na ambiência Tele-educação E-Saúde do hospital Universitário público. (análise documental)

2- Analisar as concepções formativas dos professores do curso de educação permanente em enfermagem (entrevista semi-estruturada).

3- Compreender as práticas formativas dos professores na ambiência Tele- educação E-Saúde do curso de Educação permanente em enfermagem (entrevista semi-estruturada)

4. JUSTIFICATIVA DA PESQUISA (SÍNTESE):

Após a pandemia da Covid-19, observei que a Tele-educação da Unidade de E-Saúde do Hospital Universitário Maria Aparecida Pedrossian passou a ser mais utilizada pelos professores para a realização de cursos utilizando as tecnologias. Nesse contexto, podemos dizer que o Hospital Universitário mencionado tem recorrido cada vez mais à Telessaúde para fornecer ensino por meio da educação à distância. O interesse por esta pesquisa neste hospital surgiu durante minha gestão na Unidade de E-Saúde, onde observei um aumento do uso das ambiências Tele-educação e-Saúde pelos professores que utilizam o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA). O curso escolhido para o estudo foi o de "Educação Permanente de Enfermagem", por ser um curso que possui um maior número de módulos de capacitação. Por meio da minha observação, percebi a necessidade de compreender melhor as concepções formativas e práticas dos professores de educação permanente em enfermagem para poder otimizar o processo de ensino utilizando as tecnologias.

5. DETALHAMENTO DO MÉTODO:

O projeto é apresentado para a linha de pesquisa Práticas Pedagógicas e suas Relações com a Formação Docente, no programa de pós-graduação de Mestrado em Educação da Universidade Católica Dom Bosco.

A abordagem utilizada será a qualitativa utilizando o instrumento entrevista semi- estruturada. A sua participação consistirá em responder perguntas de um roteiro de entrevista à pesquisadora do projeto. A entrevista com duração de aproximadamente 1 hora será gravada em áudio no formato presencial ou audiovisual à distância, com o seu consentimento, e posteriormente, será transcrita e armazenada, em arquivo digital, somente a pesquisadora e orientadora terá acesso às mesmas. A entrevista será previamente marcada, de acordo com a disponibilidade de horário negociada e no local escolhido por você.

Serão convidados para participar da pesquisa dez Professoras(es) do curso de educação permanente em enfermagem que utilizaram a ambiência Tele-educação da Unidade de e-Saúde.

Compreendendo que o diálogo entre a pesquisadora e os participantes desempenha um papel importante no âmbito social, acadêmico e científico, percebe-se que as informações obtidas e o conhecimento gerado podem fornecer importantes insights para compreender as concepções formativas dos professores que ministram o curso de Educação permanente em enfermagem na plataforma de Tele-

educação e-Saúde do Hospital Universitário público.

Dividiremos o roteiro em 2 blocos:

- 1- Formação de professores
- 2- Práticas formativas de professores

Informamos que para o desenvolvimento da pesquisa elaboramos um roteiro que não é engessado, nem definitivo é flexível e pode ser reelaborado a qualquer momento para atender as necessidades que podem vir a surgir no lócus da pesquisa.

6. POSSÍVEIS DESCONFORTOS E RISCOS, E COMO ESTES SERÃO MINIMIZADOS:

Os participantes da pesquisa correrão riscos mínimos que não comprometem sua integridade física, talvez se sintam incomodados com alguma indagação ou a presença da pesquisadora no contexto estudado o que é perfeitamente compreensível.

Nesse sentido, buscarei ser objetiva e compreensível, procurando agir com empatia, cautela, buscarei agir com ética, respeito e discrição na entrevista para a coleta de dados.

Ao aceitar participar desta pesquisa, o local da mesma será reservado, sendo garantido a liberdade para não responder questões que julgar invasivas, sem que isto lhe acarrete qualquer prejuízo.

Os dados coletados que servirão para responder os objetivos previamente propostos pela pesquisa serão mantidos em sigilo, restritos apenas a pesquisadora e orientadora. O direito dos participantes ao anonimato será garantido. Os participantes decidirão os nomes fictícios que receberão na pesquisa.

Durante a pesquisa é garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que os participantes queiram saber antes, durante e depois que a pesquisa for concluída. Informamos que o participante da pesquisa pode retirar seu consentimento ou o a qualquer momento da pesquisa, se assim desejar, sem que lhe ocorra quaisquer prejuízos.

7. POSSÍVEIS BENEFÍCIOS ESPERADOS:

Espero contribuir com informações referentes às questões do tema a ser estudado, de forma que o conhecimento que será construído a partir desta pesquisa possa nortear reflexões e novas possibilidades acerca das formações dos professores dentro da ambiência Tele- educação, bem como

despertar o interesse do hospital universitário público pelo desenvolvimento dessa temática no dia a dia da instituição de ensino.

Após a análise de todo conhecimento produzido irei apresentar os resultados positivos ao Hospital Universitário. Essa tomada de decisão poderá ser um possível caminho para que este Hospital de ensino crie estratégias e ações que fomentem a formação do professor para atuar na ambiência Tele-educação da Unidade de e-Saúde.

Portanto, acredito na importância de pesquisar a “A Tele- educação E-Saúde como ambiência de educação permanente: formações em um hospital de ensino”.

Considerando as informações constantes dos itens acima e as normas expressas na Resolução nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde/Ministério da Saúde consinto, de modo livre e esclarecido, participar da presente pesquisa na condição de participante da pesquisa e/ou responsável por participante da pesquisa, sabendo que:

1. A participação em todos os momentos e fases da pesquisa é voluntária e não implica quaisquer tipos de despesa e/ou ressarcimento financeiro. Em havendo despesas operacionais, estas deverão estar previstas no Cronograma de Desembolso Financeiro e em nenhuma hipótese poderão recair sobre o participante da pesquisa e/ou seu responsável;
2. É garantida a indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa;
3. É garantida a liberdade de retirada do consentimento e da participação no respectivo estudo a qualquer momento, sem qualquer prejuízo, punição ou atitude preconceituosa, podendo participar de outras pesquisas futuras;
4. É garantido o anonimato. Não nos utilizaremos das gravações de áudios em nossas apresentações, apenas transcrições.
5. Os dados coletados só serão utilizados para a pesquisa e os resultados poderão ser veiculados em livros, ensaios e/ou artigos científicos em revistas especializadas e/ou em eventos científicos, sem qualquer identificação do participante;
6. O participante terá acesso ao resultado do estudo de que forma? Os participantes terão acesso aos resultados dos estudos pelo recebimento do documento da dissertação impressa para a instituição ou mesmo pela apresentação dos mesmos caso queiram solicitar.
7. A pesquisa aqui proposta foi aprovada pelo **Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), situado na Av. Tamandaré, 6000, Bairro Jardim Seminário, CEP:**

79117-900, Campo Grande – MS (e-mail cep@ucdb.br; telefone para contato (67) 3312-3478); que a referenda e

8. O presente termo está assinado em duas vias e rubricado em todas as páginas numeradas.

Nome e assinatura do(a) Participante da pesquisa

Pricila Lima dos Santos

RG 113399-7 SSP/MS

(67) 99627-3090

Campo Grande – MS., _____ de _____ de 20____.