



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA  
ESCOLA DE ENFERMAGEM

**CARINA ESTRELA MOITA**

ENSINO REMOTO EM CURSOS DE GRADUAÇÃO EM ENFERMAGEM NO  
CONTEXTO DA PANDEMIA DA COVID-19 SOB A ÓTICA DE DOCENTES

SALVADOR  
2023

**CARINA ESTRELA MOITA**

**ENSINO REMOTO EM CURSOS DE GRADUAÇÃO EM ENFERMAGEM NO  
CONTEXTO DA PANDEMIA DA COVID-19 SOB A ÓTICA DE DOCENTES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Enfermagem e Saúde da Escola de Enfermagem da Universidade Federal da Bahia como requisito de aprovação para obtenção do grau de mestra em Enfermagem e Saúde na Área de concentração “Enfermagem, Cuidado e Saúde”, na Linha de Pesquisa Formação, Gestão e Trabalho em Enfermagem e Saúde do Grupo de Estudos e Pesquisa em Administração dos Serviços de Enfermagem.

**Orientadora:** Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Joscélia Dumêt Fernandes.  
**Coorientadora:** Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Rosana Maria de Oliveira Silva.

SALVADOR  
2023

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema Universitário de Bibliotecas (SIBI/UFBA),  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

M715 Moita, Carina Estrela

Ensino remoto em cursos de graduação em enfermagem no contexto da pandemia da Covid-19 sob a ótica de docentes/Carina Estrela Moita. – Salvador, 2023.

166 f.: il.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Josicélia Dumêt Fernandes; Coorientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Rosana Maria de Oliveira Silva.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Bahia, Escola de Enfermagem/Programa de Pós-Graduação em Enfermagem e Saúde, 2023.

Inclui referências e apêndices.

1. Ensino de graduação em enfermagem. 2. Docentes. 3. Ensino remoto. 4. Pandemia da Covid-19. I. Fernandes, Josicélia Dumêt. II. Silva, Rosana Maria de Oliveira. III. Universidade Federal da Bahia. IV. Título.

CDU 614.4:616-083


**CARINA ESTRELA MOITA**

**ENSINO REMOTO EM CURSOS DE GRADUAÇÃO EM ENFERMAGEM NO  
CONTEXTO DA PANDEMIA DA COVID-19 SOB A ÓTICA DE DOCENTES**


Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Enfermagem e Saúde da Escola de Enfermagem da Universidade Federal da Bahia como requisito de aprovação para obtenção do grau de mestra em Enfermagem e Saúde na Área de concentração “Enfermagem, Cuidado e Saúde”, na Linha de Pesquisa Formação, Gestão e Trabalho em Enfermagem e Saúde do Grupo de Estudos e Pesquisa em Administração dos Serviços de Enfermagem.

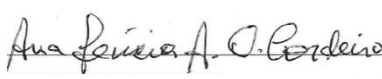
**Aprovada em 27 de março de 2023**

**BANCA EXAMINADORA**

**Josicélia Dumê Fernandes**   
Doutora em Enfermagem. Professora Titular da Escola de Enfermagem da Universidade Federal da Bahia.

**Deolinda Antunes Luz Lopes Dias Maurício** \_\_\_\_\_  
Doutora em Enfermagem. Professora da Escola Superior de Enfermagem de Lisboa.

**Giselle Alves da Silva Teixeira**   
Doutora em Enfermagem. Professora da Escola de Enfermagem da Universidade Federal da Bahia.

**Ana Lúcia Arcanjo Oliveira Cordeiro**   
Doutora em Enfermagem. Professora da Escola de Enfermagem da Universidade Federal da Bahia.

## AGRADECIMENTOS

A vida realmente é, incrivelmente, repleta de surpresas e quando eu achei que o curso de Mestrado era algo distante, Deus, em sua plenitude, colocou verdadeiros “Anjos” em minha vida, dando-me a oportunidade do título de Mestre.

Assim, preciso agradecer imensamente a Deus por todas essas oportunidades maravilhosas!!!

Logo em seguida, agradeço aos meus Pais: Eliana Coutinho Estrela e Artur da Costa de Jesus Moita (*in memoriam*) pois foram meus exemplos, como pessoa e profissional, para ser quem sou hoje!!! Tenho muito orgulho em ser sua filha!!!

À minha filha e amiga Bárbara Estrela Moita Meira, a quem dedico e agradeço esta dissertação. Você é o meu orgulho!!! Sempre pude contar com as suas “fofocas”, nas idas e vindas da escola, para um momento de relaxamento, distraíndo-me e fazendo-me rir, quando o cansaço já me abatia. Você foi fundamental para a “Mamãe” querer crescer profissionalmente!!! Quero ser o seu orgulho!!!

À minha companheira de tardes, Beatriz Estrela Moita Lisboa Saes, mais conhecida como “Mamani”, nossas tardes foram excelentes: eu dissertando e você conversando e pedindo papel para desenhar...

À minha irmã, Tulia Eufrozina Estrela Moita, você também é responsável por esse trabalho. Cada vez que dizia: “não sei pra quê”, dava-me mais forças para seguir em frente. Obrigada!

Não menos importantes, mas essenciais para esta realização profissional, agradeço à minha amiga Nadirlene Pereira Gomes que acreditou no meu potencial e apresentou-me o Grupo Vid@, a Pós-Graduação da Escola de Enfermagem da Universidade Federal da Bahia (EEUFBA) e a professora Dra. Rosana Maria de Oliveira Silva, minha coorientadora querida.

À Pró Rosana, agradeço por toda a paciência e orientações!!! Ser sua coorientanda foi muito importante para mim e para o meu crescimento profissional como docente. Agradeço, ainda, pois foi a senhora quem me tornou orientanda da Professora Dra. Josicélia Dumêt Fernandes, uma celebridade na EEUFBA e para o meu amado Grupo de Estudos e Pesquisas em Administração dos Serviços de Enfermagem (GEPASE)!

Agradeço, aos(às) Professores(as) do GEPASE, em especial, ao Professor Gilberto Tadeu Reis da Silva, pelo conhecimento construído em todos os componentes optativos cursados durante o curso e pelas oportunidades de publicações em livros; e à Professora Dra. Giselle Alves da Silva Teixeira, pelas contribuições valiosas em minha banca de qualificação!!!

Agradeço também aos(às) colegas do GEPASE, todos(as) vocês de inúmeras formas contribuíram para o meu crescimento profissional docente. Obrigada!!!

Por fim, agradeço à minha mais nova amiga Jemima Raquel Lopes Santos, a quem eu tive a honra de conhecer e, hoje, chamo de amiga. O seu apoio e suporte foram muito importantes para a minha evolução como mestranda. Muito obrigada!!!

## **AGRADECIMENTOS**

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001". "This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Finance Code 001.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (FAPESB).

## RESUMO

MOITA, C. E. **Ensino remoto em cursos de graduação em enfermagem no contexto da pandemia da covid-19 sob a ótica de docentes**. 2023. 166f. Dissertação (Mestrado em Enfermagem e Saúde) - Programa de Pós-Graduação em Enfermagem e Saúde, Escola de Enfermagem, Universidade Federal da Bahia. Salvador – Ba, 2023.

O estudo objetiva analisar o ensino remoto em cursos de graduação em Enfermagem na pandemia da COVID-19 sob a ótica de docentes. Trata-se de um estudo exploratório com abordagem qualitativa, realizado em duas instituições de ensino superior com cursos presenciais de graduação em Enfermagem, uma pública e outra privada, num município de um Estado do nordeste brasileiro. Foram entrevistados 19 docentes, que experienciaram ativamente o processo de desenvolvimento do ensino remoto no ano de 2020. Os critérios de inclusão foram docentes graduados(as) em Enfermagem, com ou sem vínculo empregatício; e os critérios de exclusão: docentes que estiveram afastados por qualquer motivo durante o ano de 2020 ou no momento da entrevista. Utilizou-se da técnica de coleta, a entrevista, com auxílio de formulário semiestruturado, com perguntas fechadas para caracterização dos(as) participantes e duas questões abertas norteadoras, sendo as informações analisadas exaustivamente mediante os preceitos da Análise de Conteúdo de Bardin. Como resultados identificou-se quatro categorias, a categoria I – utilização de ferramentas digitais, subdividida em: subcategoria I – ferramentas digitais síncronas, e subcategoria II – ferramentas digitais assíncronas, sendo evidenciadas quatro ferramentas digitais síncronas de *webconferências* e uma de *videoconferência* utilizada para comunicação de mensagens de texto; e duas ferramentas digitais assíncronas, de forma a assegurar o processo ensino-aprendizagem. A categoria II – vivência de facilidades e enfrentamento de desafios e/ou dificuldades pelos(as) docentes, subdividida em: subcategoria I – facilidades vivenciadas pelos(as) docentes, e subcategoria II – desafios e/ou dificuldades enfrentados pelos(as) docentes, desvelando-se algumas facilidades, como capacitação docente para o desenvolvimento de habilidades com as tecnologias, participação de profissionais de outros lugares e descoberta de potencialidades discentes, mas também dificuldades como a sobrecarga de trabalho remoto, redução de carga horária docente, demissões e redução de salário. A categoria III – necessidade de capacitação docente; e por fim, a categoria IV – utilização de estratégias didático-pedagógicas, que identificou diferentes estratégias didático-pedagógicas inovadoras utilizadas e aplicadas aos(às) discentes, porém, não garantiu a qualidade desse processo, pois existiram entraves como por exemplo, desmotivação docente durante as aulas remotas por baixa participação dos discentes nas aulas síncronas. A partir dos resultados expostos, o estudo se mostra relevante por contribuir para a educação de nível superior de cursos de graduação em Enfermagem, quanto às experiências docentes em instituições públicas e privadas para o desenvolvimento do ensino remoto, diante de suas adversidades e mediação tecnológica, de forma a servir como uma referência no enfrentamento e superação de momentos de crise no sistema educacional, para favorecer a formação profissional do(a) enfermeiro(a).

**Palavras-chave:** Ensino de Graduação em Enfermagem. Docentes. Ensino Remoto. Pandemia da COVID-19.



## ABSTRACT

MOITA, C. E. **Remote teaching in undergraduate nursing courses in the context of the covid-19 pandemic from the perspective of teachers.** 2023. 166f. Dissertation (Master in Nursing and Health) - Graduate Program in Nursing and Health, School of Nursing, Federal University of Bahia. Salvador – Ba, 2023.

The study aims to analyze remote teaching in undergraduate Nursing courses in the COVID-19 pandemic from the perspective of professors. This is an exploratory study with a qualitative approach, carried out in two higher education institutions with face-to-face undergraduate nursing courses, one public and the other private, in a municipality in a state in northeastern Brazil. Nineteen professors were interviewed, who actively experienced the development process of remote teaching in the year 2020. The inclusion criteria were professors graduated in Nursing, with or without an employment relationship; and exclusion criteria: professors who were on leave for any reason during 2020 or at the time of the interview. The collection technique was used, the interview, with the aid of a semi-structured form, with closed questions to characterize the participants and two guiding open questions, with the information being exhaustively analyzed according to the precepts of Bardin's Content Analysis. As a result, four categories were identified, category I - use of digital tools, subdivided into: subcategory I - synchronous digital tools, and subcategory II - asynchronous digital tools, with four synchronous digital web conferencing tools and one videoconferencing tool used for communication of text messages; and two asynchronous digital tools, in order to ensure the teaching-learning process. Category II - experience of facilities and facing challenges and/or difficulties by teachers, subdivided into: subcategory I - facilities experienced by teachers, and subcategory II - challenges and/or difficulties faced by teachers, revealing some facilities, such as teacher training for the development of skills with technologies, participation of professionals from other places and discovery of student potential, but also difficulties such as remote work overload, reduction of teaching workload, layoffs and reduction of salary. Category III – need for teacher training; and finally, category IV - use of didactic-pedagogical strategies, which identified different innovative didactic-pedagogical strategies used and applied to students, however, it did not guarantee the quality of this process, as there were obstacles such as, for example, teacher demotivation during remote classes due to low student participation in synchronous classes. From the above results, the study is relevant for contributing to the higher education of undergraduate nursing courses, regarding teaching experiences in public and private institutions for the development of remote teaching, in the face of its adversities and technological mediation, in order to serve as a reference in facing and overcoming moments of crisis in the educational system, to favor the professional training of nurses.

**Keywords:** Nursing Teaching. Teachers. Remote Learning. COVID-19 pandemic.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

<b>ABEn</b>	Associação Brasileira de Enfermagem
<b>ABP</b>	Aprendizagem Baseada em Problemas
<b>AVA</b>	Ambiente Virtual de Aprendizagem
<b>BVS</b>	Biblioteca Virtual de Saúde
<b>CAP</b>	Caixas de Aposentadorias e Pensões
<b>CEP</b>	Comitê de Ética em Pesquisa
<b>CES</b>	Conselho de Educação e Saúde
<b>CFE</b>	Conselho Federal de Educação
<b>CNS</b>	Conferência Nacional de Saúde
<b>CoNEP</b>	Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
<b>DCN</b>	Diretrizes Curriculares Nacionais
<b>DCN/ENF</b>	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Enfermagem
<b>DeCS</b>	Descritores de Ciências da Saúde
<b>EA</b>	Eventos Adversos
<b>EaD</b>	Ensino à Distância
<b>ECS</b>	Estágios Curriculares Supervisionados
<b>EEUFBA</b>	Escola de Enfermagem da Universidade Federal da Bahia
<b>EPI</b>	Equipamentos de Proteção Individual
<b>ERE</b>	Ensino Remoto Emergencial
<b>ERI</b>	Ensino Remoto Intencional
<b>EUA</b>	Estados Unidos da América
<b>IBGE</b>	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
<b>IES</b>	Instituições de Ensino Superior

<b>INEP</b>	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
<b>LDB</b>	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
<b>LILACS</b>	Literatura Latino-americana e do Caribe em Ciências da Saúde
<b>MEC</b>	Ministério de Educação e Cultura
<b>Medline</b>	<i>Medical Literature Analysis and Retrieval System Online</i>
<b>MMAp</b>	Modelo Médico Assistencial Privatista
<b>MS</b>	Ministério da Saúde
<b>NHB</b>	Necessidades Humanas Básicas
<b>NLM</b>	<i>National Library of Medicine</i>
<b>OMS</b>	Organização Mundial de Saúde
<b>PBL</b>	<i>Problem Based Learning</i>
<b>PPC</b>	Projeto Pedagógico de Curso
<b>RNP</b>	Rede Nacional de Pesquisa
<b>SAE</b>	Sistematização da Assistência de Enfermagem (SAE)
<b>SciELO</b>	<i>Scientific Electronic Library Online</i>
<b>SENADEn</b>	Seminário Nacional de Diretrizes para a Educação em Enfermagem
<b>SESu</b>	Secretaria de Educação Superior
<b>SINADEn</b>	Simpósio Nacional de Diagnóstico de Enfermagem
<b>SGTES</b>	Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde
<b>SUS</b>	Sistema Único de Saúde
<b>TCC</b>	Trabalho de Conclusão de Curso
<b>TCLE</b>	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
<b>TIC</b>	Tecnologias de Informação e Comunicação
<b>TDIC</b>	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
<b>UFBA)</b>	Universidade Federal da Bahia

**UNICAMP** Universidade Estadual de Campinas

**USP** Universidade de São Paulo (USP)



## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>14</b>
<b>2 ENSINO DE ENFERMAGEM: CONTEXTO HISTÓRICO .....</b>	<b>20</b>
2.1 CONTEXTO HISTÓRICO INTERNACIONAL DO ENSINO DE ENFERMAGEM .....	20
2.2 CONTEXTO BRASILEIRO DO ENSINO DE ENFERMAGEM .....	23
2.3 DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DO CURSO DE ENFERMAGEM.....	32
<b>2.3.1 Minuta das Diretrizes Curriculares do curso de Enfermagem .....</b>	<b>48</b>
<b>3 ENSINO REMOTO NO CONTEXTO PANDÊMICO DA COVID-19 .....</b>	<b>58</b>
3.1 ENSINO REMOTO NO CONTEXTO INTERNACIONAL.....	64
3.2 ENSINO REMOTO NO BRASIL.....	66
<b>4 METODOLOGIA.....</b>	<b>77</b>
4.1 TIPO DE PESQUISA.....	77
4.2 LOCAL.....	79
4.3 PARTICIPANTES .....	80
4.4 COLETA DE DADOS .....	81
<b>4.4.1 Técnica de coleta de dados .....</b>	<b>81</b>
<b>4.4.2 Instrumento de coleta de dados.....</b>	<b>84</b>
<b>4.4.3 Procedimento de coleta de dados .....</b>	<b>84</b>
4.5 ANÁLISE DOS DADOS .....	86
4.6 ASPECTOS ÉTICOS .....	87
4.7 FINANCIAMENTO DA PESQUISA .....	88
<b>5 APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS E DISCUSSÃO .....</b>	<b>89</b>
5.1 CARACTERIZAÇÃO DOS(AS) PARTICIPANTES .....	89
5.2 CATEGORIAS EMPÍRICAS.....	90
<b>5.2.1 Categoria I – Utilização de ferramentas digitais .....</b>	<b>91</b>
5.2.1.1 Subcategoria I – Ferramentas digitais síncronas .....	93
5.2.1.2 Subcategoria II – Ferramentas digitais assíncronas .....	100
<b>5.2.2 Categoria II – Vivência de facilidades e enfrentamento de desafios e/ou dificuldades pelos(as) docentes .....</b>	<b>105</b>
5.2.2.1. Subcategoria I - Facilidades vivenciadas pelos(as) docentes.....	105
5.2.2.2 Subcategoria II - Desafios e/ou dificuldades enfrentados pelos(as) docentes.....	106
<b>5.2.3 Categoria III – Necessidade de capacitação docente.....</b>	<b>122</b>
<b>5.2.4 Categoria IV – Utilização de estratégias didático-pedagógicas.....</b>	<b>128</b>
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>138</b>

<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>143</b>
<b>APÊNDICE A – Roteiro da Entrevista .....</b>	<b>166</b>
<b>APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre Esclarecido.....</b>	<b>168</b>
<b>ANEXO A – Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa .....</b>	<b>171</b>





## 1 INTRODUÇÃO

Em 31 de dezembro de 2019, na cidade de Wuhan, província de Hubei, na República Popular da China, foi identificado o primeiro caso de infecção pelo novo coronavírus, que marcou o início de uma crise sanitária mundial. Entendida pela Organização Mundial de Saúde (OMS) como uma pandemia de nível mais elevado, segundo o Regulamento Sanitário Internacional, após três meses, já havia casos em vários países e regiões do mundo (WHO, 2020).

Ainda de acordo com a OMS, em torno de quatro meses depois da confirmação do primeiro caso de COVID-19 nas Américas, foram registrados 9.484.066 casos confirmados e 359.376 óbitos. De forma alarmante, trinta dias depois, já havia 4.185.187 casos confirmados notificados e 107.474 óbitos a mais em ambas as situações. Isso significou um aumento relativo nos índices de casos confirmados e mortes de 77% e 42%, respectivamente. Desse aumento relativo, a América do Sul mostrou-se em terceiro lugar com 82% de casos confirmados e 67% de mortes; perdendo para a América Central, Caribe e Ilhas do Oceano Atlântico (WHO, 2020).

No Brasil, conforme o Boletim do Observatório Fiocruz COVID-19, foram registrados 7.714.819 casos confirmados e 195.742 mortes, ao longo de 44 semanas desde o começo da pandemia (FIOCRUZ, 2020). No Estado da Bahia, 18.392 casos confirmados, dentre os 417 municípios, e 667 óbitos no primeiro trimestre da pandemia (ALMEIDA *et al.*, 2020).

Dados de 2022 demonstram que a COVID-19 já tinha acometido 651.918.402 pessoas no mundo, sendo 36.092.845 casos no Brasil e destes, 1.762.947 casos confirmados apenas no Estado da Bahia. Do total de casos notificados e registrados no mundo, 6.656.601 apresentam-se como óbitos; e o Brasil encontrava-se no 2º lugar mundialmente em número de mortes, com 692.652 óbitos, sendo 31.148 mortes no Estado da Bahia (WHO, 2022; BRASIL, 2022a).

De acordo com o Painel Coronavírus Brasil (2023), atualmente, o número de casos confirmados da COVID-19 acusa 36.953.492, com uma incidência de 17584,6 a cada 100 mil habitantes. Quanto ao número de óbitos confirmados, tem-se 697.762, com taxa de letalidade de 1,9%. Na região Nordeste, são 7.295.843 casos confirmados e 134.320 óbitos (WHO, 2023).

A fim de prevenir ou reduzir a disseminação mundial da doença e evitar o impacto no comércio e relações econômicas internacionais, foi instituída uma política de isolamento social jamais vista (WHO, 2020). Nesse sentido, houve a necessidade de mudanças profundas em diferentes setores da sociedade diante do espectro de contaminação do vírus e das elevadas taxas de morbimortalidade (ARRUDA, 2020).

Assim, no Brasil, o governo federal instituiu o isolamento e quarentena em fevereiro de

2020; e o Estado da Bahia, em março, como medidas de enfrentamento à doença, como forma de mitigar a exposição de pessoas ao vírus, reduzir o impacto na rede de atenção à saúde e evitar mortes. Dessa forma, foi decretado o fechamento do comércio, instituições de ensino, centros religiosos, sedes de órgãos estatais, espaços de lazer, entre outros; exceto os serviços considerados essenciais, como supermercados e farmácias, por exemplo. Restaurantes e outros estabelecimentos foram autorizados a funcionar em sistema de *delivery* (WHO, 2020).

Nesse contexto, empresas e diferentes organizações públicas e privadas instituíram o sistema *home office*, provocando mudanças importantes nas atividades laborais e domésticas das pessoas (MAIA; BERNARDO, 2020). Diante dessa conjuntura mundial, não somente o setor político, econômico e social sofreu mudanças, mas também a educação, que aderiu ao modelo *online* (MORIN, 2020), passando o ensino presencial para o Ensino Remoto Emergencial (ERE), ou seja, a presencialidade foi virtualizada por meio de tecnologias (ZUO; DILLMAN; JUVÉ, 2020; ADAMY; VENDRUSCOLO; MENEGAZ, 2021).

O isolamento social exigiu do sistema educacional um agir, de forma rápida, na adoção do ensino remoto para a continuidade das atividades acadêmicas, favorecendo a prevenção da infecção pelo vírus da COVID-19, promoção da saúde e, portanto, a segurança da comunidade acadêmica (ARRUDA, 2020).

No Brasil, diante do contexto pandêmico, com o objetivo de manutenção das aulas, o Ministério de Educação e Cultura (MEC) emitiu a Portaria nº 343, em 17 de março de 2020, a qual, de modo excepcional, “dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus – COVID-19” (BRASIL, 2020a).

Nesse sentido, houve, de forma intempestiva, uma reorganização do sistema educacional de cursos de graduação e pós-graduação presenciais, na qual muitas instituições passaram a adotar o ERE, para assegurar a continuidade das aulas na tentativa de minimizar os impactos causados pela pandemia. (ARRUDA, 2020; BRASILINO E ALENCAR; HENRIQUES; 2020; NAHAI; KENKEL, 2020; AVELAR, 2021).

Em 19 de março de 2020, o MEC emitiu outro documento, a Portaria nº 345/2020 que autorizou em caráter excepcional o uso de Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) para o ensino superior (BRASIL, 2020b). Contudo, essa Portaria não autorizou o ERE para as aulas práticas em laboratórios e estágios, principalmente dos cursos de saúde, como por exemplo, Enfermagem, Medicina, Nutrição, Fisioterapia, entre outros. Além disso, as Instituições de Ensino Superior (IES) estavam obrigadas a comunicar a substituição das aulas presenciais para remotas (ADAMY; VENDRUSCOLO; MENEGAZ, 2021).

Diante do aumento do número de casos confirmados e mortes por COVID-19, foram emitidas novas Portarias que prorrogaram o prazo do ensino remoto (BRASIL, 2020c; BRASIL, 2020d). Posteriormente, em 16 de junho de 2020, o MEC emitiu a Portaria nº 544/2020, a qual “dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus – Covid-19, e revoga as Portarias” anteriores (BRASIL, 2020e).

Fernandes *et al.* (2021) destacaram que essa Portaria nº 544/2020 possibilitou substituir as atividades “práticas profissionais de estágios por atividades remotas”, podendo ser realizadas à distância durante o período de pandemia, desde que respeitando as Diretrizes Curriculares de cada curso. Salienta-se que, de acordo com as Diretrizes Curriculares dos cursos de saúde, não há como substituir os estágios curriculares profissionais por práticas remotas.

Nessa perspectiva, as IES, públicas e privadas com cursos na modalidade presencial, adotaram o ERE para garantirem as aulas em 2020, pois os altos números de infectados e mortos cresciam a cada dia (WHO, 2020). Muitas instituições conseguiram rapidamente passar por esse processo de mudança da modalidade presencial para o formato do ensino remoto; a exemplos a Universidade de Bristol (Reino Unido), Universidade de Lisboa (Portugal), Universidade do Estado de Michigan (Estados Unidos da América – EUA), Freie Universidade de Berlim (Alemanha), Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e Universidade de São Paulo (USP) (ARRUDA, 2020), entre outras instituições, em sua maioria privadas, que já utilizavam tecnologias e plataformas virtuais em suas propostas de ensino (MASETTO, 2020).

Ainda nessa nuance, outras IES levaram um tempo maior para conseguirem se estruturar, organizar e (re)planejar o projeto de ensino presencial para o remoto, inclusive buscando plataformas digitais gratuitas ou realizando parcerias com empresas de tecnologia em educação *online* (MORIN, 2020; ADAMY; VENDRUSCOLO; MENEGAZ, 2021).

De acordo com Oliveira *et al.* (2020), o ERE compreende o formato de ensino mediado pedagogicamente por tecnologias e plataformas digitais para a educação, apoiando o processo ensino-aprendizagem. Ele exige um planejamento curricular específico e, no caso do ensino em cursos de saúde, em particular, Enfermagem, não há como ensinar a “arte do cuidar” remotamente, visto que o cuidado de Enfermagem é obrigatoriamente presencial (FERNANDES *et al.*, 2021; SILVA *et al.*, 2010).

Adamy, Vendruscolo e Menegaz (2021) afirmaram que o ensino remoto pode ser classificado em “emergencial”, considerado temporário, aquele iniciado no primeiro ano da pandemia, mais especificamente, no primeiro semestre de 2020; e o “intencional”, aquele que é programado e planejado antecipadamente, o que foi observado a partir do ano seguinte, em

2021, na maioria das IES. Assim, autoras corroboram com Arruda (2020), Hodges *et al.* (2020) e Maia e Bernardo (2020) que o ensino remoto não configura o mesmo que Ensino à Distância (EaD).

Na sua maioria, os(as) docentes universitários enfrentaram diferentes desafios e dificuldades com o ERE, pois não possuíam em suas residências estrutura física adequada para ministrarem as aulas (FARIAS; SILVA, 2021); dificuldade em realizar e acompanhar as aulas remotas; e falta de acessibilidade à *internet* e às tecnologias (ARRUDA, 2020; XIAO; LI, 2020). Além da necessidade de conciliar as atividades acadêmicas com as atividades domésticas (MCKIMM *et al.*, 2020). As IES também apresentaram dificuldades, como por exemplo, gerir e implementar as aulas remotas (ARRUDA, 2020; XIAO; LI, 2020).

Em relação aos(as) discentes, Arruda (2020) afirmou que a falta de acesso à *internet* e às tecnologias, a citar computadores, *tablet*, *notebook*, celulares, como também a dificuldade de concentração nas aulas remotas, foram alguns dos problemas enfrentados pelos(as) alunos(as) que se mostraram como desafios e dificuldades para os docentes. Conforme estudo realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), sobre o acesso à *internet* de estudantes das redes públicas e privadas, foi verificado que 4,1 milhões de alunos(as) da rede pública não possuíam acesso à *internet*, o que representa uma desigualdade de acesso (BRASIL, 2021a).

Além disso, o ensino remoto, assim como a própria situação de pandemia, acarretou transtornos psicoemocionais em diferentes membros da sociedade. Autores como Araújo *et al.* (2020) e Kawohl e Nordt (2020) corroboram que o estado de pandemia da COVID-19 gerou quadros de ansiedade, estresse e depressão na população como um todo.

Estudos, como o de Gomes *et al.* (2021) reverberam para esses transtornos, especialmente em docentes universitários, pelo medo ao novo formato de ensino, medo em não se adaptar, medo de fracassar, medo em perder o emprego, medo de adoecer, medo de morrer, medo dos familiares adoecerem e/ou morrerem, ansiedade, estresse, entre outros. Somado ao fato de que a profissão de docente é exposta a fatores estressores, pelos inúmeros problemas, desafios e dificuldades enfrentados no processo ensino-aprendizagem, segundo Trindade, Morcerf e Oliveira (2018).

O despertar pela temática deu-se a partir da minha vivência enquanto docente e coordenadora de um curso de Graduação em Enfermagem, na modalidade presencial, de uma IES privada de um município de um Estado do nordeste brasileiro, no início do surto pandêmico, onde enfrentei desafios e dificuldades para a implementação do ERE. Estes puderam ser vivenciados e observados, juntamente com os(as) docentes do curso, como também

discutidos com alguns(mas) colegas enfermeiros(as) coordenadores(as) e docentes de outras IES, públicas e privadas.

Então, quando fui selecionada para o mestrado, estava mobilizada para saber se a experiência vivenciada por mim e expressada por diferentes autores(as) também ocorreu com outros(as) docentes de IES.

Face ao exposto, este estudo tem como questão norteadora: Como ocorreu o ensino remoto em cursos de graduação em Enfermagem na pandemia da COVID-19?

A fim de buscar respostas à minha inquietação, realizou-se a busca assistemática, para o estado da arte, a partir dos descritores: Ensino Remoto; Docentes; Enfermagem; e COVID-19 em diferentes bases de dados e plataformas de busca, tais como: *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), Literatura Latino-americana e do Caribe em Ciências da Saúde (LILACS), *Web of Science*, Medical Literature Analysis and Retrieval System Online (Medline), plataforma da *National Library of Medicine* (NLM), conhecida como Pubmed, e o portal da Biblioteca Virtual de Saúde (BVS).

Assim, selecionou-se, entre outros(as), os seguintes autores(as) com as temáticas associadas ao objeto de estudo: Arruda (2020) que abordou as questões relativas ao acesso à *internet* e tecnologias digitais no ensino público no contexto da pandemia; Xiao e Li (2020) abordaram sobre a educação na China sob a influência da pandemia; Hodges *et al.* (2020) relataram sobre a diferença entre o ensino remoto e a EaD; Rêgo, Garcia e Garcia (2020) trouxeram informações gerais sobre o ensino remoto na educação de nível superior, incluindo as metodologias ativas utilizadas nesse ensino; ANUIES (2020), Cerqueira (2020) e Maia e Bernardo (2020) dissertaram informações sobre a educação superior durante o período da pandemia; e Cruz Filho, Santiago e Freire (2020), Oliveira *et al.* (2020) e Nievon e Capp (2021) abordaram as práticas educativas utilizadas pelos docentes no contexto da pandemia.

Adamy, Vendruscolo e Menegaz (2021) relataram as modalidades de ensino e o ensino remoto durante a pandemia no curso de Enfermagem; Dewart *et al.* (2020), Jackson *et al.* (2020), Morin (2020) e Araújo *et al.* (2021) abordaram o ensino de Enfermagem durante a pandemia; Galvão *et al.* (2021) dissertaram sobre o uso das TIC no ensino de Enfermagem no cenário pandêmico; Brasilino e Alencar e Henriques (2020), UNESCO (2020) e Farias e Silva (2021) trouxeram os desafios e dificuldades da educação de nível superior durante a pandemia; e Avelar (2021) abordou os desafios e dificuldades dos docentes no ensino remoto do curso de Enfermagem.

Autores como Brooks *et al.* (2020), Kawohl e Nordt (2020) e Schmidt *et al.* (2020) abordaram as questões psicológicas ou psicoemocionais evidenciadas durante a pandemia da

COVID-19; e Gomes *et al.* (2021) os transtornos psicoemocionais dos docentes universitários no contexto da pandemia da COVID-19.

Diante do contexto, destacou-se como objeto do estudo:

- O ensino remoto em cursos de graduação em Enfermagem na pandemia da COVID-19 sob a ótica de docentes.

Nessa nuance, o estudo tem como objetivo geral:

- Analisar o ensino remoto em cursos de graduação em Enfermagem na pandemia da COVID-19 sob a ótica de docentes.

E como objetivos específicos:

- caracterizar os(as) participantes da pesquisa;
- descrever como ocorreu o ensino remoto em cursos de graduação em enfermagem na pandemia da COVID-19 sob a ótica de docentes.

O presente estudo justifica-se pela repercussão que o ensino remoto teve nos cursos de graduação em Enfermagem, diante dos inúmeros desafios e dificuldades enfrentados por docentes e trazidos pela literatura; além de diferentes reflexões dos(as) autores(as) sobre o que esse formato de ensino representou para o processo ensino-aprendizagem na educação superior.

Para tanto, destaca-se que a relevância deste trabalho está na contribuição para a comunidade acadêmica de experiências docentes e institucionais, em geral, de cursos de graduação em Enfermagem quanto ao desenvolvimento do ensino remoto, superação dos desafios e dificuldades enfrentados e vivenciados, respectivamente, como também na articulação de estratégias docentes para a continuidade das aulas e manutenção da qualidade do processo ensino-aprendizagem em tempos de COVID-19 e pandemias.

## 2 ENSINO DE ENFERMAGEM: CONTEXTO HISTÓRICO

A Enfermagem se realiza no cuidado de pessoas nos quatro níveis de atenção à saúde, na tríade ensino-pesquisa-extensão e na gestão de instituições e serviços. Apresenta-se como profissão nos campos da saúde (atenção básica e rede hospitalar), educação (graduação, pós-graduação, extensão), pesquisa e gerência, com amplos conhecimentos em várias áreas, pois aplica diferentes ciências em sua formação de bacharelado ou licenciatura, com compromisso e responsabilidade social (CONASS, 2018).

### 2.1 CONTEXTO HISTÓRICO INTERNACIONAL DO ENSINO DE ENFERMAGEM

A história da Enfermagem e do ensino de Enfermagem no mundo foi construída a partir da necessidade do ato de cuidar, na sua maioria, de pessoas pobres e enfermas, em geral, com doenças infecciosas e contagiosas, as quais eram temidas pela sociedade que excluía essas pessoas do convívio social, como por exemplo, Peste, Varíola, Hanseníase, entre outras doenças associadas à falta de higiene e alimentação. Portanto, o trabalho de cuidar ficava a cargo de pessoas envolvidas na tríade: “amor-caridade-salvação”. Assim, cuidar era um ato que apenas os(as) religiosos(as) faziam por amor; as mulheres nobres por uma questão de caridade; e as prostitutas e presidiárias com a finalidade de alcançar a salvação de Deus por seus pecados. Além disso, destaca-se ainda os escravos que também realizaram o cuidado de doentes, como uma obrigação/sacrifício (PEREIRA *et al.*, 2020).

Entretanto, cuidar de pessoas não é uma ação exclusiva da Enfermagem, mas a evolução histórica da profissão está entrelaçada a fatos que remetem o cuidado de doentes a pessoas que, até no período antes de Cristo, trazem a denominação de enfermeiros(as), mesmo ainda aquela não sendo reconhecida como profissão ou não apresentar conhecimentos científicos no seu ofício. Nesse sentido, qualquer indivíduo que ajudava pessoas pobres ou cuidava de doentes com cuidados de higiene corporal, limpeza de ambientes, cuidados com feridas, oferta de alimentação, água limpa e remédios caseiros era reconhecido(a) ou chamado(a) como enfermeiro(a) (FIGUEIREDO; PERES, 2019).

De acordo com Queirós *et al.* (2016), a Enfermagem como profissão surgiu a partir da necessidade dos médicos em precisar de ajuda e auxílio para cuidar de doentes. Esse cuidado era individual, com práticas empíricas e estava submisso a ordens médicas. Somente após séculos de muito trabalho, desvalorização e falta de reconhecimento, a Enfermagem ganhou espaço no mercado de trabalho, passou a ser considerada profissão, reconhecimento como curso

universitário e evoluiu em conhecimentos técnico-científicos.

Passos (2012) afirma que durante todo o período da Antiguidade o cuidado de doentes esteve sob o domínio exclusivo da instituição da Igreja. Em diversos países do mundo, o cuidado de doentes foi realizado por sacerdotes (Síria, Babilônia, Palestina, Grécia, Japão), escravos (Pérsia e Roma), monges e abadessas cristãs (Alemanha, França, Itália e Inglaterra). Posteriormente, a Igreja em Roma passou a responsabilidade do cuidado de doentes a mulheres íntegras e honradas, chamadas de “diaconisas”, mas que não eram respeitadas pela sociedade, as quais se difundiram por toda Europa e Ásia (PAIXÃO, 1979).

Em seguida, séculos IV e V, ainda em Roma, o cuidado de doentes e pessoas pobres passou a ser realizado por mulheres da nobreza, denominadas de matronas, como por exemplo Santa Helena, Santa Marcela de Roma, Santa Fabíola e Santa Paula de Roma, inspiradas no trabalho religioso e dedicação de São Jerônimo aos cuidados de pobres e enfermos (OGUISSO; CAMPOS, 2007), consideradas mulheres precursoras da Enfermagem.

Outros(as) também entraram nessa lista de precursores(as) de enfermeiros(as), como por exemplo, Santa Hildegarda, Santa Isabel de Hungria, Santa Catarina de Siena, São João de Deus, São Camilo de Lellis, São Vicente de Paulo, Santa Luísa de Marillac, São Francisco de Assis, Santa Clara, Pastor Theodor Fliedner, Elizabeth Fry, entre outros (OGUISSO; CAMPOS, 2007).

Ressalta-se que Santa Marcela pode ser considerada a primeira enfermeira a exercer a função de ensino da Enfermagem, ou seja, a primeira enfermeira docente, pois ensinava as mulheres que a seguiram em sua vida de cuidados a doentes. Esse trabalho oportunizou e incentivou as mulheres à dedicação aos estudos no cuidado de pessoas (OGUISSO; CAMPOS, 2013). Não há registros sobre o modelo de ensino utilizado por Santa Marcela.

Nesse sentido de dedicação aos cuidados de doentes e pobres, foram criadas diversas Ordens Religiosas, durante o percurso da história, dirigidas por diferentes precursores(as) da Enfermagem que tanto exerciam a função de cuidados, como também difundiram a educação do exercício desses cuidados ou apenas serviram de exemplo para outras instituições de ensino e de cuidados, contribuindo para consolidar as práticas do cuidado (OGUISSO; CAMPOS, 2007). Ainda de acordo com a autora, Santa Hildegarda escreveu muitos livros na área de medicina e dominava um vasto conhecimento nos campos da Enfermagem, Medicina, entre outros.

Padilha (2005) relatou em seu estudo que Santa Luísa de Marillac também representou uma docente enfermeira em sua época, ensinando mulheres jovens em paróquias a cuidar de doentes e tratar de feridas, além de outros cuidados para com pessoas pobres, necessitadas e



vulneráveis. Porém, também não há registros de modelos de ensino utilizados por Santa Luísa.

Nessa perspectiva, Oguisso e Campos (2007) informaram que o grande êxito do trabalho do Pastor Theodor Fliedner foi criar a Escola de Enfermagem “Diaconisas de Kaiser Werth”, além de um abrigo e um hospital para cuidar de enfermos. Essa escola estava destinada ao ensino de Enfermagem no que se refere ao cuidado de doentes e pessoas feridas, somente para mulheres. Foi nessa escola onde Florence Nightingale estudou e aprendeu a cuidar de pessoas doentes e feridas. Salienta-se que todo o conhecimento da época ainda era considerado empírico.

Observou-se que a literatura traz informações e registros sobre os aspectos históricos do ato de cuidar, a origem e evolução da história da Enfermagem e do ensino de Enfermagem no mundo, mas nada relacionado aos modelos e/ou formas de ensino ou mesmo metodologias e/ou didáticas pedagógicas utilizados por esses(as) precursores(as) da Enfermagem ou Ordens Religiosas ou Escolas de Enfermagem desse período de conhecimento empírico. Sabe-se apenas que, com certeza, esses ensinamentos da “arte de cuidar da Enfermagem” foram realizados presencialmente, através de contato físico, face a face, toque a toque; o que significadizer que não há outra forma de se ensinar ou de se cuidar de pessoas que não seja de modo presencial.

A Enfermagem foi reconhecida como profissão a partir da pioneira Florence Nightingale, que, inicialmente, utilizou-se de conhecimento empírico e observacional para desenvolver a fundamentação teórico-prática científica da Enfermagem Moderna.

Gastaldo e Meyer (1989) afirmaram em seu estudo que a Enfermagem durante anos, desde sua profissionalização por Florence, apresentava uma “supervalorização” com as questões morais, postura e conduta profissionais, pormenorizando o conhecimento técnico e científico. Esta preocupação da moral, em detrimento do conhecimento, deve-se às primeiras mulheres que prestaram cuidados a enfermos, como atividade doméstica, com baixa remuneração, e, posteriormente, nos primeiros hospitais, conhecidos como “morredouros”. Em geral, eram mulheres da baixa sociedade, bêbadas, analfabetas, imorais, desqualificadas e prostitutas (SILVA, 1986). Mulheres consideradas enfermeiras da época.

O ensino de graduação em Enfermagem surgiu em 1860, a partir de Florence, com a criação da primeira escola de Enfermagem, na Inglaterra, no Hospital Saint Thomas em Londres. Foi considerada escola modelo para o ensino de Enfermagem, com uma formação de mulheres enfermeiras, seguindo o modelo biomédico, hospitalar e curativo. O trabalho dessas enfermeiras estava submisso aos médicos (FORMIGA; GERMANO, 2005; PADILHA; MANCIA, 2005).

A escola de Florence ficou famosa mundialmente por apresentar um ensino rígido e

metódico, ser dirigida por enfermeira e somente mulheres consideradas decentes, íntegras e puras poderiam estudar o ofício de Enfermagem (candidatas rigorosamente selecionadas), sob o sistema de internato, afastadas da sociedade, com dedicação e vocação total aos estudos (PEREIRA *et al.*, 2020). Assim, no ensino de Enfermagem da Escola Nightingale, portanto, predominava ensinamentos para uma boa conduta, caráter e aspectos morais, disciplina rígida, somado à subordinação do conhecimento médico e repetição de técnicas e procedimentos para os cuidados a doentes e feridos (GASTALDO; MEYER, 1989).

De acordo com Gastaldo e Meyer (1989), eram formadas dois tipos de profissionais em Enfermagem na Escola de Florence: as *Nurses*, candidatas mulheres de classe social baixa, que estudavam de forma gratuita por três anos, remuneradas por seus cuidados direto aos doentes, com dedicação exclusiva à assistência hospitalar, onde moravam; e as *Ladies Nurses*, candidatas mulheres da alta sociedade, que pagavam pelos estudos, estudavam quatro anos, residiam na Escola e exerciam o trabalho intelectual, ou seja, eram formadas para ensinar e supervisionar o trabalho manual das *Nurses*.

## 2.2 CONTEXTO BRASILEIRO DO ENSINO DE ENFERMAGEM

No Brasil, os(as) precursores(as) da Enfermagem que exerceram atividades de cuidados a doentes e feridos foram: Padre José de Anchieta, que recebeu destaque na qualidade de enfermeiro e nas atividades médicas; Frei Fabiano de Cristo, que trabalhou como enfermeiro por 40 (quarenta) anos no Convento de Santo Antônio do Rio de Janeiro (GEOVANINI *et al.*, 2005); Anna Justina Ferreira Nery que atuou como enfermeira voluntária na Guerra do Paraguai, prestando cuidados aos soldados brasileiros doentes e feridos (PEREIRA *et al.*, 2020).

E como enfermeiras formadas em Escolas de Enfermagem em outros países ou no Brasil, destacaram-se: Rachel Haddock Lobo atuou na saúde pública, direção de serviços de Enfermagem no Hospital Paula Cândido (PEREIRA *et al.*, 2020) e foi a primeira diretora brasileira da Escola Anna Nery; Waleska Paixão dirigiu a Escola de Enfermagem Carlos Chagas e foi diretora da Escola de Enfermagem Anna Nery (AZEVEDO *et al.*, 2009); Glete de Alcântara foi enfermeira docente na Escola de Enfermagem da Universidade de São Paulo (USP) por muitos anos (MENDES *et al.*, 2002).

Ainda nesse contexto, tem-se Olga Verderese responsabilizou-se por criar e dirigir escolas de Enfermagem nas regiões Nordeste e Sul, com destaque na Universidade Federal da Bahia (UFBA), e prestou consultoria para o ensino de Enfermagem da Organização Pan-Americana de Saúde (MANCIA; SALLES; PADILHA, 2008); Wanda de Aguiar Horta exerceu

a profissão por 10 (dez) anos tanto em hospitais como na área de saúde pública, foi professora de Enfermagem na Escola de Enfermagem da USP, elaborou a Teoria das Necessidades Humanas Básicas e criou o Processo de Enfermagem, fundamental para o cuidado de Enfermagem nos dias atuais, aplicando a Sistematização da Assistência de Enfermagem (SAE) (GONÇALVES, 1988).

Para fins de registro, o ensino de Enfermagem brasileiro iniciou em 1890, a partir da criação do primeiro Hospital Nacional de Alienados, após o Decreto nº 791, de 27 de setembro de 1890, o qual criou o Hospício Nacional de Alienados, uma escola profissional de enfermeiros(as) (BRASIL, 1890), institucionalizando o ensino de Enfermagem do país (PEREIRA *et al.*, 2020), por necessidade desse(a) profissional no cuidado aos(às) pacientes psiquiátricos(as), nos chamados hospícios, como também nos hospitais militares e civis (GEOVANINI *et al.*, 2005; SILVA *et al.*, 2010), a fim de atender as necessidades políticas, econômicas, sociais e de saúde do momento (GEOVANINI *et al.*, 2005).

Para tanto, foi criada a Escola de Enfermagem Alfredo Pinto, inicialmente dirigida e sob a supervisão do ensino por profissionais médicos, baseada em um modelo de educação hospitalar, individual e curativo (BESSA; AMORIM, 2006; OLIVEIRA; LIMA; BALUTA, 2014).

Pereira *et al.* (2020, p. 42244) corroboram em seu estudo que “a deficiência de infraestrutura no funcionamento hospitalar e na assistência exercida pelo pessoal não qualificado, (...) frutificou a ideia de criação de uma escola” de Enfermagem para formação qualificada de pessoal para os hospitais civis e militares e o Hospital Nacional de Alienados.

É possível afirmar que o ensino de Enfermagem no Brasil surgiu em um péssimo panorama epidemiológico com alta prevalência de diversas doenças, a citar febre amarela, cólera, peste e sarampo (OLIVEIRA; LIMA; BALUTA, 2014). Essas doenças infectocontagiosas que assombraram as regiões dos portos foram consideradas entraves para as relações econômicas do país. Além disso, houve o rompimento da relação entre a Igreja e o Estado, o que levou ao abandono das irmãs de caridade do Hospital de Alienados. Isso reverberou no cargo de diretor geral de tal hospital a ser assumido por profissionais médicos.

Geovanini *et al.* (2005) relatam que esse processo de institucionalizar o ensino de Enfermagem no Brasil também ocorreu para oportunizar as mulheres, que eram discriminadas por abandonarem seus lares para cuidarem de pessoas doentes, ou seja, oportunizar uma profissão para essas mulheres.

Porém, a existência dessa escola foi ignorada pelo Conselho Internacional de Enfermeiras por não apresentar enfermeiras na direção. Portanto, a primeira escola considerada

no Brasil foi apenas em 1923, a Escola de Enfermagem Anna Nery no Rio de Janeiro, anteriormente chamada de Escola de Enfermeiras do Departamento Nacional de Saúde Pública. Isso por ter sido administrada por profissionais enfermeiras da Fundação Rockefeller, enviadas ao país com o objetivo de organizar o trabalho de Enfermagem na saúde pública, atendendo a uma exigência do mercado, a qual marcou o começo do ensino de Enfermagem e o “surgimento da Enfermagem Moderna” no Brasil (RIZZOTTO, 1995).

Vale ressaltar que, em torno de 1916, no Rio de Janeiro, anterior à Escola Anna Nery, como reflexo da Primeira Guerra Mundial (1914-1918), a Cruz Vermelha Brasileira criou a “Escola Prática de Enfermeiras da Cruz Vermelha”, um curso para a formação de enfermeiros(as) voluntários(as) para as situações emergenciais de guerra (ALCÂNTARA, 1966; FERNANDES, 1988; SILVA *et al.*, 2010).

A Escola Anna Nery foi considerada, por mais de duas décadas, “Escola Padrão”, a partir do Decreto nº 20.109/1931 (SANTOS; ASSIS; MENEZES, 2006), atendendo a um modelo de ensino hegemônico, semelhante aos currículos de Enfermagem norte-americanos, centrado em um modelo hospitalar, individual e curativo, determinado em 1917 pelo *Standard Curriculum for Nursing Schools* (CARVALHO, 1972). Essa “Escola Padrão” apresentava 35 (trinta e cinco) disciplinas em seu currículo, sendo apenas quatro delas dirigidas à saúde pública, pois o ensino estava atrelado às necessidades do mercado de trabalho que exigia a formação de profissionais com características de assistência hospitalar e curativa, assim como no período anterior (DUARTE, 2015).

Nesse momento, iniciava-se o processo de industrialização e urbanização no Brasil, com a organização de um modelo de assistência médico (RIZZOTTO, 2006), para os trabalhadores ferroviários, comerciários, portuários, industriários, entre outros, vinculado primeiramente às Caixas de Aposentadorias e Pensões (CAP) e, posteriormente, à Previdência Social com características de uma assistência individual, hospitalar e curativa (PAIM *et al.*, 2011).

Apesar do ensino de Enfermagem no Brasil, ter se originado pela necessidade de enfermeiros(as) no serviço de saúde pública, com o propósito de cuidar e auxiliar os trabalhos médicos, a atuação daqueles(as) profissionais, desde o início de sua formação, sempre esteve voltada à uma assistência hospitalar curativa, por estar ligada a questões políticas, econômicas e sociais, que acarretaram mudanças no setor saúde como um todo, inclusive nos currículos do ensino de Enfermagem (SILVA *et al.*, 2010; DUARTE, 2015).

O ensino desta profissão no Brasil, assim como o ensino de Enfermagem inglês, americano e canadense, também esteve voltado à submissão da prática médica, em um modelo biomédico, com caráter curativo, individual e hospitalocêntrico (REBOUÇAS, 2013a).

Em contrapartida, a autora asseverou em seu estudo que o currículo da Escola Anna Nery formava enfermeiras para exercer atividades na área de saúde pública, obedecendo ao modelo de ensino americano assistencial. A pretensão era atender ao programa do Departamento Nacional de Saúde Pública, contra as endemias, cuidado individual ao enfermo e controle domiciliar dos contatos com os doentes, assegurando os objetivos do governo e do mercado de trabalho. Entretanto, esse currículo não correspondia à realidade brasileira da época, pois mesmo criando oportunidades de trabalho na área de saúde pública, as propostas reais permeavam as instituições hospitalares (REBOUÇAS, 2013a).

Para Carvalho (1972), esse modelo de ensino norte-americano apresentava uma grande falha, pois sobrecarregava as estudantes com horas de trabalho (práticas hospitalares), orientações e estudos, resultando em um ensino exaustivo, prejudicial, ineficiente e ineficaz. Ainda de acordo com Carvalho (1976), o desenvolvimento do ensino de Enfermagem brasileiro, como curso de nível superior, apresentou-se lento, pois as candidatas possuíam uma educação básica deficiente, o que dificultava seu acesso às escolas, além de uma alta taxa de reprovação em acompanhar os estudos.

Isso demonstrava a precária condição de educação no país, o que significa que a falta de preocupação com a educação e saúde no Brasil, não é um problema recente, os recursos nunca foram suficientes para sanar os problemas, nem mesmo com a criação das diversas políticas públicas existentes.

Alcântara (1966) corrobora afirmando que a situação social brasileira na década de 20 não era satisfatória ao desenvolvimento de profissão de nível superior para mulheres. Carvalho (1976) reverbera ainda dizendo que, nessa época, o sistema de educação brasileiro era extremamente precário, somente 20% da população era alfabetizada. A sociedade era machista e patriarcal, ou seja, apenas os homens da alta sociedade tinham o privilégio de cursar universidades e ter uma profissão.

Em 1949, foi criada a Lei nº 775/1949, a qual dispunha sobre o ensino de Enfermagem no Brasil, para regulamentar o ensino de Enfermagem, a fim de tentar melhorar, desde o ingresso das candidatas nas escolas, até o ensino superior de fato, com a criação de um currículo mínimo, novamente inspirado no ensino americano, publicado em 1937 no *Curriculum Guide for Schools of Nursing* (CARVALHO, 1972).

O currículo mínimo de 1949 estabelecia a duração do curso em anos; novas didáticas de ensino; disciplinas a serem cursadas, enfatizando aquelas das ciências psicossociais; redução das horas de práticas, com práticas em estágios curriculares definidas; ensino centrado na clínica médica; e cursos de pós-graduação (especializações ou habilitações) já inseridas na

formação do profissional (CARVALHO, 1976; GALLEGUILLOS; OLIVEIRA, 2001). Isso era reflexo de um ensino fragmentado pelas especializações das práticas médicas (LIMA, 1994), como um componente optativo, reduzindo os custos no sistema de educação superior; e objetivava atender às exigências do mercado de trabalho voltado à assistência hospitalar. Este currículo limitava a atuação das estudantes, pois reprimia sua criatividade, estava centrado no fazer, na replicação de técnicas e na doença (GALLEGUILLOS; OLIVEIRA, 2001).

Com o crescente avanço de tecnologias na saúde para os tratamentos médicos, os hospitais passaram a necessitar de profissionais com conhecimento na área administrativa, pois aqueles tornaram-se verdadeiras organizações empresariais, exigindo agora das enfermeiras habilidades e competências na área de administração (OLIVEIRA, 1979). Porém, esse currículo de 1949 era direcionado à prática médica assistencial hospitalar curativa, não satisfazendo mais às necessidades do mercado de trabalho da Enfermagem que exigia um ensino com formação e conhecimentos na área de administração (LIMA, 1994).

A partir desse momento, a Associação Brasileira de Enfermagem (ABEn) e as Escolas de Enfermagem brasileiras existentes passaram a cobrar do Governo uma lei para regulamentar o exercício da profissão, conquistar aspectos de uma profissão organizada e estruturada e assegurar identidade profissional aos(as) enfermeiros(as). Além disso, a ABEn passou a ofertar cursos sobre atividades administrativas para enfermeiras, pois havia uma necessidade no mercado de trabalho hospitalar, cujo currículo mínimo de 1949 não contemplava disciplinas ou conteúdos nessa área (LIMA, 1994).

Em 1961, foi criada a Lei nº 4.024/1961, a qual fixou as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. No mesmo ano, foi criado o Conselho Federal de Educação (CFE) que ficou responsável pela educação de nível superior no país (CARVALHO, 1976). O primeiro currículo mínimo de fato para o curso de Enfermagem foi criado em 1962, pela Comissão de Peritos de Enfermagem criada pelo MEC, ABEn e as Escolas de Enfermagem existentes na época (GERMANO, 2007), aprovado a partir do Parecer CFE Nº 271/1962. Este currículo concretizou a profissão de Enfermagem como sendo de nível universitário e caracterizava-se por um ensino hospitalar, com duração de três anos, ênfase em disciplinas associadas às clínicas especializadas focadas em curar o indivíduo, excluindo os conteúdos de saúde pública.

Ressalta-se que este período foi marcadamente conhecido na história por repressão política, econômica, social, cultural, ideológica e educacional, denominado de período de Instabilidade Democrática que se iniciou em 1945 até o Golpe militar de 1964 (PAIM *et al.* 2011). Moura (1997) e Silva *et al.* (2010) destacam que em ambos os currículos anteriores, o de 1949 e o de 1962, o ensino de Enfermagem no Brasil, mesmo sob condições epidemiológicas

de saúde precárias em todo o país, esteve voltado ao cuidado hospitalar, individual e curativo, deixando a saúde pública da população desatendida, sem preocupações com a prevenção das inúmeras doenças infectocontagiosas que assombrou o país durante anos. Mais uma vez salienta-se que apesar do ensino de Enfermagem ter sido criado em meio à necessidade de atenção à saúde pública da população, nunca de fato e substancialmente, este apresentou um direcionamento para disciplinas e/ou componentes curriculares voltados à Saúde Coletiva.

Nessa perspectiva em assistir às necessidades de saúde pública do país, após a Reforma Sanitária, um marco histórico nas políticas de saúde do Brasil, foi criada a Lei nº 5.540/1968 com o intuito de organizar o ensino superior, articulando-o ao ensino médio, tendo como objetivo principal modernizar e democratizar a educação de nível superior no país, que representava a Reforma Universitária (FERNANDES, 1982; 1988; SILVA *et al.*, 2010). Porém, diante do período ditatorial militar, o projeto de universidades democráticas, com formação de profissionais com pensamento crítico foi inviabilizado (GERMANO, 2007).

Assim, na nuance em atender as exigências da situação de saúde brasileira e da Reforma Universitária, o segundo currículo mínimo foi criado em 1972, a partir do Parecer nº CFE 163/1972 e Resolução CFE nº 4/1972, com foco ainda mais em um ensino de Enfermagem com atenção assistencial curativa e hospitalar, pois a evolução científica na área de medicina, consumo aumentado de medicamentos e avanços tecnológicos com equipamentos na saúde exigiram uma Enfermagem com maiores conhecimentos quanto ao domínio das técnicas e tecnologias hospitalares avançadas, pormenorizando o cuidado aos problemas primários de atenção à saúde. Este currículo possibilitou a opção de habilitações em Enfermagem da Comunidade ou Enfermagem em Saúde Pública, Enfermagem Médico-cirúrgica ou Enfermagem Obstétrica ainda durante o curso de graduação, que reduzia os custos do sistema de educação (GALLEGUILLOS; OLIVEIRA, 2001).

Para Rebouças (2013), o currículo mínimo de 1972 foi muito criticado e gerou insatisfações por parte dos(as) profissionais, sendo intensificado a partir da década de 1980. Historicamente, o período compreendido entre as décadas de 1970 e 1990 foi repleto de movimentos políticos e sociais que influenciaram mudanças no processo saúde-doença do Brasil, tais como: Conferência Internacional de Alma Ata – 1978; a Reforma Sanitária – década de 1970; Conferência Nacional de Saúde (CNS) – 1986; Constituição Federal de 1988; Sistema Único de Saúde (SUS) – 1990.

A partir da década de 1980, em meio à crise da Previdência Social que afetou todo o sistema de saúde, por causa do modelo de atenção vigente à época, chamado de Modelo Médico Assistencial Privatista (MMAP), caracterizado por ser hospitalocêntrico, curativo, individual,

privado e excludente (PAIM *et al.*, 2011); somado às mudanças políticas, crise econômica, projeto da Reforma Sanitária, entre diversos outros protestos sociais para (re)democratizar o país e reorganizar o sistema de saúde e seus serviços (MOURA, 1997), notou-se mais uma vez a necessidade de reajustar o ensino de Enfermagem para uma formação de enfermeiros(as) que atendesse às exigências do mercado de trabalho, e adequar os profissionais a um novo perfil de assistência à saúde (LIMA, 1994).

Para Galleguillos e Oliveira (2001, p. 84), a crise econômica e política que atingiu de forma expressiva a área da saúde fez partidos debates para proposição do Sistema Único de Saúde (SUS), com a responsabilidade de planejar e a executar a política nacional de saúde. A definição de novas diretrizes educacionais para a enfermagem demandava a incorporação de conteúdos que proporcionassem o exercício de novas atribuições para atender as necessidades sociais. Intensificaram-se as críticas ao currículo vigente, destacando-se a exclusão do ensino da saúde pública do tronco profissional comum.

Após a oficialização do SUS e criação das leis, Lei Orgânica nº 8.080/1990 que regulamenta o sistema e Lei Complementar nº 8.142/1990 que prevê a participação popular no SUS, pensando em uma formação baseada em um(a) profissional generalista com visão preventiva e promocional, a ABEn, juntamente com as Escolas de Enfermagem e a Comissão de Especialistas de Enfermagem da Secretaria de Educação Superior (SESu) do MEC reuniram-se por diversas vezes para discutir sobre o currículo mínimo de Enfermagem e buscar reorientar e reorganizar a formação desse(a) profissional. Para isso, era necessário envolver todos os atores desse processo: enfermeiros(as), docentes e discentes, pois o ensino de Enfermagem estava totalmente inadequado à realidade de saúde brasileira (REBOUÇAS, 2013).

A ABEn, como um dos atores engajados nesses movimentos políticos, desencadeou uma extensa discussão a partir dos Seminários Nacionais e Regionais sobre o “Perfil e Competência de Enfermeiros” e a “Proposta de Currículos Mínimos de Enfermagem”, que mobilizou os(as) professores(as), estudantes e profissionais dos serviços, com a finalidade de construir coletivamente um projeto de ensino para a Enfermagem no Brasil. Essa mobilização da categoria e a riqueza dos debates deram subsídios para o Parecer CFE nº 314/1994, que foi homologado pela Portaria nº 1.721/994 do MEC, em 15 de dezembro do mesmo ano (SILVA *et al.*, 2010).

Assim, foi criada uma proposta de currículo fundamentada em um perfil de profissional que estivesse atento à assistência preventiva e promocional da população, articulada ao ensino e serviços de saúde; o que resultou no Parecer CFE nº 314/1994, o qual reformulou novas diretrizes para a educação superior de Enfermagem, que eliminou as habilitações, organizou o



processo de trabalho da profissão e valorizou a atenção do(a) enfermeiro(a) para com a sociedade (BRASIL, 1994).

O currículo mínimo definido pela Portaria nº 1.721/1994, em 15 de dezembro de 1994, aumentou a carga horária total do curso para 3.500 (três mil e quinhentas) horas/aula, sendo 500 (quinhentas) horas para o estágio curricular supervisionado por docente enfermeiro(a); e garantiu a integração ensino-assistência realizado nos dois últimos semestres do curso (GALLEGUILLOS; OLIVEIRA, 2001). Essa carga horária mínima deveria ser cumprida em oito semestres, o que equivale a 4 (quatro) anos, no mínimo, ou, no máximo, de 12 (doze) semestres letivos (SILVA *et al.*, 2010).

Além disso, definiu as disciplinas nas áreas de Ciências Biológicas e Humanas e nas áreas de Enfermagem, baseadas na divisão das especialidades da medicina, mantendo a visão curativa e individual da “matriz flexneriana” do ensino de Enfermagem, como por exemplo, “Bases Biológicas da Enfermagem, Bases Sociais da Enfermagem, Fundamentos da Enfermagem, Assistência de Enfermagem e Administração em Enfermagem” (BRASIL, 1994), acrescido da disciplina de Saúde Coletiva com temas voltados à saúde pública do país (GALLEGUILLOS; OLIVEIRA, 2001).

Esse novo currículo, oficializado a partir da Portaria nº 1.721/1994, estabeleceu a formação do(a) profissional de Enfermagem nas seguintes áreas: assistência, gerência, ensino e pesquisa. A proposta era possibilitar um processo de transformação nos profissionais enfermeiros(as), a partir de uma consciência crítica, que resultasse em uma reflexão sobre o exercício de Enfermagem e sua responsabilidade e compromisso social (DUARTE, 2015).

Outrossim, pode-se considerar que o currículo de 1994 foi fruto de trabalho e interesse coletivo (GALLEGUILLOS; OLIVEIRA, 2001). Para tanto, considerou-se o perfil epidemiológico e situação sanitária do Brasil, Regiões brasileiras, Estados e Cidades. Trouxe dinamismo ao ensino e ainda havia a preocupação por parte das entidades de classe e escolas de Enfermagem da época com a formação dos(as) profissionais enfermeiros(as) para estar em consonância com as condições sanitárias da comunidade a ser assistida. Preocupação esta não apresentada nas propostas curriculares anteriores.

Para Lima (1994) e Silva *et al.* (2010), o ensino de Enfermagem no Brasil passou por mudanças para acompanhar a evolução histórica da sociedade, como também os diversos eventos políticos, sociais e econômicos que influenciaram modificações nos serviços de saúde e, por conseguinte, no mercado de trabalho, em destaque, no campo da Enfermagem, o que resultou nas necessidades de reestruturação para a educação de nível superior.

Rodger (1990) corrobora que existe um grande desafio no campo do ensino da

Enfermagem, de forma a ser reorganizado para atender às necessidades e expectativas do real e verdadeiro serviço da Enfermagem do século XXI, pois desde que foi criado, sua evolução histórica tem apresentado diversas tentativas para satisfazer essas necessidades, mas infelizmente sem muito sucesso no que se refere ao processo ensino-aprendizagem dos currículos anteriores.

Ainda de acordo com Lima (1994), essas IES não apresentavam número suficiente de docentes mestres e/ou doutores para garantir a qualificação da formação discente. Dessa forma, a autora salientou a importância da qualificação docente quanto aos cursos de pós-graduação na formação docente, direcionados à produção de conhecimentos e para a relação universidade-sociedade. A formação do(a) enfermeiro(a) exige programas de ensino inovadores, voltados às necessidades do mercado de trabalho e mudanças na prática, baseados nos resultados de pesquisas.

Nesse contexto, percebeu-se que desde sua origem, o ensino de Enfermagem esteve pautado em uma formação profissional tradicional, fundamentada no paradigma hegemônico, orientado pela racionalidade da ciência moderna, priorizado em um modelo de educação positivista e reducionista, no qual os conteúdos são simplificados e fragmentados (MOYA; ESTEBAN, 2006). Formação esta sob a responsabilidade das diferentes Escolas de Enfermagem e seus professores(as) enfermeiros(as), os quais também tiveram uma formação tradicional (SILVA *et al.*, 2010), não estando preparados(as) para um processo ensino-aprendizagem a partir da pedagogia/ensino diferenciado e inovador.

Evidenciou-se, então, que não apenas a matriz curricular do ensino de Enfermagem precisava ser reavaliada, mas também as capacitações docentes, pois as metodologias e estratégias de ensino são fundamentais para direcionar o(a) discente ao caminho do conhecimento. Esta situação pode ser considerada até os dias atuais, pois experiências profissionais na docência, mostrou-me que, ainda hoje, se observa IES com professores(as) despreparados(as) para o ensino de Enfermagem sem didáticas e mantendo uma formação baseada na transmissão de conhecimento, memorização de conteúdos e réplica de técnicas, segundo os currículos mínimos.

Assim, o ensino de Enfermagem deve estar norteado por uma educação obrigatoriamente presencial, mas flexível ao uso de tecnologias de maneira a possibilitar metodologias e estratégias de ensino ativas, interativas, criativas, participativas e colaborativas, presentes, por exemplo, no modelo do ensino remoto. Porém, este formato não pode ser considerado como uma modalidade de ensino para os cursos de saúde, em especial o curso de Enfermagem, de modo a substituir a modalidade presencial, pois, conforme já mencionado

anteriormente, esses cursos apresentam uma particularidade ímpar que é a “arte de cuidar”, e esta não há nenhuma possibilidade de ocorrer de maneira remota ou à distância. A própria historiografia do cuidado remete a uma ação presencial.

Contudo, a experiência profissional docente, oportunizou-me perceber que, quando se utiliza metodologias e estratégias de ensino, baseadas em uma pedagogia inovadora e diferenciada, focada em ambos os atores sociais do processo ensino-aprendizagem, ou seja, o docente e o discente, estimulando-se a ação-reação, criatividade, participação, colaboração, criticidade e reflexão, ambos conseguem, juntos, construir um conhecimento único cada vez mais produtivo, eficaz e eficiente.

Nesses momentos de construção e criação do conhecimento, deve-se levar em consideração o ambiente físico, condições socioeconômicas e emocionais dos(as) envolvidos(as), pois estes aspectos podem influenciar positivamente ou negativamente nesse processo ensino-aprendizagem. Assim, torna-se extremamente relevante considerar todas as possibilidades estrategicamente pedagógicas existentes para o sucesso desse processo.

Portanto, a formação do enfermeiro(a) deve ser fundamentada pedagogicamente para a construção de um(a) profissional com perfil generalista, voltado ao cuidado individual, familiar e coletivo, com visão preventiva, promocional, curativa e reabilitadora, que integra o ensino, pesquisa e extensão/assistência/cuidado, com pensamento crítico e reflexivo, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) vigentes ou DCN/2001 (BRASIL, 2001a).

### 2.3 DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DO CURSO DE ENFERMAGEM

De acordo com Santos *et al.* (2014, p. 318), a Enfermagem pode ser considerada uma ciência “centrada em aspectos éticos e legais” que se utiliza e aplica diferentes outras ciências biológicas, humanas e sociais, para fundamentar todo o seu conhecimento teórico, prático e técnico (LOPES; SANTOS, 2010), produzido e adquirido durante a evolução histórica dessa profissão, a partir de evidências experienciadas, que tem como produto uma gama de conhecimentos científicos e de tecnologias inovadoras (MUNARI *et al.*, 2011; KEMMER; SILVA, 2007).

Logo, a Enfermagem pode ser compreendida como uma ciência que aplica diferentes ciências em sua área de atuação, e, a partir delas, realiza a prática do cuidar do ser humano, no seu conceito mais abrangente, priorizando a prevenção de agravos e promoção da saúde, individual e coletiva, de forma holística e humanizada.

As mudanças ocorridas nos setores político e econômico do país, na década de 1990,

resultaram em modificações nas áreas de educação e saúde, também impulsionadas a partir da aprovação da Lei nº 9.394/1996 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (REBOUÇAS; FERNANDES, 2013), abrindo espaços para a flexibilização dos currículos de graduação, para a expansão de cursos e vagas na educação superior, além de direcionar a construção de Diretrizes Curriculares para cada Curso de Graduação.

Para Galleguillos e Oliveira (2001, p. 85), a nova LDB apresentou outras responsabilidades para as instituições, professores(as), alunos(as) e comunidade, o que permitiu “a formação de diferentes perfis profissionais a partir da vocação de cada curso/escola, esperando melhor adaptação” ao mercado de trabalho, pois as IES estariam livres para praticamente definirem suas matrizes curriculares, chamadas de currículos plenos.

Vale destacar que a ABEn criou, a partir de 1994, os Seminários Nacionais de Diretrizes para a Educação em Enfermagem (SENADEns) que resultaram em contribuições consideráveis para a elaboração das DCN do Curso de Graduação em Enfermagem, além de contribuir para os espaços de profunda construção coletiva de políticas e propostas relacionadas à educação em Enfermagem (FERNANDES, 2006).

Assim, em 1997, após o 3º SENADEn, cujo tema principal foi “As Diretrizes para a Educação em Enfermagem no contexto da LDB”, para discussão de novas propostas/diretrizes curriculares para o ensino superior em Enfermagem, promovido pelo MEC e pela ABEn, a partir da LDB; concretizou-se, em 7 de agosto de 2001, o Parecer CNE/CES nº 1.133. Este veio reforçar a necessidade da articulação entre Educação Superior e Saúde, objetivando a formação geral e específica dos egressos/profissionais, com ênfase na promoção, prevenção, recuperação e reabilitação da saúde. Após esse Parecer e a proposta da ABEn, pautada na Carta de Florianópolis, foi aprovada pelo MEC a Resolução CNE/CES nº 03, de 7 de novembro de 2001, que definiu as DCN para o Curso de Graduação em Enfermagem (DCN/ENF) (FERNANDES, 2006; SILVA *et al.*, 2010).

As DCN/ENF tiveram sua materialidade concretizada, a partir de propostas que surgiram da mobilização dos(as) profissionais enfermeiros(as), por meio das associações de classe, entidades de ensino e atores da sociedade civil com o interesse em defender as mudanças para a formação dos(as) egressos(as) na área da saúde. Aquelas dizem respeito a conceitos que expressam os movimentos que clamam por mudanças no ensino de Enfermagem, destacando a necessidade para o compromisso com os princípios da Reforma Sanitária e do SUS. As diretrizes devem ser apreendidas, como um resultado da construção histórica e social, trazendo os aspectos da Enfermagem no Brasil, que contribuem para as modificações necessárias para a formação profissional do(a) enfermeiro(a) e como referência para que as escolas/cursos, no uso

de sua autonomia, construam, coletivamente, seus Projetos Pedagógicos, respeitando a especificidade regional, local e institucional (FERNANDES, 2006).

A implantação e implementação das DCN/ENF implicou em um imenso desafio para a formação de egressos(as) enfermeiros(as) com “competência técnica e política”, como sujeitos sociais repletos de “conhecimento, raciocínio, percepção e sensibilidade para as questões da vida e da sociedade”, capacitando-os(as) para atuarem em “contextos de incertezas e complexidade” (SILVA *et al.*, 2010, p. 181).

As autoras corroboram que, ainda em 2006, após cinco anos de instituídas as DCN/ENF, os cursos desta ainda estavam em processo de adequação de suas matrizes curriculares e Projetos Pedagógicos de Curso (PPC), revelado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP) que apenas 72% de todos os cursos tinham aderido às DCN, não correspondendo às expectativas (SILVA *et al.*, 2010).

Galleguillos e Oliveira (2001, p. 86) ratificaram que apenas a partir de uma formação profissional, baseada em um novo paradigma para a saúde e a educação, é que se poderá pensar em transformações nos perfis dos(as) enfermeiros(as), com habilidades e competências para cuidar da população, visando suas necessidades preventivas e promocionais, primordialmente, conforme os princípios do SUS.

Assim, a Resolução CNE/CES nº 03/2001, que definiu as DCN/ENF, estabeleceu o Perfil do Egresso/Profissional; Competências e Habilidades; Conteúdos Curriculares; Estágios e Atividades Complementares; Organização do Curso; e Acompanhamento e Avaliação (BRASIL, 2001a).

Em seu estudo, Rebouças e Fernandes (2013) afirmaram que as DCN/ENF representaram referenciais para impulsionar as mudanças curriculares e, por consequência, a formação de enfermeiros(as) críticos, competentes e comprometidos com a saúde da comunidade. Essas mudanças no processo de formação profissional são resultantes de novos paradigmas evidenciados na educação, a partir de uma pedagogia diferenciada e inovadora, centralizando o processo ensino-aprendizagem no(a) discente.

Para Moreira e Dias (2015), a partir da institucionalização do SUS, no qual segue o descrito no artigo 196º da Constituição Federal de 1988 que diz: “a saúde é direito de todos e dever do Estado, garantido mediante políticas sociais e econômicas que visem à redução do risco de doença e de outros agravos e ao acesso universal e igualitário às ações e serviços para sua promoção, proteção e recuperação” (BRASIL, 1988), havia a necessidade de mudanças também nos serviços de saúde e, por conseguinte, nos cursos de graduação em saúde.

E, portanto, a educação para os cursos de saúde não poderia permanecer seguindo os

currículos mínimos, os quais eram centrados no modelo de atenção à saúde anterior (MOREIRA; DIAS, 2015), o MMAP, o qual predizia um cuidado individual, curativo, hospitalar, excludente e privado, pois apenas os trabalhadores que contribuíam com a Previdência Social tinham o direito à assistência médica (PAIM *et al.*, 2011).

De acordo com as DCN/2001, os princípios das Diretrizes Curriculares preveem claramente melhorias na educação dos cursos de saúde de nível superior, mas não fornece subsídios de como esse caminho metodológico deverá ser traçado, organizado e planejado. Isso reflete na responsabilidade da tomada de decisão por parte das IES e dos(as) docentes para garantir a qualidade do processo ensino-aprendizagem.

No caso do curso de Enfermagem, as DCN/2001 eliminaram os currículos mínimos e estabeleceram diferentes orientações para a educação de nível superior (MOREIRA; DIAS, 2015). Trouxeram orientações gerais e específicas, que devem ser respeitadas por todas as IES com cursos de graduação em Enfermagem, as quais auxiliam na construção do currículo (matriz curricular) a partir do PPC, que deve ser elaborado pela própria IES, “dentro da perspectiva de assegurar a flexibilidade, a diversidade e a qualidade da formação oferecida aos estudantes” (BRASIL, 2001a).

Rebouças e Fernandes (2013) reverberam que as mudanças ocorridas na educação e saúde oportunizaram a flexibilização dos currículos de cursos de nível superior, em especial, da área de saúde, sendo superado os tais currículos mínimos. As IES receberam a responsabilidade de criar seus próprios Projetos Pedagógicos com autonomia didático-científica que considerassem mais adequadas ao “perfil epidemiológico e social da comunidade”. Assim, previu um ensino baseado no novo paradigma da ciência pós-moderna, no qual ocorre a construção do conhecimento por meio de uma relação professor(a)-aluno(a), considerou o ritmo de aprendizado do(a) estudante e abandonou a antiga metodologia de transmissão de informações e conhecimentos.

A partir deste novo paradigma, garantiu-se uma formação sólida de conhecimento, na qual permeou todo o universo do saber e aprender do futuro profissional enfermeiro(a), preparando-o(a) para os desafios e dificuldades do mercado de trabalho, diversas transformações da sociedade e evolução científica do processo saúde-doença para a assistência/cuidado da Enfermagem (BRASIL, 2001b). Além disso, contribuiu para mudanças no processo ensino-aprendizagem do(a) egresso(a) enfermeiro(a), e serviu de subsídio para a “reorientação do **fazer e saber**” como um importante desafio na trajetória da implementação para as mudanças no ensino de Enfermagem (SILVA *et al.*, 2010, p. 178).

Nesse sentido, entende-se que o ensino superior de Enfermagem necessita de um

modelo de educação inovador e tecnológico, com metodologias e/ou estratégias ativas, criativas, interativas, participativas e colaborativas de ensino que incentivem o(a) discente à curiosidade ao conhecimento, para uma construção do “saber, aprender e fazer” individual e coletiva, por meio de um ensino essencialmente presencial, mas flexibilizado para o uso de tecnologias, como estratégia para complementação do aprendizado.

Pereira (2013) diz que o modelo de ensino brasileiro dos profissionais de saúde já foi tema de inúmeras discussões desde a década de 30, mas somente em 1990 tomaram força com as DCN para os cursos de saúde. Moreira e Dias (2015) relatam em seu estudo que as DCN dos cursos estavam diretamente ligadas às mudanças do sistema de saúde; e, a partir da promulgação daquela, foram implementadas diferentes políticas públicas exclusivas para a educação de profissionais de saúde.

Nessa perspectiva, as DCN/2001 apresentam como objetivo: levar os alunos dos cursos de graduação em saúde a ***aprender a aprender*** que engloba ***aprender a ser, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a conhecer***, garantindo a capacitação de profissionais com autonomia e discernimento para assegurar a integralidade da atenção e a qualidade e humanização do atendimento prestado aos indivíduos, familiares e comunidades (BRASIL, 2001a).

Esse objetivo preconizado pelas DCN/2001 apresenta clareza quanto às transformações ocorridas no ensino de cursos de saúde, diante do novo modelo de atenção à saúde. Porém, não orienta como os(as) discentes irão adquirir todo esse conhecimento do “aprender”, para alcançar seu empoderamento na construção do saber como estudantes de curso da área da saúde para conseguir sua identidade profissional futura.

Nesse sentido, assim como Germano *et al.* (2007) dizem que o SUS trouxe “um novo olhar, um novo pensar e um novo fazer” para a saúde e seus profissionais, focado na saúde, família e na equipe de saúde, conforme ideais do novo paradigma; no sistema educacional, as estratégias de ensino, deverão estar de acordo com as metodologias ativas, trazendo o foco do processo ensino-aprendizagem para o(a) aluno(a) (SANTOS; RODRIGUES; SUDBRACK, 2018; BRASIL, 2018), devendo estar explícitas nas orientações das DCN de todos os cursos, sem deixar dúvidas de interpretações.

A clareza e objetividade quanto ao uso de metodologias e/ou estratégias de ensino ativas reforçam o pensamento de que os(as) docentes enfermeiros(as) e profissionais enfermeiros(as) têm o compromisso com a educação futura de outros(as) enfermeiros(as), oportunizando o “aprender a aprender” de forma a garantir a qualidade do ensino e do cuidado/assistência de Enfermagem, respectivamente (MOREIRA; DIAS, 2015).

Os autores ainda colaboram em seu estudo informando que:

(...) É importante notar que as DCN para os cursos da saúde não se aludem apenas ao termo “determinantes sociais”. Amplia com referências aos fatores “culturais, comportamentais, psicológicos, ecológicos, éticos e legais” que estruturam o processo saúde-doença. Isso significa o aumento de exigências para as instituições de formação na área da saúde, posto que o cumprimento de tal diretriz suponha a inclusão de novos componentes curriculares que possam dar conta de tais conteúdos, algo não muito simples para o corpo docente tradicional dos cursos de graduação das profissões da saúde. Isso pode requerer, por exemplo, a incorporação de docentes com formação em outras áreas de saber (MOREIRA; DIAS, 2015, p. 303).

Notou-se então, que as transformações ocorridas no sistema de saúde brasileiro antecederam as mudanças do sistema de educação para formação de profissionais na saúde, pois a formação de egressos deve estar relacionada à realidade do modelo de atenção do país e não o inverso. Além disso, a formação desses profissionais também deve estar coerente aos serviços de saúde e realidade do mercado de trabalho. Sendo assim, as associações de profissionais e de ensino de Enfermagem, juntamente com instituições representantes dos estudantes desse curso, exigiram do CNS e Coordenação de Recursos Humanos do Ministério da Saúde a determinação do perfil desses profissionais, segundo o SUS (FEUERWERKER *et al.*, 2000).

Nessa perspectiva, as DCN/2001 descrevem um perfil desses formandos egressos, como também indicam, no caso do curso de Enfermagem, no artigo 4º, as seguintes competências e habilidades gerais nas áreas de: alínea I – Atenção à saúde: desenvolver ações de prevenção, promoção, proteção e reabilitação à saúde individual e coletiva; alínea II – Tomada de decisões: capaz de decidir, avaliar, sistematizar, visando a relação de custo-eficácia-efetividade, baseado em evidências científicas; alínea III – Comunicação: desenvolver habilidades e domínio de comunicação verbal, não verbal, escrita, leitura, idiomas e TIC; alínea IV – Liderança: desenvolver habilidade para trabalhar em equipe multiprofissional; alínea V – Administração e gerenciamento: capaz de tomar iniciativa e habilidades nas questões de administração e gerenciamento em Enfermagem; e alínea VI – Educação permanente: capaz de aprender enquanto estudante e continuar aprendendo após sua formação acadêmica, como também auxiliar em formações futuras de enfermeiro(as). Complementando, no artigo 5º, orienta que “a formação do enfermeiro tem por objetivo dotar o profissional dos conhecimentos requeridos para o exercício” de diversas habilidades e competências específicas, sendo “técnico-científicas, ético-políticas, socioeducativas contextualizadas” (BRASIL, 2001b).

Ainda segundo as DCN/ENF, o perfil profissional do enfermeiro(a) bacharel tem como propósito uma formação generalista, como também em especialidades, visando a prevenção, promoção, proteção e reabilitação à saúde (ROSSONI; LAMPERT, 2004) individual, familiar e coletiva, atendendo também às necessidades sociais de saúde, com habilidades e competências exigidas, garantindo a qualidade da assistência humanizada, seguindo os princípios e diretrizes



do SUS (MOREIRA; DIAS, 2015), acompanhando o que se apresenta nos artigos 196º e 198º da Constituição Federal de 1988, como também nos artigos 4º, 5º e 7º da Lei orgânica nº 8.080/1990.

Art. 3º O Curso de Graduação em Enfermagem tem como perfil do formando egresso/profissional:

I - Enfermeiro, com formação generalista, humanista, crítica e reflexiva. Profissional qualificado para o exercício de Enfermagem, com base no rigor científico e intelectual e pautado em princípios éticos. Capaz de conhecer e intervir sobre os problemas/situações de saúde-doença mais prevalentes no perfil epidemiológico nacional, com ênfase na sua região de atuação, identificando as dimensões bio-psico-sociais dos seus determinantes. Capacitado a atuar, com senso de responsabilidade social e compromisso com a cidadania, como promotor da saúde integral do ser humano; e

II - Enfermeiro com Licenciatura em Enfermagem capacitado para atuar na Educação Básica e na Educação Profissional em Enfermagem (BRASIL, 2001b).

Nesse ínterim, o(a) profissional enfermeiro(a) apresenta sua formação superior generalista dedicada ao ensino, pesquisa e extensão (BRASIL, 2001a), na construção de conhecimento teórico-científico (PIRES, 2009), no cuidado/assistência da saúde do indivíduo como um ser único e indivisível, assim como da família e comunidade (SCHWARTZ *et al.*, 2009), prioriza a prevenção de agravos e promoção da saúde, e, por conseguinte, a qualidade de vida, de forma holística e humanizada (SILVA; SOUSA; FREITAS, 2011), respeitando as diretrizes do SUS (BRASIL, 2001a).

Para os conteúdos curriculares sugeridos, as DCN/ENF orientam que eles estejam voltados para o processo saúde-doença do indivíduo, família e comunidade, correlacionado à realidade epidemiológica de cada um deles, e à realidade do profissional enfermeiro(a), de forma a proporcionar um cuidado integral. Esses conteúdos devem apresentar disciplinas e/ou componentes curriculares nas áreas de “Ciências Biológicas e da Saúde, Ciências Humanas e Sociais e Ciências da Enfermagem que incluem Fundamentos de Enfermagem, Assistência de Enfermagem, Administração de Enfermagem e Ensino de Enfermagem”, para atender à realidade do mercado de trabalho e práticas profissionais do enfermeiro(a), para se alcançar o perfil do egresso(a) (BRASIL, 2001b).

Em relação às questões de metodologias de ensino, na organização, acompanhamento e avaliação, as DCN/ENF orientam que o PPC deve ser construído coletivamente, de forma que o(a) discente seja o sujeito protagonista da aprendizagem e, portanto, o processo ensino-aprendizagem deve estar centrado no(a) estudante. Visa também que o(a) docente seja o sujeito mediador(a)/facilitador(a) desse processo. Além disso, o PPC deve buscar uma formação integral, holística e humanizada para o(a) aluno(a) de Enfermagem. Face a essa questão, as DCN/ENF dizem que esse aprendizado deve ser oportunizado por caminhos para que a transformação social do sujeito e do seu contexto seja efetivada por princípios metodológicos

que traduzam a ação-reflexão-ação, identificando a “resolução de situações-problema, como uma das estratégias didáticas”, articulando o ensino, a pesquisa e a extensão/assistência/cuidado (BRASIL, 2001b).

Assim, o PPC deverá estar focado no perfil discente, centrado na aprendizagem, com o apoio dos(as) docentes, para mediar esse processo ensino-aprendizagem. Masetto (2000) corrobora em seu estudo afirmando que o PPC deve ser elaborado por cada IES, bem como o acompanhamento e sistema de avaliação deverá estar de acordo com as normas institucionais das IES.

Explicitar o tipo de modalidade do curso e quais metodologias e/ou estratégias de ensino utilizar facilitaria a interpretação e compreensão das IES e dos(as) docentes quanto aos aspectos relevantes do processo ensino-aprendizagem discente de Enfermagem: um ensino universitário obrigatoriamente presencial, em especial para as disciplinas e/ou componentes curriculares práticos e estágios. Pressupondo novos formatos de ensino para aqueles teóricos, inclusive por meio de recursos tecnológicos, como as TIC e/ou Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), utilizadas no ensino remoto, como uma estratégia a mais para complementação do ensino, enriquecendo o processo ensino-aprendizagem.

Em relação à estrutura do curso, descrita no artigo 14º, de acordo com as DCN/ENF, deve ser assegurado:

- I - a articulação entre o ensino, pesquisa e extensão/assistência, garantindo um ensino crítico, reflexivo e criativo, que leve a construção do perfil almejado, estimulando a realização de experimentos e/ou de projetos de pesquisa; socializando o conhecimento produzido, levando em conta a evolução epistemológica dos modelos explicativos do processo saúde-doença;
- II - as atividades teóricas e práticas presentes desde o início do curso, permeando toda a formação do Enfermeiro, de forma integrada e interdisciplinar;
- III - a visão de educar para a cidadania e a participação plena na sociedade; os princípios de autonomia institucional, de flexibilidade, integração estudo/trabalho e pluralidade no currículo;
- IV - a implementação de metodologia no processo ensinar-aprender que estimule o aluno a refletir sobre a realidade social e aprenda a aprender;
- V - a definição de estratégias pedagógicas que articulem o saber; o saber fazer e o saber conviver, visando desenvolver o aprender a aprender, o aprender a ser, o aprender a fazer, o aprender a viver juntos e o aprender a conhecer que constitui atributos indispensáveis à formação do Enfermeiro;
- VI - o estímulo às dinâmicas de trabalho em grupos, por favorecerem a discussão coletiva e as relações interpessoais;
- VII - a valorização das dimensões éticas e humanísticas, desenvolvendo no aluno e no enfermeiro atitudes e valores orientados para a cidadania e para a solidariedade;
- VIII - a articulação da Graduação em Enfermagem com a Licenciatura em Enfermagem;
- IX - a contribuição para a compreensão, interpretação, preservação, reforço, fomento e difusão das culturas nacionais e regionais, internacionais e históricas, em um contexto de pluralismo e diversidade cultural (BRASIL, 2001b).

Pode-se dizer então, que esse é, talvez, o grande problema das DCN/ENF vigentes, pois não conhecendo o que são e de que se trata essas metodologias, as IES e os docentes não

compreenderão e/ou saberão que todas essas orientações dizem respeito às metodologias ativas de ensino. Para tanto, os motivos que podem estar associados ao desconhecimento dos(as) docentes enfermeiros(as) quanto às metodologias ativas podem ser: formação baseada nos currículos mínimos ou em uma pedagogia tradicional, na qual é valorizado a “pedagogia da transmissão”, sustentada na memorização; despreparo profissional para a docência; resistência em adotar uma pedagogia/ensino diferenciado; desqualificação para o uso de metodologias e/ou estratégias inovadoras e tecnológicas; indisposição para compartilhar o processo educativo; entre outros (SANTOS; RODRIGUES; SUDBRACK, 2018). Não obstante, não é suficiente utilizar metodologias e/ou estratégias inovadoras e tecnológicas, desvinculado do processo de aprendizagem (GAETA; MASETTO, 2010), seja no ensino presencial ou remoto.

De acordo com Fernandes (2006), a formação do(a) profissional enfermeiro(a), na sociedade contemporânea, direciona para uma capacitação profissional com competências gerais e específicas; habilidades que destacam o(a) discente como sujeito da sua formação; articulação teoria-prática; diferentes cenários de aprendizagem; metodologias e estratégias ativas de ensino; interação ensino, pesquisa e extensão/assistência/cuidado; flexibilidade no ensino; interdisciplinaridade; atividades complementares incorporadas; avaliação da aprendizagem; acompanhamento do processo ensino-aprendizagem, avaliação, gestão e terminalidade do curso.

As autoras Rêgo, Garcia e Garcia (2020) e Oliveira *et al.* (2020), destacam, em seus estudos, algumas estratégias de ensino ativas, geralmente utilizadas nos cursos da área de saúde, como por exemplo, Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) ou *Problem Based Learning* (PBL), como é conhecida; e Problematização, muito utilizada no curso de Enfermagem.

A metodologia e/ou estratégia PBL proporciona a capacidade de desenvolvimento do(a) aluno(a) para pesquisa, estudo, raciocínio e resolução colaborativa de problemas, vistos como desafios e/ou dificuldades para serem enfrentados e superados na aprendizagem. Os(as) discentes são incentivados(as) a explorar todas as possíveis soluções para um determinado problema, a partir de um contexto específico, podendo ou não utilizar recursos tecnológicos, entre outros. Esta última estimula as habilidades criativas do(a) estudante, como também as de investigação e reflexão; e o(a) professor(a) assume o papel de mediador(a)/facilitador(a) desse processo (RÊGO; GARCIA; GARCIA, 2020; OLIVEIRA *et al.*, 2020).

Na problematização, as autoras Rêgo, Garcia e Garcia (2020, p. 15), afirmam que esta é uma metodologia e/ou estratégia que se fundamenta na resolutividade de problemas a partir de grandes grupos ou toda a turma, o que incentiva a habilidade do “saber fazer” com a colaboração do(a) docente, ou seja, um trabalho em equipe. Basicamente, ao(a) aluno(a) é

imposto a uma determinada realidade, a qual por meio da técnica de observação das necessidades, levando em consideração as experiências individuais e coletiva, alcança-se diferentes soluções para o problema, apresentando as seguintes etapas: “1 – Observação da realidade e definição de um problema; 2 – Pontos-chave; 3 – Teorização; 4 – Hipóteses de solução; 5 – Aplicação à realidade.”

De acordo com Feuerwerker, Costa e Rangel (2000), a estratégia de ensino é o meio utilizado para iniciar mudanças no processo de formação de profissionais, contribuindo para uma nova forma de se pensar em ensinar e preparar profissionais. Acrescentam que a partir de novos cenários de aprendizagem é possível estimular o(a) estudante a querer aprender, apresentar diferentes formas de se aprender e experienciar a construção do conhecimento além dos limites da sala de aula.

Esses “diferentes cenários de aprendizagem” favorecem o(a) estudante a vivenciar sua realidade prática profissional dentro dos serviços na comunidade, por exemplo, envolvendo todos os sujeitos do processo ensino-aprendizagem (PARENTE, 2008), sendo utilizadas metodologias de ensino ativas, inovadoras e tecnológicas, despertando as futuras habilidades e competências profissionais.

Tais metodologias têm como cerne a autonomia do aluno, proativos, críticos e colaborativos, uma vez que suas estratégias centram-se no aluno, promovendo seu engajamento nos estudos e em todo processo de aprendizagem, de modo a desenvolver suas capacidades reflexivas e críticas. São experiências que permitem a interação, colaboração e/ou cooperação, diversidade e responsabilidade, geralmente feitas em trabalhos de grupo. Levam em consideração os novos dados que surgem de pesquisas sobre o cérebro, mente, e aprendizagem nos novos cenários, depondo do pedestal métodos enraizados sustentados na memorização e na pedagogia da transmissão. Estes últimos aspectos se mostram tanto na formação inicial quanto continuada de professores. É essencial que quem forma se apropria de novos saberes e de novos processos de aprendizagens que geram impactos efetivos na aprendizagem dos alunos, que sejam desafiadores. Há necessidades de gerar situações de mudanças na educação, como momentos de aprendizagem menos fragmentados, geradores de aprendizagem situada, contextualizada, com enfoque transformador e crítico (SANTOS; RODRIGUES; SUDBRACK, 2018).

Nesse sentido, orientações mais claras quanto à indicação de metodologias ativas, além da interdisciplinaridade, associação teoria-prática e utilização de programas de iniciação científica como estratégias de ensino, reforçam o caminho metodológico para um processo ensino-aprendizagem centralizado no(a) estudante (MOREIRA; DIAS, 2015).

A participação ativa dos alunos na construção do conhecimento, o estímulo às dinâmicas de trabalho em grupo e a integração entre os conhecimentos das ciências básicas e os das ciências aplicadas à clínica requerem mudanças consideráveis na estrutura curricular e nos processos de ensino e aprendizagem, indicando a necessidade de apropriação consistente, por parte dos professores e preceptores, de metodologias adequadas. Enfim, para desenvolver currículos orientados pelas DCN, outras competências são esperadas do corpo docente. Esse desafio foi percebido pelos gestores do MS, logo após a promulgação das DCN (MOREIRA; DIAS, 2015, p. 304).

Nessa perspectiva, a Fundação Oswaldo Cruz, em conjunto com a Secretaria de Gestão

do Trabalho e da Educação na Saúde (SGTES), criada em 2003 pelo Ministério da Saúde (MS) (PEREIRA, 2013), por meio de Programa de Educação à Distância, elaboraram um Curso de Especialização em Ativação de Processos de Mudança na Formação Superior de Profissionais de Saúde. Este “reúne experiências de mudança das diferentes profissões da saúde, construídas com base na parceria entre as instituições de ensino, gestores do SUS, profissionais dos serviços de saúde e a população organizada”; com a finalidade de capacitar os profissionais a desenvolver pensamento crítico e reflexivo, para a formação de egressos(as) em saúde, utilizando as metodologias ativas no processo ensino-aprendizagem (BRASIL, 2006).

Portanto, para Feuerwerker, Costa e Rangel (2000), as diretrizes e princípios do SUS impulsionaram as DCN para os cursos de saúde, a partir de 2001, trazendo em seu contexto habilidades e competências a serem desenvolvidas nos(as) estudantes por meio de um “modelo de ensino e aprendizagem” diferenciado, almejando a formação de profissionais mais capacitados(as) para atuar nos serviços de saúde. Além disso, as DCN orientam que o processo ensino-aprendizagem ocorra centrado na identificação e solução de problemas, por meio de evidências científicas, o que possibilita a associação teoria-prática; indicam também relacionar os aspectos socioeconômicos, psicobiológicos e culturais aos processos saúde-doença e priorizar o(a) discente como o(a) protagonista desse processo.

Nas DCN/ENF, nem todas as colocações das autoras são observadas explicitamente, mas percebidas indiretamente, como por exemplo, a utilização de “novos cenários de aprendizagem”. O que prevalece e merece destaque nas DCN/ENF descrito claramente são: incentivo para o desenvolvimento de habilidades e competências do(a) enfermeiro(a); indicação de conteúdos que integre o processo saúde-doença “à realidade epidemiológica e profissional (...) das ações do cuidar em enfermagem”; PPC centralizado no(a) discente como protagonista da aprendizagem; docente como mediador(a)/facilitador(a) do processo ensino-aprendizagem; articulação ensino-pesquisa-extensão/assistência/cuidado; associação teoria-prática; interdisciplinaridade; ensino criativo e crítico-reflexivo; e articulação da graduação e licenciatura em Enfermagem. No entanto, talvez essas orientações não sejam suficientemente claras para as IES e docentes entenderem que se referem a um ensino diferenciado e inovador com menção às metodologias ativas (BRASIL, 2001b).

Moreira e Dias (2015) relatam que o cumprimento das orientações previstas nas DCN é um grande desafio para as IES e os(as) docentes, pois exigem uma formação qualificada por parte destes(as) para conhecimento de metodologias e/ou estratégias ativas, que grande parte deles(as) não possuem ou não têm perfil e/ou capacitação para utilizar tais metodologias. Como explicação, pode-se considerar o desconhecimento de tais metodologias e/ou estratégias, pois

são profissionais produtos de uma formação tradicional, na qual predominava a transmissão do conhecimento.

Nessa perspectiva, de forma a melhor atender às necessidades do ensino na área de saúde, os cursos de graduação em Medicina e Odontologia, anos depois, promulgaram novas diretrizes. A partir destas, houve um aprimoramento quanto às orientações, tornando-as ainda mais explícitas quanto à indicação para as metodologias ativas e detalhadas em relação aos sujeitos do processo ensino-aprendizagem desses profissionais. Essa clareza e objetividade faltam às DCN/ENF para garantir a qualidade da formação profissional do(a) enfermeiro(a) a partir de um processo ensino-aprendizagem efetivo e eficaz, condizente à realidade prática e profissional dos serviços de Enfermagem, como também às necessidades do mercado de trabalho.

Em contrapartida, Rebouças e Fernandes (2013, p. 98), afirmam que as DCN/ENF:

(...) registraram avanços na busca de um processo formativo mais aderente às necessidades de saúde da população, voltado para uma lógica interdisciplinar; para a adoção de metodologias ativas, tendo o aluno como sujeito do seu processo formativo; para a reorganização dos componentes curriculares; para o fortalecimento da articulação teoria/prática; para a indissociabilidade pesquisa/ensino/extensão; para a diversificação dos cenários de aprendizagem numa contínua aproximação do mundo do ensino com o mundo do trabalho; flexibilidade curricular com a adoção de medidas que contraponham a rigidez dos pré-requisitos e dos conteúdos obrigatórios; avaliação formativa voltada para as competências, traduzida no desempenho de habilidades, deixando de ser pontual, punitiva e discriminatória, para transformar-se num instrumento de acompanhamento de todo o processo ensino-aprendizagem; terminalidade do curso garantindo a formação generalista, instrumentalizando o profissional a atuar em variados contextos, opondo-se à especialização precoce e evitando visões parciais da realidade.

Diante de uma trajetória histórica de inúmeros ajustes curriculares, para atender às necessidades do mercado de trabalho, devido a mudanças políticas, econômicas e sociais do país (GEOVANINI *et al.* 2005), o ensino do curso de graduação em Enfermagem, desde 2012, passou a desenvolver um movimento de atualização e reorganização das DCN/ENF, com diretrizes mais consistentes, detalhadas e coerentes, que possam tornar o ensino de graduação em Enfermagem compatível à realidade da profissão, necessidades sociais e ao SUS, no mundo contemporâneo.

Com o advento das tecnologias e a introdução destas na área da saúde e educação, o ensino de cursos da área de saúde, com ênfase para a graduação em Enfermagem, precisou ser reestruturado no sentido de alavancar a formação do profissional enfermeiro(a) para atender às exigências do mercado de trabalho com uma educação diferenciada e inovadora (PALHETA *et al.*, 2020). Tal forma se dá a fim de promover a identidade de um egresso de Enfermagem crítico e reflexivo aos problemas do indivíduo, família e comunidade.

Neste sentido, com o surgimento da pandemia da COVID-19 e a instauração do ERE as

IES e seus/suas respectivos(as) docentes vivenciaram uma situação nunca antes experienciada (GARCIA; GARCIA, 2020). Esta, em sua maioria, se traduziu em aulas remotas síncronas e assíncronas, a partir de ferramentas digitais, usando a *internet* e tela de computador, com estratégias de ensino ativas, interativas, criativas, participativas e colaborativas, de forma a engajar o(a) discente ao novo formato de ensino.

No que tange o processo ensino-aprendizagem, este passou a ser norteado pela inovação pedagógica que visa, intencionalmente e sistematicamente, modificar as práticas pedagógicas tradicionais. Porém, o ambiente virtual do ensino remoto, por ele próprio, não implica obrigatoriamente na utilização de metodologias ativas ou na autonomia e comprometimento discente. Dessa forma, cabe ao(à) educador(a) mediar/facilitar, didática e pedagogicamente, esse processo tendo em vistas o desenvolvimento das habilidades e competências profissionais dos discentes (RÊGO; GARCIA; GARCIA, 2020).

Na perspectiva da inovação pedagógica, o autor Wen (2019) corrobora que a “educação digital multicompetências”, se refere à abordagem de ensino para que o(a) docente desenvolva habilidades e competências, como por exemplo, autoconfiança, pensamento crítico, técnicas de pesquisa e estudos, cooperação, entre outras. Estas são essenciais para a tomada de decisão de estratégias de ensino e recursos digitais, conforme o objetivo educacional proposto, sendo importantes para o aprendizado discente, em qualquer disciplina e/ou componente curricular, conteúdo programático e/ou plataformas de ensino.

Salienta-se que o termo habilidade geralmente é empregado quando se deseja associar algo específico a um conhecimento e sua implementação, enquanto competência envolve uma intersecção entre habilidade (saber como fazer), conhecimento (saber o que fazer) e atitude (querer fazer), focado em algo mais abrangente e geral. Nesse sentido, o desenvolvimento de habilidades e competências deve ser visto como algo processual e que exige conhecimento científico e tecnológico; capacidade de questionar, aprender e analisar; criatividade; autonomia; adaptação; resiliência; método; organização; dinamismo; perseverança, entre outros (RUFINO *et al.*, 2020).

Portanto, o(a) docente deve desenvolver habilidades e competências quanto ao domínio de técnicas pedagógicas, desafiando-se didaticamente, com muita criatividade e imaginação, baseando-se em processos sistemáticos e contextualizados, intencionalmente, que sejam capazes de assegurar a qualidade do processo ensino-aprendizagem (BASTOS; BOSCARIOLI, 2021). Essas habilidades e competências docentes foram ainda mais desafiadas quando no ensino remoto, no qual as salas de aulas se tornaram espaços infinitamente limitados ao ambiente virtual.

A formação docente contribui para o desenvolvimento de habilidades e competências que favoreçam a identidade profissional docente, capaz de estimular o aprendizado por meio de estratégias de ensino que buscam o protagonismo discente. Há a promoção do desenvolvimento de habilidades e competências reflexivas e críticas do(a) discente, por meio de trocas de experiências individuais e em grupos heterogêneos. Porém, trabalhar com essas estratégias de ensino exige capacitação e preparo pedagógico por parte do(a) docente para ser um(a) mediador(a)/facilitador(a)/transformador(a), condição não geralmente encontrada na maioria dos(as) discentes de formação tradicional (SANTOS; RODRIGUES; SUDBRACK, 2018).

Ainda de acordo com Santos, Rodrigues e Sudbrack (2018), o(a) professor(a) deverá ser capaz de enriquecer os conteúdos ministrados, para que o(a) aluno(a) alcance os objetivos traçados na construção do conhecimento de maneira eficiente. Para isso, deverá ter o domínio de estratégias didático-pedagógicas que envolvam o planejamento e de competências não somente cognitivas, mas também pedagógicas.

Garcia *et al.* (2020) afirmam que o ensino remoto possibilitou a aplicabilidade de habilidades e competências docente de práticas pedagógicas inovadoras e tecnológicas, por meio de novos recursos, familiarizando o(a) professor(a) às estratégias interativas, inovadoras, criativas, participativas e colaborativas. Oportunizou ainda a articulação de *hard skills* (técnicas profissionais) e *soft skills* (questões comportamentais, sociais e emocionais que possam vir a interferir positivamente ou negativamente no profissional) (BATES, 2019), a fim de elevar o desempenho profissional discente.

Nesse sentido, o ensino remoto fundamenta-se em um planejamento estratégico que requer do(a) docente uma profunda compreensão do significado de ensinar virtualmente, reconhecendo os princípios do processo ensino-aprendizagem. Portanto, é indiscutível a necessidade de dominar conceitos e características de cada estratégia de ensino didática e pedagogicamente, por parte do(a) educador(a), para um aprendizado discente efetivo e eficaz (GARCIA *et al.*, 2020).

Nessa premissa, destacam-se algumas características importantes para os docentes e discentes, as quais são necessárias para a inovação pedagógica e, por consequência, para o ensino remoto. São elas: trabalho em equipe, colaborativo e participativo; relações docente-discente e discente-discente saudáveis; capacidade de negociação; aprender a questionar, indagar e argumentar; valorar a construção de conhecimentos, a partir de experiências práticas, trocas de vivências e associação teoria-prática; empatia; criatividade; proatividade; interações docente-discente e discente-discente; protagonismo discente; entre outras (RÊGO; GARCIA; GARCIA, 2020).



Diante dessas características que norteiam os(as) docentes e discentes em um processo ensino-aprendizagem ativo, Barros e Traxler (2017) afirmam que o protagonismo discente abarca um processo de colaboração, a partir de uma ação-reação reflexiva em meio ao engajamento do(a) aluno(a), para a construção de conhecimentos futuros, face às experiências práticas e conceitos prévios. O papel do(a) docente é, então, planejar e organizar estratégias que melhor se adequam aos conteúdos, discentes e disciplinas e/ou componentes curriculares, permitindo a correlação entre a teoria e a prática, especialmente as experienciadas pelos(as) alunos(as) com a finalidade de se obter uma aprendizagem efetiva, eficaz e de qualidade.

Vale ressaltar que, preocupado com o cenário educacional brasileiro, frente às dificuldades do ensino remoto já citadas anteriormente, o MEC, em agosto de 2021, promulgou a Resolução CNE/CP nº 2, de 5 de agosto de 2021. Esta, instituiu “Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação de medidas no retorno à presencialidade das atividades de ensino e aprendizagem e para a regularização do calendário escolar” (BRASIL, 2021b, p. 1).

Posteriormente, em janeiro de 2022, o MEC emitiu uma nota de esclarecimento, baseada nessa Resolução CNE/CP nº 2/2021, solicitando de todas as instituições de ensino a reorganização das atividades educacionais na modalidade presencial. Tal medida veio como uma necessidade premente, visto o avanço no esquema vacinal contra a COVID-19 na população e a crescente redução nos números de infectados e óbitos em todo o Brasil e no mundo, considerando a necessidade de reverter os prejuízos acadêmicos ocorridos nos anos anteriores, 2020 e 2021. Todavia, registrou-se que as instituições de ensino deverão estabelecer critérios quando houver a necessidade de suspensão das aulas presenciais temporariamente, pois é de responsabilidade das instituições zelar pela segurança de toda comunidade acadêmica (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2022).

Não obstante, em janeiro de 2023, foi publicada no Diário Oficial da União, pelo MEC, a Portaria nº 315, de 30 de dezembro de 2022, que “acolhe, nos termos do Parecer CNE/CP nº 14, de 5 de julho de 2022, sendo aprovado por unanimidade, a utilização do processo híbrido de ensino e aprendizagem pelos programas de pós-graduação *stricto sensu* no Brasil” (BRASIL, 2022b, p. 35). Nessa nuance, torna-se possível o planejamento e organização de um ensino remoto intencional, conforme previsto pelas autoras Adamy, Vendruscolo e Menegaz (2021), de maneira a garantir a qualidade do ensino de nível superior e a qualidade de formação profissional.

Diante da Resolução CNE/CP nº 2/2021, ficou evidente a responsabilidade das IES para com a preservação e manutenção da saúde de todos da comunidade acadêmica, e, portanto, o planejamento e organização didático-pedagógica dos cursos, com seus respectivos calendários

acadêmicos, planos de ensino e cronograma de disciplinas e/ou componentes curriculares, mesclando a modalidade presencial com o ensino remoto. Contudo, no que tange às IES, o importante foi e é a transmissão de conhecimento para que o(a) discente absorva um mínimo deste, por meio da utilização de diversas estratégias (MARTINS; OLIVEIRA; SOARES, 2019), não considerando a expertise dos(as) docentes e o que o(a) discente realmente deseja e necessita aprender, pois existe uma legislação a ser cumprida que determina o que deve ser ensinado.

Outro aspecto relevante é que, em geral, as estratégias de ensino utilizadas por docentes enfermeiros(as) dizem respeito ao conhecimento do senso comum baseado em experiências de história de vida. Estas apresentam-se com interação científica entre o homem, o mundo e a natureza, além de diversas possibilidades de conhecimento a partir do espaço, tempo e local do sujeito, considerando as interpretações e/ou interferências deste sobre o objeto de estudo de forma a valorizar o autoconhecimento (SANTOS, 2008). Assim, essas estratégias não estão impossibilitadas de serem utilizadas no formato de ensino remoto, visto que as diferentes tecnologias deste modelo podem auxiliar o(a) docente a expressar suas experiências.

Lembrando que o processo ensino-aprendizagem é, em geral, pensado, planejado, organizado e coordenado pelo(a) docente, de acordo com a proposta pedagógica do curso, descrita no PPC da IES, no qual especifica o tipo de currículo indicado: que pode ser integrado, por competências, por projetos, entre outros.

Nesse contexto, Terán (2019) destaca que o(a) discente espera que o(a) docente ajude-o(a) a compreender os conteúdos, transmitindo informações para obter conhecimento por estratégias didático-pedagógicas que o(a) auxilia na sua formação profissional e, por conseguinte, “inserção no mercado de trabalho”. Diante do ensino remoto, as estratégias de ensino escolhidas pelo(a) docente resultam no menor ou maior interesse do(a) aluno(a) em assistir a aula e, conseqüentemente, aprender.

Castelli e Sarvary (2021) corroboram que o ensino remoto apresentou importantes benefícios, considerados relevantes para a seguridade da qualidade do processo ensino-aprendizagem, tais como: oportunizou maior interação e engajamento entre os(as) alunos(as); colaboração e participação do(a) estudante no momento da aula; retornos e devolutivas construtivas (*feedback*) por parte dos(as) docentes; fomentou interações, discussões e trocas de experiências durante o aprendizado síncrono; compartilhamento de informações e ideias; entre outros.

Face ao exposto, a qualidade do processo ensino-aprendizagem durante o período do ensino remoto nas instituições de ensino, em especial, naquelas de educação superior, foi definida a partir da aplicação de estratégias didático-pedagógicas escolhidas e aplicadas

pelos(as) docentes para cada aula remota, a interatividade efetiva professor(a)-aluno(a) e aluno(a)-aluno(a) e a capacidade de aprendizado do(a) estudante diante de uma educação inovadora, colaborativa e tecnológica.

### **2.3.1 Minuta das Diretrizes Curriculares do curso de Enfermagem**

A ABEn, em 2012, declarou a necessidade de novas Diretrizes Curriculares no curso de Graduação em Enfermagem, que resultou no movimento “Em tempos de novas DCN”, com o apoio das Escolas de Enfermagem e outros atores, pois as mudanças políticas, econômicas, sociais, culturais, ideológicas, pedagógicas e educacionais e do sistema de saúde exigem mudanças também nas diretrizes que atualmente orientam o ensino de Enfermagem. Mudanças que reforcem a importância da associação teoria-prática, interdisciplinaridade, garantia dos(as) enfermeiros(as) das instituições de saúde nas “atividades práticas e estágio curricular supervisionado” e formação de acordo com o perfil sanitário e epidemiológico do país, seguindo as diretrizes do SUS (TEIXEIRA, 2017, p. iii-iv).

A formação profissional é uma construção da relação solidária entre Educação e Trabalho e está intrinsecamente relacionada à atuação profissional. O Projeto Pedagógico do Curso (PPC) deve desenvolver capacidades profissionais que mobilizem conhecimentos, saberes, habilidades e atitudes e resultem em aptidão para atuação profissional em sistema de produção de serviços de saúde: público, filantrópico ou privado. Neste contexto deve disponibilizar vivências em unidades de saúde, no trabalho interprofissional, atividades consideradas essenciais para a saúde de pessoas, grupos sociais e populações. A saúde é de relevância pública e o, além da importante abrangência na oferta de ações individuais e coletivas para a população, também realiza a regulação de serviços acerca de tudo que possa afetar a saúde (CONASS, 2018, p. 5).

Sendo assim, as recomendações da minuta das DCN/ENF 2018 preveem alguns pressupostos, dos quais destacam-se: “integração ensino-gestão-comunidade; (...); metodologias que privilegiem a participação dos estudantes no processo ensino-aprendizagem; protagonismo estudantil; comunicação em saúde e tecnologias da informação e comunicação” (TEIXEIRA, 2017).

Nessa perspectiva de atender às necessidades reais do ensino de Enfermagem no Brasil, a ABEn em conjunto com algumas diretorias de IES com curso de Enfermagem, após inúmeras discussões, construíram um documento com orientações, ajustes e atualizações para definir as novas DCN/ENF, as quais foram aprovadas pelo CNS, através da Resolução nº 573/2018, que apresenta “recomendações do Conselho Nacional de Saúde à proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) do curso de graduação Bacharelado em Enfermagem” (BRASIL, 2018). Essa proposta na minuta das DCN/ENF 2018, apesar de recomendadas pelo MS, ainda não foi homologada pelo MEC.

São inúmeras as mudanças e propostas para as novas DCN/ENF, de forma a trazer melhorias significativas ao processo de formação do(a) enfermeiro(a). Observou-se que, em sua maioria, foram acrescentadas orientações e outras já existentes, ajustadas com ricos detalhes primordiais para que o ensino de Enfermagem se adeque às diretrizes e princípios do SUS, à realidade dos serviços de saúde, da profissão e do mercado de trabalho.

Além disso, há uma proposta para um novo perfil do egresso de graduação em Enfermagem e Licenciatura em Enfermagem mais completo e que melhor representa o profissional enfermeiro(a) da atualidade no cuidado assistencial, gerencial, ensino/pesquisa/extensão. Lembrando que o(a) enfermeiro(a) licenciado(a) apresenta uma formação docente para o nível médio da Enfermagem. A formação para o nível superior cabe àqueles(as) profissionais enfermeiros(as) com bacharelado ou licenciatura, acrescido de curso de pós-graduação de mestrado e/ou doutorado.

Art. 6º O egresso do Curso de Graduação em Enfermagem terá como objeto o cuidado de enfermagem com foco nas necessidades: sociais em saúde, singulares da pessoa ou de coletivos que se encontram sob a atenção e os cuidados de enfermagem; terá formação generalista, humanista, crítica, reflexiva, política e ético-legal, para exercer suas atividades nos diferentes níveis de atenção à saúde e do cuidado de enfermagem, tais como promoção da saúde, prevenção de doenças e riscos, tratamentos específicos, redução de danos e agravos, recuperação de doenças, manutenção da saúde e reabilitação no âmbito individual e coletivo, com senso de responsabilidade social e compromisso com a defesa da cidadania e da dignidade humana. O egresso deverá estar apto a atuar como profissional da equipe de saúde, considerando as competências adquiridas no processo formativo, a autonomia profissional do social do processo saúde-doença; para exercer a gestão dos serviços de saúde e de enfermagem e a gerência do cuidado de enfermagem na atenção à saúde; para exercer a profissão, com base no rigor técnico, científico e intelectual, pautado em princípios ético-legais e da bioética; para reconhecer e intervir em contextos de complexidade, sobre as necessidades de saúde e de doença levando em consideração o perfil epidemiológico e sociodemográfico nacional, com ênfase na sua região de atuação.

Parágrafo único – No Curso de Graduação para formação do enfermeiro licenciado, o egresso profissional, além do perfil anteriormente descrito, terá formação para o exercício da docência na educação profissional técnica de nível médio na enfermagem, além do trabalho como professor, o enfermeiro licenciado poderá exercer atividades de gestão educacional no contexto da educação profissional técnica de nível médio em enfermagem (BRASIL, 2018).

Em relação às demais propostas, destacou-se os artigos da minuta das DCN/ENF 2018, encaminhadas ao MEC, em 2018, que se referem essencialmente ao processo de ensino, explicitando o uso de metodologias ativas na formação do(a) estudante. São elas:

No capítulo I, Das Diretrizes destaca-se:

Art. 4º O graduando em Enfermagem terá formação pautada no processo de aprender a aprender nas dimensões: aprender a ser, aprender a fazer, aprender a conviver, e aprender a conhecer, tendo em vista articular o ensinar e o aprender a conhecer, classificar, analisar, discorrer, opinar, fazer analogias, registrar, fazer diagnósticos, fazer generalizações, dentre outros objetivos de ensino, propiciar a conquista de autonomia, discernimento e pró-atividade para assegurar a integralidade à atenção à saúde das pessoas, grupos sociais (famílias, outros) e coletividades (BRASIL, 2018).

Esse texto traz uma proposta que especifica detalhadamente como o graduando irá

adentrar e fazer acontecer o processo do aprender em todas as suas dimensões, esclarecendo ao(à) docente que esse processo depende das metodologias ativas, pois elas, por meio de suas estratégias de ensino, permitem a ocorrência desse processo de aprendizagem efetivamente e de forma eficaz.

Art. 5º As DCN/ENF têm como fundamentos um projeto pedagógico construído coletivamente a partir dos seguintes eixos norteadores: conteúdos essenciais para a formação, assim como a garantia da flexibilização curricular necessária, formação humana integral, interdisciplinaridade, centrado na relação aluno-professor, sendo o professor facilitador e mediador do processo de ensino aprendizagem, predominância da formação sobre a informação, articulação entre teoria e prática, indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão/assistência, diversificação dos cenários de aprendizagem em ambientes simulados e reais, metodologias ativas de ensino-aprendizagem, incorporação de atividades complementares que contemplem as necessidades e expectativas individuais de formação dos estudantes e que considerem o desenvolvimento do setor de saúde na região.

Parágrafo único – Esses fundamentos devem oferecer os elementos para as bases filosóficas, conceituais e metodológicas, que propiciem um perfil profissional humano, autônomo e ético-legal, com responsabilidade social, para atuar com qualidade, efetividade e resolutividade, no SUS (BRASIL, 2018).

Nesse contexto, baseia-se a essência do PPC do curso de graduação em Enfermagem, ou seja, basicamente tudo que está descrito neste único artigo, é o que fundamenta totalmente a minuta das DCN/ENF 2018 para o ensino de Enfermagem. Somado a um fator extremamente importante que é o foco na relação docente-discente, algo que é imprescindível para o sucesso do processo ensino-aprendizagem, conforme abordado por Fenili e Scóz (2004) em seu estudo.

No capítulo II, Dos Marcos Teórico e Metodológico:

Art. 11º O processo educativo na formação do enfermeiro deve estar fundamentado na educação emancipatória crítica e culturalmente sensível, na aprendizagem significativa, problematizando a complexidade da vida, da saúde e do cuidado de enfermagem, além de adotar, como princípios metodológicos que orientam a formação profissional, a interdisciplinaridade do conhecimento, a integralidade da formação e a interprofissionalidade das práticas e do trabalho em saúde (BRASIL, 2018).

Nesta proposta, a minuta das DCN/ENF 2018 recomenda que na formação do(a) profissional enfermeiro(a), em seu processo educativo, haja não somente a interação do ensino entre diferentes disciplinas, como também a interação profissional, o que pode sugerir trabalhos de grupos com estudantes de várias áreas da saúde, pois a Enfermagem é uma profissão que faz parte e trabalha dentro de uma equipe de Enfermagem e de saúde, ou seja, uma equipe multiprofissional e interprofissional. Pode-se tomar como exemplo, os enfermeiros(as) que trabalham nas equipes de Saúde da Família. Este aprendizado em grupos e equipes é fundamental para socializar o(a) discente à sua realidade profissional.

No capítulo III, Das Áreas do Processo Formativo, artigo 12º, que trata do processo formativo do(a) enfermeiro(a), traz competências voltadas à realidade do mercado de trabalho e condições atuais do exercício laboral da Enfermagem, diante de uma sociedade que passou

por diversos desafios e/ou dificuldades e transformações rápidas. Isso por causa da necessidade em capacitar o(a) profissional a pensar de forma crítico-reflexiva, para identificar e solucionar problemas individuais e coletivos respeitando os princípios e diretrizes do sistema de saúde vigente, dentro de padrões de qualidade, ética, bioética e cidadania. São elas:

- I - Cuidado de Enfermagem na Atenção à Saúde Humana.
- II - Gestão/Gerência do cuidado de enfermagem e dos serviços de enfermagem e saúde.
- III - Educação em saúde.
- IV - Desenvolvimento Profissional em Enfermagem.V – Investigação/Pesquisa em Enfermagem e saúde.
- VI - Docência da Educação Profissional Técnica de Nível Médio em Enfermagem (BRASIL, 2018).

Analisando-se as áreas de atuação do processo de formação do(a) enfermeiro(a) nas DCN/2001 e nas propostas da minuta das DCN/ENF 2018, nota-se que, nesta última, as áreas do processo formativo sugeridas são muito mais abrangentes em relação aos diferentes campos de trabalho do profissional, de modo a atender as exigências do mercado de trabalho no serviço assistencial/cuidado, gerencial/administrativo, ensino, pesquisa e extensão/assistência/cuidado. Dessa forma, pretende-se corrigir todas as lacunas observadas até o momento no processo formativo do(a) enfermeiro(a) desde sua origem.

Na seção III, Da Educação em Saúde, artigo 15º, orienta direcionar a formação do(a) enfermeiro(a) à área de educação em saúde, de forma que este(a) profissional organize, planeje e execute ações educativas individuais e coletivas, incluindo a família, grupos sociais e a comunidade, na perspectiva dos princípios de equidade e integralidade do cuidado em saúde, de modo a contribuir com a formação profissional do(a) enfermeiro(a), a partir do exercício de suas competências, destacam-se:

- I - Reconhecer-se como sujeito do processo de formação, utilizando metodologias ativas de ensino-aprendizagem e abordagens inovadoras que estimulem nos sujeitos participantes a aprendizagem significativa, como o uso das diversas tecnologias em favor da educação em saúde.
- II - Desenvolver a capacidade de aprender a aprender com os sujeitos participantes, numa perspectiva plural e de respeito às diversidades, considerando o contexto histórico, político, jurídico e ético, com base no respeito à autonomia, saberes e experiências dos sujeitos.
- VI - Elaborar projetos educativos com os sujeitos participantes da ação e que contemplem o diagnóstico das necessidades destes, definição de objetivos, seleção de metodologias e recursos pedagógicos, implementação e avaliação das ações educativas, fortalecendo a integração ensino-serviço-comunidade (BRASIL, 2018).

Percebe-se que o uso das metodologias ativas e, por consequência, as estratégias de ensino ativas também é proposto no processo de trabalho do(a) profissional enfermeiro(a) quando nas ações educativas com o indivíduo, família e comunidade, realizadas na educação em saúde. Isso para atrair e estimular o aprendizado dos(as) usuários(as) do sistema de saúde e pacientes, por meio de estratégias inovadoras e tecnológicas, centrada nos participantes e envolvidos(as) no processo de aprendizagem.

Na seção IV, Do Desenvolvimento Profissional em Enfermagem, no artigo 6º, é orientado o direcionamento para uma formação permanente, contínua, humanística, holística e técnico-científica do(a) enfermeiro(a) como ator/atriz mediador(a)/facilitador(a) do processo ensino-aprendizagem para o desenvolvimento do(a) profissional enfermeiro(a) que faz parte da equipe de saúde e de Enfermagem, a partir das seguintes competências:

IV - Desenvolver ações educativas com a equipe de enfermagem e de saúde, com base no respeito à autonomia, saberes e experiências dos profissionais.

V - Considerar as características e especificidades dos profissionais da equipe de enfermagem e saúde para escolha da opção pedagógica que norteará a ação educativa.

VI - Elaborar projetos de desenvolvimento profissional, em parceria com a equipe de enfermagem e saúde, com base nas necessidades identificadas, definição de objetivos, seleção de metodologias e recursos pedagógicos, implementação e avaliação.

VII - Desenvolver ações que busquem o desenvolvimento da tecnologia e da inovação na enfermagem bem como da educação permanente, nos diversos cenários de prática de ensino-aprendizagem (BRASIL, 2018).

Por meio dessa proposta, a minuta das DCN/ENF 2018 do curso de graduação em Enfermagem também deixa evidente a utilização de metodologias ativas no processo de desenvolvimento dos(as) profissionais de Enfermagem, ou seja, na educação continuada ou permanente da equipe de Enfermagem, pois o uso de estratégias de ensino ativas volta-se para o(a) profissional, sua capacidade de aprender e suas experiências.

No capítulo IV, Dos Conteúdos Curriculares e Projeto Pedagógico, artigo 23º, as DCN/2018 orientam que os conteúdos curriculares devem ser ministrados a partir de componentes teóricos, teórico-práticos, práticas e estágios curriculares supervisionados, para o desenvolvimento da capacidade profissional do(a) enfermeiro(a), atendendo às necessidades da comunidade, segundo o perfil epidemiológico populacional, consonante às políticas públicas existentes. Dessa forma, salienta-se:

§ 1º Compreende-se por atividade teórica toda a atividade educacional que trabalhe conteúdos, podendo ser realizada em sala de aula e outros cenários, salas virtuais para o desenvolvimento da cognição e condições psicoafetivas nas cinco áreas de atuação descritas no Art 12º. Incorpora a dimensão presencial e virtual do conteúdo teórico disponível na literatura acadêmico-científica.

§ 2º Compreende-se por atividade prática toda a atividade educacional que desenvolva habilidades técnicas presenciais e experienciadas pelos estudantes na realidade (além de simuladas), com expressão de comportamentos adquiridos em treinamentos ou instruções, com planejamento e acompanhamento didático pelo docente, a ser realizada em laboratório, envolvendo uma relação estudante/docente de, no máximo, 10/1 e, após e necessariamente, em diversificados cenários, em instituições de saúde, envolvendo uma relação estudante/docente de, no máximo, 6/1, com no mínimo 50% da carga horária total da disciplina, não sendo substituídos por visitas técnicas e/ou outros dispositivos observacionais.

§ 3º Compreende-se por atividade teórico-prática toda atividade educacional que articule conteúdos teóricos e práticos, podendo ser realizada em laboratórios de simulação e ou de práticas de enfermagem, para o desenvolvimento de competências, habilidades e atitudes, do pensamento crítico e raciocínio clínico, preferencialmente orientado por casos e situações que reflitam a experiência do mundo do trabalho da enfermagem (BRASIL, 2018).

Observa-se que, mais uma vez, a utilização de metodologias ativas e estratégias de

ensino atraentes aos(às) discentes para o “querer aprender, querer saber e querer construir conhecimento”. Descrevem explicitamente como o processo ensino-aprendizagem do(a) enfermeiro(a) deve ser apresentado no PPC, como também conduzido e articulado pelos(as) e entre os(as) docentes e IES. Basicamente, o que falta ou não está tão evidente nas DCN/ENF vigentes é trazido com clareza e objetividade necessárias aos sujeitos do processo ensino-aprendizagem nessas propostas da minuta. Isso é descrito inúmeras e repetidas vezes, inclusive com sugestões de estratégias de ensino, enfoque para os novos e diferentes cenários de aprendizagem e exemplificação das atividades complementares, por exemplo, não mencionadas nas DCN/2001.

No capítulo V, Da Organização do Curso, artigo 32, ressalta quanto à carga horária total do curso em 4.000 (quatro mil) horas e 10 (dez) semestres letivos, no mínimo, para a finalização curricular, segundo disposto na Resolução CNE/CES nº 4/2009, desenvolvido o curso na modalidade presencial, como característica imprescindível e primordial para o sucesso do processo ensino-aprendizagem. Salienta ainda a exclusividade para o(a) profissional docente enfermeiro(a) para o cargo de coordenação do curso e para ministrar os conteúdos específicos da Enfermagem.

O artigo 32 prevê ainda o uso de recursos tecnológicos (TIC ou TDIC) da modalidade EaD, somente para disciplinas e/ou componentes curriculares teóricos, preferencialmente de temáticas de eixos transversais ou temas eletivos. É vedada a utilização de TIC e/ou TDIC da EaD para disciplinas e/ou componentes curriculares práticos ou estágios que se remetem à assistência/cuidado em saúde do indivíduo, família e comunidade (BRASIL, 2018). Este veto é imprescindível para fortalecer a importância e a obrigatoriedade do ensino de Enfermagem na modalidade presencial.

Assim, esta proposta é fundamental, visto que existem instituições de ensino com curso de graduação em Enfermagem na modalidade EaD, inclusive já autorizadas pelo MEC; como também IES que apresentam nos seus PPC disciplinas e/ou componentes curriculares de conhecimentos básicos e específicos totalmente na modalidade EAD.

Diante do exposto, nota-se que esse novo documento traz orientações explícitas quanto às metodologias ativas a serem utilizadas no processo ensino-aprendizagem de formação discente de Enfermagem e, por consequência, indicam as estratégias de ensino mais adequadas a essas metodologias. Somado também a orientações no que se refere ao uso de TIC e/ou TDIC e EaD, as quais são anteriores ao surgimento do ensino remoto. Logo, a orientação descrita no capítulo V, Da organização do curso, artigo 32, §2º que trata do uso de suportes tecnológicos, atualmente, mediante o contexto pandêmico, também diz respeito ao ensino remoto, visto que



este é mediado por TIC e/ou TDIC.

Nesse contexto, torna-se essencialmente relevante que a minuta das DCN/ENF 2018 tragam essas orientações bem explícitas, de forma a impedir que essas IES comecem uma formação profissional para o(a) enfermeiro(a) com graves problemas no preparo e qualificação nas áreas de abrangência da Enfermagem, em especial, no cuidado/assistência à atenção à saúde do indivíduo, família e comunidade (ADAMY; VENDRUSCOLO; MENEGAZ, 2021).

Assim como todos os demais cursos da área de saúde, o curso de Enfermagem apresenta particularidades que exigem o ensino presencial como modalidade obrigatória, principalmente para as disciplinas e/ou componentes curriculares teórico-práticos, práticos e estágios. E, portanto, o uso de TIC e/ou TDIC no ensino remoto ou na EaD estaria restrito às(aos) disciplinas e/ou componentes curriculares teóricos, de eixo transversais, conforme previsto na minuta das DCN/ENF 2018, ou apenas como estratégias de ação para complementação do aprendizado discente.

No contexto pandêmico da COVID-19, com o surgimento do ensino remoto, observou-se o uso de tecnologias, propiciando um processo ensino-aprendizagem centrado no(a) discente, favorecendo as metodologias ativas.

As autoras Adamy, Vendruscolo e Menegaz (2021) reconhecem os benefícios do ensino remoto no que se refere ao favorecimento para a continuação da aprendizagem não presencial teórica dos cursos de Enfermagem e as possibilidades metodológicas e tecnológicas de aprendizado através de “laboratórios virtuais e processo de interação que poderiam viabilizar atividades práticas e estágios em espaços de trabalho em determinadas áreas e campos de atuação profissionais, de acordo com a realidade local”, como por exemplo nas teleconsultas e/ou telemonitoramentos; práticas profissionais bastante difundidas, em diferentes áreas da saúde, no cenário pandêmico. Porém, mesmo reconhecendo os benefícios do ensino remoto, as autoras também ressaltam, em seu estudo, as fragilidades existentes no processo de formação dos(as) egressos(as), como também na garantia da qualidade do ensino, na ausência das atividades práticas e estágios curriculares presenciais.

Ainda de acordo com Adamy, Vendruscolo e Menegaz (2021) e Fernandes *et al* (2021), diversos foram os problemas, durante o período pandêmico, que inviabilizaram as práticas e os Estágios Curriculares Supervisionados (ECS) dos(as) estudantes de Enfermagem, essenciais para o processo formativo destes(as), interferindo na qualidade profissional. Como exemplo dos diversos problemas, podem-se citar: a falta de Equipamentos de Proteção Individual (EPI); seguro saúde coletivo para discentes e supervisores(as) enfermeiros(as); precárias condições de trabalho hospitalares e na atenção básica; despreparo profissional para assistir os(as) pacientes

e/ou usuários(as) com uma nova doença, a COVID-19; desqualificação das competências necessárias dos(as) discentes para formação do curso; falta de acessibilidade às TIC e/ou TDIC; desigualdade social; entre outros.

E, por fim, no capítulo VI, Do Acompanhamento e Avaliação, artigo 37, propõe o aperfeiçoamento constante das DCN/ENF, conforme às necessidades do curso e um Programa de Formação e Desenvolvimento Docente para aprimoramento do trabalho do(a) professor(a), no que diz respeito às estratégias de ensino seguindo as competências e ações de cuidado em Enfermagem (BRASIL, 2018).

Nesse ínterim, o artigo 36 reforça que a IES deve se preocupar com a formação, preparo, qualificação e aperfeiçoamento do seu corpo docente, principalmente em relação às metodologias ativas, para que tenha o domínio e conhecimento nas diferentes estratégias de ensino que trabalham com o protagonismo discente, associado ao processo ensino-aprendizagem integrado e interdisciplinar.

Porém, após avaliação desse documento, o MEC o devolveu, em uma minuta, para aqueles(as) que representam as entidades de classe da profissão de Enfermagem, para que elas retomassem as discussões e debates sobre o que realmente acreditam ser importante para o ensino desta, como também sugerir outras orientações, desconsiderando grande parte das propostas descritas na Resolução MS nº 573/2018.

Nessa nuance, já se passaram quatro anos, e até o momento, a minuta das DCN/ENF 2018 ainda não foram homologadas/promulgadas, o que retrata um descaso e desvalorização à profissão e um prejuízo inegável e irreparável ao ensino desta, pois ainda há IES sem infraestrutura e recursos, com docentes em seu quadro acadêmico despreparados(as) ou sem formação para utilização de metodologias e/ou estratégias de ensino alinhadas às metodologias ativas e relacionadas ao processo de aprendizagem discente.

De acordo com a Carta de Florianópolis, cidade que sediou o 16º SENADEn e o 13º Simpósio Nacional de Diagnóstico de Enfermagem (SINADEn), também em 2018, que ocorreu sob o apoio da ABEn, o tema principal do evento foram as “Diretrizes Curriculares Nacionais, Formação Profissional e Sistematização da Assistência de Enfermagem”. Nesse evento, desenvolveu-se três eixos a saber:

- 1) Diretrizes Curriculares Nacionais e desafios contemporâneos da formação profissional em Enfermagem; 2) Integração ensino-serviço-comunidade como estratégia para a formação profissional e consolidação da Sistematização da Assistência de Enfermagem; e 3) Processo de Enfermagem: referenciais teórico-metodológicos, raciocínio clínico e sistemas de linguagem padronizada (SENADEn; SINADEn, 2018).

A partir desse evento, foram propostas algumas recomendações ao MEC, MS, Conselho

de Educação e Saúde (CES) e Secretarias Estaduais de Educação e Saúde; para os “Gestores de serviços de saúde e Formuladores de políticas públicas de saúde e de informática e informação em saúde; para a ABEn; e para as IES, sendo que dentre estas, destacou-se a seguir aquelas que se referem ao processo ensino-aprendizagem:

Construir coletivamente Projetos Pedagógicos, incluindo marcos conceituais, teóricos e metodológicos, eixos estruturantes e transversais que possam fortalecer a qualidade da formação em enfermagem, respeitando os altos regulatórios e as DCN. Fortalecer, no processo formativo, a identidade profissional, a autonomia, a participação, o diálogo, o engajamento político, crítico, reflexivo e a liderança dos futuros egressos. Integrar ensino-serviço-comunidade fortalecendo a inserção de estudantes, desde o início do curso, nos cenários de práticas de saúde e com articulação dos trabalhadores, considerando a formação técnica, graduação e pós-graduação.

Definir estratégias de capacitação dos docentes, com base nas DCN de Enfermagem, impulsionadora de mudanças político pedagógicas na formação das(os) enfermeiras(os).

Discutir os diversos cenários das práticas pedagógicas, assim como sobre a formação da(o) enfermeira(o) e sua interface com os serviços de saúde.

Fortalecer o diálogo com os avaliadores a favor da qualidade da educação em Enfermagem e da garantia das especialidades do ensino de graduação em Enfermagem nos processos avaliadores (SENADEn; SINADEn, 2018).

A partir da análise criteriosa dessa Carta, notou-se que a linguagem utilizada já conota o ímpeto de mudanças nas orientações da minuta das DCN/ENF 2018, de modo a impulsionar e alavancar o ensino do curso de graduação em Enfermagem, priorizando a qualidade do processo ensino-aprendizagem, valorizando não somente o(a) discente, como protagonista do processo, mas também o(a) docente, por meio do incentivo em ser capacitado(a) para a utilização de metodologias ativas e inovadoras ao processo ensino-aprendizagem. Porém, as IES, docentes, discentes, profissionais e serviços de saúde aguardam ansiosamente o dia em que essas novas diretrizes serão homologadas/promulgadas.

Nessa nuance, a manutenção da qualidade do ensino é fundamental para a formação profissional do(a) enfermeiro(a), mas apresenta-se como um grande desafio, no cenário de pandemia, devido à uma situação adversa, exigindo um (re)planejamento e (re)organização ou adequação do ensino presencial para o ensino remoto, especialmente quando essa mudança no processo ensino-aprendizagem ocorre de forma intempestiva e inesperada, como foi no caso da pandemia da COVID-19.

Porém, este modelo de ensino oportunizou o uso de diferentes tecnologias, metodologias e/ou estratégias de ensino que favoreceram a continuação do ensino superior no curso de Enfermagem, priorizando facilitar a compreensão e suprir a ausência da presencialidade e de aulas práticas em laboratórios, o que é uma exigência do curso, de acordo com as DCN.

Não obstante, a situação emergencial não pode e não deve desconsiderar a relevância que o contato físico e o toque têm no cuidado de Enfermagem, como também as trocas de

experiências, interações pessoais e sociais, desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo no processo de formação do(a) egresso(a). Assim, é fundamental assegurar a qualidade no ensino de Enfermagem, “priorizando a modalidade presencial sem interferências, principalmente nas atividades práticas e estágios. No entanto, a inserção de TIC (...) deve avançar de forma segura a fim de não comprometer a qualidade da formação” dos(as) enfermeiros(as) (ADAMY; VENDRUSCOLO; MENEGAZ, 2021, p. 43).

### 3 ENSINO REMOTO NO CONTEXTO PANDÊMICO DA COVID-19

Ao falar de educação, Brandão (1985) afirma que esta deve ser verbalizada no plural, “educações”, visto que esta perpassa pelo conhecimento adquirido em diversos âmbitos da vida humana, de modos e em contextos diversos. Além disso, esta envolve o indivíduo de forma que se torna aprendiz e professor(a), em uma interrelação do aprender e ensinar (BRANDÃO, 1985). Libâneo (2002) corrobora com o autor supracitado quando afirma que a educação é um “fenômeno plurifacetado, ocorrendo em muitos lugares, institucionalizado ou não, sob várias modalidades”.

A educação pode ser compreendida como um meio pelo qual o homem se utiliza para a obtenção de conhecimentos básicos e complexos, gerais e específicos, tornando-se capaz de se transformar no decorrer do ciclo de sua vida, como pessoa e profissional. Todo conhecimento adquirido e aprendido nesse processo de educação da vida é usado em e de diversas maneiras e situações. Entretanto, para que esse conhecimento seja construído, assimilado e compreendido é preciso que o processo ensino-aprendizagem seja eficiente, eficaz e com qualidade (FREIRE, 2021).

Assim, para a manutenção da qualidade do ensino universitário, em especial no ensino remoto, há a necessidade de se pensar em estratégias didático-pedagógicas que fomentem condições favoráveis para que o(a) docente realize aquele processo de forma a protagonizar o(a) discente.

De acordo com Oliveira e colaboradores (2020), o ERE compreende o formato de ensino mediado pedagogicamente por tecnologias e plataformas digitais e virtuais para a educação que apoia o processo ensino-aprendizagem, por conta da suspensão das aulas presenciais nas instituições de ensino. A nomenclatura resultou de um modelo de ensino utilizado em momentos de crise ou emergenciais, como no caso da pandemia da COVID-19, no qual as aulas são planejadas previamente para ocorrerem em tempo real, ou seja, uma interação virtual de aulas síncronas, as quais permitem a conexão simultânea de docentes e discentes – virtualização da presencialidade. Maia e Bernardo (2020) acrescentaram também a associação das aulas síncronas com as aulas “assíncronas (videoaulas gravadas e materiais disponibilizados em ambientes virtuais de aprendizagem - AVA)”, entre outras estratégias.

Para Nienov e Capp (2021), o ensino remoto “prioriza a mediação pedagógica por meio de tecnologias e plataformas digitais disponíveis e abertas” para subsidiar o processo ensino-aprendizagem. Proporciona a interação docente-discente e discente-discente, “assim como a introdução de práticas inovadoras”, através de aulas síncronas, em um ambiente virtual, em

tempo real, pois docentes e discentes não podem compartilhar o mesmo espaço físico para o processo ensino-aprendizagem.

Considerando-se a abordagem sobre o processo ensino-aprendizagem, torna-se válido esclarecer o conceito de didática, para melhor compreensão deste. De acordo com Libâneo (2013), a didática representa um campo de “estudo da Pedagogia” que parte da relação entre os objetivos sócio-político-pedagógicos e os alicerces teórico-científicos e estratégias para o caminho do processo ensino-aprendizagem.

O sucesso deste processo está vinculado à formação profissional teórica e prática docente, a partir de um estudo sistemático das estratégias de ensino que buscam a construção do conhecimento teórico e prático discente. Por consequência, é fundamental o conhecimento, qualificação, comprometimento, dedicação e engajamento do(a) docente nesse processo, principalmente quando se trata do ensino remoto.

O processo ensino-aprendizagem se fundamenta em “como fazer” e “como pensar”, tratando de auxiliar o(a) docente a compreender a forma como o(a) discente é capaz de aprender. Entendendo como ocorre a aprendizagem, torna-se mais claro para o(a) docente a tomada de decisão para mediar/facilitar a construção do conhecimento (DÁVILA, 2021).

Dessa forma, esse processo ganha significado para o(a) discente, existindo uma grande interatividade e cooperação entre professor(a)-aluno(a), com maior valorização e autonomia do(a) discente para o seu processo de aprendizado, centralizado em estratégias didático-pedagógicas que favoreçam sua capacidade em aprender, respeitando seu ritmo e enfatizando a qualidade do conhecimento (SANTOS; RODRIGUES; SUDBRACK, 2018).

Nessa vertente, entende-se que a metodologia se utiliza de diversos métodos já usualmente conhecidos do universo pedagógico, acrescida de tecnologias e diferentes estratégias de ensino, que reforçam a relação docente-discente. Este relacionamento acadêmico pode ser ainda mais priorizado quando se utiliza estratégias apropriadas que valorizam a experiência individual e subjetiva dos atores envolvidos na construção do conhecimento (D’ÁVILA, 2021).

Vale salientar que os termos “estratégias de ensino ou estratégias didático-pedagógicas” foram utilizados para expressar as ações e decisões tomadas por docentes de nível superior para implementação de aulas no ensino remoto, a fim de alcançar os objetivos traçados no processo ensino-aprendizagem (BIZERRA; URSI, 2014). Comumente, costuma-se empregar outras

terminologias, como por exemplo, didáticas, técnicas, ferramentas, métodos, entre outras, como sinônimos; porém, a escolha por estratégias justifica-se exatamente pelo significado da palavra que diz respeito a arte de realizar algo a partir de meios disponíveis e favoráveis para atingir determinados objetivos; ou seja, didaticamente, a arte de ensinar (GIL, 2021b).

Portanto, o processo ensino-aprendizagem não pode ocorrer de forma improvisada ou isolada e, por isso, prevê a etapa de planejamento, na qual o(a) professor(a) prediz como cada conteúdo deverá ser ministrado a partir dessas estratégias de ensino. Estas, previstas no plano de ensino docente de uma determinada disciplina e/ou componente curricular, devem atrair o(a) discente a querer saber, aprender e conhecer (TERÁN, 2019).

No que concerne ao processo ensino-aprendizagem do ensino remoto, este também necessita de planejamento, organização e preparo docente para o engajamento discente com efetiva e eficaz construção do conhecimento. Talvez esse processo seja ainda mais complexo e desafiador neste modelo de ensino, pois a condição do distanciamento social e tudo que norteia e possibilita este ensino diz respeito a questões que transcendem o desejo e a capacidade de ensinar docente e a vontade e ritmo de aprender discente.

E, por essa razão, experiências vivenciadas na pandemia remetem à concepção de que o ensino remoto e suas tecnologias não o desqualifica como formato de ensino, quando realizado sem interferências e com qualidade; mas também apresenta entraves para que seja considerado como um único formato de ensino para cursos da área de saúde, por exemplo, em especial, o curso de Enfermagem, que primordialmente precisa de um ensino presencial para que a essência de como o cuidado deve ser realizado possa ser compreendida pelo(a) futuro profissional enfermeiro(a).

Porém, segundo Avelar (2021), o ensino remoto, com suas estratégias de ensino ativas e proativas, foi o único estilo de docência possível para continuação das aulas, em meio à imposição do isolamento social. Dessa forma, a adoção do sistema *home office* e ensino remoto (virtualização da presencialidade); uso de tecnologias; mudanças nas atividades rotineiras laborais e domésticas (MAIA; BERNARDO, 2020) exigiram um amplo investimento por parte das instituições, como também por parte dos trabalhadores(as) e professores(as) para garantirem a segurança à saúde de todos(as). O trabalho ou o ensino remoto impediu a exposição de muitos(as) dos(as) envolvidos(as) no sistema laboral e educacional aos eventos adversos (EA) ligados à COVID-19 (UNESCO, 2020; ANUIES, 2020).

Nesse contexto, geralmente, o planejamento educacional, que engloba os conteúdos programáticos com suas respectivas estratégias didático-pedagógicas a serem utilizadas durante o período letivo, ocorre antes do(a) docente conhecer os(as) estudantes. Isso significa dizer que

as estratégias de ensino não são decididas conforme a capacidade de aprendizado do(a)aluno(a), mas de acordo ao que o(a) docente pressupõe que seja a estratégia mais apropriada para que o(a) discente aprenda determinado conteúdo, protagonizando a estratégia ou mesmo a si próprio(a), como o(a) transmissor(a) do conteúdo.

Este pensamento equivocado, muitas vezes, resulta em conflitos na relação professor(a)-aluno(a), pois este não se sente integrante do processo ensino-aprendizagem, uma vez que o conhecimento não está sendo construído, mas apenas transmitido. Doravante no ensino remoto, este pensamento agrava-se pela falta do contato físico, ou seja, o contato presencial, prejudicando totalmente a relação docente-discente e, por consequência, reflete negativamente na aprendizagem do(a) estudante.

Uma possível alternativa seria o(a) professor(a) reavaliar as estratégias de ensino após percepção do perfil de aprendizado do(a) discente ou da turma, assumindo seu papel de mediador(a)/facilitador(a) para a construção do conhecimento, permitindo-se replanejar suas estratégias, podendo ser em conjunto com outros(as) docentes e/ou profissionais identificados(as) necessários(as) para o sucesso do processo ensino-aprendizagem (YCH, 2010).

Assim, o(a) educador(a) deve apresentar uma postura ética embasada no respeito e empatia para com o(a) educando(a), sob uma perspectiva profissional, sendo capaz de reavaliar e reprogramar seu planejamento pedagógico e, por consequência, as estratégias de ensino utilizadas sempre que observar necessário. Esta conduta profissional demonstra o compromisso e interesse do(a) educador(a) em permanecer como o(a) mediador(a)/facilitador(a) do processo ensino-aprendizagem mantendo o(a) aluno(a) como o protagonista na construção do conhecimento (FREIRE, 2021).

Outra opção interessante seria individualizar o ensino, de forma a respeitar e acompanhar o ritmo de aprendizado do(a) discente, a partir de estratégias que elevam a capacidade de desempenho dele(a) em obter e compreender o conhecimento, ou seja, protagonizar o(a) aluno(a) e não as estratégias didático-pedagógicas utilizadas, pois estas são apenas caminhos trilhados para se alcançar o conhecimento. Muito menos o(a) professor(a) deverá ser o(a) ator/atriz principal, pois ele(a) deve ser visto(a) unicamente como um(a) mediador(a)/facilitador(a) do processo (MASETTO, 2018; MASETTO; GAETA, 2019; MASETTO, 2020).

Nesse sentido, a estratégia de ensino ou estratégia didático-pedagógica utilizada pelo(a) professor(a) facilita ou não a compreensão do(a) aluno(a) à disciplina e/ou componente curricular aos conteúdos didáticos; à associação teoria-prática; identificação e reconhecimento



de problemas; resolução de problemas, entre outras situações e condições que estão vinculadas ao processo de aprendizado.

A maneira como o professor compreende as dificuldades dos alunos e trabalha a partir delas a transmissão do conhecimento e o método didático, é determinante para contextualizar o ensino de acordo com as representações e conhecimentos espontâneos dos alunos, problematizando situações conceituais a partir dos seus interesses e envolvê-los na sua própria atividade de aprendizagem (TERÁN, 2019, p. 67).

Face ao exposto, não há como separar o processo de ensino do processo de aprendizado. São processos distintos, mas interdependentes e correlacionados, pois, por mais que ensinar seja algo diferente de aprender, não se ensina sem aprender e não se aprende sem ensinar, principalmente quando se pensa em um aprendizado por meio de trocas de experiências e com protagonismo discente. Da mesma forma, não se pode pensar em ensinar considerando apenas as abordagens de ensino, sem priorizar as formas de aprendizado.

Nesse contexto, Santos, Rodrigues e Sudbrack (2018) destacam que as metodologias ativas, aplicadas no ensino remoto, podem ser entendidas como um conhecimento interativo a partir de pesquisas e análise de informações pessoais e coletivas, que buscam solucionar problemas simulados ou reais, em meio a trocas de experiências. Estas estratégias tornam a aprendizagem ativa, proativa, interativa, criativa, participativa e colaborativa, no qual o conhecimento é construído em meio a uma relação professor(a)-aluno(a). Nesta relação, o(a) discente é o(a) protagonista do processo ensino-aprendizagem, e não meramente um reprodutor de conteúdos e técnicas, através da memorização de algo transmitido que será esquecido com o passar do tempo.

Os autores afirmam ainda que as metodologias ativas utilizam como estratégias de ensino a problematização de fatos, motivando o(a) discente a avaliar o problema e refletir sobre ele. A partir deste, encontra possíveis soluções, as quais promovem o processo de formação docente e discente, considerando a qualidade do aprendizado, ou seja, o que se aprende e como se aprende (SANTOS; RODRIGUES; SUDBRACK, 2018).

Outros autores afirmam que as metodologias ativas trazem uma nova realidade e significado para o ensino educacional, com mudanças no sistema de educação para tornar a aprendizagem mais dinâmica, interativa, interdisciplinar, criativa, participativa e colaborativa, e, portanto, ativa e proativa. Hoje, essas metodologias são permeadas por tecnologias disponíveis no mercado para a comunicação, facilitando cada vez mais o acesso às informações e, por consequência, o aprendizado (MASETTO, 2018; MASETTO; GAETA, 2019; MASETTO, 2020).

Para favorecer a aprendizagem por meio dessas metodologias, o(a) docente precisa

contextualizar a informação, combinando recursos orais, escritos e audiovisuais, a partir de estratégias que possibilitem o aprendizado, a fim de alcançar os objetivos propostos (MORÁN, 2015), criando um ambiente com oportunidades de trocas de ideias, experiências, pensamentos e conhecimentos.

Portanto, os autores afirmam que o uso de metodologias ativas, centralizando a construção do conhecimento na capacidade de aprendizado do(a) aluno(a), utilizando estratégias de ensino adequadas e inovadoras, contribuem para a valorização da qualidade do ensino e o desenvolvimento de capacidades, habilidades e competências discente (MASETTO; GAETA, 2019).

Vale ressaltar que essas estratégias ativas não são exclusividade do ensino remoto, apesar de sua maior repercussão ter surgido em meio à pandemia. A historiografia do sistema educacional mundial, conforme descrito, exemplificando o ensino de Enfermagem, era totalmente presencial e, há mais de vinte anos, vem clamando por mudanças e exigindo o uso de estratégias de ensino que protagonizam o(a) discente, adequando o ensino às realidades da sociedade contemporânea e práticas profissionais inovadoras.

Paiva e colaboradores (2016) destacam os seguintes benefícios com o uso dessas estratégias de ensino: ruptura com o sistema de educação tradicional; associação teoria-prática; desenvolvimento da identidade e autonomia discente; prática do trabalho em grupo; desenvolvimento do senso reflexivo e crítico da realidade; e avaliação formativa. Somado a utilização de novos cenários de aprendizagem; uso de tecnologias; interação ensino, pesquisa e extensão.

Ainda de acordo com Paiva *et al.* (2016), o uso de metodologias ativas traduz o ato de ensinar com rigor metodológico; incentiva pesquisas e respeito aos diferentes saberes individuais e coletivos; estimula o senso crítico e reflexivo; discrimina o preconceito de qualquer espécie; busca novos conhecimentos; e promove a identidade intelectual, cultural e profissional discente. Por isso, a importância em valorizar o(a) discente, para, então, a partir deste(a), definir-se as estratégias didático-pedagógicas a serem utilizadas no processo ensino-aprendizagem.

Assim, cada vez mais as IES, em especial, as universidades públicas, que costumam servir de modelos para as demais instituições privadas, têm buscado estratégias dinâmicas, interativas, ativas, proativas, participativas, colaborativas, criativas, expositivas e dialogadas, de modo que o(a) estudante crie uma identidade acadêmica empoderada, contextualizada em um conhecimento amplo e aprofundado, para uma formação generalista focada no ensino, pesquisa e extensão/cuidado/assistência, segundo as DCN dos cursos de saúde (BRASIL,

2001a; BRASIL, 2014; BRASIL, 2021a).

A autora Cristina D'Ávila, em sua mais recente obra, “Métodos e técnicas de ensino e aprendizagem para a Educação Superior: Cardápio Pedagógico”, trouxe uma série de estratégias de ensino criativas utilizadas por ela em suas aulas, que não se resumem a um ensino tecnicista, mas a uma proposta para apresentar diferentes estratégias que mediam didaticamente o processo ensino-aprendizagem, protagonizando o(a) discente e trazendo o(a) docente como o(a) mediador(a)/facilitador(a) para a construção e formação do conhecimento (D'ÁVILA, 2021).

Essas práticas metodológicas desenvolvidas durante o processo ensino-aprendizagem, quando utilizadas adequadamente, podem ou não envolver e engajar o(a) discente e favorecer a obtenção e compressão do conhecimento. Dessa forma, a articulação de estratégias de ensino contribui para uma prática de ensinar, dentro de uma ação pedagógica, com propósitos sociais para a apropriação de uma base de conhecimento social e pedagógica pelo(a) estudante, o que resulta em um efetivo entendimento das diversas relações existentes no contexto social e acadêmico (MASETTO, 2018; MASETTO; GAETA, 2019; MASETTO, 2020).

Salienta-se que as estratégias devem auxiliar na construção mútua de conhecimento, convívio na sala de aula, seja ela física ou virtual, ou extraclasse, saudável e dialogável. Somado ao sentimento de confiança para que o(a) discente se sinta livre para desenvolver sua capacidade de aprender e seja um(a) ator/atriz ativo(a) e participativo(a) nesse processo ensino-aprendizagem. Para isso, é essencial que o(a) professor(a) passe a assumir o papel de mediador(a)/facilitador(a) nesse processo, com domínio do conhecimento a ser mediado, através das estratégias que são consideradas os instrumentos mediadores, permitindo a participação discente (TERÁN, 2019).

#### 2.4 ENSINO REMOTO NO CONTEXTO INTERNACIONAL

No contexto pandêmico, o ensino remoto representou o modelo de educação, da mesma forma que o trabalho remoto ou *home office* representou o modelo de trabalho, por decorrência do isolamento social, como medida restritiva de controle e prevenção contra a COVID-19 (ARRUDA, 2020). Surgiu em meio a uma situação emergencial, não planejada e intempestivamente, mas que perdura há mais de dois anos. É fundamental compreender que o afastamento das pessoas dos locais de trabalho e instituições de ensino foi uma estratégia para reduzir a disseminação da doença.

Ressalta-se que o sistema educacional mundial resultou em uma mudança repentina do

ensino presencial para o modelo remoto, com 90% dos(as) estudantes, em 2020, em situação de isolamento social. No que concerne ao aspecto de transmissibilidade da COVID-19, os(as) docentes e discentes foram considerados os maiores vetores de contágio da COVID-19 (ARRUDA, 2020).

Através desse formato de trabalho e estudo, os(as) usuários(as) das IES puderam exercer suas atividades administrativas e/ou acadêmicas, com menor medo de se infectar no ambiente institucional, pois estavam, teoricamente, protegidos(as) em seus respectivos domicílios.

Para o autor, o ano de 2020 foi historicamente marcado pela presença da COVID-19, a qual pode ser comparada a uma situação de Guerra, pois ocasionou mudanças profundas em diferentes setores mundiais, desconstrução da organização do processo ensino-aprendizagem, incluindo alterações nas relações pessoais, pelo número alarmante de indivíduos infectados e mortos, de diferentes idades, em todo o mundo (ARRUDA, 2020). E que inegavelmente, como em toda situação de conflito ou desastre, seja a nível nacional ou mundial, por exemplo, trouxe um grande aprendizado nos setores social, econômico, educacional, político, científico, entre outros.

Nesse contexto, diversos países, a citar, França, Espanha, Portugal, Inglaterra, Estados Unidos da América (EUA), México, Chile, Uruguai, entre outros, diante de uma sociedade contemporânea, digital e *online*, investiram no uso de tecnologias para favorecer a continuação das aulas. Na China, houve um grande investimento em TDIC, para que os(as) estudantes, nos diferentes níveis de educação, continuassem as aulas, no formato remoto, incluindo também programas de televisão, aplicativos, sistemas e plataformas virtuais (ARRUDA, 2020).

Assim, Brasilino e Alencar e Henriques (2020) reverberam que o cenário pandêmico reorganizou a sociedade mundial quanto ao sistema educacional de cursos presenciais universitários de graduação e pós-graduação, por meio de plataformas digitais, que permitem a interação professor(a)-aluno(a), como um importante mecanismo para assegurar a continuidade das aulas. Além disso, garantir a qualidade do ensino de nível superior, face às grandes dificuldades e desafios da sociedade moderna, condições socioeconômicas do país, demandas internas e externas das IES, situação de saúde mundial, políticas públicas educacionais ineficientes, entre outras.

Arruda (2020) e Xiao e Li (2020) corroboram em seus estudos que o despreparo docente e discente, como também das instituições de ensino, para o ERE, foi percebido mundialmente, devido a diferentes fatores, como: falta de acessibilidade à *internet* e às tecnologias; dificuldade no acompanhamento das aulas; dificuldade de concentração dos(as) discentes; dificuldade docente em realizar as aulas; e dificuldade em gerir e implementar as aulas remotas, entre

outros.

Autores como Araújo *et al.* (2020) e Kawohl e Nordt (2020) corroboram que o estado de pandemia da COVID-19 gerou quadros de ansiedade, estresse e depressão na população como um todo. Somado ao fato de que a profissão de docente é uma das consideradas mais expostas a fatores estressores no mundo, pelos inúmeros problemas, dificuldades e desafios enfrentados no processo ensino-aprendizagem, segundo os autores Trindade, Morcerf e Oliveira (2018).

## 2.5 ENSINO REMOTO NO BRASIL

No Brasil, particularmente, o ensino superior brasileiro dos cursos da área de saúde de IES, públicas e privadas, encontrava-se em um cenário acadêmico exclusivamente tecnológico na tentativa de manter a continuidade das aulas. Portanto, para a implantação e implementação do ensino remoto, houve a emissão de portarias pelo MEC, pois sobre o uso de tecnologias, no formato do ensino remoto, até então, não havia registros de uso no país. Assim, muitas instituições educacionais ofertaram o ERE, com a adoção de tecnologias e estratégias de ensino ativas no formato presencial virtual (NAHAI; KENDEL, 2020).

Na perspectiva em atender essas portarias, as IES de todo o país, com cursos autorizados e ofertados na modalidade presencial, com seus respectivos projetos pedagógicos, decidiram manter seus calendários acadêmicos a partir do ERE. Porém, algumas instituições de ensino, particularmente Universidades Federais, decidiram por suspender completamente o calendário acadêmico, visto às impossibilidades, dificuldades e desafios a serem enfrentados com este modelo de ensino (ARRUDA, 2020).

Fernandes *et al.* (2021) destacam que essas Portarias emitidas pelo MEC não levaram em consideração as particularidades dos cursos universitários que apresentam em suas DCN a realização de ensino de práticas e estágios curriculares para a sua formação profissional, a exemplo, os cursos da área de saúde, a citar, o curso de Enfermagem. E, portanto, o comprometimento da qualidade do ensino e formação dos(as) egressos(as).

Diante das portarias e da impossibilidade em realizar atividades e aulas práticas, na sua maioria, as IES optaram por ajustar seus cronogramas e matrizes curriculares dando prioridade apenas às disciplinas e/ou componentes curriculares totalmente teóricos, deixando aqueles teórico-práticos para outro momento, quando a situação da infecção da COVID-19 estivesse sob controle. Houve ainda aquelas que, mesmo na situação de pandemia, decidiram ofertar essas disciplinas e/ou componentes curriculares, ministrando todo o conteúdo teórico, com bastante

criatividade por parte dos(as) docentes e muita tecnologia, para suprir a ausência das aulas práticas nos laboratórios de saúde presenciais; e as práticas suspensas ficaram pendentes para ocorrerem em um momento mais oportuno (CERQUEIRA, 2020; MORIN, 2020; ADAMY; VENDRUSCOLO MENEGAZ, 2021).

Vale ressaltar que, por maior que tenha sido a criatividade dos(as) docentes para ministrar as aulas de disciplinas e/ou componentes curriculares teórico-práticos, na utilização de tecnologias, como por exemplo os laboratórios virtuais, observou-se carência no aprendizado discente, pela ausência das aulas práticas presenciais. Quanto a isso, Geremia *et al.* (2020) e Fernandes *et al.* (2021) corroboram que o ERE, nos cursos de Enfermagem, mostrou-se incompatível às realidades sociais, econômicas e de infraestrutura física de docentes e discentes, comprometendo a qualidade do ensino, principalmente quanto às atividades acadêmicas práticas e de estágios e à interação ensino/pesquisa/extensão/cuidado/assistência.

De acordo com Arruda (2020), essa conduta demonstrou que o setor de educação brasileiro, em especial de nível superior, não estava preparado para uma pandemia como a COVID-19, muito menos para o ERE. E, portanto, o autor assevera que as TIC e/ou TDIC não devem ser utilizadas apenas como paliativos para os momentos emergenciais, visto que as instituições de ensino são espaços onde se é possível a transformação social do indivíduo em cidadão(ã), pois a construção do saber e práticas pedagógicas permeiam um universo de possibilidades (ARRUDA, 2020).

Face o cenário da pandemia, o ensino remoto foi considerado um “modelo desafiador” para os(as) professores(as) que precisaram “se apropriar, rapidamente, de bases conceituais, teóricas e metodológicas para redimensionar seus planejamentos didáticos e suas práticas pedagógicas”. Esse planejamento compreendeu “uma ação reflexiva” que objetivou organizar “etapas integradas” para firmar um “diálogo entre reflexão-ação-reflexão”, contemplando o processo ensino-aprendizagem. Destarte, fez parte do planejamento didático: “tomada de decisão; ação contínua; objetivos específicos previamente definidos; e interconexão das etapas elaboração, execução e avaliação”. Isso reverberou questões norteadoras para esse processo, como: “o que ensinar?”; “para que ensinar?”; “que estratégias utilizar?”; e “como avaliar?” (OLIVEIRA *et al.*, 2020, p. 15).

Nessa perspectiva, o ato de ensinar refere-se ao desenvolvimento de estratégias de como o(a) docente deve planejar e organizar o processo ensino-aprendizagem de maneira efetiva e com qualidade, sendo aquelas suficientemente atraentes para um despertar ao desejo do conhecimento. Assim, ensinar compreende uma atividade que envolve estratégias de ensino para a construção de conhecimentos teórico e prático, a partir de contextos político, social,

econômico, cultural, científico, psicológico, entre outros, exigindo princípios básicos do processo ensino-aprendizagem por parte do(a) professor(a) (TERÁN, 2019).

A forma como o(a) docente enxerga a ciência do saber, ensinar, aprender e conhecer e como ele(a) percebe esse conhecimento e a construção e formação deste, é primordial para o processo ensino-aprendizagem.

Dessa forma, Santos, Rodrigues e Sudbrack (2018) reverberam que a qualidade das práticas de ensino está associada a um modelo de educação híbrido, por meio de metodologias ativas, que utilizam estratégias de ensino que estimulam a capacidade reflexiva e crítica do cidadão para o desenvolvimento da produção de conhecimento, conforme sua capacidade de aprendizado.

Nesse contexto, percebeu-se uma profunda relação entre o ensino remoto; as metodologias de ensino ativas e inovação pedagógica, como também uma espécie de interdependência entre eles, quando se almeja sucesso no aprendizado e qualidade da educação. Somado a isso, tem-se o planejamento e a organização didático-pedagógica.

Assim, a interação entre o ensino remoto e as metodologias ativas constitui uma relação perfeita para a efetivação e eficácia do processo ensino-aprendizagem com garantias para a qualidade de ensino prevista para a educação superior. Não obstante, levando em consideração os diferentes equipamentos tecnológicos, TIC e/ou TDIC, popularizados e de grande interesse dos jovens. Além das práticas didático-pedagógicas de ensino, existe a necessidade em inovação constante em estratégias para o “desenvolvimento de novos projetos para a educação, a qual não deve compor de metodologias ultrapassadas de conteúdos resistentes à mudança”, e questionar sobre métodos que favoreçam as relações docente-discente e discente-discente, com programas criativos e plataformas de interação digital (MARTINS; OLIVEIRA; SOARES, 2019).

Desse modo, as IES se estruturaram, virtualizando o ensino presencial e investindo em plataformas de ensino e de trabalho virtuais, treinamentos e cursos para docentes, discentes e colaboradores(as) dos setores acadêmico e administrativo. Esse empenho financeiro partiu de parcerias, através da compra de licença de plataformas virtuais e sistemas *online*, com empresas de tecnologias de grande porte, especializadas em comunicação e interação virtual, ou de plataformas gratuitas que permitiram aulas síncronas, atividades programadas, avaliações, reuniões, sistema de inteligência para a gestão educacional, videoconferências, entre outras (ADAMY; VENDRUSCOLO; MENEGAZ, 2021).

Nesse sentido, as autoras Adamy, Vendruscolo e Menegaz (2021) corroboram para a importância em avançar de um ERE para um ensino remoto intencional (ERI), bem planejado

e organizado didático-metodologicamente, com estratégias de ensino definidas, docentes capacitados pedagogicamente e estratégias para engajamento discente, de maneira a garantir a qualidade de formação profissional dos(as) enfermeiros(as). Porém, destacam:

(...) esse aceleração na adoção de tecnologias, se não planejado de forma intencional, pode limitar a mensuração da aprendizagem e o uso de tecnologias não pode substituir o cuidado humano. (...) para avançarmos em um modelo formativo intencional, com ensino remoto que garanta a qualidade que se preza, é preciso melhorar as habilidades, sobretudo, as digitais dos professores. O desempenho didático e a experiência em autoaprendizagem mediada por tecnologias na busca de estratégias que mantenham e fortaleçam a formação são essenciais, com vistas a qualificar os profissionais que serão inseridos no mercado de trabalho. 2) A multiplicidade de *designs* de aprendizagem (métodos mistos, semipresenciais, híbridos, dentre outros) utilizados e que têm sido discutidos como novas modalidades de ensino. (...) é preciso que estejam claras as distinções entre os conceitos de modalidade e de *design*, bem como, que se as tome no contexto da legislação brasileira ADAMY; VENDRUSCOLO; MENEGAZ, 2021, p. 37).

Gagnon *et al.* (2020) asseveram que a mudança para o ensino remoto e o uso de tecnologias resultaram em grandes dificuldades no processo ensino-aprendizagem da educação de nível superior e nas relações professor(a)-aluno(a), aluno(a)-aluno(a), professor(a)-instituição e aluno(a)-instituição, pois tudo passou a acontecer de maneira remota, virtual e *online*, sem o contato físico.

Nesse contexto, é válido conceituar os termos digital, virtual e *online*, por existir uma certa confusão nos significados, o que pode dificultar a compreensão, em especial, quando se trata da aplicabilidade desses termos, que não são sinônimos. A definição foi possível partindo do conceito isolado das palavras, muito estudo nas diversas literaturas existentes e consulta a diferentes profissionais da área de informática. Em seguida, foi realizada a associação ao termo ensino ou educação.

Assim, concluiu-se que se designa ensino ou educação digital aquele que é mediado por TIC e/ou TDIC, ou seja, aquele que ocorre através de sistemas, aplicativos ou plataformas de informação e comunicação. A denominação de ensino ou educação *online* diz respeito ao uso da *internet*. E, por fim, ensino ou educação virtual representa uma significação mental de duas ou mais pessoas estarem presentes interagindo, como se estivessem presencialmente, mas, na verdade, estão em espaços físicos diferentes, compartilhando um mesmo ambiente virtual ao mesmo tempo, sendo possível por meio da *internet* e TIC e/ou TDIC.

Arruda (2020) corrobora que o ERE se assemelha ao ensino da modalidade presencial, pois a transmissão das aulas síncronas ocorre em horário anteriormente combinado entre os(as) professores(as) e alunos(as). O ERE difere da EaD, pois apresenta um caráter emergencial, propondo a utilização e apropriação de tecnologias em situações especiais de crise, onde, em “circunstâncias normais” a educação era presencial, de acordo com Hodges *et al.* (2020).



Diante dos conceitos apresentados e contribuições dos autores quanto ao ensino remoto, percebeu-se que este é um ensino digital, virtual e *online* por suas características, da mesma forma que a EaD também é e pode ser chamada de ensino digital ou ensino *online*. Entretanto, o ensino remoto não é EaD.

A EaD representa uma modalidade educacional com regulamentação estabelecida pelo MEC, a partir do Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017, que “regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional” (BRASIL, 2017b).

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, 2017b).

Paiva (2020, p. 64), em seu estudo intitulado “ensino remoto ou ensino a distância: efeitos da pandemia”, faz uma análise da legislação brasileira afirmando que esta dá oportunidade às instituições de ensino contratarem profissionais sem formação docente, além do uso de TIC e pessoal envolvido em locais e tempos diferentes. Dessa forma, partindo-se do pressuposto que “material impresso” também configura algum tipo de tecnologia, a autora corrobora que a legislação não limita o termo EaD à educação por meio de *internet*, podendo também se utilizar as “abordagens síncronas e assíncronas”. Logo, poder-se-ia dizer que o que muitas instituições de ensino realizaram, durante o cenário pandêmico, foi EaD. Salientando ainda que, na verdade, o que aconteceu foi apenas a substituição do nome “distância” para “remoto”, somado do termo “emergencial”, com a certeza de que, passado a pandemia da COVID-19, tudo voltaria a ser como antes; contradizendo os argumentos de Arruda (2020) e Hodges *et al.* (2020).

Porém, os estudos analisados diferem claramente que o ensino remoto não é nem se assemelha à EaD, pois apresenta características próprias: não é uma modalidade de ensino, configura-se apenas como um modelo ou formato de ensino; não apresenta legislação; ocorre em momentos excepcionais, entendidos como emergenciais, por impossibilidade da presencialidade, logo é temporário; permite a interação docente-discente e discente-discente por transmissão simultânea, “ao vivo”, por meio de TIC e/ou TDIC (ARRUDA, 2020); e, a nível de pesquisa, não apresenta uma tradução terminológica nos Descritores de Ciências da Saúde (DeCS) para estudos científicos.

A EaD é uma modalidade de ensino, com estratégias focadas no próprio ensino; implica em “um tipo de contrato” e “estrutura (com *templates*, gravação em estúdio e materiais

específicos e tutores)” (MAIA; BERNARDO, 2020), na qual as aulas ocorrem sempre de modo assíncrono, priorizando a “mediação didático-pedagógica”, através de TIC e/ou TDIC, com corpo docente devidamente qualificado. Somado a material impresso para estudos; legislação específica, com “políticas de acesso, acompanhamento e avaliação compatíveis na realização de atividades educativas” por educandos(as) e educadores(as), chamados de tutores(as), que estejam em ambientes e tempos diferentes, ou seja, separados no tempo e no espaço (NIENOV; CAPP, 2020/2021).

Assim, na EaD, o(a) aluno(a) administra o seu horário de estudos, conforme sua disponibilidade de tempo, assistindo as aulas e realizando as atividades gradativamente, modo processual (DEWART *et al.*, 2020). Em geral, há um cronograma a ser seguido, com início e término da disciplina, módulo, semestre ou curso, permanecendo todo ele nessa modalidade. Acrescenta-se que o EaD não tem ênfase na aprendizagem e apresenta uma imagem de qualidade inferior de ensino, quando comparado à modalidade presencial, mesmo diversos estudos afirmarem o contrário (HODGES *et al.* 2020).

A educação online surge como um fenômeno da cibercultura (conjunto de técnicas, práticas, atitudes, modos de pensamento e valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço), com foco na hipertextualidade e na interatividade, compreendendo o caráter dinâmico e flexível do ciberespaço nos processos de interação on-line. Ou seja, é o conjunto de ações de ensino-aprendizagem ou atos de currículo mediados por interfaces digitais que potencializam práticas comunicacionais interativas e hipertextuais (NIENOV; CAPP, 2020/2021).

Para Paiva (2020), a terminologia EaD foi utilizada para denominar a educação com material anteriormente produzido, sem o contato próximo docente-discente. A autora relata que o preconceito existente a esta modalidade de ensino diz respeito à baixa interatividade que ocorre entre a instituição de ensino e os(as) estudantes. Entretanto, a partir da evolução tecnológica digital, com novas opções de interação mediada por dispositivos eletrônicos, há a possibilidade de substituir o nome EaD por “Educação *Online*” (PAIVA, 2020). Da mesma forma, Holmberg (2005) afirma que a nomeação EaD veio a substituir o termo “Educação por correspondência”. Nesse ínterim, a partir da *internet* e tecnologias digitais, a EaD avançou de tal forma que surgiram novas nomeações como “educação *on-line*, ensino mediado por computador, ensino *on-line*, aprendizagem *on-line*” (PAIVA, 2020, p. 62).

Arruda (2020) caracterizou o ensino remoto como um modelo de ensino inovador em virtualizar a presencialidade, que compartilha espaços virtuais ao invés de espaços físicos. O autor corrobora que para a existência do processo ensino-aprendizagem, não necessariamente docentes e discentes precisam estar presentes em uma mesma sala de aula física (ARRUDA, 2020). Novos cenários de aprendizagem podem ser utilizados e inseridos na educação, incluindo ambientes virtuais.

Dessa forma, fica evidente que “o fazer e aprender” transcende à sala de aula, ou seja, ensinar, trocar experiências e informações, construir e produzir conhecimentos e aprender não está limitado a um espaço físico, assim a presencialidade do processo de educação pode sim ser virtualizada.

As plataformas digitais podem dar acesso a um grande número de imagens, textos, vídeos, jogos, sons, animações, produções muitas das vezes criadas por uma iniciativa coletiva, que divide experiências, se compartilham e são comentadas. O espaço digital abre outros espaços para que além de receptores, os usuários possam interagir com a tela e também criar. A popularização dos dispositivos tecnológicos móveis (smartphones, tablets e notebooks) e o baixo custo, sobretudo dos smartphones, em relação aos computadores de mesa e câmeras profissionais, apresentam possibilidades nessa interação e criação de modo mais acessível. Diferentemente dos complexos softwares de edição, os aplicativos móveis mediam uma conexão simples e intuitiva com seus usuários. (MARTINS; OLIVEIRA; SOARES, 2019, p. 18-19).

Adamy, Vendruscolo e Menegaz (2021) acrescentam que o ensino remoto apresenta estratégias de ensino centradas no aprendizado, protagonizando o(a) aluno(a) na construção do conhecimento, sendo o(a) docente o(a) mediador(a)/facilitador(a) desse processo. Pode ainda utilizar momentos assíncronos de estudos, sendo devidamente planejado e organizado, com objetivos traçados para favorecer o processo ensino-aprendizagem, podendo ser também atividades em plataformas digitais ou não. E, portanto,

(...) é preciso não se perder de vista que, por mais carregadas e ricas em conteúdos que sejam essas plataformas, o acesso a elas pelas mídias digitais não prescindem de um trabalho efetivo de reflexão sobre as próprias plataformas e sobre as imagens por elas veiculadas. Só assim é possível construir aprendizagens significativas, ancoradas na experiência vivida pelos e pelas estudantes (MARTINS; OLIVEIRA; SOARES, 2019, p. 21).

No que concerne às vantagens e desvantagens associadas ao ensino remoto, Maia e Bernardo (2020), destacam como pontos positivos: “menos tempo de deslocamento; flexibilidade parcial de horário; menos preocupação com aparência física; e maior tempo de vivência com os familiares”. Somado a menor custo com transporte e alimentação (lanches); menor preocupação em não conseguir chegar no horário da aula (atrasos); menor exposição a riscos de contágio para COVID-19, entre outras doenças e agravos (assaltos, por exemplo); menor preocupação com viagens de trabalho ou problemas pessoais ou familiares, pois, com acessibilidade à *internet*, é possível assistir aula a partir de outra cidade, estado ou país ou ainda no ambiente de trabalho; interação com diferentes pessoas de todo o mundo; poder assistir a aula inúmeras vezes, visto que esta pode ser gravada e disponibilizada para os(as) alunos(as) ou quando na impossibilidade de estar na aula síncrona.

Salienta-se que o uso de tecnologias na educação, não era algo comumente utilizado nas IES, em especial nas instituições públicas. Porém, a situação de pandemia, oportunizou e, mesmo que de maneira impositiva, tornou possível associar educação e tecnologia no processo ensino-aprendizagem (CRUZ FILHO; SANTIAGO; FREIRE, 2020), como também práticas

didático-pedagógicas inovadoras, metodologias ativas, interdisciplinaridade, novos cenários de aprendizagem (CRUZ FILHO; SANTIAGO; FREIRE, 2020; RÊGO; GARCIA; GARCIA, 2020), conforme orientam as DCN dos cursos da área de saúde.

Assim, o ensino remoto, de certa forma, agregou inovação tecnológica ao sistema educacional brasileiro, criatividade e novas estratégias de ensino. Além disso, permitiu que docentes e discentes, em locais, cidades e até países diferentes, pudessem ministrar ou assistir, respectivamente, aulas, seminários, debates, participar de eventos científicos, palestras, entre outros. Cientificamente, a nível de conhecimento, ensino, pesquisa e extensão, o ensino remoto representou um avanço na educação brasileira.

As autoras também destacam aspectos negativos para esse modelo de ensino:

falta de interação social com colegas de trabalho e alunos; apagamento das fronteiras entre vida familiar e atividade profissional, com a consequente invasão do tempo de trabalho para o tempo de não trabalho, processo que se concretiza por meio de dinâmicas como receber demandas de trabalho em qualquer horário e dia da semana, inclusive nos fins de semana e feriados. Soma-se a este cenário, o acúmulo das atividades domésticas com as atividades do trabalho, fator que merece atenção uma vez que a categoria docente é historicamente constituída por trabalhadoras e estas acumulam jornadas de trabalho; a falta de equipamento adequado ou modernos, bem como a dificuldade em atuar por meio do computador e aplicativos de *software* (MAIA; BERNARDO, 2020).

Nessa nuance, ainda existem diferentes fatores que podem interferir no processo ensino-aprendizagem que envolvem docentes e discentes, e que, de certa forma, influenciam na decisão pela estratégia de ensino a ser adotada, em especial quando se trata do ensino remoto, como por exemplo, condições sociais e econômicas dos(as) docentes e discentes; condições laborais dos(as) professores(as); condições físicas e estruturais das IES; recursos humanos, materiais e financeiros das instituições de ensino; entre outros. Assim, cabe ao(à) docente decidir por estratégias que se adequem às diferentes adversidades do processo ensino-aprendizagem e sejam capazes de incentivar os(as) alunos(as) ao exercício do aprender, sabendo identificar claramente o seu papel no processo de aprendizagem e o papel docente no processo de ensino (TERÁN, 2019).

Ressalta-se que o processo de aprendizagem está intimamente interligado ao processo de ensino, sendo que a qualidade do segundo favorece à eficácia do primeiro. Porém, ambos sofrem interferências de fatores intrínsecos e extrínsecos que transcendem à vontade inerente do indivíduo em querer ou poder ensinar e aprender. E, portanto, essas desvantagens do ensino remoto estariam refletindo negativamente na qualidade do processo ensino-aprendizagem.

Esses fatores puderam ser observados no cenário de pandemia, em experiência profissional, considerados aspectos negativos do ensino remoto para os(as) estudantes do curso de Enfermagem, como: sentimentos e emoções oriundos de processos psicológicos pela própria

situação da pandemia e condição do isolamento social; dificuldade em se adaptar ao compartilhamento de espaços virtuais e não físicos; falta de controle ao ambiente doméstico e familiar; dependência constante da oferta de *internet*; e problemas relacionados ao sistema educacional brasileiro, como por exemplo: deficiência nos ensinos fundamental e médio, principalmente de escolas públicas; ineficiência na avaliação da qualidade da oferta de ensino (escolas e IES); ausência de cursos técnicos e complementares que auxiliam na formação do estudante; entre outros.

Acrescentam-se aos aspectos negativos que podem ser vistos como desvantagens do ensino remoto e que comprometem o aprendizado: a falta de acesso à *internet* ou interferências e instabilidade (má qualidade) na prestação deste serviço; falta de energia elétrica, por parte do(a) docente e/ou discente, impossibilitando as aulas síncronas, sendo necessário um replanejamento rápido da aula com diferentes estratégias (aula assíncrona, por exemplo) ou agendamento de reposição em outro dia e horário a combinar; impossibilidade de gravação da aula síncrona por problemas na plataforma; diferentes possíveis interferências ou interrupções no ambiente; invasão de *hackers*; menor capacidade de concentração por parte dos(as) alunos(as), principalmente, quando em aulas por mais de duas horas de duração; aumento no custo de energia elétrica, por estar mais tempo no domicílio; entre outras.

Face ao exposto, inúmeros foram os contratempos e adversidades para os(as) docentes se adaptarem ao ensino remoto e (re)planejarem suas aulas nesse estilo de docência, por meio exclusivo do uso de TIC e/ou TDIC, de forma a manter a qualidade do ensino (BEZERRA, 2020; AVELAR, 2021).

Ainda nesse contexto, durante a experiência profissional docente na pandemia, houve a necessidade de treinamentos por parte dos docentes; disponibilidade de tempo para estudos e manuseio das plataformas; adequação do ambiente domiciliar para as aulas; criação de rotina diária de trabalho para alimentação da plataforma de ensino com os materiais a serem disponibilizados para os(as) alunos(as); organização da sala de aula virtual; organização dos horários de trabalho e dos horários para as atividades domésticas e atenção à família e aos(as) filhos(as); e, principalmente, a utilização das diferentes estratégias de educação adequadas à virtualização do ensino, consideradas didáticas inovadoras e tecnológicas para o ensino de Enfermagem.

Oliveira *et al.* (2020, p. 12) asseveram que o ensino remoto não representa a transposição de modelos educacionais da modalidade presencial para as salas de aula virtuais, pois exige planejamento curricular antecipado, que “requer adaptações de planejamentos didáticos, estratégias, metodologias, recursos educacionais, no sentido de apoiar os estudantes

na construção de percursos ativos de aprendizagem”. E, portanto, nesse planejamento deve incluir o tempo de duração de cada aula para se conseguir maior engajamento por parte dos(as) estudantes.

Jackson *et al.* (2020) afirmam que o ensino remoto exigiu dos(as) docentes a implementação de estratégias para a promoção do engajamento dos(as) discentes no processo ensino-aprendizagem, principalmente, no que se refere a atrair a atenção do(a) aluno(a) por um tempo de quase duas horas de aula ou mais. Uma atenção constante, sentado em uma cadeira de frente para uma tela de computador ou celular ou *notebook* ou *tablet*.

Ressalta-se ainda que o ambiente domiciliar apresenta várias condições e situações que interferem na concentração para ministrar e assistir as aulas, como por exemplo, as pessoas transitando pelo ambiente doméstico; atenção exigida dos(as) filhos(as), familiares e parentes; animais domésticos; visitas; entre outros. Tudo isso torna o ambiente doméstico difícil ou senão impossível de ser controlado. Outros exemplos não menos importantes estão relacionados à isenção de barulhos ou interrupções externas, tais como, carros de som na rua, construções na vizinhança, buzina de carros, entre outros.

Nesse sentido, é fundamental que o(a) docente esteja preparado e qualificado para as adversidades, interferências e interrupções do ensino remoto, como também para a tomada de decisão de estratégias que se baseiam em metodologias inovadoras. Assim, a formação do(a) profissional docente é imprescindível no processo ensino-aprendizagem para oportunizar o saber e aprender discente (SANTOS; RODRIGUES; SUDBRACK, 2018).

Os autores Santos, Rodrigues e Sudbrack (2018) reverberam que essas dificuldades e desafios de mudança do sistema tradicional de ensino, a exemplo do ensino presencial para o remoto; despreparo profissional docente, desde sua formação; dificuldade em reconhecer os conhecimentos relevantes à vida do(a) discente; e articulação docente em constituir parcerias com outros educadores(as) e/ou profissionais precisam ser enfrentados e superados. Para tanto, os(as) docentes precisam buscar estratégias pessoais e profissionais que os auxiliem ou permitam enfrentar essas adversidades do ensino remoto, de maneira a não afetar sua vida pessoal e profissional.

Salienta-se detalhes dessas dificuldades e desafios mencionados, como por exemplo, as questões relativas aos custos com câmera de vídeo, caixas de som, microfone, computador, mobília, entre outros equipamentos tecnológicos; o “acesso à *internet*” (MAIA; BERNARDO, 2020), que, para o ensino remoto, é uma exigência. A qualidade da *internet* precisou ser melhorada ou ampliada sua cobertura (ARRUDA, 2020). Com isso, o ensino remoto expôs as “desigualdades do atual período técnico-científico-informacional” da educação, principalmente

quanto à acessibilidade à *internet* e uso de tecnologias, de acordo com Farias e Silva (2021).

Por isso, muitos(as) docentes tiveram que substituir e/ou comprar pacotes de *internet*, o que resultou em um aumento não somente no valor desse serviço, mas também no maior gasto de energia elétrica. Assim, pode-se afirmar que, praticamente, esse serviço de *internet* dos(as) educadores(as) deixou de ser de uso doméstico no domicílio, para profissional, na tentativa de evitar falhas e/ou queda na rede de transmissão (LIMA, 2021), da mesma forma que suas residências se transformaram em verdadeiros ambientes de trabalho (FARIAS; SILVA, 2021). E tudo isso sem auxílio financeiro das IES.

Observou-se também que o ensino remoto, assim como a própria situação de pandemia, acarretou transtornos psicoemocionais em docentes pelo medo ao novo formato de ensino, medo em não se adaptar, medo de fracassar, medo em perder o emprego, medo de adoecer, medo de morrer, medo dos familiares adoecerem e morrerem, ansiedade, estresse, entre outros (GOMES, *et al.*, 2021).

Percebe-se, então, que foram muitas as dificuldades e desafios enfrentados pelos(as) docentes universitários(as) durante o processo de mudança do ensino da modalidade presencial para o formato do ensino remoto. Inicialmente, este ensino foi considerado emergencial, mas, hoje, é visto como uma realidade diante da atual situação do Brasil e do mundo, nos cursos de graduação e pós-graduação, como um desafio ainda maior em utilizar metodologias e/ou estratégias de ensino adequadas, de maneira a assegurar a manutenção da qualidade da educação de nível superior brasileiro (CERQUEIRA, 2020).

Dessa forma, as instituições estão adotando um sistema de ensino híbrido, ou seja, ensino presencial, EaD e remoto, pelo menos, enquanto durar a pandemia da COVID-19 (ADAMY; VENDRUSCOLO; MENEGAZ, 2021).

De acordo com Morán (2015) a educação sempre foi híbrida, visto que se dá de maneira misturada e mesclada. Com o advento da tecnologia e a conectividade, as formas de aprender e ensinar foram ampliadas, sendo o conceito híbrido apropriado para o contexto. Outrossim, considerando que não há apenas uma maneira de aprender e que a aprendizagem é um processo contínuo, esta ocorre de diferentes formas e espaços, inclusive de maneira híbrida (MORÁN, 2015; ANGELUCI, 2017).

### 3 METODOLOGIA

A Metodologia compreende o estudo das ferramentas utilizadas ou caminho percorrido para se alcançar um certo conhecimento. Através dela, conhece-se com detalhes o processo de pesquisa, visto que descreve como a investigação ocorreu. Tais métodos utilizados dependem do objeto de estudo e objetivos almejados (ARAGÃO, 2017).

Prodanov (2013, p. 14) corrobora que a Metodologia compreende a disciplina que se dedica a estudar os possíveis métodos para realizar uma pesquisa científica, conforme a definição da palavra de origem grega, na qual “meta” significa “ao largo”; “odos”, caminho; e “logos”, estudo. Assim, esta ciência avalia e descreve técnicas e métodos de investigações para a coleta de dados e o “processamento de informações”, a fim de resolver problemas e responder a perguntas de pesquisa, para a elaboração do conhecimento, comprovando uma verdade e utilidade social.

Para Marconi (2021), o método científico é o conjunto de ações “sistemáticas e racionais” que, de forma segura e econômica, chega-se ao objetivo almejado na pesquisa, desvelando um conhecimento verdadeiro e válido, por meio de um caminho traçado com rigor e critérios de investigação, identificando erros e ajudando o(a) pesquisador(a) nas decisões a serem tomadas. Dessa forma, este estudo tem como pergunta: Como ocorreu o ensino remoto em cursos de graduação em Enfermagem de Instituições de Ensino Superior na pandemia da COVID-19?

#### 3.1 TIPO DE PESQUISA

Trata-se de um estudo exploratório com abordagem qualitativa, o qual adequa-se ao método de estudo da investigação, uma vez que se trata de uma análise sujeito-sujeito, com descrição minuciosa e criteriosa de um objeto/fenômeno, através da coleta de informações e análise dos dados. Dessa forma, existe uma aproximação e familiaridade mais aprofundada do(a) pesquisador(a) ao objeto a ser investigado, para uma melhor compreensão da realidade.

De acordo com Gil (2021), o estudo exploratório possibilita o desenvolvimento ou esclarecimento de conceitos ainda pouco ou não conhecidos, buscando aproximar o(a) pesquisador(a) ao problema, tornando-o mais claro e explícito e, a partir dele, elaborar hipóteses. Através da exploração de conhecimentos novos, pode-se intensificar a visão geral de uma certa realidade, familiarizando-se a ela, na tentativa de, cada vez mais, aprofundar-se desse conceito. A mesma envolve três etapas: busca bibliográfica; entrevistas com os indivíduos que



experienciaram a situação; e análise dos resultados.

Marconi (2021) compreende a investigação exploratória como sendo um tipo de pesquisa de campo. Esta pode ser entendida como a pesquisa que observa o fenômeno como ele acontece naturalmente, mediante coleta e análise dos dados, sendo utilizada com a finalidade de se obter conhecimentos e/ou informações sobre um tema/assunto, problema ou inquietação do(a) pesquisador(a), a fim de se alcançar o conhecimento, a resposta, teoria ou hipótese que se deseja comprovar ou mesmo desvendar novos fenômenos ou as relações existentes entre eles.

Nesse ínterim, o estudo exploratório é uma pesquisa empírica que tem a finalidade de elaborar questionamentos ou um problema para a formulação de hipóteses e aproximação do(a) pesquisador(a) ao “ambiente, fato ou fenômeno”, para pesquisas futuras. Ou seja, são procedimentos sistemáticos para se obter observações empíricas ou análises de dados (MARCONI, 2021).

Em relação à abordagem da pesquisa, considera-se que os(as) pesquisadores(as) das Ciências Sociais se dedicam às pesquisas qualitativas e discordam do modelo positivista/reducionista, pois acreditam que seus julgamentos, experiências, preconceitos, crenças e conhecimentos fazem parte do todo da pesquisa, uma vez que não há como separá-los(as) do sujeito e objeto do estudo. Assim, os(as) participantes contribuem com informações que irão auxiliar na construção do conhecimento, questões que constituem a realidade em estudo, a qual não é quantificável.

As características da pesquisa qualitativa são: objetivação do fenômeno; hierarquização das ações de *descrever*, *compreender*, *explicar*, precisão das relações entre o global e o local em determinado fenômeno; observância das diferenças entre o mundo social e o mundo natural; respeito ao caráter interativo entre os objetivos buscados pelos investigadores, suas orientações teóricas e seus dados empíricos; busca de resultados os mais fidedignos possíveis; oposição ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências (SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009, p. 32).

Moura (2021) diz que a pesquisa qualitativa está preocupada em se aprofundar na compreensão de um grupo social ou organizações, tentando esclarecer um contexto interpretativo, no qual as múltiplas realidades são socialmente produzidas, o que gera diferentes significados para os distintos indivíduos. Dessa forma, a pesquisa qualitativa tenta entender o fenômeno, como o ensino remoto em cursos de graduação em Enfermagem de Instituições de Ensino Superior na pandemia da COVID-19 sob a ótica de docentes.

Ainda de acordo com o autor, a pesquisa qualitativa apresenta poucas concepções pré-estabelecidas; valoriza as interpretações dos sujeitos e eventos; utiliza instrumentos informais e não estruturados para a coleta de dados; busca contextualizar o objeto do estudo; centraliza a investigação na subjetividade dos fatos para entender, interpretar e analisar as experiências; e

busca analisar as informações coletadas de maneira organizada e intuitivamente (MOURA, 2021).

Minayo (2021) reverbera que a pesquisa qualitativa atende às Ciências Sociais, pois o fenômeno está envolvido em uma realidade social e, portanto, não pode ser quantificável. É norteada pelo empirismo, observação, subjetividade e emoções do(a) pesquisador(a), trabalhando com um universo de interpretações, conceitos, definições, crenças, valores, preconceitos, comportamentos, representações, significados, atitudes, aspirações, motivos, entre outros, dentro de um ambiente de profundas relações sociais, processos e fenômenos, decorrentes das ciências sociais.

A intersubjetividade é considerada um critério externo à ciência, pois a opinião é algo atribuído de fora, por mais que provenha de um cientista ou especialista na área. (...) a intersubjetividade é tão importante para a ciência como os critérios internos, ditos de qualidade formal. Desse critério decorrem outros, como a comunicação, a comparação crítica, o reconhecimento dos pares, o encadeamento de pesquisas em um mesmo tema etc., os quais possibilitam à ciência cumprir sua função de aperfeiçoamento, a partir do crescente acervo de conhecimentos da relação do homem com a natureza (PRODANOV, 2013, p. 20).

No entanto, a pesquisa qualitativa apresenta alguns riscos e limites, aos quais o(a) pesquisador(a) deve prestar atenção:

excessiva confiança no investigador como instrumento de coleta de dados; risco de que a reflexão exaustiva acerca das notas de campo possa representar uma tentativa de dar conta da totalidade do objeto estudado, além de controlar a influência do observador sobre o objeto de estudo; falta de detalhes sobre os processos através dos quais as conclusões foram alcançadas; falta de observância de aspectos diferentes sob enfoques diferentes; certeza do próprio pesquisador com relação a seus dados; sensação de dominar profundamente seu objeto de estudo; envolvimento do pesquisador na situação pesquisada, ou com os sujeitos pesquisados (SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009, p. 32).

### 3.2 LOCAL

O estudo foi desenvolvido em duas instituições de ensino do Estado da Bahia: uma pública, chamada pelo codinome IES1, e outra privada, IES2, ambas possuem cursos de graduação em Enfermagem na modalidade presencial.

O curso de Enfermagem da IES1 foi inaugurado em 1947, tendo sido considerado o primeiro curso universitário em Enfermagem do Estado da Bahia. Este é ofertado de forma presencial, com carga horária total de 4.590 horas, sendo 3.383 horas para componentes curriculares teórico-práticos obrigatórios; 918 horas destinadas para estágio curricular supervisionado obrigatório; 187 horas para componentes optativos; e 102 horas para atividades complementares. Apresenta quadro permanente com 54 docentes, que, em sua maioria, possuem titulação de doutorado e/ou pós-doutorado.

O curso de Enfermagem da IES2 está reconhecido como bacharelado, com nota máxima na avaliação do MEC, ou seja, conceito 5 (cinco), tem duração de 5 (cinco) anos e carga horária total do curso de 4.530 horas, sendo 4.290 horas destinadas às disciplinas e 240 horas às atividades complementares. A disciplina de estágio supervisionado é ofertada nos dois últimos semestres do curso nas áreas de prevenção e promoção à saúde e intervenções clínicas e cirúrgicas. Dessa forma, é um curso considerado de excelência acadêmica, que atua na tríade ensino-pesquisa-extensão. Também possui um hospital laboratório para simulação dos ambientes e situações de assistência à saúde nas áreas de Unidade de Terapia Intensiva adulta e pediátrica/neonatal, centro cirúrgico, sala de parto e enfermarias.

A decisão pela escolha de uma IES pública e uma privada partiu da experiência, na minha formação, no curso de graduação em Enfermagem em uma IES pública federal em comparação à vivência laboral em IES privadas. Estas, em geral, apresentam diferentes formas de administração, como também particularidades administrativas; podem ser instituições privadas filantrópicas ou particulares, por exemplo; ser considerada faculdade, centro universitário ou universidade; possuir parceiros para os diferentes setores ou não; público discente variado quanto às condições socioeconômicas, entre outros.

Assim, os desafios e dificuldades observados ou experienciados por docentes, discentes e pela própria instituição de ensino, em especial, quanto à acessibilidade à *internet* e tecnologias, incluindo os equipamentos tecnológicos, ocorrem de forma completamente diferente.

### 3.3 PARTICIPANTES

Os participantes deste estudo foram docentes dos cursos de graduação em Enfermagem dessas instituições de ensino que vivenciaram o processo de desenvolvimento do ensino remoto no ano de 2020. Foram entrevistados(as), 24 (vinte e quatro) docentes, sendo que 19 (dezenove) atenderam aos critérios de inclusão da pesquisa: docentes graduados(as) em Enfermagem; com ou sem vínculo empregatício na instituição no momento, mas que desenvolveram atividades de ensino durante o ano de 2020, ou seja, ministraram aulas no primeiro ano da pandemia.

Sendo assim, as 5 (cinco) entrevistas descartadas entraram nos critérios de exclusão da pesquisa: docentes que estivessem de licença ou que estiveram afastados por qualquer motivo em algum período do ano de 2020, seja por férias, licença maternidade, licença médica, licença prêmio, entre outras licenças, por exemplo; e que ministraram disciplinas e/ou componentes curriculares exclusivamente práticos, como estágios curriculares supervisionados, entre outros.

Dentre os(as) 54 (cinquenta e quatro) docentes do quadro efetivo acadêmico da IES1, foram entrevistados(as) 13 (treze) professores(as), dos quais 2 (dois) não atenderam aos critérios de inclusão ou entraram nos critérios de exclusão, a citar: 1 (hum) não realizou atividades no curso de graduação e o(a) outro(a) estava afastado(a) no primeiro ano da pandemia das atividades acadêmicas para aprimoramento profissional. Os(as) demais docentes não responderam ao e-mail da pesquisa ou não disponibilizaram horário para a entrevista.

Na IES2, foram entrevistados(as) 11 (onze) docentes no total, sendo que 4 (quatro) deles(as) não mais pertencem ao quadro docente da instituição, contudo aceitaram participar do estudo. Ressalta-se que a IES2 apresenta atualmente um total de 12 (doze) docentes enfermeiros(as), mas somente se conseguiu entrevistar 5 (cinco) desses(as) professores(as). Dos 11 (onze) participantes, 3 (três) deles entraram nos critérios de exclusão ou não atenderam aos critérios de inclusão.

Os(as) demais professores(as) da IES2 não aceitaram participar da pesquisa, por diferentes motivos, são eles: indisponibilidade de horário; ou não se conseguiu contato efetivo nem por e-mail institucional, e-mail privado, ligação telefônica ou mensagem por aplicativo de mensagem para apresentação da pesquisa e marcação da entrevista.

Sendo assim, dos 19 (dezenove) participantes que atenderam aos critérios de inclusão do estudo e foram entrevistados(as), 11 (onze) docentes foram da IES1 e 8 (oito) da IES2.

### 3.4 COLETA DE DADOS

A coleta das informações foi iniciada após aproximação com o campo, obtenção das cartas de anuência das IES e aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP). Todas as entrevistas foram realizadas pela autora do estudo até se atingir o momento de saturação das informações.

#### 3.4.1 Técnica de coleta de dados

A técnica de coleta de dados utilizada foi a entrevista semiestruturada, com o auxílio do gravador do aplicativo de mensagem *WhatsApp*, com um roteiro com perguntas fechadas e abertas. O tempo total das entrevistas foi de 6 (seis) horas e 12 (doze) minutos, sendo que o tempo médio de cada entrevista foi de 10 (dez) a 20 (vinte) minutos. Este tempo foi estimado a partir das duas entrevistas piloto: a primeira ocorreu com um(a) participante da IES1 e durou 23 (vinte e três) minutos e 37 (trinta e sete) segundos; e a segunda, com um(a) participante da

IES2, com 14 (quatorze) minutos e 15 (quinze) segundos.

Contudo, 6 (seis) das 19 (dezenove) entrevistas ultrapassaram o tempo estimado de 20 (vinte) minutos, sendo 5 (cinco) participantes da IES1 e 1 (hum) da IES2; e 4 (quatro) entrevistas ocorreram em menos de 10 (dez) minutos, tempo mínimo estimado, sendo 2 (dois) participantes da IES1 e 2 (dois) da IES2.

De acordo com Costa (2021), uma “boa entrevista” ocorre quando se realiza “boas práticas de coleta de dados”: elaborar perguntas fechadas e abertas; agendar a entrevista com antecedência; respeitar a ordem das perguntas elaboradas; anotar e/ou gravar, quando possível; deixar o(a) entrevistado(a) confortável e agradável para favorecer a entrevista; e não influenciar ou intervir nas respostas do(a) entrevistado(a).

A entrevista semiestruturada é o tipo de entrevista em que o pesquisador constrói um roteiro com questões, mas fica atento para explorar assuntos por meio de novas informações que foram silenciadas ou suprimidas durante a fala do participante. (...) tem sido o principal tipo de entrevista em pesquisas qualitativas. Isso se deve à sua flexibilidade em adicionar novas questões ao roteiro durante a entrevista. O pesquisador deve seguir um conjunto de questões previamente definidas, mas ele o faz em um contexto muito semelhante ao de uma conversa informal. O pesquisador deve ficar atento para realizar perguntas adicionais para elucidar questões ou ajudar a recompor o contexto da entrevista (MOURA, 2021, p. 92).

O autor corrobora que a entrevista é uma técnica bastante utilizada na pesquisa qualitativa; para captar informações de participantes sobre temas diversos, sendo “caracterizada pelo contato face a face” (MOURA, 2021).

Nesse contexto, as entrevistas ocorreram, em sua maioria, na modalidade presencial, na própria IES, em dia e horário combinado previamente com cada participante, por meio de aplicativo de mensagem e/ou por comunicação telefônica e/ou e-mail privado e/ou e-mail institucional. Vale ressaltar que 3 (três) participantes optaram pela realização da entrevista fora do ambiente institucional: 1 (hum) participante da IES1 preferiu realizar a entrevista presencialmente em seu domicílio; 1 (hum) em um espaço de conveniência próximo a sua residência; e 1 (hum) em seu segundo ambiente de trabalho. Todas as demais entrevistas presenciais foram realizadas nas IES.

Marconi (2021) reverbera que na entrevista há um encontro entre o(a) entrevistador(a) e o(a) entrevistado(a), para que em meio a uma conversa, um(a) deles(as) possa obter respostas ou informações sobre o tema. Este procedimento/técnica é, geralmente, utilizado em pesquisas de cunho social para coletar informações ou ajudar a identificar ou resolver um determinado problema social.

No entanto, Gil (2021) assevera que a entrevista exige uma série de cuidados em seu processo, como por exemplo: definir a modalidade da entrevista; quantificar a entrevista; selecionar os informantes; e negociar a entrevista.

Nesse sentido, Moura (2021) diz que a técnica de entrevista, devido ao avanço tecnológico dos meios de comunicação, oportunizou ser realizada por meio de plataformas digitais de comunicação, que podem ser vistas a partir de videoconferências, por exemplo.

Portanto, utilizou-se a plataforma do *Google meet* para entrevistar aqueles(as) participantes que preferiram realizar a entrevista por formato remoto, sendo enviado o link de acesso à mesma diretamente ao(à) participante, por aplicativo de mensagem e/ou *e-mail* privado e/ou *e-mail* institucional. Para tanto, a plataforma utilizada, como também o dia e horário da entrevista foram combinados antecipadamente, segundo a disponibilidade do(a) participante.

Foram realizadas 12 (doze) entrevistas pela modalidade presencial, sendo 7 (sete) delas por participantes da IES1 e 5 (cinco) da IES2. Logo, 7 (sete) entrevistas foram realizadas pelo formato remoto. Salienta-se que das 19 (dezenove) entrevistas realizadas, 10 (dez) delas precisaram ser remarçadas, pelo menos, uma vez e, no máximo, três vezes, por motivos pessoais dos(as) participantes.

Porém, nenhum(a) participante mudou a forma de realização da entrevista, ou seja, quem optou por presencial, em nenhum momento cogitou a possibilidade de realizar a entrevista por formato remoto. Como também nenhum dos(as) participantes que preferiu a entrevista remotamente, sugeriu mudança para a modalidade presencial.

Para Marconi (2021, p. 215-216), a entrevista apresenta algumas vantagens, são elas:

- a) Pode ser utilizada com todos os segmentos da população.
- b) Fornece uma amostragem muito melhor da população geral.
- c) Há maior flexibilidade, podendo o entrevistador repetir ou esclarecer perguntas, formular de maneira diferente; especificar algum significado, como garantia de estarsendo compreendido.
- d) Oferece maior oportunidade para avaliar atitudes, condutas, podendo o entrevistadoser observado naquilo que diz e como diz: registro de reações, gestos etc.
- e) Dá oportunidade para a obtenção de dados que não se encontram em fontes documentais e que sejam relevantes e significativos.
- f) Há possibilidade de conseguir informações mais precisas, podendo ser comprovadas, de imediato, as discordâncias. (...)

Dessa forma, é imprescindível que o(a) pesquisador(a) esteja atento(a) durante toda a entrevista para identificar os momentos oportunos de adicionar perguntas para aprofundar as informações relevantes ao objeto de estudo (MOURA, 2021), e que, preferencialmente, esta seja gravada com o auxílio de um gravador ou por aparelho de celular.

Logo, as entrevistas realizadas foram gravadas, o que foi informado a cada participante, seja na modalidade presencial ou virtual, no contato privado do aplicativo de mensagem do(a) próprio(a) participante. Porém, não foi gravada a videoconferência em razão dos direitos autorais quanto ao uso de imagem, pois o objeto de estudo não está vinculado à imagem dos(as) participantes, mas aos depoimentos verbais.

Segundo Marconi (2021, p. 216), as entrevistas também apresentam algumas desvantagens, tais como:

- a) Dificuldade de expressão e comunicação de ambas as partes.
- b) Incompreensão, por parte do informante, do significado das perguntas da pesquisa, que pode levar a uma falsa interpretação.
- c) Possibilidade de o entrevistado ser influenciado, consciente ou inconscientemente, pelo entrevistador, pelo seu aspecto físico, suas atitudes, ideias, opiniões etc.
- d) Disposição do entrevistado em dar as informações necessárias.
- e) Retenção de alguns dados importantes, receando que sua identidade seja revelada.
- f) Pequeno grau de controle sobre uma situação de coleta de dados.
- g) Tempo despendido muito grande e dificuldade de realização.

### **3.4.2 Instrumento de coleta de dados**

O roteiro do estudo (Apêndice A) foi constituído de duas partes: uma com caracterização do(a) participante e outra com duas perguntas norteadoras. A parte da caracterização apresentou as seguintes informações: idade; identidade de gênero; tempo de formação em graduação em Enfermagem; tipo de formação; outras graduações; nível de qualificação (titulação); cursos e capacitações em docência do ensino superior; disciplinas e/ou componentes curriculares ministrados no primeiro ano da pandemia; e experiência em algum cargo de gestão/coordenação na IES durante o período do primeiro ano da pandemia da COVID-19.

E como questões norteadoras do estudo, adotou-se: Fale como você desenvolveu o Ensino Remoto no primeiro ano da pandemia da COVID-19; e Quais os desafios e/ou dificuldades vivenciados e/ou enfrentados e as facilidades encontradas durante o desenvolvimento do Ensino Remoto no primeiro ano da pandemia da COVID-19?

Para Moura (2021), o roteiro funciona como um guia de perguntas enumeradas que norteiam a entrevista. O autor enfatiza que a elaboração de um “bom roteiro” é essencial para se conseguir respostas completas e contextualizadas, pois dificilmente se consegue retornar ou remarcar outra entrevista com o(a) mesmo(a) entrevistado(a) ou o mesmo nível de profundidade que se obteve na primeira entrevista. Assim, é relevante investir o tempo que for necessário para construir a entrevista, principalmente, o roteiro. Além disso, é imprescindível que o(a) entrevistador(a) esteja totalmente familiarizado(a) às perguntas do roteiro para que a entrevista seja bem-sucedida.

Foram realizadas duas entrevistas testes, consideradas piloto, com um(a) participante de cada IES, para avaliação do roteiro da entrevista. Após realização das entrevistas testes, o roteiro foi ajustado em ambas as questões norteadoras, a fim de tornar as perguntas mais claras

e de fácil compreensão para o presente objeto de estudo.

### 3.4.3 Procedimento de coleta de dados

Inicialmente, entrou-se em contato com os(as) docentes coordenadores(as) dos cursos de graduação em Enfermagem de ambas as IES, via *e-mail* institucional, disponibilizado no site das instituições, com conteúdo de *e-mail* apresentando a pesquisa com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e o número do Parecer da investigação, os quais encontram-se em anexo. Aqueles(as) responderam positivamente para a participação da pesquisa, disponibilizaram os *e-mails* institucionais e/ou privado dos(as) seus/suas respectivos(as) docentes e encaminharam o corpo do *e-mail* da pesquisa para eles(as).

Na mesma semana, dos 66 (sessenta e seis) possíveis participantes, apenas 5 (cinco) retornaram o *e-mail*, aceitando participar da pesquisa e disponibilizaram o número de telefone para contato e marcação da entrevista. Daqueles, 2 (dois) eram da IES1 e 3 (três) da IES2. Após 15 (quinze) dias do envio do *e-mail* pelos(as) coordenadores(as) do curso, a autora deste estudo enviou outro *e-mail* eletrônico com o intuito de obter maiores retornos positivos de participação. No entanto, não houve sucesso.

Dessa forma, a partir dos(as) participantes contatados(as), em especial, da IES2, por via telefônica e/ou aplicativo de mensagem, para agendamento da entrevista, buscou-se os contatos de telefone de outros(as) professores(as) por meio da estratégia de busca bola de neve (*snowball sampling*). Para a IES1, utilizou-se a estratégia do contato físico na própria IES, abordando os(as) participantes e convidando-os(as) para participar da pesquisa.

A partir dos registros orais gravados (áudios), os(as) participantes puderam confirmar e validar as entrevistas transcritas, as quais foram enviadas por *e-mail* eletrônico disponibilizado por eles(as) mesmos(as). O *e-mail* de envio com as transcrições apresentou um conteúdo específico para tal etapa da pesquisa, sendo enviado a todos(as) participantes. Vale ressaltar que todas as transcrições foram realizadas na íntegra e validadas, com a ressalva de omitir os nomes das IES, pessoas, entre outros, de forma que não pudessem comprometer o anonimato e sigilo dos(as) participantes e das IES.

Todas as entrevistas gravadas foram enviadas para o *e-mail* privado da autora desde estudo e para o *e-mail* institucional da pós-graduação, disponibilizado para a pesquisa. Posteriormente, as gravações foram armazenadas em um *pen drive*, juntamente com os arquivos das transcrições das entrevistas, em uma pasta exclusiva para esta finalidade, a qual foi denominada de “Registros Orais e Transcrições IES1” e “Registros Orais e Transcrições IES2”,



de forma que puderam ser utilizadas em computador. Cada instituição de ensino apresenta sua própria pasta, para que possa ser compartilhada com o respectivo grupo de gestão da IES por um prazo de até no máximo 5 (cinco) anos. Após esse período, a pasta, juntamente com as informações serão deletadas.

A entrevista ocorreu em três etapas: preparação; intervenção/aplicação; e finalização (MOURA, 2021). Na etapa de preparação, o(a) participante foi informado(a) quanto ao objeto de estudo, objetivos, métodos e relevância da pesquisa. Em seguida, as perguntas foram realizadas, segundo a ordem em que foram dispostas no roteiro, previamente elaborado. Esta é considerada uma das mais importantes fases da etapa de preparação, pois através de um roteiro adequadamente construído é permitido a obtenção de detalhes preciosos para a análise dos dados, assegurando a qualidade do estudo.

Após a aplicação das entrevistas do teste piloto e reformulação das questões norteadoras do estudo, iniciou-se as entrevistas finais. Não houve a necessidade de entrevistar os(as) participantes mais de uma vez nem de realizar a textualização das informações, pois as perguntas já foram organizadas nesse sentido para se manter o raciocínio lógico para a análise e reflexão delas.

Por fim, após a realização de todas as entrevistas, ocorreu-se a etapa de finalização, que é constituída de transcrição e análise das informações. O tempo total de transcrição das entrevistas válidas foi de 46 (quarenta e seis) horas e 38 (trinta e oito) minutos.

Ao término da coleta de dados e transcrições das entrevistas, as respostas foram registradas em um diário de campo. Em seguida, realizou-se a organização, interpretação, reflexão e análise das informações.

### 3.5 ANÁLISE DOS DADOS

A análise dos dados foi baseada na Análise de Conteúdo de Bardin (2016), respeitando as etapas de pré-análise, exploração dos dados, tratamento das respostas ou resultados, inferência e interpretação das informações. A partir das informações obtidas nas entrevistas, foi realizado o processo de sistematização e organização das respostas.

De acordo com Bardin (2016), este tipo de análise estabelece um conjunto de técnicas de interpretação, que utilizam mecanismos sistemáticos e metas de descrição de temas de mensagens, para possibilitar a conclusão de conhecimentos associados às condições do produto. No primeiro momento de pré-análise, foi organizado todo material a ser analisado, as respostas e informações obtidas das entrevistas, para a formação do *corpus* da entrevista. Osegundo

momento foi a exploração das informações, no qual se realizou a leitura exaustiva das respostas, a fim de uni-las por semelhança para categorizá-las, segundo o tema das unidades de contexto de cada uma.

Por fim, no terceiro momento de tratamento das respostas ou resultados, ocorreu a organização das informações e, a partir delas, foram elaboradas categorias temáticas, as quais foram discutidas com as literaturas bibliográficas atualizadas existentes sobre o tema proposto.

A identidade das instituições de ensino e dos(as) participantes foram mantidas em sigilo e, para tanto, utilizou-se o sistema alfanumérico. Assim, as IES receberam o codinome “IES1” para a instituição pública e “IES2” para a instituição privada, conforme dito anteriormente. As entrevistas foram numeradas em ordem crescente de ocorrência cronológica, independente da instituição, por exemplo, “Entrevista 1, Entrevista 2, Entrevista 3, (...), Entrevista 24”. E cada participante recebeu o codinome “D”, referindo-se a docente, seguido de números arábicos em ordem crescente, conforme ocorrência cronológica das entrevistas, por exemplo: “D1”, “D2”, “D3”. Dessa forma, as narrativas foram codificadas como “Entrevista 1: IES1D1, Entrevista 2: IES2D1, (...), Entrevista 22: IES1D13”, por exemplo.

### 3.6 ASPECTOS ÉTICOS

No que tange aos aspectos éticos, este estudo foi devidamente encaminhado ao CEP da Escola de Enfermagem da Universidade Federal da Bahia (EEUFBA), respeitando-se os princípios das Resoluções do Conselho Nacional de Saúde: Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012, que aprova as “diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo Seres Humanos” (BRASIL, 2012); e Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016, que “dispõe sobre normas aplicáveis a pesquisa em Ciências Humanas e Sociais” (BRASIL, 2016), assegurando, aos(às) participantes do estudo, os princípios da Bioética de autonomia, não maleficência, beneficência, justiça e equidade (BRASIL, 2012). O projeto de pesquisa foi aprovado com o Parecer nº 5.472.618 em junho de 2022.

Na perspectiva de que algumas etapas da pesquisa ocorreram em ambiente virtual, como por exemplo, primeiro contato com os(as) participantes, envio e devolutiva do TCLE e até a entrevista propriamente dita; respeitou-se as Orientações para procedimentos em pesquisas com qualquer etapa em ambiente virtual, de 24 de fevereiro de 2021, a qual diz que:

a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (Conep) orienta pesquisadores e Comitês de Ética em Pesquisa em relação a procedimentos que envolvam o contato com participantes e/ou coleta de dados em qualquer etapa da pesquisa, em ambiente virtual. Tais medidas visam preservar a proteção, segurança e os direitos dos participantes de pesquisa (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2021).

Cada participante recebeu o TCLE, com todas as informações essenciais sobre a investigação, por meio de *e-mail* eletrônico institucional e/ou *e-mail* privado. O TCLE foi devidamente assinado e datado pelo(a) participante para comprovar a sua aceitação em participar da pesquisa. Assim, o TCLE foi assinado presencialmente por aqueles(as) participantes que foram entrevistados(as) de forma presencial. Já os(as) participantes que foram entrevistados remotamente, o TCLE foi assinado por assinatura eletrônica.

Vale ressaltar que os objetivos, riscos, benefícios da pesquisa e garantia do sigilo e anonimato, como também desistência, em qualquer momento, durante a realização do estudo, pelos(as) participantes, foram apresentados no primeiro contato, via *e-mail* eletrônico institucional e/ou *e-mail* privado.

Em relação aos riscos associados ao estudo, pode-se dizer que não houve riscos diretos ligados aos seres humanos de modo a trazer danos físicos, uma vez que a investigação se trata de analisar o ensino remoto em cursos de graduação em Enfermagem de Instituições de Ensino Superior na pandemia da COVID-19 sob a ótica de docentes. Contudo, uma vez que se pretendeu expor esses fatos poderia haver o risco a nível da dimensão psicológica e social, como por exemplo, constrangimento e/ou desconforto e/ou frustração para os(as) participantes, visto que recordaram este período de pandemia. Entretanto, em nenhum momento das entrevistas, houve o relato ou expressões, por parte dos(as) participantes, de desconforto, frustração ou constrangimento.

Portanto, os(as) participantes foram informados(as), no primeiro contato com a pesquisadora, sobre os objetivos, métodos, benefícios e possíveis riscos da investigação. Da mesma forma que foi assegurado o sigilo, anonimato das IES e dos(as) participantes, como também a liberdade para a desistência do estudo em qualquer etapa do processo, sem nenhum tipo de prejuízo ou ônus para eles(as). Não houve nenhuma desistência, por parte dos(as) participantes, durante o estudo.

### 3.7 FINANCIAMENTO DA PESQUISA

A pesquisa foi financiada por meio de recursos de bolsa de estudos concedida pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (FAPESB) no período de maio de 2022 a fevereiro de 2023.

## 4 APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS E DISCUSSÃO

Neste tópico, inicialmente apresenta-se a caracterização dos(as) participantes da pesquisa e a seguir as categorias empíricas, as quais foram organizadas em quatro categorias.

### 4.1 CARACTERIZAÇÃO DOS(AS) PARTICIPANTES

De 19 (dezenove) participantes entrevistados(as), 11 (onze) foram da IES1 e 8 (oito) da IES2. Daquele total, a maioria, 9 (nove) da IES1 e 7 (sete) da IES2 foram caracterizadas como sendo da identidade de gênero feminina. Logo, 4 (quatro) da IES1 e 1 (hum) da IES2, com a identidade masculina.

A faixa etária da maioria dos(as) participantes de ambas as instituições está compreendida entre 34 a 49 anos, com apenas 2 (dois) docentes de idade superior a 65 anos, os quais atuam na IES1.

No que tange ao tempo de formação na graduação em Enfermagem, a maioria dos(as) participantes de ambas IES apresentaram mais de 10 (dez) anos, à exceção de 2 (dois) participantes da IES2 que apresentaram 9 (nove) anos de formação. Vale ressaltar que, na IES2 apenas 1 (hum) participante apresenta mais de 20 (vinte) anos de formado(a), enquanto na IES1 3 (três) participantes possuem mais de 20 (vinte) anos de formação, e 2 (dois) mais de 40 (quarenta) anos de formação.

Em relação ao tipo de graduação em Enfermagem, dos 19 (dezenove) participantes, 2 (dois) da IES2 possuem formação em Bacharel e Licenciatura em Enfermagem. Todos(as) os(as) demais têm formação em Bacharel em Enfermagem. Observou-se também que 2 (dois) participantes entrevistados(as) apresentaram mais de uma graduação, ambos(as) também da IES2.

No que se refere a cursos de pós-graduação (titulação e qualificação docente), dos(as) 11 (onze) participantes da IES1: 9 (nove) relataram possuir cursos de especialização ou residência ou *MBA*; todos(as) possuem titulação de mestrado; 10 (dez), doutorado; e 2 (dois) informaram possuir pós-doutorado. Na IES2, dos 8 (oito) participantes: todos(as) referiram possuir algum curso de especialização ou residência ou *MBA* e mestrado, e 4 (quatro) apresentaram o título de doutorado.

Nesse contexto, dos(as) 19 (dezenove) participantes, 15 (quinze) relataram ter realizado algum tipo de capacitação em docência do ensino superior, sendo esta ocorrida na própria IES de atuação. Daqueles que não realizaram, 2 (dois) eram da IES1 e 2 (dois) da IES2.

Na caracterização do trabalho docente, quanto ao número de disciplinas e/ou componentes curriculares ministrados, em ambas as instituições, os(as) participantes referiram ofertar no mínimo 1 (hum) e no máximo 5 (cinco). Sendo estas tanto de caráter teórico, como teórico-prático ou somente prático. Salienta-se que, na IES2, todas as disciplinas ministradas foram da matriz curricular obrigatória do curso; enquanto, na IES1, a maioria dos componentes curriculares foram considerados optativos, muitos deles criados exclusivamente para o período de 2020.2, o qual foi denominado pela IES como “Semestre Suplementar”.

Foram mencionados(as) pelos(as) participantes da IES1 as seguintes disciplinas e/ou componentes curriculares obrigatórios(as) e optativos(as) da matriz curricular: “Atenção Básica em situações de Urgência e Emergência na Comunidade”; “Metodologia do Trabalho Científico”; “Metodologia da Pesquisa”; “Cuidados de Enfermagem às Pessoas no Contexto Hospitalar”; “Enfermagem no Cuidado à Saúde da Mulher e Maternidade”; “Enfermagem no Cuidado ao Neonato e à Criança Hospitalizada”; “Atividade TCC”; “Estágio Curricular Supervisionado I”; “Estágio Curricular Supervisionado II”; “Violência Doméstica como Objeto da Saúde”; “Atividade Curricular da Comunidade e Sociedade”; “Práticas de Enfermagem baseadas em Evidências”; “Abordagens Metodológicas”; “Evidências Científicas para o Cuidado Crítico em Enfermagem”; “Comunicação voltada ao Paciente Crítico”; “Emergências em Saúde Pública”; “Violência no contexto da pandemia”; “Gestão em Saúde no contexto da pandemia da COVID-19”; e “Educação Continuada da Equipe de Enfermagem na COVID-19”. Sendo os(as) 3 (três) últimos(as) criados(as) no período pandêmico.

Da IES2 foram relatadas as disciplinas a seguir: “Bioética em Enfermagem”; “Bioestatística”; “Epidemiologia”; “Saúde Coletiva”; “Fundamentos de Enfermagem”; “Semiologia e Semiotécnica”; “Metodologia da Assistência em Enfermagem”; “Dimensões do Papel do Enfermeiro”; “Clínica Cirúrgica”; “Centro Cirúrgico e Central de Material”; “Emergência e Urgência”; “Saúde da Criança”; “Saúde da Mulher”; “Saúde do Adulto”; “Saúde do Idoso”; e “TCC”.

Quando questionados(as) quanto a assumirem cargo de gestão ou coordenação na IES durante o período do primeiro ano da pandemia da COVID-19, dos(as) 19 (dezenove) participantes, 7 (sete) deles afirmaram que tiveram tal experiência, sendo 5 (cinco) deles(as) da IES1 e 2 (dois) da IES2.

## 4.2 CATEGORIAS EMPÍRICAS

Neste item, apresenta-se como ocorreu o ensino remoto em cursos de graduação em

Enfermagem na pandemia da COVID-19, englobadas em quatro categorias empíricas: Categoria I – Utilização de ferramentas digitais e duas subcategorias: subcategoria I – Ferramentas digitais síncronas, e subcategoria II – Ferramentas digitais assíncronas; Categoria II – Vivência de facilidades e enfrentamento de desafios e/ou dificuldades pelos(as) docentes e duas subcategorias: subcategoria I – Facilidades vivenciadas pelos(as) docentes, e subcategoria II – Desafios e/ou dificuldades enfrentados pelos(as) docentes; Categoria III – Necessidade de capacitação docente; e Categoria IV – Utilização de estratégias didático-pedagógicas.

#### 4.2.1 Categoria I – Utilização de ferramentas digitais

A utilização de ferramentas digitais foi o meio encontrado pelas IES, para manutenção das aulas, no contexto do isolamento social causado pela pandemia da COVID-19. Essas ferramentas, que podem ser síncronas e assíncronas, são definidas como dispositivos tecnológicos utilizados para promover a comunicação global entre seus/suas usuários(as). Para isso é necessário de valer-se de aparelhos eletrônicos com acesso à *internet*, para usar em tempo real (síncrono) ou em qualquer momento (assíncrono), por áudio, áudio e vídeo ou mesmo por mensagem de texto (CAREAGA-BUTTER; BADILLA-QUINTANA; FUENTES-HENRÍQUE, 2020).

Tais ferramentas podem ser utilizadas por meio de computadores, *smartphones*, *iphones*, *notebooks*, *tablets*, entre outros dispositivos eletrônicos, desde que estejam conectados à *internet*. Para tanto, é preciso que o dispositivo possua a plataforma digital requerida, apresente o aplicativo desta instalado e, no caso das ferramentas síncronas, seja gerado um *link* de acesso à videoconferência ou *webconferência* no próprio *site* daquela.

Diante das diversas ferramentas digitais síncronas e assíncronas existentes no mercado tecnológico, o estudo mostrou a utilização de ferramentas síncronas de *webconferências* para as aulas remotas (*Google Meet*, *Microsoft Teams*, Rede Nacional de Pesquisa RNP e *Zoom meetings*); e assíncronas para as atividades (*CANVAS* e *Moodle AVA*), conforme descrito nos relatos a seguir:

[...] eu usava duas plataformas [...] a que a Universidade [...] sugeria [...] *Moodle AVA* [...] e eu também usava o *Meet* [...] (Entrevista 1: IES1D1)

[...] no primeiro semestre da pandemia, a gente utilizava um *software*, que era uma plataforma, [...] *CANVAS* [...] a gente fazia as aulas e gerava conferências.

Depois, no segundo momento da pandemia, [...] foi o *Teams*, *Microsoft Teams* [...] (Entrevista 4: IES2D3)

[...] tudo era feito de forma remota através desses aplicativos *Google Meet*, [...] logo depois, veio a questão do *Moodle AVA*, [...] aí, veio aquele [...] RNP [...] da Portaria *CWeb*, [...] raramente a plataforma *Zoom* [...] (Entrevista 15: IES1D5)

[...] a gente também tinha um grupo de *WhatsApp* para se comunicar com os alunos, principalmente, no aspecto de se houvesse alguma instabilidade no *link* da aula, da gente criar outro *link* e mandar [...] (Entrevista 19: IES1D8)

Tais ferramentas foram utilizadas para favorecer o desenvolvimento do formato do ensino remoto, o qual segundo Hodges *et al.* (2020) foi uma solução temporária para a educação com oferta de instruções que, em condições normais, ou seja, não pandêmicas, seriam ministradas na modalidade presencial.

As instituições de educação, principalmente as privadas, firmaram parcerias com as mais diversas empresas de plataformas digitais, as quais disponibilizaram ferramentas para assegurar a manutenção das aulas remotas, entre elas destacam-se a *Google* e *Microsoft*. Tais empresas atuaram juntamente com a “ONG Nova Escola” oportunizando cursos gratuitos para os(as) docentes, com o objetivo de capacitá-los(as) para o manejo dessas ferramentas síncronas e assíncronas, possibilitando as aulas remotas em prol da qualidade do processo ensino-aprendizagem. (NEGÓCIOS TECNOLOGIA DA GLOBO.COM, 2020)

Inicialmente, a *Microsoft* disponibilizou a ferramenta “*Teams*”, utilizada até então para a “gestão de equipes”, de forma gratuita, para ser utilizada para as atividades acadêmicas, com possibilidades de gravação das aulas (videoconferências) e sem limite de usuários(as). Da mesma forma, a empresa *Google* oportunizou o uso de suas ferramentas síncronas e assíncronas, como a *Google Meet*, para a realização das aulas com acesso a tutoriais que auxiliavam os(as) gestores(as) e educadores(as) nas soluções técnicas (suporte tecnológico virtual). Contudo, posteriormente, essas empresas voltaram a cobrar pelos seus serviços (NEGÓCIOS TECNOLOGIA DA GLOBO.COM, 2020), o que demonstrou uma estratégia inteligente de divulgação de suas ferramentas na área de educação.

Entretanto, o uso de tecnologia na educação teve início na década de 40, pelos Estados Unidos para a formação de militares especializados no uso de ferramentas de audiovisual na Segunda Guerra Mundial (GOLDIN; KATZ, 2022). No Brasil, o sistema educacional

experienciou seu uso, na década de 70, a partir das universidades federais, e, desde então, as TIC e/ou TDIC têm feito parte da rotina diária das instituições de ensino, dos(as) professores(as) e discentes em praticamente todos os processos relacionados à educação. Vale salientar que, anteriormente à pandemia, essas ferramentas eram utilizadas rotineiramente em outros setores, e adaptadas, no cenário pandêmico, para o sistema educacional.

Tal mudança forçou as empresas especializadas em TIC e/ou TDIC a buscarem por aprimoramentos e adequações, como por exemplo, o maior número de usuários(as) simultaneamente na mesma sala virtual. Isso porque, devido à emergência ocasionada pela COVID-19 houve uma demanda maior no número de alunos(as) *online* em uma sala de aula virtual, quando em comparação ao número de pessoas em uma equipe de gestão de uma organização empresarial que anteriormente a utilizavam (LIM *et al.*, 2022).

Portanto, nesse contexto de atender às necessidades das IES, era preciso utilizar ferramentas digitais de *webconferências* que comportassem um maior tempo de transmissão ao vivo, além de um elevado número de estudantes simultaneamente, sendo compatíveis a um grande número de aparelhos de celulares e computadores para se evitar qualquer tipo de interrupção ou a não instalação do aplicativo utilizado por aquela. Logo, a contratação de serviços tecnológicos de qualidade, atendendo às reais necessidades da instituição, ou seja, pacotes de serviços personalizados, garantiria a continuação das aulas remotas síncronas e, por consequência, a qualidade do processo ensino-aprendizagem, no pensamento das IES.

Além disso, as aulas da educação superior, em geral, têm duração de mais de uma hora, o que pode ter levado as IES a buscarem por ferramentas digitais que disponibilizassem transmissão simultânea por mais de uma, duas ou três horas, mantendo a qualidade da transmissão, o conforto para os(as) docentes e discentes, sem interrupções e preocupações. Assim, as IES estariam, de certa forma, assegurando a qualidade do processo ensino-aprendizagem, pensando-se apenas na minimização dos problemas a nível estrutural e econômico.

#### 4.2.1.1 Subcategoria I – Ferramentas digitais síncronas

As ferramentas digitais síncronas são aquelas que ocorrem ao vivo, em tempo real, em dia e horário combinado, possibilitam a transmissão por meio de videoconferências (videochamadas) e *webconferências*, por exemplo. Essas ferramentas permitem que seus/suas usuários(as), neste caso, docentes e discentes, possam se comunicar, através de áudio e vídeo, simultaneamente, em um mesmo ambiente virtual, oportunizando a interação entre eles(as).



Soma-se ainda a possibilidade de gravação das aulas, que podem, em momento posterior, ser disponibilizada aos(às) discentes nas ferramentas assíncronas (BITTENCOURT; FERRAZ; MERCADO, 2019).

As aulas síncronas utilizam essas ferramentas, exatamente pelo princípio de serem realizadas em tempo real por plataformas que possibilitam essa funcionalidade (RODRIGUES; SANTOS, 2020).

O processo ensino-aprendizagem, possibilitado pelas ferramentas síncronas, representa uma forma de inovar a didática-pedagógica aplicada pelos(as) docentes, ou seja, inovação curricular nos atos de ensinar e aprender. O uso das videoconferências e/ou *webconferências* inovam as estratégias de ensino à distância, entendendo este como aquele que não ocorre pela modalidade presencial, mas por meio do uso da *internet*, podendo ser EaD ou ensino remoto, mantendo a dinâmica e interação que geralmente acontece na sala de aula presencial. Entretanto, não se descarta a possibilidade do uso daquelas como uma inovação na estratégia de ensino em aula presencial (GROS *et al.*, 2021).

Nesse contexto, tem-se que as videoconferências ou *webconferências* também possibilitam expandir o processo ensino-aprendizagem para além de uma sala de aula física, uma vez que favorece a ação do ensinar e aprender em novos cenários de conhecimentos, com novos(as) personagens para fortalecer a relação docente-discente, diferentes materiais de aprendizado, novas estratégias de ensino, entre outros. Tudo isso em busca de uma identidade discente ativa e proativa em prol da construção de conhecimento, que não mais dependa somente do(a) educador(a) e do conteúdo em papel (ADU *et al.*, 2020).

A videoconferência ou videochamada, é aquela definida como uma chamada, entendida como uma ligação eletrônica, de áudio e vídeo, ou seja, existe a troca de áudio com contato visual (CAREAGA-BUTTER; BADILLA-QUINTANA; FUENTES-HENRÍQUE, 2020). Esta pode ser realizada entre duas ou mais pessoas, dependendo do aplicativo que está sendo utilizado e seus/suas usuários(as) compartilham o mesmo ambiente virtual (OLIVEIRA; WEBER; FLORIANI, 2021). A exemplo recortes de falas dos(as) docentes:

[...] a gente tinha grupo no *WhatsApp* com todos os estudantes [...] o cronograma das aulas, as gravações, as montagens das organizações de grupos para atividades, tudo via [...] grupo de *WhatsApp* [...] (Entrevista 1: IES1D1)

[...] a aproximação ela se fez muito mais em grupos de *WhatsApp*, coisa que eu, como professora, eu não fazia. Então, eu precisei entrar em grupos

realmente de *WhatsApp* e tentar, ao máximo, me aproximar dos alunos [...] (Entrevista 8: IES2D5)

[...] a gente teve uma chuva de [...] *WhatsApp*, [...] virou uma guerra, onde você proliferou grupos e informações, [...] tinha um desespero também das pessoas assim de [...] divulgar muita coisa, de mandar muita informação, mandar muitas portarias [...] e isso meio que sufocou [...] no início da pandemia, porque a gente estava num contexto sem saber direito o que é que ia funcionar, com uma avalanche de informações [...] (Entrevista 7: IES1D3)

A ferramenta *WhatsApp*, criada em janeiro de 2009, como uma opção alternativa para a comunicação em mensagem de texto, é um aplicativo multiplataforma para a transmissão de mensagens instantâneas de texto e voz por meio de dispositivos eletrônicos. Este também possibilita o envio de imagens, como vídeos, fotos, localização em tempo real e documentos (PEREIRA; SILVA JÚNIOR; LEITE, 2021). Além disso, permite a realização de videochamadas de forma gratuita.

O uso desta ferramenta na educação apresenta alguns benefícios, tais como: baixo custo; aproximação entre os(as) usuários(as); possibilidade de agilizar o atendimento e, por consequência, reduzir o tempo de espera; possibilita a comunicação individual ou coletiva por meio da formação de grupos de pessoas; e velocidade e praticidade na comunicação. Porém, apresenta algumas desvantagens, como por exemplo: identifica o número de telefone da(s) pessoa(s); sistema de *backup* e busca de mensagem pouco efetivos; não pode ser utilizado em muitos dispositivos de maneira independente; e a gerência dos grupos pode não ser prática (SILVA; ROCHA, 2017).

A *webconferência* é aquela em que os(as) seus/suas usuários(as) não somente trocam áudios e contato visual por vídeo, mas também podem compartilhar telas, seja com apresentação de trabalhos, texto ou *slides*, além de haver a possibilidade de trocar mensagens de texto por um *chat* ou sala de bate-papo (MILL; ZANOTO, 2018).

Nesse sentido, ferramentas síncronas como *Zoom Meetings*, *Google Meet*, *Microsoft Teams* e Rede Nacional de Pesquisa (RNP), foram utilizadas pelos(as) participantes deste estudo. Essas ferramentas são utilizadas tanto para *webconferências* como para *videoconferências* e podem ser utilizadas por um grupo relativamente pequeno de pessoas, em geral, até, no máximo, 100 (cem) pessoas. A seguir recortes das falas dos(as) docentes:

[...] eu também usava o *Meet*, porque eu tinha mais facilidade com o uso do

*Meet* [...] a Universidade também tinha o *mconf*, o RNP [...] (Entrevista 1: IES1D1)

[...] *Microsoft Teams*, que a gente usava essa plataforma também [...] (Entrevista 4: IES2D3)

[...] mas a gente ficou desenvolvendo as atividades de orientação via plataforma do *Google Meet*. Então, os encontros eram síncronos [...] via plataforma [...] (Entrevista 7: IES1D3)

[...] por vezes, o *Teams* não estava funcionando, então a gente ia pro *Zoom* [...] (Entrevista 8: IES2D5)

Considerando o exposto, as ferramentas utilizadas são consideradas ferramentas ativas a nível de participação e interação dos(as) discentes, pois, em qualquer momento, o(a) aluno(a) pode se tornar o apresentador(a) ou palestrante (OLIVEIRA; WEBER; FLORIANI, 2021). Através das ferramentas de *webconferências*, as quais o(a) discente acessa por meio de um *link* de transmissão ao vivo, ele(a) pode assistir a aula; interagir com o(a) professor(a); trocar mensagens de áudio e de texto; ter contato visual face-a-face; e visualizar os *slides*, um vídeo ou texto que estão sendo projetados durante a aula em outra tela (MILL; ZANOTTO, 2018). Tais recursos podem favorecer a comunicação e interação entre o(a) docente e discente, como também aumentar a qualidade do processo ensino-aprendizagem (MEULENBROEKS, 2020).

A ferramenta *Google Meet* foi criada em março de 2017 pela empresa *Google*, sendo desenvolvida principalmente para realizar videoconferências e *webconferências* e, portanto, é um serviço de comunicação audiovisual (AL-FRAIHAT *et al.*, 2020), que veio para substituir as versões anteriores das ferramentas *Google Hangouts* e *Google Chat*. Aquele permite a realização de reuniões ou aulas, com interação e comunicação *online* para até 250 (duzentas e cinquenta) pessoas, desde que estas possuam uma conta do *Google*, com duração de até uma hora de forma gratuita, superando as distâncias e barreiras geográficas entre seus/suas usuários.

Porém, acima desse tempo de uma hora, apenas os(as) usuários(as) assinantes de um dos planos desse serviço podem usufruir deste recurso.

Existem diversas vantagens na utilização da plataforma síncrona *Google Meet*, sendo um exemplo permitir a gravação das aulas ou reuniões, sendo salvas no *Google Drive* diretamente, o que resulta em um arquivo audiovisual e de texto, com todos os comentários realizados no *chat*, mas que somente pode ser acessada por computadores. Pode ser integrado

à ferramenta assíncrona *Google Classroom* e permite gerar legendas em tempo real. No entanto, apresenta algumas desvantagens, quando no plano gratuito: impossibilidade de gravação e incompatibilidade para alguns de seus recursos com certos dispositivos, a exemplo *MacBook* (*Apple*). Qualquer pessoa que estiver como organizadora e co-organizadora pode acionar o recurso de gravação. É considerado como o serviço de comunicação audiovisual oficial do *Google*, disponível para os dispositivos *Android*, *iOS* e navegadores *web* (MARINHO *et al.*, 2020).

A ferramenta RNP foi criada pelo Ministério da Ciência e Tecnologia em setembro de 1989, com a finalidade de formar uma infraestrutura nacional de rede de *internet* avançada na área de educação e pesquisa, como também disseminar a utilização de redes de computadores no Brasil. O RNP Conferência *Web* é uma ferramenta digital síncrona que apresenta a função de *webconferência*, permitindo também o uso do *chat*, além de possibilitar o compartilhamento de arquivos e imagens (SOARES, 2020).

O serviço em rede traz vantagens visto que permite troca de informações com segurança e agilidade; acessibilidade; compartilhamento do serviço de *internet* e recursos de impressão; articulação de representantes do governo, setores empresariais e órgãos de apoio para o desenvolvimento e planejamento de suas ações em conjunto; economia nos custos; aproximação de pessoas; redução de distâncias; manutenção das relações sociais; comunicação e interação em tempo real; e gravação das aulas. Contudo, existem desvantagens como a falta de privacidade; maior risco para invasão de vírus e *hackers*; falta de recurso financeiro para manutenção de infraestrutura atualizada; falta de monitoramento; e dispositivos com configurações de baixa qualidade.

A ferramenta *Microsoft Teams* é uma plataforma unificada, criada em 2017, para permitir a comunicação entre pessoas por meio de *webconferências* e *chat* (KOENIGSBAUER, 2023). Além disso, possibilita troca de informações e arquivos; armazenamento de arquivos e integração com outros aplicativos de produção; tem a função de um ambiente virtual de trabalho; permite o controle, organização e desenvolvimento de trabalhos individuais ou em grupos e mensagens instantâneas (SANTOS; SANTOS; SILVA, 2022).

As principais vantagens do *Teams* dizem respeito a possibilidade de as mensagens substituírem o envio de *e-mails*; permissão de notificações e gravação; apresentação de calendário para aulas, reuniões e atividades. As desvantagens versão pelas suas funções pouco conhecidas e intuitivas; tempo de chegada das notificações e mensagens com atraso. Além disso, destaca-se que ele apresenta versão gratuita e paga. O tempo limite das *webconferências* é de 30 horas, com 300 (trezentos) participantes, mas é restrito aos(as) usuários(as) do plano do

serviço, sendo possível adicionar convidados(as) (SANTOS; SANTOS; SILVA, 2022).

Ainda sobre o *Teams*, na educação, os(as) docentes podem abrir salas de aula virtuais, salas colaborativas ou salas para reuniões, a fim de se comunicar com grupos de aprendizado ou professores(as) (KOENIGSBAUER, 2023). Para tanto, é preciso que o(a) professor(a) saiba o endereço de *e-mail* e senha da instituição de ensino parceira e credenciada da *Microsoft*.

A ferramenta *Zoom Meetings* foi criada em 2011. Esta é uma plataforma de *webconferências* com muitos recursos, como por exemplo gravações, mensagens em grupos, *upload* de reuniões na nuvem, serviço de transcrição instantânea e compartilhamento de quadro branco. O *Zoom* está disponível em dispositivos eletrônicos e navegadores de *internet*. O limite de tempo para as reuniões é de 40 (quarenta) minutos, com até 100 (cem) participantes (ZOOM MEETINGS, 2023). As desvantagens perpassam pelas falhas de segurança, custos de chamadas extras e integração apenas com o *e-mail Outlook*. Vale salientar que apresenta planos gratuitos e pagos.

Assim, para a ocorrência da *webconferência*, é necessário o acesso a um *website* que tenha um *software* de gerenciamento de áudio e vídeo instalados. Os acessórios que precisam estar contidos nos dispositivos eletrônicos, para esta função são: microfone, *webcam* (câmera) e caixa de som (MILL; ZANOTTO, 2018).

Destaca-se o uso das ferramentas síncronas de *webconferências* por suas vantagens: possibilidade de aberturas de novas salas, paralelamente à sala virtual que está sendo utilizada para a aula, para, por exemplo, a realização de trabalhos em grupos; e interação dos(as) professores(as) com os(as) estudantes através de quadro branco digital, com inúmeras possibilidades de uso, como formas geométricas, lápis, caixa de texto, desenhos, imagens, marcador de texto, entre outros (SOARES *et al.*, 2020).

Nessa nuance, todas as ferramentas síncronas que realizam videoconferências e/ou *webconferências* são consideradas fundamentais para a construção e manutenção da relação docente-discente. Portanto, essas ferramentas síncronas, quando utilizadas juntas, melhor oportunizam o processo ensino-aprendizagem, potencializando o aprendizado discente. Além disso, permite a participação dos(as) estudantes e a percepção docente quanto às reais necessidades acadêmicas dos(as) alunos(as). Através dessas tecnologias, as distâncias físicas entre seus/suas usuários(as) são reduzidas, pois elas ocorrem em um mesmo ambiente virtual, conforme dito anteriormente (CARLOS *et al.*, 2020).

Tal assertiva foi verbalizada por alguns/algumas dos(as) participantes como sendo uma vantagem do ensino remoto. Outro aspecto também considerado positivo e não menos importante foram as possibilidades de inovação na educação do ensino superior com a

participação de profissionais docentes e discentes de outras cidades, estados e países, conforme descrito nos relatos a seguir:

[...] nas disciplinas da pós-graduação, por exemplo, tem muito aluno especial [...] por que não ser feito com estudantes que estão em Santa Catarina, [...] no Rio de Janeiro, em São Paulo, nos Estados Unidos, no Canadá, [...] por que não? [...] (Entrevista 1: IES1D1)

[...] então, na pandemia, na virtualização, a gente conseguiu isso [...] chegar e ter uma aula integrada, [...] aqui a gente possibilitou o caminho da internacionalização. Dava aula comigo um professor de Portugal, falando sobre feridas [...] (Entrevista 4: IES2D3)

[...] eu falava com estudantes [...] na Suécia, na Noruega, na França [...] a distância ficou mais curta, [...] claro que é diferente a perspectiva do contato pessoal para o contato *online*, mas se dizer que isso é [...] maléfico no processo de aprendizagem, não é [...] (Entrevista 5: IES1D2)

Vale ressaltar que as ferramentas síncronas de *webconferências* apresentam *chat* ou sala de bate-papo, conforme dito anteriormente, que é outra possibilidade funcional que permite a comunicação por mensagem de texto, em tempo real, entre seus/suas usuários(as) (BITTENCOURT; FERRAZ; MERCADO, 2020). Na área da educação, esta funcionalidade é bastante utilizada por docentes para se comunicar com os(as) discentes, proporcionando a comunicação e interação entre eles(as). O *chat* funciona muito bem para esclarecimentos rápidos, avisos para a turma, envio de *links* de materiais para estudos, entre outros.

Outrossim, esta função possibilita mais uma forma de chamar a atenção do(a) aluno(a) para a construção do conhecimento, contribuindo para a qualidade do processo ensino-aprendizagem. A capacidade de aprendizado do indivíduo é observada de diferentes maneiras: visual, auditiva, audiovisual, representativa, entre outras (COSTA *et al.*, 2020). Assim, à medida que o(a) professor(a) está em discussão com a turma, simultaneamente, pode enviar, via *chat*, mensagens de texto, *links* de textos ou imagens, palavras-chave, a fim de complementar o conhecimento e/ou fornecer mais subsídios para essa construção do saber.

Outro aspecto positivo observado para a utilização do *chat* nas ferramentas de *webconferências* é o aumento das chances de comunicação com discentes que não apresentam a mesma desenvoltura e habilidade de se comunicar verbalmente durante as aulas síncronas.

Portanto, o *chat* é uma excelente alternativa para esse tímido público. Além disso, sendo utilizado no momento da aula, permite ao(à) estudante não acumular dúvidas que poderiam prejudicar o aprendizado (BITTENCOURT; FERRAZ; MERCADO, 2020).

#### 4.2.1.2 Subcategoria II – Ferramentas digitais assíncronas

As ferramentas assíncronas são utilizadas de modo atemporal, ou seja, seus/suas usuários(as) podem acessá-las a qualquer momento, mediante sua disponibilidade, sem agendamentos de acessos e/ou obrigatoriedade de conectividade em tempo real para assegurar a realização de atividades ou do aprendizado (DUNG, 2020). Entretanto, não ocorre troca de áudio e vídeo entre docente e discente. Para muitos(as), isso pode ser considerado uma desvantagem, pois dificulta o processo de interação entre professor(a) e aluno(a) e, por consequência, o processo ensino-aprendizagem (MARINI; BARROS; REALI, 2022).

Na educação de nível superior, os “momentos assíncronos” ou “aulas assíncronas”, como assim são chamadas, possibilitam ao(a) estudante acesso aos textos, videoaulas, atividades, entre outros materiais de estudos em qualquer lugar e horário, independente do dia e horário da aula (LUDOVICO *et al.*, 2019). Neste tipo de aula, não há sincronismo de tempo, como naquelas síncronas, apenas há o compartilhamento do mesmo ambiente virtual. Portanto, há uma disponibilidade maior de tempo para que o(a) aluno possa ler, estudar, refletir, fazer e aprender, para construir conhecimento.

[...] a atividade realmente [...] assíncrona [...] para nota, era no *Moodle* [...] o *Meet* ela era a prioridade para as aulas síncronas [...] (Entrevista 1: IES1D1)

[...] seis meses de *CANVAS* que era a plataforma que já rodava aqui, mas como era para o eixo EAD, que era um eixo muito pequeno, não era a instituição inteira usando a plataforma, então, acontecia que demorava. O aluno não conseguia acessar o *CANVAS* nem todo dispositivo era compatível. Então, foi pro *Teams* [...] (Entrevista 4: IES2D3)

[...] no segundo semestre, a gente começou a utilizar tanto a plataforma do [...] *Google Meet*, como as atividades assíncronas, via *Moodle* [...] (Entrevista 7: IES1D3)

[...] a gente utilizou muita coisa pelo *Moodle* AVA: as aulas, como foram [...]

registradas, material didático, tudo registrado pelo AVA [...] (Entrevista 15: IES1D5)

Como citado pelos(as) participantes desse estudo a estratégia assíncrona possibilita ao docente mais uma opção a ser utilizada para o aprendizado e aprimoramento pessoal e profissional, uma vez que a capacidade de aprender não acontece da mesma forma e ritmo em todos os indivíduos (WIEWIORA; CHANG; SMIDT, 2020).

No que tange a ferramenta assíncrona, o *CANVAS* surgiu em 2013 com a finalidade de permitir que diferentes pessoas no mundo criem *designs* para publicação; criar e descrever modelos de negócios, projetos e planejamento estratégico; montar mapas visuais de modelagem; estimular a criatividade; simplificar a comunicação; proporcionar o relacionamento entre pessoas; criar *gifs*; trabalhar à distância de forma colaborativa, participativa e interativa; possibilitar diferentes atividades e recursos-chave essenciais para o desenvolvimento e evolução das instituições empresariais e educacionais (MARINHO, 2016). Apesar de todas essas vantagens, esta ferramenta pode ser superficial, pois não se propõe a apresentar detalhes de temáticas.

Os sistemas de aprendizagem, chamados de AVA, muito utilizado no EaD, e também utilizados nos cursos presenciais como uma complementação para o aprendizado, são considerados uma inovação na educação de ensino superior (PAIVA, 2020). Salienta-se que nem todas as IES brasileiras utilizam o AVA em seus cursos presenciais, algumas ainda estão em processo de implantação.

Dessa forma, alguns recursos tecnológicos das ferramentas assíncronas já eram utilizados antes do advento da pandemia por muitas IES que adotaram o modelo híbrido de ensino. O sistema AVA colabora para o processo ensino-aprendizagem com diversos conteúdos e atividades que auxiliam nos estudos dos(as) estudantes (MARINI; BARROS; REALI, 2020).

O sistema ou *software* AVA em tecnologia acadêmica é uma ferramenta que se baseia na *web* para o desenvolvimento dos processos educacionais a partir das instituições de ensino de forma personalizada. Apresenta recursos importantes para os estudos, o desenvolvimento e realização de aulas, atividades e avaliações de ensino; permite uma maior comunicação e interação entre docentes e discentes, como também discentes e discentes; possibilita a disponibilização de conteúdos didáticos; apresenta baixos custos; e a mediação de troca de informações (MATUCHESKI; TORRES, 2009).

O AVA foi criado especialmente para receber arquivos de texto, imagem e audiovisual para estudos e pesquisas, sendo primordial para as disciplinas e cursos *online* e semipresenciais



ou complementação e suporte na construção de saberes de cursos presenciais a partir de qualquer lugar com flexibilidade de horário. Portanto, tem uma forte relação com o ensino à distância. Outras vantagens são: permite a realização da estratégia de gamificação; otimização na correção de atividades e avaliações por parte dos(as) docentes; e permite a ocorrência do processo ensino-aprendizagem fora da sala de aula física (MATUCHESKI; TORRES, 2009).

Em relação às desvantagens do AVA tem-se: baixa qualidade de conexão de *internet* que lentifica o sistema; problemas técnicos; atendimento discente geralmente ocorre de forma assíncrona mesmo quando o ensino é presencial; curtos prazos para a realização de atividades e avaliações. Dessa forma, o sistema AVA é um recurso digital que objetiva auxiliar o processo ensino-aprendizagem e incentivar o desenvolvimento de habilidades individuais, como criatividade e imaginação, viabilizando a proposta pedagógica do curso ou da disciplina (MATUCHESKI; TORRES, 2009).

Entretanto, observou-se que o AVA, apesar de apresentar aspectos construtivos para o processo ensino-aprendizagem, não era um sistema muito utilizado pelos(as) participantes da pesquisa.

[...] tinha uma orientação da própria Universidade da gente trabalhar com a plataforma [...] da Universidade, o *Moodle* AVA, onde os alunos conseguem acessar e, além disso, tem um conteúdo de cada dia, [...] atividade [...]  
(Entrevista 1: IES1D1)

[...] na verdade, o *Moodle* AVA já existe, na Universidade, há bastante tempo, era uma orientação para que os professores já viessem usando, [...] mas, por *n* razões, [...] a gente usava muito pouco a plataforma do *Moodle* [...] (Entrevista 7: IES1D3)

(...) usava pouquíssimo o *Moodle*, como ferramenta mesmo (...) (Entrevista 19: IES1D10)

Assim, o *Moodle* é um exemplo de ambiente virtual geralmente utilizado nos cursos de graduação e pós-graduação (KLERING; SCHROEDER, 2011), destacando os fóruns de discussão, aplicativos de mensagens, *chats*, videoaulas, entre outros. O *Moodle* AVA é considerado a ferramenta assíncrona mais utilizada no mundo, simulando uma sala de aula. Entretanto, alguns docentes desse estudo demonstraram que não a utilizaram.

As ferramentas assíncronas utilizadas no ensino remoto vieram favorecer o acesso em

relação ao acesso dos alunos que possuem *internet*, visto que os conteúdos das aulas síncronas gravadas, as atividades e os materiais para estudos, disponibilizados nessas plataformas, contribuíram para a qualidade do processo ensino-aprendizagem dessas pessoas.

Nessa nuance, salienta-se que todas as informações ficam armazenadas e disponíveis para serem acessadas a qualquer momento, inclusive gravações de áudios e vídeos. Essas ferramentas são bastante utilizadas pela modalidade de ensino EaD e híbrido (AMITI, 2020). Em geral, os exemplos mais comuns de ferramentas assíncronas são aquelas que permitem os fóruns de discussão, postagens de videoaulas, envios de atividades, conteúdo de estudos, entre outros (LUDOVICO *et al.*, 2019).

Dessa forma, pode-se afirmar que as aulas assíncronas apresentam maior flexibilidade para ambos(as) os(as) envolvidos(as) no processo ensino-aprendizagem, uma vez que há a liberdade quanto ao tempo, lugar (espaço físico) e horário de acesso. Assim, a condução da aula por parte do(a) professor(a) e o momento de aprender do(a) aluno(a) são determinados pelos(as) próprios(as) atores do processo, o que retrata autonomia (LAZORAK; BELKINA; YAROSLAVOVA, 2022).

Portanto, pode-se afirmar que para o(a) docente, as ferramentas assíncronas representam autonomia e liberdade nas orientações e outras estratégias utilizadas para a construção do conhecimento discente no processo ensino-aprendizagem. Para o(a) estudante, essas ferramentas podem representar a faculdade de escolha de quando o conhecimento poderá ser construído, ou seja, quando aquele(a) estará disponível e disposto para o aprendizado.

[...] o *Meet*, ele era usado para atividade síncrona, no sentido que a gente usava o link do *Meet*, mas também era usado para as atividades assíncronas [...] no *Moodle* [...] o *Meet* ela era a prioridade para as aulas síncronas [...] (Entrevista 1: IES1D1)

[...] a gente fazia três horas síncronas [...] e duas horas assíncronas [...] eles poderiam assistir essa aula depois, na plataforma do *Moodle* [...] (Entrevista 7: IES1D3)

[...] eles sempre tinham uma atividade, um retorno que eles tinham que entregar assíncrono que também era uma atividade avaliativa. E o nosso instrumento básico de reestrutura foi todo ambiente virtual, o AVA da Universidade [...] (Entrevista 17: IES1D8)

Diferentemente das aulas síncronas, que podem sofrer interferências e/ou interrupções a qualquer instante, as gravações dos vídeos das aulas assíncronas, por exemplo, geralmente, ocorrem em salas apropriadas, em estúdios com controle de áudio e vídeo. Porém, as aulas assíncronas exigem do(a) discente maior compromisso, responsabilidade e rotina de estudos (SOUZA; SANTOS, 2020). Isso se dá porque, neste tipo de ferramenta, sendo o(a) aluno(a) o(a) protagonista do seu processo ensino-aprendizagem, ele(a) próprio é quem gerencia, controla, organiza e planeja o seu aprendizado, de acordo ao seu interesse, para a construção do conhecimento. O desenvolvimento deste processo pode ser visualizado e acompanhado na própria ferramenta, pelo(a) discente, a qual demonstra, por exemplo, em gráficos, a evolução dele(a) nos estudos e realização das atividades.

Outros exemplos de atividades assíncronas têm-se: fóruns de debate ou discussão, que podem ser utilizados nas ferramentas do AVA, *CANVAS*, entre outras (MENDONÇA; GRUBER, 2019). Todas estas permitem que o(a) aluno possa tirar dúvidas e expressar suas opiniões sobre algum assunto. Como mostra as assertivas abaixo:

[...] a gente deixava algumas atividades [...] recomendava leitura, pedia fichamento, colocava questões norteadoras para as discussões, fóruns de debates [...] e eu ia gerenciando, [...] o *Moodle* a gente usava mais para os fóruns de debates [...] (Entrevista 1: IES1D1)

[...] funcionava basicamente assim, [...] para não ficar a manhã inteira na plataforma *Google Meet*, a gente fazia [...] duas horas síncronas [...] com atividade [...] no *Moodle* [...] fóruns de debates [...] (Entrevista 7: IES1D3)

[...] a gente fez muita coisa pelo remoto, só remoto [...] todos os seminários, fóruns de debates, todas as aulas eram dadas [...] através [...] desses aplicativos [...] (Entrevista 13: IES1D5)

[...] é mais basicamente numa perspectiva muito mais teórica e o que tinha de prática e de interação era por essas devolutivas, por meio de atividades assíncronas, fóruns de debates, mas sempre com retorno pelo *Moodle* [...] (Entrevista 17: IES1D8)

Os fóruns, conhecidos como fóruns de discussão ou debate, são espaços presentes em diferentes ferramentas assíncronas, onde a qualquer momento o(a) estudante pode discorrer

sobre um determinado tema proposto pelo(a) docente, por ele(a) mesmo(a) ou pelos(as) demais colegas. Todas as informações registradas no fórum ficam salvas no sistema da plataforma. Esta funcionalidade permite que todos(as) envolvidos(as) possam discutir ou expor vários assuntos de forma organizada e interativa, visto que possibilita a troca de mensagens de textos relativamente longos, mesmo não havendo troca de áudios e vídeos (PEREIRA *et al.*, 2018).

#### **4.2.2 Categoria II – Vivência de facilidades e enfrentamento de desafios e/ou dificuldades pelos(as) docentes**

Considera-se que o uso de tecnologias permite que professores(as) e alunos(as) desenvolvam uma melhor relação docente-discente, pois diversifica as diferentes formas de comunicação e interação entre eles(as). Além disso, possibilita ampliar a construção do conhecimento, a partir das mais diferentes ferramentas digitais que podem ser utilizadas para a compreensão de conceitos, realização de atividades e trocas de experiências e informações, com estratégias de ensino, usufruindo-se de inovação, criatividade e versatilidade didático-pedagógicas.

##### *4.2.2.1 Subcategoria I - Facilidades vivenciadas pelos(as) docentes*

Apresenta-se nessa subcategoria as facilidades vivenciadas pelo(a)s docentes durante o ERE. No que tange a comunicação e interação entre pessoas, as ferramentas digitais não são novidades no mercado empresarial, em especial, em empresas ou organizações multinacionais. Tão pouco pode-se dizer que essa comunicação nunca foi utilizada por muitos(as) outros(as) setores na necessidade de se comunicar “presencialmente”, quando não se encontravam fisicamente presentes, com a chamada “virtualização da presencialidade”. Essas ferramentas digitais, portanto, por diversas vezes, foram utilizadas nesse sentido: comunicação e interação entre seus/suas usuários(as); redução de distâncias entre pessoas; redução de custos com viagens, deslocamentos e transportes; entre outros benefícios (VARGO *et al.*, 2020).

O estudo mostrou que as ferramentas digitais também podem ser utilizadas no universo acadêmico com benefícios semelhantes. Estes foram reconhecidos pelos(as) participantes como facilidades do ensino remoto, a exemplo da vantagem no que se refere às inúmeras reuniões pedagógicas docentes que ocorreram durante esse período de pandemia. Os relatos a seguir expõem tal afirmativa:

[...] acho que as reuniões, também, elas fluíram com muito mais [...] efetividade [...] no remoto [...] (Entrevista 1: IES1D1)

[...] a gente criou a vantagem da rapidez *online*. Hoje, a gente usa várias reuniões *online* [...] (Entrevista 10: IES2D7)

[...] a gente chega na Universidade, muitas vezes, uma não tinha chegado, a outra não tinha chegado, especialmente, as reuniões. A gente, às vezes, ficava chamando os colegas, porque precisa de coro. Então, foi percebido, foi comentado muito nas nossas reuniões; todas as instâncias das reuniões com alunos, com professores, que a gente tinha quase 100% de coro, [...] ter uma facilidade de você estar em casa ou de um celular. Eu participei de muitas reuniões em trânsito [...] muita coisa a gente participou do processo do próprio celular, [...] é uma facilidade da tecnologia [...] (risos) [...] facilidade: o acesso fácil e rápido, [...] a gente tinha de qualquer lugar, mesmo fora, interior, em outras regiões, praias, seja o que for, a gente conseguia [...] ter o acesso a participação [...] (Entrevista 15: IES1D5)

Para os(as) docentes, o uso de tecnologias está presente na elaboração de aulas, atividades e avaliações, potencializando cada vez mais o processo ensino-aprendizagem. Portanto, pode-se afirmar que as tecnologias vieram expandir o acesso à educação, para a população de uma forma em geral, democratizando o acesso a ela (OLIVEIRA *et al.*, 2017).

Pesquisa realizada com 20 (vinte) discentes da universidade pública de Cataluña do curso Educação, na modalidade presencial, já revelava a utilização de diferentes tecnologias digitais na área acadêmica. Os autores evidenciaram que as redes sociais e o aplicativo *WhatsApp* eram as ferramentas digitais, consideradas pelos(as) estudantes, mais utilizadas e importantes, pois permitiam a interação e comunicação entre eles(as) e demais pessoas (GALLARDO; MARQUÉS; BULLEN, 2015).

#### 4.2.2.2 Subcategoria II - Desafios e/ou dificuldades enfrentados pelos(as) docentes

Apresenta-se nessa subcategoria os desafios e dificuldades vivenciados pelos(as) docentes durante o ERE. Arruda (2020) e Araújo (2021) afirmam que os(as) docentes, em geral, não estavam devidamente treinados, acostumados ao novo formato de ensino, pela necessidade de manejo às plataformas digitais que não haviam sido consideradas por ele essenciais para o

desenvolvimento de seu trabalho. Nesse sentido, por meio dos relatos, percebeu-se que essa falta de preparo docente para o ensino remoto, especificamente para o uso das ferramentas digitais e a resistência docente ao ensino remoto foram identificadas pelos(as) participantes como dificuldades do ensino remoto e/ou desafios a serem enfrentados.

[...] eu acho que a maior dificuldade é que as Universidades não se prepararam para o remoto, por mais que a gente fale do ensino à distância, de cursos à distância, eu acho que nós professoras, que fazemos a gestão da Universidade, [...] nos cargos de colegiado, coordenações, reitorias, pró reitorias, nós somos arcaicos. Nós viemos [...] de uma era onde era presencial e presencial que era importante. Então, eu vejo que a dificuldade é nossa de permitir esse crescimento, de permitir essa possibilidade de tomar o mundo que a pandemia vem, se instala, não dá outro recurso e que a gente precisa, [...] em um mês, em seis meses, ter que dar conta, [...] e eu assisti com muita angústia esse processo na minha Universidade, porque eu sentia uma pressão, não vou dizer que da Instituição como um todo, mas dentro da minha unidade. Eu sentia uma pressão para que tem que, tem que, [...] quando a gente não foi preparado, [...] não foi treinado [...] eu ouvi muitas colegas já com sessenta anos ou mais ou até menos, mais novas do que eu, mas que tem essa dificuldade, se sentindo muito pressionada, [...] sofrendo por todas essas questões associadas com a falta de tato [...] (Entrevista 1: IES1D1)

[...] desafios foi exatamente de readaptar, [...] a gente se vê no outro lugar, [...] porque o uso da tecnologia, aplicação das metodologias que tínhamos em sala de aula e converter isso para virtualização, [...] teve um momento da resistência, da própria adaptação do docente [...] (Entrevista 4: IES2D3)

[...] as dificuldades foram muitas [...] (risos) [...] eu acho que, sobretudo, no primeiro semestre, [...] no segundo semestre, foi um pouco menos, mas, ainda assim, muito intenso no primeiro ano [...] da pandemia, 2020, [...] primeiro, foi o entendimento desse remoto, [...] para nós professores [...] da Universidade pública, [...] sobretudo da Escola de Enfermagem, [...] eu vou falar da onde eu estou, que é uma instituição ainda muito [...] (pausa curta) [...] tradicional, [...] para não usar o termo arcaico, [...] mas uma coisa tradicional, onde a gente vinha resistindo muito a utilizar outras formas de aprender e outras ferramentas [...] (Entrevista 7: IES1D3)

O uso das ferramentas digitais implicou em inúmeros desafios e dificuldades que surgiram antes mesmo de se começar a usufruir desses tais benefícios, vantagens, potencialidades ou facilidades, como foram chamados neste estudo. Primeiramente, deparou-se com a questão da acessibilidade à *internet* e às tecnologias, problema este considerado disparadamente o de maior impacto, especialmente, à população brasileira acadêmica. Em detrimento da aplicação do ensino remoto nas instituições de ensino, grande parcela dos(as) estudantes e docentes do Brasil e do mundo, tanto da educação básica como da educação de nível superior, encontravam-se em situação de vulnerabilidade social e financeira, dificultando o acesso a esses dispositivos eletrônicos ou a estes de qualidade (MIRANDA *et al.*, 2020).

Houve inúmeros problemas advindos da questão da acessibilidade à *internet*, à qualidade e velocidade desta e ao acesso às tecnologias, os quais foram considerados, por muitos(as) dos(as) participantes, como dificuldades do ensino remoto que afetaram bastante o processo ensino-aprendizagem. Isso se deu porque sem a acessibilidade adequada não há como ter acesso às ferramentas síncronas e assíncronas utilizadas nesse formato de ensino, uma vez que este modelo apresenta uma grande dependência em relação à essa acessibilidade.

Estudo realizado, na cidade de Parnaíba, no Estado do Piauí, com seis estudantes de graduação de cursos das áreas de exatas, humanas e saúde, de IES privadas, corrobora que os problemas relacionados à acessibilidade à *internet* e às tecnologias impactam negativamente na dinâmica do ensino remoto (COSTA *et al.*, 2021). Tais impactos poderiam ser minimizados por meio da criação de Políticas Públicas voltadas a possibilitar ou viabilizar a acessibilidade aos recursos tecnológicos para a população brasileira docente e discente desprovida desses recursos, assegurando a continuidade das aulas remotas e favorecendo o processo ensino-aprendizagem.

Os problemas citados pelos(as) participantes que norteiam o âmbito da acessibilidade à *internet* e às tecnologias foram de cunho estrutural e social, tais como: não possuir *internet* no domicílio e/ou no celular; não possuir aparelhos tecnológicos, tanto por parte dos(as) participantes como por parte dos(as) estudantes; má qualidade da conexão de *internet* que interfere na estabilidade da mesma; dispositivos eletrônicos incompatíveis com as ferramentas digitais; falta de recurso financeiro, material e tecnológico por parte da IES para os(as) participantes; aumento do custo de *internet* e energia elétrica, entre outros.

[...] era uma das grandes dificuldades que nós tínhamos, [...] e, aí, a gente tinha que montar estratégias [...] escritas [...] para tentar atingir esse público [...]

sem *internet*, [...] a gente, enquanto professor, pelo menos tem um *notebook* e os alunos não têm. Então, eles tinham que assistir pelo celular e muitos não tinham um celular bom. Então, eles não conseguiam realmente [...] baixar o aplicativo, eles não conseguiam entrar, [...] questão da acessibilidade, [...] tinha alunos que conseguia e tinha alunos que não conseguia [...] (Entrevista 6: IES2D4)

[...] eu acho que a pandemia e a virtualização [...] mostrou as vulnerabilidades sociais de forma muito clara, [...] a dificuldade de não ter computador, trabalhar com o celular é muito pior, [...] quem tinha computador, tinha mais facilidade de conseguir fazer as atividades, conseguia responder os casos clínicos, conseguia abrir a câmera [...] e quem não tinha era muito complicado, [...] eu peguei aluno que não tem *internet* na sua casa, usava a *internet* de uma igreja, [...] eu tinha aula com essa aluna, quinta à noite, [...] eu já sei que era dia de culto, [...] quando ela ligava o microfone, não dava para ouvir ela. Eu ficava muito [...] (risos) [...] comovida, porque não tinha o que fazer, [...] ela estava usando a *internet* da igreja [...], porque ela pediu, e ela não tinha o que fazer [...] (Entrevista 10: IES2D7)

[...] a *internet* era uma grande também dificuldade, às vezes, os alunos iam sumindo, saíam e voltavam. Então, às vezes, estava falando, sumia: ah pró, é porque meu celular, porque não pega bem. A minha *internet* também, bem pouco, mais acontecia também de cair [...] (Entrevista 11: IES2D8)

[...] tive muita dificuldade com a opção de *internet* [...] eu cheguei a ter três *internet* [...] dentro de casa, então, tudo isso é custo [...] e, às vezes [...] nenhuma das três [...] dava conta [...] de suportar o dia todo, [...] as aulas, [...] e você estar o tempo todo dentro de casa é bastante difícil realmente, [...] a logística dentro de casa, a logística tecnológica, que não foi ofertada [...] para nós professores, [...] a gente não teve subsídio da Universidade, nenhuma ajuda com relação à *internet*, *notebook*, computador, não teve, [...] o meu computador, esse mesmo aqui, ele não suportava, [...] não suporta [...] tanta coisa, eu tive que fazer adequações nele, mesmo assim ele ainda deixa bastante a desejar. Isso foi muito, muito complicado. Sem falar [...] o custo que a gente teve de aumento de luz, energia, tudo isso dentro de casa [...] (Entrevista 15: IES1D5)



Mediante a isto, vários outros problemas foram desencadeados, sinalizando para a necessidade de adotar estratégias para alcançar essa população desprovida de *internet* e tecnologias. Outros desafios e dificuldades também foram bastante discutidos, como a questão do ambiente domiciliar não ser apropriado, adequado ou não estar preparado para as aulas remotas; interrupções e interferências durante as aulas remotas por ruídos domésticos e ambientais; conciliação das atividades domésticas com as laborais; sobrecarga de trabalho docente; cansaço do processo de trabalho remoto; sofrimento e transtornos psicoemocionais; entre vários outros. Observados nos relatos a seguir:

[...] o curso de Psicologia teve uma demanda absurda, [...] questão de depressão, ansiedade, todos os elementos que foram desenvolvidos, [...] os mecanismos desenvolvidos durante a pandemia que [...] o confinamento proporcionou, [...] estudantes, professores, funcionários, comunidade [...] (Entrevista 4: IES2D3)

[...] tinha as dificuldades mesmo, [...] às vezes, de internet de todo esse processo e até de adaptação dentro da nossa casa, porque a casa não era adaptada em você ficar em um lugar fechado, sem zuada pra você dar aula, [...] foi bem difícil, [...] tive muito medo de pegar COVID, como todo mundo teve, [...] eu acho que, se eu tivesse na sala de aula, eu teria muito mais medo [...] (Entrevista 6: IES2D4)

[...] logo nesse começo, a nossa vida ficou misturada com a nossa profissão, [...] em 2020, foi muito difícil, [...] meus filhos são pequenos, [...] tinha sempre ruído, [...] às vezes, me desconcentravam muito e eu perdia todo o prumo da [...] aula [...] (risos) [...] pedia licença, conversava com eles, voltava. Então, isso era muito cansativo para o professor, [...] o professor, ele ficou 100% *On*, usando os termos tecnológicos. A gente não tinha descanso, [...] a gente não vinha presencial, mas [...] a gente ficou 100% *On*. Então, a gente ficava o tempo inteiro conectados. Era muito cansativo, [...] eu me pegava, às vezes, meia noite, respondendo a aluno, coisas que eu nunca fiz [...] essa parte psicológica, emocional, é uma sensação de vazio que a gente tinha, muito grande [...] foi muito ruim, [...] foi sofrido emocionalmente, foi sofrido psicologicamente, a nível de conteúdo pedagógico, foi sofrido a nível de salário, a nível de gestão de tempo [...] (Entrevista 10: IES2D7)

[...] a ergonomia em casa, [...] eu não tinha cadeira adequada, mesa adequada, [...] no primeiro ano do ensino remoto, [...] eu voltei a ter bastante dores física, especialmente em cervical, [...] eu já tinha [...] uma lesão, e precisei retornar a RPG, fisioterapia, [...] foi um final de ano muito complicado, muito complicado mesmo, pela questão ergonômica dentro de casa, [...] as demandas pessoais [...] pra gente que tem casa, tem filho, cachorro, secretária, então, tudo se misturou [...] (risos) [...] se confunde um pouco, porque nem sempre é possível, eu não tenho um cômodo específico [...] era muito complicado, [...] as demandas da casa junto com o trabalho, [...] outro desafio muito grande [...] é a questão de horários, [...] a carga horária de trabalho que [...] a gente dá é bastante cansativa, [...] para mim, é muito exaustivo estar das oito às nove horas da noite, às sete horas da noite ainda em reunião [...] (Entrevista 15: IES1D5)

Percebe-se, portanto, que a atividade laboral propriamente dita da educação, frente ao ensino remoto, ficou sob a responsabilidade do(a) professor(a), o qual na sua própria residência, realizava aulas remotas, salas de bate papo, debates, seminários virtuais, entre outros (KIM *et al.*, 2020; GONZALEZ *et al.*, 2020). Porém, os(as) docentes não estavam preparados(as) para este ensino, pois suas residências não apresentavam estrutura física adequada para ministrar as aulas (FARIAS; SILVA, 2021); além da condição de ter que conciliar as atividades acadêmicas com as atividades domésticas e cuidado com os(as) filhos(as) e família (MCKIMM *et al.*, 2020), provocado na maioria dos casos pelo isolamento de pessoas que constituíam a rede de apoio.

Um estudo realizado a partir da análise teórico-metodológica de registros jornalísticos *online*, no qual foram coletadas, a partir da plataforma *Google*, entrevistas de 2020 a 2021 de professoras da Educação Básica e Ensino Superior, que atuaram durante o momento crítico pandêmico, revelou o aumento da carga horária das entrevistadas durante o ensino remoto, quando comparado ao trabalho acadêmico exercido na modalidade presencial. Tal cenário se explica em decorrência das atividades acadêmicas conflitantes com as demandas domésticas e familiares, as quais, para essas mulheres, ocorrem sem a ajuda de outras pessoas. Assim, ficou explícito as desigualdades de gênero quanto a sobrecarga de trabalho durante o ensino remoto, além da desvalorização laboral feminina que já é sabido de todos(as) (SILVA *et al.*, 2021).

Nesse sentido, Maia e Bernardo (2020) asseveram que, durante o formato de ensino remoto, houve um aumento na carga horária laboral dos(as) trabalhadores(as) em geral, tanto de horas diárias trabalhadas, como “de dias trabalhados durante a semana”. Especificamente no setor educacional, as autoras confirmaram em seu estudo que a maioria dos(as) participantes

entrevistados(as) foram do sexo feminino e exerciam mais de uma função na área de educação, o que reflete na “polivalência desses profissionais e jornadas duplas de trabalho” (MAIA; BERNARDO, 2020, p. 3). Isso reverbera a situações de estresse laboral, sendo fator predisponente a sentimentos e emoções negativas, contribuindo para a ansiedade, entre outros transtornos psicoemocionais.

Outrossim, também foram observados impactos para os discentes. Um estudo realizado com 7.143 discentes de uma IES na China, analisou os impactos do cenário pandêmico na vida desses(as) alunos(as), revelando que, 24,9% relataram apresentar ansiedade por consequência da infecção da COVID-19 no processo dos estudos e dos impactos econômicos e rotineiros da vida diária diante do distanciamento social (CAO *et al.*, 2020). Outro estudo realizado em uma IES na Grécia desvelou o aumento de transtornos psicoemocionais em estudantes, como depressão, ansiedade e desejo suicida (KAPAROUNAKI *et al.*, 2020).

Ainda nessa perspectiva de fatores estressores, o(a) docente precisou se reinventar, elaborando aulas na perspectiva da ausência física dos discentes e nas vulnerabilidades que os envolve em sua residência, utilizando diferentes metodologias e/ou estratégias de ensino na promessa de assegurar a qualidade do processo ensino-aprendizagem (BRASILINO E ALENCAR; HENRIQUES, 2020; GALVÃO *et al.*, 2021).

Nesse contexto, o Instituto Península (2020) realizou uma pesquisa, com docentes do Ensino Infantil e Médio, para compreender os impactos da pandemia. Foi revelado que 83% desses professores não estavam preparados ou capacitados para o ensino remoto; e 75%, informaram que não tiveram qualquer apoio emocional para o cuidado com a saúde.

Outro problema também a ser considerado, nesta nova situação, foi a falta de ambientação às salas virtuais; uso de câmeras abertas; microfones bloqueados durante as aulas; comportamento ético no ambiente virtual síncrono; entre outros. Portanto, acordos de “boa convivência” e condutas éticas tiveram que ser estabelecidos entre docentes e discentes para manutenção do respeito mútuo, empatia e harmonia durante as aulas, além de paciência, tolerância e solidariedade para ambientação às novas salas de aula.

[...] para essa adaptação, a gente teve treinamento remoto, mas [...] foi muito difícil. Foi muito difícil porque a gente não era acostumado com essas tecnologias [...] (Entrevista 6: IES2D4)

[...] foi rápido e súbito das tecnologias que a gente não utilizava. Então, para dar conta disso assim foi [...] bem complicado [...] (Entrevista 15: IES1D5)

[...] para mim, foi um período assim muito desafiador. E, para além disso, da gente ter que aprender [...] a gente foi aprendendo e ensinando e dividindo. Acho que foi um momento de grande aprendizado, não só os alunos aprendendo, mas eu, particularmente, aprendi demais. Aprender a [...] lidar com novos recursos didáticos, aprender a dar aula pra tela, [...] o que eu tinha de conhecimento até então, o domínio [...] temático, de conhecer o conteúdo, de conhecer as necessidades que precisavam ser compartilhadas com os alunos acerca do tema. Mas lidar, [...] preparar aula virtual, aprender a mexer nas plataformas, aprender a mexer no ambiente virtual de aprendizagem, [...] com a câmera, recursos didáticos, foi tudo muito inesperado, desafiador, às vezes, desanimador, [...] porque eu não sabia, não tinha [...] (Entrevista 17: IES1D8)

[...] a dificuldade de dar essa aula, nesse período da pandemia, foi a gente se ajustar às tecnologias. Essa foi a maior dificuldade [...] pra mim, foi principalmente me apropriar das ferramentas tecnológicas [...] (Entrevista 19: IES1D10)

Nessa vertente, dentre os muitos aspectos que envolvem o funcionamento e desenvolvimento do ensino remoto, destaca-se a qualidade da ferramenta digital utilizada para a efetivação dele. Esta qualidade diz respeito, portanto, ao bom funcionamento da plataforma utilizada, frente ao elevado número de usuários(as) simultaneamente; compatibilidade tecnológica com um grande número de aparelhos digitais de telefonia; tempo de uso; entre outros. Fatores estes considerados importantes pelas IES e primordiais no que se refere a qualidade do serviço prestado pela plataforma de videoconferência e/ou *webconferência*. Porém, tais fatores, não necessariamente, estão relacionados à seguridade da qualidade no processo ensino-aprendizagem, como acreditado pelas IES (FATANI, 2020).

Neste contexto, pode-se afirmar que a prática docente tem demonstrado que o número reduzido de estudantes são muito mais benéficos ao processo ensino-aprendizagem independentemente do nível de escolaridade do estudante. Isso porque permite uma assistência específica e individualizada por parte do(a) docente para com o(a) discente, como também a manutenção da ordem, disciplina e dinâmica da aula (AYU, 2018).

De acordo com o Projeto de Lei nº 4.731/12 do Senado, em tramitação, o número de alunos(as) em sala de aula deve ser limitado a, no máximo, 25 (vinte e cinco) estudantes no período pré-escolar e nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental e de 35 (trinta e cinco),

nos anos subsequentes do Ensino Fundamental e Médio. Todavia, nada se diz quanto ao ensino de nível superior. E, portanto, não havendo diretrizes para limitar esse número de estudantes universitários(as), seja na sala de aula física (presencialmente), seja na sala de aula virtual, tal situação se torna vulnerável ao julgamento dos(as) gestores(as) da própria instituição de ensino. Assim, facilmente poder-se-ia encontrar turmas com 40 (quarenta), 50 (cinquenta) ou 60 (sessenta) alunos(as) em cursos presenciais de IES públicas e privadas, o que claramente dificultava a comunicação e interação destes(as) com o(a) professor(a), desfavorecendo o processo ensino-aprendizagem, visto que se torna difícil os esclarecimentos de dúvidas que possam surgir durante as aulas (AYU, 2018).

No que se refere ao ensino remoto, no período pandêmico crítico, nas IES privadas especialmente, houve uma evasão muito grande por parte dos(as) estudantes, principalmente, por problemas financeiros e psicoemocionais (OLIVEIRA, 2020; PORTELA *et al.*, 2022), reflexos negativos da pandemia, o que resultou em medidas extremas para redução de custos, por parte das IES. Por isso, professores(as) com menos tempo de trabalho docente, nessas instituições, foram demitidos(as), culminando na necessidade de assumir mais turmas para aqueles(as) que ficaram; contudo, com carga horária reduzida. Portanto, basicamente, cada disciplina e/ou componente curricular ficou sendo ministrado por apenas um(a) professor(a). Isso refletiu em turmas com 70 (setenta), 80 (oitenta) ou mais de 100 (cem) alunos(as) para um(a) único(a) docente.

O estudo possibilitou a escuta de relatos essencialmente relevantes nesse sentido, sendo verbalizado as grandes turmas como uma dificuldade a ser superada e os desafios da demissão de docentes e redução da carga horária de trabalho a serem enfrentados, situações que também significaram na redução de salário.

[...] no segundo semestre de 2020, a minha carga horária caiu bastante, [...] fui desligada da coordenação, justamente porque teve um baque muito grande na quantidade de alunos, [...] eu fiquei somente com seis horas de sala de aula [...] (Entrevista 2: IES2D1)

[...] teve o momento da redução de carga horária [...] (Entrevista 4: IES2D3)

[...] foi bem complicado, [...] a redução de carga horária aconteceu [...] a gente tinha uma determinada carga horária e, aí, ficamos com uma carga horária bem menor [...] e grandes turmas, [...] e, aí, começou as demissões, [...] eu saí [...] da outra instituição que eu trabalhava, porque se tem um professor para

dar [...] aula, com alunos por aula, eu não preciso de dois professores, eu boto um só, [...] então, foram dezoito demissões de professoras, docentes enfermeiras na outra instituição, e aqui, também. Só que aqui, eu não saí, [...] isso é muito triste, [...] porque eram doutoras, eram mestres, eram professoras excelentes, parceiríssimas e as pessoas [...] foram se perdendo, [...] a gente perdeu pessoas também, que é muito mais importante [...] de que qualquer ação, [...] a gente perdeu, [...] eu acho que foi muito sofrido [...] (Entrevista 10: IES2D7)

De acordo com a professora Maria Elizabeth Bianconcini de Almeida, na conferência de “Formação de professores para a era da informação e das tecnologias digitais”, um problema existente quanto ao ensino remoto e suas tecnologias é que as diretrizes adotadas no Brasil foram fundamentadas em teorias curriculares de países como Singapura e Finlândia, (SOCIEDADE BRASILEIRA PARA O PROGRESSO DA CIÊNCIA, 2020) não estando, portanto, coerentes às realidades educacionais e formação docente brasileiras. Sendo assim, possivelmente associada às tantas dificuldades e desafios identificados pelos(as) participantes.

Tendo-se em vista que a qualidade do processo ensino-aprendizagem está intimamente relacionada à comunicação e interação professor(a)-aluno(a), este estudo observou que muitos(as) dos(as) participantes verbalizaram a falta dessa interação dos(as) discentes durante o desenvolvimento do ensino remoto, principalmente, nas aulas síncronas. Isso foi considerado uma dificuldade vivenciada e um desafio a ser enfrentado por eles(as) em função do comprometimento da qualidade do processo ensino-aprendizagem.

[...] foi um desafio a interação, foi um desafio a participação [...] conseguir que aquele aluno participasse como um todo, [...] porque foi difícil o estudante entender que ele, naquele momento, ele se tornava, de fato, protagonista da formação dele. Porque se ele não participasse, não produzia [...] (Entrevista 4: IES2D3)

[...] realmente, naquele início, eu achei bem complicado, principalmente [...] pelas condições sociais dos alunos, os alunos tinham dificuldade de abrir câmera, de participar das aulas e de interagir. Então, muitos ali, por vezes, eu chamava e percebia que eles não estavam na aula, não estavam na sala de aula virtual [...] (Entrevista 8: IES2D5)

[...] eu percebi mais dificuldade, para o professor, eu achei mais estressante, porque não existia aquele diálogo aberto que é possível na aula presencial, não era aquele diálogo de você trocar, [...] eu tentava estimular o máximo deles: perguntar, chamar pelo nome, [...] para tentar estimular, interagir [...] (Entrevista 11: IES2D8)

[...] desafiador nessa perspectiva de troca de interação, porque eu compreendo [...] que o ensino [...] ele é feito por troca, ele não é uma via única, ele é feito por troca e ele precisa ser significativo tanto para quem está mediando o aprendizado, quanto quem está recebendo [...] (Entrevista 17: IES1D8)

A partir das “Diretrizes Operacionais para a Implementação do Parecer CEE nº 299/2020”, pode-se reiterar que uma “interação pedagógica” parece ser satisfatória quando há efetiva comunicação entre docente e discentes, além de retornos das atividades remotas, sendo o(a) aluno(a) avaliado(a) em diferentes aspectos. O oposto, a “interação pedagógica insatisfatória”, seria quando não há comunicação ou quando esta é ineficaz, sem devolutivas de atividades e sem avaliação do(a) aluno(a) (SOUSA; SOUSA; SANTOS, 2020).

De acordo com Sousa, Sousa e Santos (2020), a falta de interação ou a baixa interação dos(as) estudantes é uma grande preocupação das instituições de ensino, pois reflete negativamente na qualidade do processo ensino-aprendizagem no ensino remoto. Os autores afirmam que, independentemente da estratégia de ensino aplicada, a interação discente é primordial para a aprendizagem, construção de conhecimento e desenvolvimento de habilidades e competências.

A interação por parte dos(as) discentes não é considerada obrigatória para se afirmar ou definir a ferramenta síncrona. Porém, é fundamental para a construção do conhecimento, a dinâmica da aula e efetivação do processo ensino-aprendizagem. Como o ensino remoto trabalha principalmente com metodologias ativas, a falta de interação discente compromete significativamente a qualidade desse processo. Refletindo-se sobre essa situação, considera-se que essa falta de participação discente, esteja intimamente relacionada à inadequada estratégia didático-pedagógica escolhida pelo(a) professor(a) para a disciplina e/ou componente curricular, o conteúdo, o perfil do(a) aluno(a), segundo discutido anteriormente.

Outro ponto a ser considerado relevante, observado neste estudo, e destacado como dificuldade e/ou desafio, foi que as gravações das aulas, que deveriam ser vistas como sendo favoráveis ao aprendizado discente, de certa forma, tornaram-se algo prejudicial, conforme os relatos abaixo. Os(as) estudantes se utilizavam deste benefício das gravações das ferramentas

síncronas para não participarem e/ou não interajam nas aulas síncronas, o que interferia no processo ensino-aprendizagem e, portanto, na qualidade deste.

[...] pra mim, enquanto professora, foi tentar [...] segurar o aluno [...] em relação a concentração e estar na aula, já que é uma aula remota e gravada [...] (Entrevista 6: IES2D4)

[...] a partir do momento, que eu poderia gravar a aula síncrona e colocar no *Moodle*, a gente tinha uma baixa participação dos estudantes, com todas as desculpas: eu não consegui conectar; eu estava trabalhando; eu não tenho disponibilidade neste horário [...] eu acho que perde o sentido de ser síncrona, a partir do momento que o aluno tem acesso a essa aula depois. Então, isso configura um EaD e não uma atividade síncrona. Então, essa, para mim, era uma dificuldade até de retenção dos alunos, já que eles não eram obrigados a estarem conectados nos momentos síncronos e eles podiam assistir essa aula em outro momento [...] (Entrevista 7: IES1D3)

[...] então, muitos ali, por vezes, eu chamava e percebia que eles não estavam na aula, não estavam na sala de aula. E, aí, eles começaram a estar um pouco mais com essa questão de saber que eu chamava [...] (Entrevista 8: IES2D5)

[...] a gente percebia que o aluno, ele tinha um compromisso de estar ali [...] fazendo a disciplina, mas não tinha o compromisso de assistir a aula. Ele não assistia a aula, ele ficava de casa, do acesso remoto, e, aí, depois, ele assistia a gravação quando dava [...] esse, para mim, foi um dos grandes problemas [...] um dos grandes desafios [...] (Entrevista 9: IES2D6)

O estudo também revelou, como uma dificuldade discutida pelos(as) participantes, que a falta de concentração dos(as) alunos(as), durante as aulas síncronas, igualmente ao que é observado nas aulas presenciais, também afetou bastante o processo ensino-aprendizagem. Porém, no ensino remoto, não há como mensurar essa falta de atenção ou de concentração, pois, muitas vezes, não se tinha a imagem desse(a) aluno(a), porque as câmeras estavam fechadas ou desligadas. Esta foi mais uma dificuldade identificada pelos(as) participantes que refletiu negativamente na qualidade do processo ensino-aprendizagem, visto que os(as) professores(as) se sentiam desmotivados(as), pois sentiam-se sozinhos(as) na sala de aula virtual.



[...] as dificuldades eram câmara fechada, você não tem a mesma motivação, você não tem a mesma interação [...] você fala uma coisa, o aluno olha estranho, franze a testa, você sabe que ele não entendeu, no ensino remoto não. Então, como é que você vai dar aula, se você não tem esse *feedback*? [...] (Entrevista 2: IES2D1)

[...] uma dificuldade primordial, que eu acho, é o fato dos alunos não serem obrigados a estarem com as câmeras abertas [...] e a interagirem na sala. Então, para mim, é extremamente angustiante dar aula para aquele monte de bolinha que fica ali na tela, que você não tem nem ideia se o aluno está do outro lado. E a gente fica parecendo que está falando pro além: [...] Oi, estão aí? Estão me ouvindo? [...] as pessoas não interagem, não abrem suas câmeras, então, a gente não tem essa troca, [...] se a aula já era difícil [...] no presencial, de forma expositiva, onde o professor fica ali duas horas passando *slide* e falando, no virtual, isso se colocou de maneira muito clara, porque os alunos de fato [...] não participam [...] (Entrevista 7: IES1D3)

[...] eu acho que a conectividade deles era tanta que nem sempre eles conseguiam se concentrar na aula porque o celular [...] é uma ferramenta que tem diversos aplicativos, [...] então, ele está na minha aula com o celular, [...] o *Instagram* notifica, o *WhatsApp* notifica, o *Facebook* notifica, e isso é uma perda para o estudante, [...] o estudante dessa geração ele já tem dificuldade de concentração [...] (Entrevista 10: IES2D7)

[...] é muito solitário dar aula virtual, porque por *n* motivos os alunos, alguns conseguiam interagir, outros não, alguns abriam as câmeras, outros não [...] mas a maior parte das vezes, acho que, [...] 95%, 96% [...] (risos) [...] das vezes, era a minha tela, a minha fala e o silêncio do outro lado [...] a gente perdeu essa interação, principalmente no início, [...] por dificuldades tecnológicas, por dificuldades de concentração, o cenário pandêmico [...] foi um fator que interferiu, [...] a gente não tem como mensurar o que é que chegava ou não e como chegava para o aluno, [...] desafiador nessa perspectiva de troca de interação, porque eu compreendo [...] que o ensino, [...] ele é feito por troca, ele não é uma via única, ele é feito por troca e ele precisa ser significativo tanto para quem está mediando o aprendizado, quanto quem está recebendo [...] (Entrevista 17: IES1D8)

Rodrigues (2020) reverbera que a pandemia da COVID-19 ocasionou momentos difíceis e turbulentos, o que levou os(as) discentes a terem problemas de concentração nas aulas, fragilizando o processo ensino-aprendizagem. Para tanto, os(as) docentes tiveram que pensar em estratégias para estimular e motivar os(as) estudantes. Além disso, diante de tantas dificuldades, conforme destacadas neste estudo, pensar, elaborar, planejar e organizar um processo de ensino de qualidade exige tempo e concentração por parte dos(as) professores(as).

No que concerne a dificuldades neste processo, Lunardi *et al.* (2021) afirma que a falta de concentração dos(as) alunos(as) é um grande problema a ser resolvido. Para tanto, enquanto estratégias para estes, sugeriu: organizar a rotina e o espaço de estudos.

Silva (2022) corrobora que a “capacidade de concentração” do(a) estudante reduz no ensino *online*. Assim, este(a) deve ser motivado(a) pelo(a) docente, especialmente durante as aulas assíncronas, a pesquisar, construir conhecimento e aprender sozinho(a), a partir do desenvolvimento de estratégias pessoais de aprendizado, usufruindo de todo e quaisquer recursos e ferramentas tecnológicas que o ensino remoto e suas condições possam oportunizar. Este momento de aprendizado individual torna-se enriquecedor nas discussões em sala de aula, o que contribui para a qualidade do processo ensino-aprendizagem.

Em relação às câmeras fechadas e/ou desligadas nas aulas síncronas, Castelli e Sarvary (2021), em seu estudo, asseveram que vários foram os motivos relatados pelos(as) estudantes para justificar esta condição, tais como: preocupação com a aparência; fragilidade na conexão da *internet*; preocupação com o espaço físico que estavam assistindo às aulas; não querer ser visto sem atenção na aula; entre outros.

Os autores observaram, durante as suas aulas, que, com as câmeras desligadas, houve redução na interação e na qualidade do processo ensino-aprendizagem. Por isso, eles propuseram as seguintes estratégias, entre outras, para estimular que os(as) discentes utilizassem as câmeras nas aulas síncronas: o incentivo explícito destas, dando justificativas acadêmico-pedagógicas que contribuam para a efetivação do processo ensino-aprendizagem e verbalizar o uso destas como optativas (CASTELLI; SARVARY, 2021).

Outro estudo realizado por Toti (2020), com 234 estudantes, revelou que, dentre os motivos pessoais que levavam estes(as) a não abrirem as câmeras, 48,1% estavam sempre com os cabelos sem pentear durante as aulas síncronas ou com roupas impróprias ou de dormir; 24,7% não queriam passar por qualquer tipo de julgamento pessoal ou comparações; 21,7% sempre estavam fazendo alguma outra coisa durante as aulas; 10,2% tinham vergonha do local onde estavam assistindo às aulas; 6,4% porque estavam deitados(as); e 1,3% porque o ambiente não era adequado, com circulação de pessoas e barulho. Outros motivos diziam respeito a

questões pedagógicas (não atrapalhar os(as) docentes); e técnicas (não possuir câmera ou não gastar mais *internet*).

No que tange diretamente às questões relativas ao aprendizado discente propriamente dito, na percepção dos(as) participantes, a qualidade do processo ensino-aprendizagem ficou bastante deficiente, conforme abaixo mencionado:

[...] a gente sabe que o processo de ensino e aprendizagem ele não aconteceu 100%, não aconteceu [...] (Entrevista 6: IES2D4)

[...] eu acho que [...] a pandemia trouxe um prejuízo para a formação desse aluno, mais ainda para Enfermagem [...] (Entrevista 9: IES2D6)

[...] eles pesquisavam no Google porque, às vezes, tinham dificuldade. Eles não mais forçavam o pensamento, [...] o desenvolvimento para pensar, eles precisavam pesquisar lá no Google. Então, isso é muito ruim, muito ruim, [...] hoje, eu tenho esses frutos já, eu já tenho essa resposta às ineficiências dos alunos em relação a fazer prova, [...] só que a vida tem seleção o tempo inteiro. Então, isso foi uma perda absurda [...] (Entrevista 10: IES2D7)

[...] para os estudantes [...] (pausa) [...] a questão assim [...] algo que prejudicou eles, que trouxe uma limitação, é porque assim, em relação às avaliações, como elas eram postadas, então [...] era óbvio que eles consultavam as avaliações [...] consultavam para responder. Então, isso talvez [...] não estimule o aluno a ter aquele estudo [...] porque a avaliação, a avaliação é uma forma de se verificar o aprendizado [...] a gente vai saber se a pessoa está estudando através de uma avaliação. Não que fazer uma prova na sala de aula vai provar quem é o profissional, não é isso. Mas é uma questão que [...] você avalia [...] é uma forma de avaliar o aprendizado [...] (Entrevista 11: IES2D8)

[...] outra dificuldade era, foi o aprendizado [...] (Entrevista 15: IES1D5)

Pesquisa documental evidenciou que o ensino remoto se mostrou como um formato de educação excludente, que agravou a qualidade do ensino público e a desigualdade na educação, uma vez que não assegurou a aprendizagem, a qualidade do processo ensino-aprendizagem e a acessibilidade e direito à educação aos discentes (CUNHA; SILVA; SILVA, 2020). Dessa

forma, torna-se iminente a reparação dos prejuízos ocorridos na educação, principalmente na educação básica, durante o ERE, investindo-se em um trabalho pedagógico devidamente planejado e organizado.

No âmbito do próprio ensino remoto, Paiva (2020) sugere em seu estudo, como uma forma de melhorar o processo ensino-aprendizagem para docentes e discentes e assegurar a qualidade deste, que os(as) primeiros(as) se façam mais presentes nas aulas assíncronas, com participação nos fóruns, estímulo de “conversas fiadas” para distração da turma e devolutivas das atividades; administrem constantemente as interações nas aulas remotas, compartilhando informações e participando das conversas nos *chats*; e gerenciem os processos avaliativos.

Porém, diante de tantas dificuldades e desafios verbalizados a respeito do processo ensino-aprendizagem, alguns/algumas participantes conseguiram identificar benefícios ou vantagens no ensino remoto, de forma a garantir a qualidade desse processo: os esclarecimentos de dúvidas que ocorriam no momento da aula síncrona; o interesse pessoal para qualificação profissional; identificação das potencialidades discentes; capacidade de adaptação, conforme os relatos destacados:

[...] readaptar [...] a gente se vê no outro lugar [...] porque o uso da tecnologia, aplicação das metodologias que tínhamos em sala de aula e converter isso para virtualização [...] (Entrevista 4: IES2D3)

[...] a pandemia forçou a gente num processo que eu acho que deveria já vir acontecendo na Universidade, que é de entender que essa geração que está chegando aí, ela tem outras formas de aprender e outras formas de ter acesso ao conhecimento, que não apenas no livro e na sala de aula [...] no sentido presencial [...] (Entrevista 7: IES1D3)

[...] você vai e teve que fazer todo um processo de inovação, porque toda a teoria que eu daria em sala de aula, agora eu vou ter que também dar [...] à distância [...] com certo distanciamento [...] (Entrevista 9: IES2D6)

[...] deu para perceber o quanto que a gente tem uma plasticidade de adaptação e os alunos principalmente, [...] a gente descobriu potências desses nossos alunos que, até então, na sala de aula, pela timidez, a gente não percebia. Então, era quando eles preparavam um *card*, quando eles preparavam um texto, quando eles preparavam um [...] filme, uma foto, uma resenha que, [...]

às vezes, eles falavam, mas com a câmera fechada, [...] deu pra gente reconhecer o potencial criativo desses alunos, que, às vezes, em sala de aula, para aqueles que são mais tímidos, a gente não reconhecia, [...] para mim, foi revelador, de reconhecer alunos assim que tinham grandes potências [...] criativas, de poder de síntese, de expor as ideias que, às vezes, no presencial, eu não percebia [...] (Entrevista 17: IES1D8)

Não obstante, tais aspectos negativos vividos e enfrentados pelos(as) participantes do estudo, entre vários(as) outros(as) enfrentados pelos(as) docentes e discentes no período pandêmico, não impediram as instituições de ensino de adotarem o ensino remoto emergencial. Isso porque este se constituía, naquele momento, a única alternativa encontrada nesse cenário de remodelação da estrutura educacional, a qual emergia para a adequação e (re)estruturação do ensino por meio de ferramentas digitais síncronas e assíncronas.

#### **4.2.3 Categoria III – Necessidade de capacitação docente**

O uso de recursos tecnológicos, entendidos aqui como as ferramentas digitais, na educação de nível superior estão vinculados não somente à formação acadêmica profissional, mas também à capacitação docente, ou seja, à maneira como o(a) docente foi formado(a).

[...] quando a gente começou a aprender a trabalhar com uma plataforma, mudamos e tivemos que reaprender novamente, foi um momento de ensino e aprendizado para os nós e os estudantes [...] (Entrevista 4: IES2D3)

[...] eu também acredito que [...] essa vivência nos faz mais, [...] nos lança mais desafios, tende a nos deixar mais aptos à outras realidades, [...] esse é um movimento que não volta, [...] as pessoas precisam entender que ele é real e que teve coisas muito boas no contexto [...] nesse período [...] (Entrevista 5: IES1D2)

[...] eu mesma fui buscar alguns recursos, [...] consegui encontrar uma professora que ofereceu um curso de aulas remotas ativas, onde eu aprendi alguns macetes e alguns aplicativos e algumas estratégias que eu poderia utilizar para deixar essa aula mais participativa [...] (Entrevista 7: IES1D3)

[...] a pandemia ela traz as competências digitais [...] eu lembro que eu tive

que aprender diversas plataformas *online*, que eu não sabia. Eu tenho bastante facilidade nessa parte de competência digital [...] então, eu imagino que todo mundo tenha que se reciclar nesse momento [...] (Entrevista 10: IES2D7)

A capacitação para a utilização das ferramentas síncronas e assíncronas e suporte técnico para elas, foram outros aspectos mencionados pelos(as) participantes. Muitos dos relatos permeiam essa temática, verbalizando a dificuldade vivenciada por eles(as) para se ajustarem ao “novo” formato de ensino, ao uso dessas ferramentas e ao manuseio das plataformas. Da mesma forma, relataram que foi um desafio, pois enfrentaram a situação, buscando aprender os conhecimentos tecnológicos por meio das capacitações ofertadas pelas IES.

A formação docente deve ser contínua e, segundo Reis, Silva e Silva (2020), precisa ser um processo constante, no qual o(a) docente aperfeiçoa o “fazer pedagógico” em busca da promoção de saberes, de acordo com as necessidades didático-pedagógicas e acadêmicas. Assim, há a valorização do saber e das experiências docentes, que irão agregar conhecimentos significativos para a relação teoria-prática, a qual é muito importante ao processo ensino-aprendizagem.

Para Duarte (2017), essa formação docente engloba três dimensões: científica, pedagógica e pessoal. A primeira diz respeito ao “desenvolvimento e atualização” de assuntos que serão ministrados e a forma humana de aprender; a segunda refere-se às estratégias de ensino e aos recursos utilizados para ensinar; e, por fim, a terceira trata de regular “a intenção e a intensidade” do(a) docente em promover aprendizagens, ou seja, o compromisso, dedicação e interesse docente em ensinar e incentivar a aprendizagem.

Sobre este aspecto, o estudo de Reis, Silva e Silva (2020), realizado por meio de formulário eletrônico com a participação de 197 professores(as) do estado do Pará, revelou que a utilização de recursos digitais acarreta benefícios para a formação e atuação docente que não seriam possíveis presencialmente. As autoras destacam que as novas “metodologias e práticas pedagógicas utilizadas” levam à autoformação, ou seja, a busca por aprimoramento, capacitação e qualificação profissional quanto às ferramentas digitais. Tais formas de capacitações tornaram os(as) professores(as) mais aptos(as) ao manejo das tecnologias digitais, dinamizando a aprendizagem.

Nesse sentido, houve a percepção e reconhecimento por parte de alguns/algumas participantes que, quando disponibilizadas capacitações, elas foram facilidades encontradas durante esse período.

[...] o que teve o maior impacto foi a capacitação docente, como a gente não tinha [...] habilidade com a plataforma, [...] nós tivemos capacitações de plataforma, de comportamento, interação, novas metodologias, estratégias docente-aluno, [...] várias oficinas, [...] era constante as capacitações que a instituição fazia (...) (Entrevista 4: IES2D3)

[...] eu acho que o treinamento também ajudou um pouco nesse sentido de facilidade. Então, por exemplo, a gente acabou aprendendo algumas plataformas, como interagir um pouco mais com os alunos. Eu acho que o treinamento em si, ele foi importante também para o professor, [...] a instituição tentou fazer parte desse treinamento, que foi bacana, de trazer pedagogo (Entrevista 8: IES2D4)

[...] foram tantos treinamentos ofertados pela Universidade, [...] a TI deu um suporte muito bacana nesse período. Teve muito treinamento, o pessoal da TI estava sempre disponível [...] para tirar dúvidas, para auxiliar no que fosse possível [...] (Entrevista 19: IES1D10)

[...] tínhamos todo acesso, tivemos capacitação, tivemos acesso à orientação, tivemos tutoria, passo a passo, vídeos, encontros com o Núcleo Pedagógico, disponibilidade de [...] suporte nessa área para conseguir fazer, [...] voltar a acontecer o ensino no formato remoto, [...] falando de mim, como professora já de tanto tempo de atuação e sem experiência [...] (Entrevista 21: IES1D12)

Assim, o ressignificado do que é ser docente, como ser docente e para que ser docente envolve muitas potencialidades, habilidades e competências. Estas são essenciais para o desenvolvimento de um processo ensino-aprendizagem de qualidade, sendo firmado a partir da (re)configuração de como formar um(a) professor(a), complementando as questões: a quem ensinar?; “o que ensinar?”; “para que ensinar?”; “como ensinar?”; “com o que ensinar?”; e “o que aprender?” (RODRIGUES, 2020).

Nesse estudo alguns/algumas participantes já utilizavam as ferramentas digitais síncronas ou tiveram alguma experiência anterior com essas ferramentas. Essa, muitas vezes, se deu de forma empírica, para orientações ou apresentações de trabalhos acadêmicos de estudantes, com resultados bastante positivos.

[...] não achei que eu tinha tanta dificuldade com o trabalho à distância, porque eu já fazia isso, [...] há anos eu faço isso, [...] eu não consigo orientar estudantes, não consigo escrever artigo, [...] não consigo elaborar qualquer forma de pensamento livre imerso no ambiente da Universidade. Eu preciso do meu ambiente [...] eu oriento minhas estudantes por *WhatsApp*, eu já tinha entendido que orientar por *WhatsApp* era mais viável para ambas as partes, porque eu leio em um momento que eu estou com tranquilidade, eu gravo áudios, ela pode ouvir várias vezes [...] (risos) [...] em um momento que não se pensava nesse nome, ensino remoto, eu só dizia que era à distância e essa pessoa dizia assim pra mim: professora, eu ouvi seu áudio dez vezes, eu ouvi seu áudio várias vezes, já tem dois anos e eu ainda não joguei aquele áudio fora [...] e eu comecei a trazer isso para minhas aulas [...] (Entrevista 1: IES1D1)

[...] eu lembro muito bem, que isso já existia. Lá na Escola de Enfermagem, por exemplo, eu assistia defesa de teses e de dissertações [...] porque o curso, a pós-graduação não tinha dinheiro para pagar a passagem aérea do professor para vir pra cá, [...] a gente ia lá para o centro de tecnologia do Hospital [...] e fazia lá, [...] rodava assim, gente! Quantas vezes? [...] (risos) [...] a gente precisa fazer uma reflexão que esse movimento já existia, [...] a banca de minha colega, [...] a banca dela era de São Paulo. E o Programa não tinha recurso para trazer os professores, [...] convidou e fez de lá, [...] a banca de outro colega, [...] também de Portugal, [...] a gente teve o prazer de conhecer presencialmente a autora de forma remota, [...] a internacionalização, [...] se a gente souber utilizar os benefícios vai colher muitos frutos [...] (Entrevista 4: IES2D3)

[...] consigo perceber que nós não tínhamos esse perfil, a maior parte de nós, [...] eu não estou falando exclusivamente de mim, eu, desde 2008, eu dou aula à distância, dou disciplina à distância na modalidade semipresencial. Então, é módulo presencial e módulo semipresencial na Universidade [...], e eu não vi [...] essa dificuldade, [...] no meu cotidiano de trabalho, não só de sala, mas de fora de sala [...] não mudou absolutamente nada, [...] eu continuei com as orientações à distância, continuei desenvolvendo trabalho à distância, [...] a atividade de artigo científico de trabalho para evento, de orientação, para mim, não mudou absolutamente nada. Eu tinha os horários com os estudantes, desenvolvia orientação. Então, dizer que isso foi uma debilidade, eu não posso



dizer [...] (Entrevista 5: IES1D2)

A partir da necessidade em continuar as aulas em meio à situação de isolamento social e assegurar a qualidade do processo ensino-aprendizagem, essas tecnologias tornaram-se a principal alternativa para se alcançar um grande número de discentes. Assim, pensando-se emergencialmente nos benefícios que essas tecnologias poderiam proporcionar ao processo ensino-aprendizagem, naquele momento, e a seus/suas envolvidos(as), as IES instituíram o ensino remoto sob a autorização do MEC (BRASIL, 2020).

Contudo, tal cenário tecnológico é ainda anterior ao acima mencionado, nos Estados Unidos, em 1922, a Universidade da Pensilvânia começou a ofertar instruções pelo rádio; seguido da *State University of Iowa* que iniciou aulas de higiene oral e astronomia transmitidas por rádio e televisão (FIDANIAN, 2020). A partir de vivências acadêmicas norte-americanas, com aulas por áudio e vídeo, surgiram as novas tecnologias que foram incorporadas ao ensino superior, na modalidade EaD. Posteriormente, surgiram as teleconferências, as quais também foram incorporadas à educação de nível superior. Considerando tal perspectiva, outros países, como Uruguai, utilizam as TIC desde 2007, de diferentes formas nas salas de aula nas escolas públicas (BURGIN; COLI; DANIEL, 2022).

Outros dos benefícios relacionados ao uso dessas ferramentas tecnológicas, os quais também puderam ser observados nos relatos do estudo pelos(as) participantes abaixo relacionados, foram: a não interrupção das aulas; manutenção da comunicação e interação entre professor(a) e aluno(a) com áudio, áudio e vídeo, vídeo e mensagens de texto; redução das distâncias entre eles(as); aproximação e convívio universitário em um mesmo ambiente (virtual); rotina universitária de aulas; segurança e integridade da saúde desses(as) atores/atrizes acadêmicos(as) quanto aos riscos da infecção da COVID19, visto que estariam em seus domicílios (estar em casa), juntos à sua família e, portanto, trazendo conforto psicoemocional ou mesmo maior concentração nas aulas e nos estudos; economia frente aos custos com transportes; economia de tempo, uma vez que não haveria deslocamento e preocupação com trânsito; entre outros.

[...] o ensino remoto é mais fácil, porque, primeiramente, não tem o deslocamento, sei lá, eu acho que isso daí vai ser uma coisa que vai ser bem debatida, [...] todo mundo vai falar que o fato de você não se deslocar, você não gasta gasolina, o fato de você não perder tempo, você não perde trânsito, [...] se organiza melhor, a aula começa oito horas, então, sete e cinquenta e

cinco, eu estou aqui *online*. Não é como eu tinha que sair de casa quarenta minutos antes, [...] isso pra mim facilitou [...] (Entrevista 2: IES2D1)

[...] as facilidades foi a questão até de autoproteção, não vou mentir, [...] a facilidade de você estar em sua casa, [...] protegida de qualquer forma, [...] com sua família e evitar esse contato com a população que poderia estar contaminada, pra mim, foi uma facilidade e tranquilidade para eu ministrar aulas, [...] eu estava tranquila em relação à minha segurança física [...] e mental [...] (Entrevista 6: IES2D4)

[...] para mim, uma facilidade foi trabalhar de casa, [...] eu consegui ter um ambiente na minha casa favorável para que eu pudesse abrir minha câmera, para que eu pudesse dar minha aula [...] sem grandes dificuldades, [...] para mim, [...] foi excelente o ensino remoto, [...] eu consegui organizar muita coisa da minha vida. Eu consegui fazer muitas outras coisas, dentro desse tempo, porque eu não preciso mais me deslocar até a Universidade, voltar para casa. Então, eu otimizei muito mais o meu tempo, [...] para mim, foi ótimo esse momento de ter ficado em casa, de ter ficado isolada. Eu consegui fazer milhares de coisas que eu gostaria de ter feito antes, e que eu não conseguia fazer [...] pelas múltiplas demandas de trabalho, [...] de correria do dia a dia. Então, para mim, isso foi uma facilidade [...] (Entrevista 7: IES1D3)

[...] outra potencialidade foi que eu percebi que estar na casa das famílias [...] trazia essa verbalização deles: eu estou no meu interior, eu estou com minha família, [...] para uns, sim, [...] principalmente nesse período de fragilidades, de incertezas, durante a pandemia; muitos traziam que era bom esse conforto, [...] que estavam mais seguros, que conseguiam aproveitar mais, que conseguiam se concentrar mais, que não enfrentavam o medo do ir e vir pela violência, [...] então, acho que isso foi uma potencialidade, [...] desse cenário doméstico, para aqueles que tinham cenário doméstico acolhedor, fortaleceu o estudante. E eu ouvi algumas vezes [...] essa satisfação de poder estar junto da família e a verbalização de que se concentravam mais, conseguiam produzir mais, [...] o que facilitou também, sem dúvida, um dos ganhos foi o tempo que a gente leva no transporte e a economia que isso gerou, [...] economia não digo só por mim não, dos próprios alunos trazerem isso: [...] professora, eu não tenho gasto com o transporte, não tenho gasto com alimentação, ficou mais fácil, [...] acho que isso é um dos facilitadores [...] nesse período da pandemia

[...] (Entrevista 17: IES1D8)

#### 4.2.4 Categoria IV – Utilização de estratégias didático-pedagógicas

Docentes e discentes fazem parte de um processo de transformação, a partir de uma ação educativa, na qual ambos estão constantemente aprendendo e ensinando, mesmo que em contextos sócio-históricos diferentes. Por meio desse processo, observa-se a construção de valores e habilidades que serão essenciais para a formação da personalidade profissional do(a) aluno(a) (FREIRE, 2021).

Tratando-se do ensino dos cursos de saúde universitários, uma área do conhecimento que associa teoria e prática, faz-se necessário o uso de meios educacionais que incentivam um conhecimento crítico e reflexivo do(a) discente, a partir de processos adequadamente planejados e estruturados para a organização de diferentes e diversos saberes (D'ÁVILA, 2021).

Neste íterim, Scuisato (2016) diz que o uso de “novas tecnologias” nas instituições de ensino está oportunizando novas estratégias a serem aplicadas no processo ensino-aprendizagem, de maneira que os(as) docentes estão reaprendendo a ensinar, conhecer, aprender e comunicar-se.

Nesse contexto, Veiga, Toledo e Portilho (2020) reverberam que a forma tradicional de se ensinar, a partir de práticas pedagógicas mecanicistas fundamentadas na réplica de conteúdos, desconsiderando o(a) discente, ficou perdida no tempo, pois atualmente, as informações são obtidas por meio de um ou dois cliques. Isso porque a *internet* se tornou o principal meio de comunicação e informação, de forma que até livros e revistas se apresentam hoje no formato digital. No entanto, esse acesso às informações pelo ambiente digital, não descarta a presença e importância do(a) docente, pois este(a) é o intermediador(a) primordial do processo ensino-aprendizagem.

Nesta época digital, o ensino remoto oportunizou diferentes experiências educacionais para muitas IES, sobretudo no que tange aos docentes e discentes. Além disso, considerando o cenário pandêmico, trouxe novas perspectivas para as questões relativas às práticas educativas, o que resultou em uma educação mediada por TIC e/ou TDIC. Moraes (2020) afirma que a educação está em meio a um novo paradigma e que a sociedade precisa compreender tal cenário para melhor aproveitá-lo.

[...] no início, [...] eles falavam muito do medo do COVID, das coisas do COVID, mas da aula em si, pouco participavam. Se eu colocava artigo, caso

clínico [...] ah pró, eu não tive tempo, porque não consegui baixar, porque eu não tenho computador [...] meu celular está travando [...] (Entrevista 6: IES2D4)

[...] lá na IES participam bastante nessa parte de metodologias ativas [...] (Entrevista 8: IES2D5)

[...] a gente usava vídeos, *YouTube*, porque é uma ferramenta fácil, gratuita, que está aí para todo mundo, reprodução de filmes [...] mas o debate era prejudicado, porque o aluno não participava da discussão, muito pouco [...] (Entrevista 9: IES2D6)

Santos, Rodrigues e Sudbrack (2018) corroboram que a prática docente atual deve alinhar-se ao desenvolvimento de práticas de pesquisa, produções científicas, assim favorecendo a formação de um profissional consciente, por meio de estratégias não tradicionais que redimensionam o conhecimento teórico e prático. Percebeu-se, então, que o processo de ensino está intimamente relacionado ao processo de aprendizagem, ficando sob a responsabilidade do(a) docente a escolha pela estratégia de ensino mais adequada ao perfil de aprendizado do(a) aluno(a).

No ensino remoto, esse processo está fundamentado, principalmente, nas estratégias didático-pedagógicas aplicadas pelos(as) docentes, a partir das escolhas das ferramentas utilizadas. Essas estratégias podem ser consideradas como um conjunto de ações que são planejadas e implementadas pelos(as) docentes, sendo aplicadas por diferentes meios disponíveis que favorecem o processo ensino-aprendizagem na construção do saber, a fim de alcançar objetivos específicos na formação discente e promover o engajamento deste nas diversas atividades acadêmicas (PEREIRA; CUNHA; LIMA, 2020).

Neste sentido, o modelo remoto de ensino impulsionou as IES e docentes a (re)pensarem em práticas educativas que pudessem ser inseridas em uma educação à distância, *online*, que virtualizasse a presencialidade, de forma que as aulas não perdessem a essência da modalidade presencial, a qual prioriza a qualidade do processo ensino-aprendizagem, com protagonismo discente, e interação entre professor(a) e aluno(a) (GREENHOW; GALVIN, 2020).

Este estudo foi capaz de identificar diferentes estratégias didático-pedagógicas e estratégias de avaliação utilizadas e aplicadas pelos(as) participantes em ambos os momentos de aulas síncronas e assíncronas, na tentativa de assegurar a qualidade do processo ensino-aprendizagem.

[...] se não [...], vai perder ponto, [...] você obrigatoriamente vai ter que fazer perguntas ao seu coleguinha e, se não fizer, vai perder ponto, [...] então, o grupo A vai ter que fazer pergunta para o grupo B; o grupo B, não necessariamente aquele que apresentou, é o que vai falar; o que não apresentou é o que tem que responder. Então, você teve que trabalhar com muita criatividade para poder fazer para que esse aluno entendesse que era importante, ali, de participar de uma certa forma [...] esses eram os desafios [...] assim, buscar ferramentas que contemplasse isso. E, aí, você tinha que se desdobrar na criatividade, [...] e a avaliação, no primeiro momento, ela foi colocada para ser vinte e quatro horas, o aluno tinha direito a discutir, fazer, depois devolver, [...] criou-se uma plataforma [...] no *Google forms*, [...] ele recebia a prova e [...] eu computava que tinha feito. Ali mesmo, ele já corrigia a minha prova [...] (Entrevista 9: IES2D6)

[...] eu trabalhei com vídeos, mostrando o processo [...] de básico e avançado, trabalhei com algumas metodologias digitais, o *Kahoot*, *MindMeister*, são plataformas, são metodologias que a gente pode utilizar também como é *online*. Fiz algumas atividades, principalmente no *BlackBoard* [...] de grupos, onde eu podia dividir [...] os alunos em salas virtuais, [...] eu podia fazer algumas metodologias de pesquisa, de estudo. Trabalhei um pouco com *Socrative*, que foi na parte de [...] Saúde do Adulto, que eu acompanho o processo de trabalho dos alunos [...] através de uma plataforma. É bem interessante para construir [...] resposta de caso clínico, e algumas metodologias que eu já usava na prática, como casos clínicos, que mantive [...] (Entrevista 10: IES2D7)

[...] para estimular os alunos, a Instituição propôs que todo encontro tivesse uma atividade e a gente liberava essas atividades para eles, em relação ao tema. Então, toda aula tinha uma atividade obrigatória para fazer, [...] fazia também questões nas atividades, casos clínicos, eles gostavam muito de casos clínicos, participavam muito, [...] eu lembro que eu fazia muitas atividades, toda semana, casos clínicos. Fizemos também vídeos simulando uma consulta de Saúde da Criança, [...] eu fiz um vídeo e mostrei, [...] eu fui no laboratório [...] da Instituição, e eu era a enfermeira, teve outra professora [...] que foi a mãe. Então, a gente fez vídeo para estimular os estudantes também. Então, foi assim, foi baseado nisso mesmo, em atividades, casos clínicos, vídeos, [...]

eles postavam na plataforma e eu corrigia. Eu corrigia na sala [...] corrigia com eles a atividade [...] (Entrevista 11: IES2D8)

[...] nós tínhamos momentos síncronos e assíncronos [...] eles sempre tinham uma atividade, um retorno que eles tinham que entregar assíncrono que também era uma atividade avaliativa, [...] nosso instrumento básico de reestrutura foi todo o ambiente virtual, o AVA da Universidade [...] e ali, também era um momento que a gente, às vezes, tinha de diálogo, [...] a gente fez fóruns, [...] nós postamos vídeos, [...] a gente estimulou a criação de mapas mentais, de *podcasts*, [...] basicamente numa perspectiva muito mais teórica e o que tinha de prática e de interação era por essas devolutivas, por meio de atividades assíncronas, mas sempre com retorno pelo *Moodle* e algumas atividades que a gente demonstrava, mas também tudo virtual, [...] não era possível ter prática, mas mostrar, [...] principalmente o professor [...] que tem todo um arsenal disponível, então, ele mostrava [...] como fazer uma reanimação, [...] ele pegava o bonequinho, mostrava quantas mensagens cardíacas, como acoplar uma máscara de ventilação. Na aula de crescimento e desenvolvimento, a gente mostrava, [...] pedia para que eles [...] que fizessem se tivessem irmãos, primos, parentes, que eles tentassem fazer o que era possível, foi o que nós fomos adequando. E as dúvidas que eles fossem trazendo [...] (Entrevista 17: IES1D8)

De acordo com Torres-Gordillo, Melero-Aguilar e García-Jiménez (2020), o processo ensino-aprendizagem apresenta melhores resultados quando aplicadas metodologias de ensino ou estratégias didático-pedagógicas interativas e inovadoras. Como exemplo, tem-se as metodologias ativas, que são consideradas estratégias criativas, interativas, colaborativas e participativas, fundamentadas no protagonismo discente, tendo como princípios o(a) docente como mediador(a)/facilitador(a) desse processo, problematizando a realidade, por meio de trabalho em equipe e o uso de tecnologias (ZALUSKI; OLIVEIRA, 2018).

Alguns exemplos de tais métodos de ensino são: aprendizado por problemas ou aprendizagem baseada em problemas (PBL) ou problematização; aprendizagem baseada em evidências ou educação baseada em evidências, estudos de caso ou casos clínicos; seminários (discussão articulada); gamificação; sala de aula invertida; simulação realística, aprendizado por projetos; *design thinking*; cultura *maker*, entre outras.

Nesse contexto, Araújo (2021) define as metodologias de ensino como caminhos para

chegar ao conhecimento por intermédio de “métodos e técnicas” que se traduzem em estratégias. Assim, se traduzem como formas utilizadas por docentes para que o(a) educando(a) possa construir o conhecimento de “modo vigoroso”, criativo, sensível; despertando a imaginação e o “pensamento crítico e inventivo”, repleto de “dinamismo e plasticidade”, para potencializar o processo ensino-aprendizagem.

Outrossim, D’Ávila (2021) conceitua estratégias de ensino como meios que possibilitam o aprender e fazem parte de metodologias fundamentadas em uma “pedagogia inovadora” e uma “didática sensível”, através de um ensino criativo, construtivo e lúdico. Teoricamente, são inúmeras essas estratégias que têm o objetivo de despertar o querer aprender a partir da sensibilização, criatividade, construção do conhecimento, problematização, estratégias integradoras e ações pedagógicas para diferentes saberes.

Nessa nuance, o ensino remoto se mostra como ativo, repleto de recursos digitais e articulações didática, pedagógica e tecnológica, fomentado pelas TIC e/ou TDIC. Dentre as características do ensino ativo que envolvem a educação remota, destacam-se: inovação; problematização da realidade; trabalho em equipe e colaborativo; papel docente mediador(a)/facilitador(a); protagonismo discente; pensamento crítico-reflexivo; “valorização das diferentes formas de aprendizado”; “estratégias de ensino diferenciadas”; garantia na qualidade do processo ensino-aprendizagem individual e coletivo; “turmas reduzidas; aulas dinâmicas e interativas”; “uso de ferramentas de gestão de tempo por parte dos docentes e discentes; maior participação, motivação e assiduidade”; e autonomia para os estudos (RÊGO; GARCIA; GARCIA, 2020, p. 12). Essas características norteiam os princípios da prática pedagógica do processo ensino-aprendizagem.

Durante o processo de construção do conhecimento, o professor(a) constitui trocas com o discente, se posicionando enquanto mediador(a)/facilitador(a), a partir da aplicação de estratégias de ensino adequadas, o que compreende o processo ensino-aprendizagem (ARAÚJO, 2021). O protagonismo da criatividade para o alcance do conhecimento, como também a interação entre os contextos das ciências naturais e sociais são questões inerentes do paradigma emergente do período da ciência pós-moderna (SANTOS, 2008).

Salienta-se que tomar a decisão sobre a estratégia mais adequada a ser aplicada na aula é de responsabilidade do(a) professor(a), a partir de sua expertise pedagógica; objetivos a serem alcançados metodologicamente; características da disciplina; recursos tecnológicos disponíveis; “perfil de aprendizado discente”; entre outros. As estratégias didático-pedagógicas mais utilizadas são:

Grupos de tutoria; Relato crítico de experiência; Interpretações musicais; Plenárias;

Aprendizagem baseada em Projetos; Grupos de facilitação; Leitura comentada; Dinâmicas lúdico-pedagógicas; *Padlet*; Estudos de caso; Problematização: Arco de Maguerez; *Task-based learning*; Oficinas; Exercícios em grupo; Mesas-redondas; Nuvem de palavras; Aprendizagem baseada em Problemas; *Webtask*; Debates temáticos; Seminários; Grupos interdisciplinares; Dramatizações; Aprendizagem baseada em jogos (*Game based learning*); Apresentação de filmes; Grupos reflexivos; Mapa mental; Sala de aula invertida (*Flipped Classroom*); *Portfólio*; Socialização; *Webgincana*; *Webquest*; Grupos interprofissionais; Pedagogia da problematização; Exposições dialogadas; Avaliação oral (autoavaliação do grupo, dos professores e do ciclo); Aprendizagem entre pares (*Peer instruction*); História oral; entre outras (RÊGO; GARCIA; GARCIA, 2020, p. 13).

Outras estratégias de ensino consideradas ativas, participativas, colaborativas e criativas são: apresentações orais de seminários; roda de conversas; debates temáticos; oficinas; relatos críticos de experiências; leituras comentadas; exposições dialogadas; dramatizações; apresentações e interpretações de filmes e músicas; mesa-redonda; júri simulado; avaliação oral; dinâmicas lúdicas; entre outras (BRASIL, 2012).

Mais amplamente utilizada e normalizada nas mais diversas IES de ensino, as aulas expositivas, que geralmente ocorrem com a reprodução de *slides* realizados no aplicativo *PowerPoint*, por exemplo, são estratégias consideradas tradicionais por grande parte dos teóricos da área da educação. Isto se dá pois são pouco interativas e atrativas, não motivam o(a) estudante à produção de conhecimento e torna o(a) aluno(a) um ser passivo ao conteúdo que está sendo transmitido. É uma estratégia teoricamente simples e fácil de ser aplicada, pois não exige grandes planejamentos, e, portanto, bastante criticada, inclusive pelos(as) discentes, que, muitas vezes, reclamam que os(as) professores(as) estavam apenas fazendo a leitura de *slides*. Em geral, este tipo de aula é utilizado para a apresentação de definições, conceitos, generalizações, a partir da transmissão oral do(a) docente, que é muito comum no ensino universitário. Entretanto, são estratégias inadequadas quando se deseja estimular a ação crítica e reflexiva do(a) aluno(a), como também o desenvolvimento de habilidades e competências (SILVA, 2021).

No estudo de Silva (2022), a autora relata que na Universidade Estadual de Maringá, durante o ERE, houve a emissão da Resolução 006/2020-CEP, a qual previu que 60%, no mínimo, das atividades realizadas pelos(as) docentes e discentes deveriam ser síncronas e, até no máximo, 40% das atividades restantes poderiam ser assíncronas. Dessa forma, durante a maior parte do tempo as atividades acadêmicas no processo ensino-aprendizagem ocorreriam em tempo real, no qual professores(as) e alunos(as) estariam trabalhando juntos. O objetivo



desta resolução era reduzir o tempo de aulas expositivas. A autora afirma que estas são muito cansativas para os(as) estudantes, quando no ensino remoto, principalmente quando esses(as) alunos(as) não possuem dispositivos eletrônicos de qualidade e com rápida conexão de *internet*.

Nesse sentido, as aulas expositivas dialogadas caracterizam-se por expor a temática com ativa participação dos(as) alunos(as), levando em consideração suas experiências e conhecimentos anteriores, para que juntos, docente e discentes, possam construir novos conhecimentos. Essa estratégia estimula os(as) estudantes a pensar, perguntar, refletir, interpretar, debater e participar ativamente das aulas, tendo o(a) professor(a) como o(a) mediador(a)/facilitador(a) do processo ensino-aprendizagem (SOUZA, 2022).

Fugindo da educação tradicional, a estratégia de sala de aula invertida é, atualmente, muito utilizada nas universidades públicas. Neste tipo de aula, o(a) discente é convidado(a) a conhecer a temática e familiarizar-se com o assunto antes da aula, sendo que no momento do encontro o(a) docente faz questionamentos e realiza atividades em sala, para, a partir daí, o assunto ser discutido e o conhecimento produzido. Nesta estratégia didático-pedagógica, o(a) discente é o(a) protagonista do processo ensino-aprendizagem, com voz ativa e participativa.

Há uma forte interação entre professor(a)-aluno(a) e aluno(a)-aluno(a), na qual o(a) educador(a) é realmente um(a) mediador(a)/facilitador(a) daquele processo. Pode-se, portanto, dizer que este tipo de aula faz parte de uma educação participativa, que preza pela interação e comunicação docente-discente e discente-discente (SALAS-RUEDA, 2021).

Uma das estratégias amplamente utilizada, por grande parte dos(as) professores(as), especialmente de cursos de Enfermagem, é o estudo de caso ou relato de caso clínico, um método de estudo qualitativo e/ou quantitativo, que tem por finalidade ajudar o(a) discente a raciocinar e refletir, com base nos conhecimentos anteriores adquiridos e como estes devem ser aplicados, em especial, na vida prática profissional. Dessa forma, este facilita a compreensão para diagnósticos diferenciais e presuntivos (MORAIS *et al.*, 2019), a partir de sinais e sintomas descritos na história da doença do indivíduo, com relatos relevantes sobre o exame físico, antecedentes mórbidos, necessidades humanas básicas (NHB), hábitos de vida, exames complementares, sinais vitais, entre outros, que são fundamentais para a aplicação da Sistematização da Assistência de Enfermagem (SAE), que inclui a decisão para os cuidados de Enfermagem diante dos problemas e riscos identificados.

Os seminários são métodos de ensino que tem por objetivo apresentar oralmente uma determinada temática, após pesquisa científica previamente realizada. Tal estratégia favorece a interação discente-discente, promove o protagonismo e a autonomia dos(as) alunos(as), uma vez que estimula a expressão da opinião do(a) estudante sobre o assunto. A realização de

seminários alcança importantes benefícios, a saber: atualização de conteúdos; disseminação de conhecimentos; promoção de *networking*; desenvolvimento de habilidades e competências, entre outros (PAZ; NASCIMENTO; SILVA, 2016).

Os mapas mentais são práticas pedagógicas que auxiliam os(as) estudantes a melhor compreender e assimilar o conteúdo disciplinar, pois é apresentado de tal forma que favorece a criatividade, o poder de síntese, a memorização, a análise crítica, reflexão e gerenciamento de informações. Isto se dá porque podem ser utilizados desenhos coloridos, esquemas, resumos simples, anotações, imagens, figuras, gráficos, diagramas, entre outros, para representar o tema em questão, encorajando a interação e a discussão (KRAISIG; BRAIBANTE, 2017).

Os vídeos são estratégias geralmente utilizadas para demonstrar, complementar ou exemplificar diferentes e diversos conteúdos, gerais e/ou específicos, por meio de imagens, ilustrações, músicas e animações. A partir da sua utilização é possível fornecer dinamismo à informação, o que vem a favorecer a produção do conhecimento, pois facilitam o(a) discente a melhor compreender e assimilar a temática. São recursos didáticos considerados interativos, motivadores, informativos e lúdicos, também conhecidos como videoaulas (GOMES, 2019).

Ainda sobre recursos audiovisuais, outra estratégia muito utilizada pelos(as) docentes é a reprodução de filmes. Por meio deste, o(a) estudante pode ser estimulado ao pensamento crítico e reflexivo, com total liberdade para pensar e refletir sobre um determinado assunto, o que auxilia na compreensão do conteúdo; poder de interpretação; desenvolvimento intelectual; incentivo à pesquisa; viabilidade à arte, cultura e comunicação, favorecendo o processo ensino-aprendizagem. Em geral, os filmes considerados didáticos ou mesmo aqueles não didáticos, mas bastante utilizados para ilustrar acontecimentos históricos, fatos reais ou com conteúdo político, psicológico, ético, entre outros, apresentam linguagem acessível ao vocabulário do(a) aluno(a), acrescido da ilustração cinematográfica que motiva a discussão e, por consequência, a aprendizagem (MACHADO *et al.*, 2022).

[...] a pandemia meio que nos obrigou a conhecer essas novas ferramentas tecnológicas [...] *YouTube*, [...] esses aplicativos todos: *Kahoot*, [...] *Flipboard*, [...] todos eles que [...] a gente já deveria estar usando em sala de aula, como uma estratégia de ensino, e a gente não vinha usando, [...] a disciplina que eu ministrei [...] (Entrevista 7: IES1D3)

[...] eram coisas assim, até mesmo de tirar foto em casa, de fazer vídeo em casa, meu, com meu esposo pra que eles [...] entendessem um pouco também,

além de um vídeo do *YouTube* que também era algo que eles poderiam ver com maior facilidade que não [...] fosse a minha aula [...] (Entrevista 8: IES2D5)

[...] a gente usava vídeos, *YouTube*, porque é uma ferramenta fácil, gratuita, que está aí para todo mundo, reprodução de filmes, [...] mas o debate era prejudicado, porque o aluno não participava da discussão, muito pouco, [...] eu comecei a exigir: para apresentar o trabalho, na hora que eu construía o barema, uma das ações é, a avaliação vai ser: a câmera tem que estar ligada [...] (Entrevista 9: IES2D6)

A plataforma *YouTube* é um aplicativo da *Google*, que permite armazenamento e apresentação de vídeos e filmes. A partir dela, o(a) professor(a) pode criar videoaulas, compartilhar e assistir qualquer conteúdo didático ou não, que esteja exposto na *internet*, por meio de um dispositivo eletrônico. De acordo com a *Google*, é a segunda plataforma mais acessada no mundo e o segundo site de busca de conteúdos pela *internet*; a própria *Google* ocupa o primeiro lugar nestes critérios. Portanto, o *YouTube*, hoje, é considerado uma tecnologia para práticas educativas, diversão, aprendizagens, buscas de conteúdos, entre outros (MOURA; FREITAS, 2018).

De modo semelhante às ferramentas audiovisuais, o *podcast* é uma moderna ferramenta de áudio que se constitui como uma estratégia atualmente utilizada para construção de conteúdos específicos. Esta pode ser disponibilizada na *internet* ou em aplicativos específicos, por meio de *streaming* ou arquivo, podendo ser ouvida a partir de qualquer dispositivo eletrônico, diversas vezes a qualquer momento, possibilitando aspectos positivos para o processo ensino-aprendizagem (PEREIRA; SANTOS NETO, 2020). Essa estratégia pode ser mais uma forma dos(as) discentes apresentarem trabalhos acadêmicos. No entanto, vale ressaltar que o *podcast* não estimula a interação e participação dos(as) alunos(as).

Ainda nesse contexto tecnológico, tem-se possibilidades na utilização de metodologia ativa de gamificação, a qual baseia-se na inserção de elementos de jogos em ambientes que normalmente não são comuns (SALEEM; NOORI; OZDAMLI, 2021). Neste contexto, destaca-se a ferramenta *Kahoot*, na qual os(as) estudantes disputam entre si, quem consegue responder mais perguntas, com respostas corretas, em menos tempo, estimulando o pensamento rápido e focado no conteúdo. Dessa forma, é uma ferramenta de perguntas e respostas que funciona testando os conhecimentos dos(as) alunos(as) e/ou o aprendizado quanto à uma determinada temática (estratégia de avaliação). O(a) docente disponibiliza um *quizz* de questões, durante a

aula síncrona, com tempo limitado para cada questão. É bastante interativa, criativa e divertida. Outro tipo de estratégia de ensino se dá pela construção de mapas mentais. O *MindMeister* é um *software* utilizado, principalmente, para a elaboração desses mapas mentais em tempo real nas aulas síncronas. Estimula a criatividade do(a) aluno(a), ajuda na memorização do assunto e no poder de síntese, contribuindo para a efetivação do processo ensino-aprendizagem (KRAISIG; BRAIBANTE, 2017).

Cita-se ainda o *Socrative*, que é uma ferramenta tecnológica que permite interação e engajamento dos(as) estudantes nas aulas. O(a) docente pode avaliar de forma dinâmica as respostas dos(as) alunos(as) em tempo real.

Ademais, aponta-se o *Flipboard*, que é um “aplicativo de notícias” utilizado no aparelho de celular, que funciona como um espaço virtual que concentra diversos e diferentes assuntos. Por meio dele, o(a) usuário(a) também consegue acessar muitas outras ferramentas, como *Instagram*, *Twitter* e *Facebook*.

Por fim, conforme as experiências dos(as) participantes do estudo com as tecnologias, tem-se o *Blackboard*, que é uma plataforma bastante utilizada pelas instituições de ensino, não somente para ensinar, construir e compartilhar conhecimentos, mas também para a aprendizagem. Diferentemente do *Moodle*, o *Blackboard* não é uma ferramenta gratuita. Este foi criado, em 1997, com o objetivo de permitir a interação entre docentes e discentes nos cursos *online*. Outra vantagem, é que pode ser configurado para atender às reais necessidades das instituições, de forma a garantir total liberdade e autonomia dos(as) professores(as) quanto às ferramentas digitais disponíveis nele. Assim, pode-se utilizá-lo em aulas práticas presenciais, atividades de extensão, atividades assíncronas, entre outras (PAIVA, 2020).

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos resultados deste estudo percebeu-se que, na perspectiva de docentes, o ensino remoto nos cursos de graduação em Enfermagem, durante o período crítico da pandemia da COVID-19, foi possível mediante a utilização de ferramentas digitais síncronas e assíncronas por todos os envolvidos no processo. Além disso, descortinou-se as facilidades vivenciadas pela adoção dessa modalidade de ensino e os desafios e/ou dificuldades enfrentados, os quais perpassam pela capacitação e preparo docente. Outrossim, a pesquisa demonstrou que houve adaptação docente para a garantia do desenvolvimento qualificado do processo ensino-aprendizagem, apesar da necessidade de superação de entraves.

No que tange as ferramentas digitais síncronas disponíveis no mercado tecnológico, neste estudo foram destacadas: *WhatsApp*, sendo considerada, por ambas as instituições, para comunicação por mensagem de texto entre docentes e discentes (videoconferências); e *Google Meet*, *RNP*, *Microsoft Teams* e *Zoom Meetings* para a realização das aulas remotas por *webconferências*. Como ferramentas digitais assíncronas, a pesquisa demonstrou que foram utilizadas o *Moodle AVA* e o *CANVAS*, que serviram de suporte para os(as) alunos(as) assistirem as aulas gravadas e realizarem atividades e avaliações acadêmicas. Vale destacar que se percebeu que as plataformas *Google Meet*, *RNP* e *Moodle AVA* foram utilizadas pelos(as) docentes da instituição pública. E a *Microsoft Teams* e *CANVAS* foram utilizadas na instituição privada. Salienta-se que a plataforma *Zoom Meetings* funcionou como uma segunda ou terceira alternativa para os(as) professores(as), respectivamente, quando havia problemas de acessibilidade nas aulas remotas síncronas.

Ademais, o estudo revelou que, no Brasil, o desenvolvimento do ensino remoto ocorreu de maneira distinta em IES pública e privada. Os relatos dos docentes apontaram que a instituição pública caminhou para a adoção de um ensino remoto intencional, suspendendo as atividades acadêmicas durante o primeiro semestre do ano de 2020, para a organização, planejamento e reestruturação do processo ensino-aprendizagem. Neste sentido, foi possível para os(as) docentes da IES pública compreenderem primeiramente o que significava e representava esse modelo de ensino para eles(as), os(as) discentes e a instituição. Assim, a partir deste processo foram criadas disciplinas e/ou componentes curriculares essencialmente optativos, disponibilizados especialmente para esse formato remoto em um semestre atípico, pensando em atender à realidade acadêmica discente e docente.

Diferentemente do supracitado, a instituição privada não suspendeu as atividades por grande período, o que não garantiu tempo hábil para capacitar os professores e ajustar seus

processos acadêmicos. Neste sentido, o desenvolvimento do ensino remoto e o aprendizado quanto à virtualização da presencialidade ocorreram simultaneamente, ou seja, docentes e discentes compreendendo, aprendendo e adquirindo habilidades e competências digitais juntos, o que se caracterizou como ERE. Notou-se, mediante os relatos dos(as) participantes que a instituição privada se aproveitou da plataforma utilizada no eixo EaD, adaptou-a e implementou-a aos cursos presenciais.

Assim, o estudo demonstra que o sistema educacional brasileiro de nível superior não estava preparado para as significativas mudanças ocorridas no processo ensino-aprendizagem, diante do formato do ensino remoto, resultantes do cenário epidemiológico da COVID-19. Evidenciou-se que o setor de educação de nível superior de cursos de saúde, com ênfase ao curso de graduação em Enfermagem, apresenta particularidades e fragilidades em seu processo ensino-aprendizagem que merecem profunda atenção por parte dos(as) gestores(as), principalmente, ao que concerne ao suporte do trabalho docente. Nesse contexto, diante das adversidades encontradas, os(as) docentes tiveram que se reinventar para atender às necessidades e demandas deles(as), dos(as) discentes e das instituições, face às desigualdades e vulnerabilidades sociais, econômicas e culturais que foram sendo reveladas durante o ensino remoto.

Diferentes estratégias didático-pedagógicas foram adotadas e aplicadas pelos(as) docentes para estimular os estudos, participação durante as aulas remotas, atividades síncronas e assíncronas, como também a interação, comunicação e manutenção da concentração discente. Porém, também existiram entraves pessoais, sociais, financeiros e tecnológicos que impossibilitaram o sucesso desse engajamento estudantil, como por exemplo os problemas de acessibilidade à *internet* e tecnologias, incompatibilidade dos dispositivos eletrônicos com as ferramentas digitais, não conseguir conciliar as atividades domésticas com as acadêmicas, entre outros, que refletem na falta de atenção, interação, participação e concentração discentes nas aulas.

Nesse ínterim, segundo a análise dos relatos dos participantes da pesquisa, houve um déficit significativo na qualidade do processo ensino-aprendizagem, pois emerge de questões que fogem à competência docente e institucional, sendo primariamente resultante de aspectos sociais que dizem respeito à criação de políticas públicas para acessibilidade educativa às TIC e/ou TDIC de forma efetiva e resolutiva, a fim de atender às necessidades educacionais da população discente de IES públicas e privadas.

Não obstante, o estudo também conseguiu identificar algumas facilidades verbalizadas pelos(as) professores(as) quanto ao uso dessas ferramentas, tais como: redução das distâncias

físicas; possibilidade de participação de docentes e discentes de outros lugares (cidades, estados e países) nas aulas remotas; redução de custos com alimentação (lanches), transportes e gasolina; economia de tempo visto que não há necessidade de deslocamentos; diversas capacitações ofertadas pelas IES; suporte técnico nos momentos de dúvidas com o manuseio das ferramentas digitais; continuidade das aulas; relação de convívio universitário no ambiente virtual; rotina universitária de aulas mesmo que virtual; segurança e integridade da saúde de docentes e discentes com redução do risco da COVID-19; e estar em casa com a família.

Ainda enquanto aspectos positivos do ensino remoto, os(as) educadores(as) também verbalizaram que houve muitos esclarecimentos de dúvidas durante as aulas síncronas; interesse docente em se qualificar para uso de estratégias de ensino ativas, interativas, criativas, participativas e colaborativas do ensino remoto; identificação de potencialidades e qualidades discentes e docentes nas atividades remotas; e capacidade docente e discente de adaptação ao novo formato de ensino.

Este estudo contribui na percepção de que para haver benefícios na utilização do ensino remoto é preciso que as instituições e os(as) profissionais docentes estejam aptos, dispostos e atualizados para as mudanças tecnológicas do mercado de trabalho e das exigências da sociedade contemporânea para uma educação inovadora, interativa, criativa, participativa, colaborativa e tecnológica, de forma a contribuir na formação desse(a) profissional com identidade crítica e reflexiva. Para além disso, revela que é iminente, para a continuidade da qualidade do ensino, que existam profissionais criativos e norteados pela adoção de um paradigma social, a fim de atrair o(a) discente para o mundo da aprendizagem.

Entretanto, vale destacar que a qualidade do ensino superior não pode ser entendida como algo isolado no processo ensino-aprendizagem universitário, muito menos que depende exclusivamente do quanto o(a) docente dedica-se e compromete-se a esse processo, principalmente quando se trata do ensino remoto. Isso porque é importante e essencial considerar a qualidade da educação obtida no passado, para favorecer a compreensão e construção do conhecimento profissional atual. Ou seja, um processo ensino-aprendizagem no nível básico, fundamental e médio de qualidade aumenta as possibilidades para um processo ensino-aprendizagem de nível superior de qualidade, independente do formato de ensino presencial ou remoto.

Considerando o acima mencionado, quando se parte do pressuposto que o(a) discente não apresenta conhecimentos básicos, torna-se dificultoso o processo ensino-aprendizagem, por mais que o(a) docente se utilize de estratégias de qualidade e esteja altamente capacitado e qualificado para o ensino remoto. Mais uma vez, a questão não é o ensino remoto, como muito

se pensou e questionou, mas a falta de preparo educacional básico para o campo universitário. Discentes com déficit de aprendizado em conhecimentos básicos apresentam muito mais dificuldades para a qualidade de sua formação profissional. E quando este ensino é virtualizado os reflexos negativos são ainda maiores.

Diante das adversidades do ensino remoto e prezando pela qualidade do processo ensino-aprendizagem, torna-se iminente que as IES, com cursos de graduação em Enfermagem, avaliem todo esse processo e tudo que o norteia, dando ênfase a construção de conhecimentos, visando a formação de profissionais enfermeiros(as) generalistas, holísticos e humanizados na perspectiva do SUS, conforme orienta as DCN do curso.

Portanto, o que deve ser considerado é a utilização de PPC que possam diversificar as estratégias didático-pedagógicas, priorizando a modalidade de ensino presencial, com o formato do ensino remoto como uma estratégia inovadora e complementar de educação de nível superior, contribuindo para uma formação profissional de qualidade. Por mais que o ensino remoto apresente facilidades, benefícios e vantagens, ele nunca poderá substituir a riqueza de situações que norteiam o espaço físico universitário, como a constituição de relações sociais (discussões com colegas e docentes); conhecimentos por conversas nos corredores e elevadores; ilimitadas possibilidades de conhecimentos e aprendizados; contato físico; e, inegavelmente, a intermediação e interação presencial com os(as) docentes.

No caso dos cursos de Enfermagem, ficou evidente que o ensino deve ser essencialmente presencial, em especial, por se tratar de uma profissão da área da saúde destinada ao cuidado do indivíduo, família e comunidade, com ênfase na prevenção de agravos e promoção da saúde. O cuidado à saúde não pode ser virtualizado.

Sendo assim, o ensino remoto e suas tecnologias têm trazido grandes desafios ao sistema educacional brasileiro de nível superior para docentes, discentes e IES. Nessa nuance, torna-se fundamental que as instituições de ensino busquem realizar oficinas com seus/suas professores(as) de forma a fazê-los(as) compreender o ensino remoto, suas perspectivas e os aspectos positivos e inovadores que as tecnologias podem proporcionar ao processo ensino-aprendizagem, como também ao desenvolvimento da formação e identidade profissional; cursos, treinamentos e capacitações quanto ao uso dessas tecnologias utilizadas, para minimizar essa falta de domínio tecnológico docente; e, por fim, capacitações voltadas às metodologias e/ou estratégias de ensino ativas, interativas, criativas, participativas e colaborativas que podem ser utilizadas ou aplicadas no processo ensino-aprendizagem, nesse contexto tecnológico, favorecendo à sua qualidade.

Através do conhecimento abordado nesta pesquisa, de como ocorreu o desenvolvimento



do ensino remoto nas referidas IES, espera-se beneficiar docentes, discentes e instituições de ensino, tornando público tais processos de enfrentamento e superação ao desenvolvimento do ensino remoto, experienciado por eles(as), com todas as dificuldades e/ou desafios impostos pela COVID-19 e inerentes ao ensino remoto, como também as facilidades encontradas. Isso servirá de experiência construtiva para toda comunidade acadêmica do sistema educacional de nível superior, visto que não há um desenvolvimento padrão de enfrentamento e/ou superação daqueles em relação ao ensino remoto.

## REFERÊNCIAS

- ADAMY, E. K.; VENDRUSCOLO, C.; MENEGAZ, J. do. C. Ensino de Enfermagem no Brasil: aprendizados na pandemia e perspectivas futuras. In: MANCIA, J. R.; CAPELLARI, C.; PINHEIRO, J. de. O. R. A. **Aulas Vivas**. Porto Alegre: ABEn – RS, 2021. 227 p.: il.
- ADU, I. N. et al. Exploring the factors that mediate the relationship between entrepreneurial education and entrepreneurial intentions among undergraduate students in Ghana. **Asia Pacific Journal of Innovation and Entrepreneurship**, [s. l.], v. 14, n. 2, p. 215–228, 2020. Disponível em: <<https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/APJIE-07-2019-0052/full/html>>. Acesso em: 16 fev. 2023.
- ALCÂNTARA, G. **A enfermagem moderna como categoria profissional**: obstáculos à sua expansão na sociedade brasileira. Ribeirão Preto, 1966. Tese (Cátedra). Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto – USP, 1966.
- ALMEIDA, I. F. B. de. et al. COVID-19 no Estado da Bahia: análise espacial da ocorrência e óbitos no primeiro trimestre da pandemia. **Pesquisa, Sociedade e Desenvolvimento**, [S. l.], v. 9, n. 11, pág. e96691110638, 2020. DOI: 10.33448/rsd-v9i11.10638. Disponível em: <<https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/10638>>. Acesso em: 29 mar. 2022.
- AMITI, F. Synchronous and asynchronous e-learning. **European Journal of Open Education and E-learning Studies**, [s. l.], v. 5, n. 2, 2020. Disponível em: <<https://oapub.org/edu/index.php/ejoe/article/view/3313>>. Acesso em: 16 fev. 2023.
- ANUIES. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (2020). **Sugerencias para mantener los servicios educativos curriculares durante la etapa de emergencia sanitaria provocada por COVID-19**. Disponível em: <<http://www.anui.es/media/docs/avisos/pdf/200417111353Sugerencias+para+mantener+los+servicios+educativos.pdf>>. Acesso em: 29 nov. 2020.
- ARAGÃO, J. W. M. de. **Metodologia Científica**. [recurso eletrônico] / José Wellington Marinho de Aragão, Maria Adelina Hayne Mendes Neta. – Salvador: UFBA, Faculdade de Educação, Superintendência de Educação a Distância, 2017. 51 p.: il.
- ARAÚJO, A. A. C. et al. O ensino de graduação em enfermagem durante a pandemia da COVID-19. **Revista Cuidarte**. 2021; 12(1): e1290. Disponível em: <<https://revistas.udes.edu.co/cuidarte/article/view/1290>>. Acesso em: 22 set. 2021.
- ARAÚJO, M. A. L. de. Prefácio. In: D'ÁVILA, C. **Métodos e técnicas de ensino e aprendizagem para a Educação Superior**: cardápio pedagógico / Cristina D'Ávila. – Salvador: EDUFBA, 2021, 125 p. Disponível em: <[https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/34362/1/M%C3%A9todos-e-t%C3%A9cnicas-de-ensino-e-aprendizagem%20para-a-Educa%C3%A7%C3%A3o%20Superior\\_%20Miolo-Deposit%C3%B3rio.pdf](https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/34362/1/M%C3%A9todos-e-t%C3%A9cnicas-de-ensino-e-aprendizagem%20para-a-Educa%C3%A7%C3%A3o%20Superior_%20Miolo-Deposit%C3%B3rio.pdf)>. Acesso em: 7 jan. 2022.
- ARRUDA, E. P. Educação remota emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. Em Rede: **Revista de Educação a Distância**. v. 7, n. 1, 2020, p. 257-275. Disponível em:

<<https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/621>>. Acesso em: 12 mar. 2022.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA. **ADEB**. [S. l.], [s. d.]. Disponível em: <https://www.abed.org.br/site/pt/>. Acesso em: 16 fev. 2023.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENFERMAGEM. Carta de Florianópolis. Congresso Brasileiro de Enfermagem. 51, 1999. **Anais**. Florianópolis: ABEn, 1999.

AUTOR, D.; GOLDIN, C.; KATZ, L. F. Extending the Race between Education and Technology. **AEA Papers and Proceedings**, [s. l.], v. 110, p. 347–351, 2020. Disponível em: Acesso em: 16 fev. 2023.

AVELAR, J. M. de P. Desafios do docente frente ao ensino remoto na enfermagem no cenário da Covid-19. **Rev. enferm. atenção saúde**, v. 10, e202100, 2021. Disponível em: <<https://docs.bvsalud.org/biblioref/2021/07/1281763/retos-del-profesorado-ante-la-ensenanza-a-distancia.pdf>>. Acesso em: 22 set. 2021.

AYU, M. Interactive activities for effective learning in overcrowded classrooms. **Linguists?: Journal Of Linguistics and Language Teaching**, [s. l.], v. 4, n. 2, p. 1–6, 2019. Disponível em: <https://ejournal.iainbengkulu.ac.id/index.php/linguists/article/view/1658>. Acesso em: 16 fev. 2023.

AZEVEDO, J. M. et al. Waleska Paixão: uma biografia a serviço da enfermagem, **Esc Anna Nery Rev Enferm**, v. 13, n. 1, jan-mar. 2009, p. 31-35. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ean/a/ZnM6vrn4PXjpGJBcZZ6jSxp/?lang=pt&format=pdf>>. Acesso em: 25 jan. 2022.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Tradução: Luís Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BARROS, M. A. de M.; TRAXLER, J. Mobile learning in undergraduate Science education students: understanding the uses and strategies. **Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didáticas**, n. Extra, 2017, p. 725-730. Disponível em: <[https://ddd.uab.cat/pub/edlc/edlc\\_a2017nEXTRA/32\\_-\\_MOBILE\\_LEARNING\\_IN\\_UNDERGRADUATE\\_SCIENCE\\_EDUCATION\\_STUDENTS.pdf](https://ddd.uab.cat/pub/edlc/edlc_a2017nEXTRA/32_-_MOBILE_LEARNING_IN_UNDERGRADUATE_SCIENCE_EDUCATION_STUDENTS.pdf)>. Acesso em: 10 fev. 2022.

BARROS, S. M. P. F. A política educacional em enfermagem. In: Seminário – A Prática de Enfermagem e o Currículo de graduação. 27 fev. – 1 mar., AQS5. **Anais...** Ribeirão Preto: Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto – USP, 1985, p. 13-33.

BASTOS, T. B. M. C. et al. A competência docente e sua complexidade de conceituação: uma revisão sistemática. **Educação em Revista**, [s. l.], v. 37, p. 235498, 2021. Disponível em: <[http://old.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-46982021000100130&lng=en&nrm=iso&tlng=pt](http://old.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982021000100130&lng=en&nrm=iso&tlng=pt)>. Acesso em: 16 fev. 2023.

BATES, A. W. **Teaching in a digital age**. 2. ed. Vancouver, BC: Tony Bates Associates Ltd., 2019.

BELLONI, I. A educação superior na nova LDB. In: BRZEZINSKI, I. (org) **LDB Interpretada**: diversos olhares se inter cruzam. São Paulo, Cortez, 1997, p. 123-40.

BERTOTTI, R. G.; BERTOTTI, G. R. Mudança de paradigmas: desafio para o professor de educação superior. **Braz. J. of Develop.**, Curitiba, v. 6, n. 1, jan. 2020, p. 4163-4180. ISSN 2525-8761. DOI: 10.34117/bjdv6n1-296.

BESSA, M. do N.; AMORIM, W. M. de. Aspectos da formação Profissional na escola de enfermagem Alfredo Pinto (1943-1949). **Escola Anna Nery**, [s. l.], v. 10, n. 1, p. 64–74, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/j/ean/a/wsVVpPykWjd3VDGjJpDhhRd/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 16 mar. 2023.

BEZERRA, I. M. P. State of the art of nursing education and the challenges to use remote Technologies in the time of corona vírus pandemic. **J. Hum Growth Dev.** 2020; 30(1): 141-147. Disponível em: <<http://doi.org/10.7322/jhgd.v30.1008>>. Acesso em: 11 out. 2021.

BITENCOURT, G. R. et al. Fundamentos filosóficos e conceitos da classificação de resultados: contribuições na avaliação de enfermagem. **Rev. enferm UFPE on line.**, Recife, 10(Supl. 5): 4336-42, nov., 2016. Disponível em: <<https://periodicos.ufpe.br/revistas/revistaenfermagem/article/viewFile/11181/12725>>. Acesso em: 21 dez. 2022.

BITTENCOURT, I. M.; FERRAZ, E. S.; MERCADO, L. P. L. O uso de ferramenta síncrona na coleta de dados na pesquisa em educação online. **RIAEE–Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, [s. l.], v. 14, n. 3, p. 1217–1228, 2019. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/9053/8257>>. Acesso em: 16 fev. 2023.

BIZERRA, A.; URSI, S. Estratégias didáticas. In: LOPES, S. G. B. C. et al. **Introdução aos Estudos da Educação**. [S.I: s.n.], 2014. Disponível em: <<https://repositorio.usp.br/item/002510496>>. Acesso em: 12 fev. 2022.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Decreto Nº 791**, de 27 de setembro de 1890. Crêa no Hospício Nacional de Alienados uma escola profissional de enfermeiros e enfermeiras. Coleção de Leis do Brasil – 1890, p. 2456, vol. Fasc. IX. Publicação Original. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-791-27-setembro-1890-503459-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 13 jan. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 466/2012**. Brasília, DF, 12 de dezembro de 2012. Disponível em: <<http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>>. Acesso em: 29 nov. 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 05 out. 1988, Seção 1, p. 1. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acesso em: 02 jan. 2022.

BRASIL. **Decreto MEC nº 9.057**, de 25 de maio de 2017. 2017. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/decreto/d9057.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/d9057.htm)>. Acesso em: 12

mar. 2022.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. IBGE. Pesquisa do IBGE revela que 4,1 milhões de estudantes da rede pública não tem acesso à internet. **Brasil, país digital**. 27 abr. 2021a. Disponível em: <<https://brasilpaisdigital.com.br/pesquisa-do-ibge-revela-que-41-milhoes-de-estudantes-da-rede-publica-nao-tem-acesso-a-internet/>>. Acesso em: 29 mar. 2022.

BRASIL. **Lei Federal Nº 4.024**, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 27 dez. 1961, Seção 1, p. 11429. Disponível em: <<https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/108164/lei-de-diretrizes-e-base-de-1961-lei-4024-61>>. Acesso em: 01 jan. 2022.

BRASIL. **Lei Federal Nº 775**, de 6 de agosto de 1949. Dispõe sobre o ensino de enfermagem no País e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 13 ago. 1949, Seção 1, p. 11729. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/1930-1949/1775.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1930-1949/1775.htm)>. Acesso em: 01 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação (BR). **Portaria nº 343**, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus – COVID-19. Diário Oficial da União. Edição: 53; Seção: 1; Página: 39. 2020a. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>>. Acesso em: 29 nov. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação (BR). **Portaria nº 345**, de 19 de março de 2020. Altera a Portaria MEC nº 343, de 17 de março de 2020. Diário Oficial da União. Edição: 54 D; Seção: 1 extra; Página: 1. 2020b. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-345-de-19-de-marco-de-2020-248881422?inheritRedirect=true&redirect=%2Fweb%2Fguest%2Fsearch%3FqSearch%3DPortaria%2520345%2520de%252019%2520de%2520mar%25C3%25A7o%2520de%25202020>>. Acesso em: 29 nov. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação (BR). **Portaria nº 395**, de 15 de abril de 2020. Prorroga o prazo previsto no § 1º do art. 1º da Portaria nº 343, de 17 de março de 2020. Diário Oficial da União. Edição: 73; Seção: 1; Página: 61. 2020c. Disponível em: <<https://www.semesp.org.br/legislacao/portaria-no-395-de-15-de-abril-de-2020/>>. Acesso em: 29 nov. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação (BR). **Portaria nº 473**, de 12 de maio de 2020. Prorroga o prazo previsto no § 1º do art. 1º da Portaria nº 343, de 17 de março de 2020. Diário Oficial da União. Edição: 90; Seção: 1; Página: 55. 2020d. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-473-de-12-de-maio-de-2020-256531507?i>>. Acesso em: 29 nov. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação (BR). **Portaria nº 544**, de 16 de junho de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19, e revoga as Portarias MEC nº 343, de 17 de março de 2020, nº 345, de 19 de março de 2020, e nº 473, de 12 de maio de 2020. Diário Oficial da União. Edição: 114; Seção: 1; Página: 62. 2020e. Disponível em:

<[https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-544-de-16-de-junho-de-2020-261924872?fbclid=IwAR3xTw-0LFTqY1\\_sEpOdShr\\_9VZDUEj9z42ng3S\\_Vh54tUesHZcNTuKgcU](https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-544-de-16-de-junho-de-2020-261924872?fbclid=IwAR3xTw-0LFTqY1_sEpOdShr_9VZDUEj9z42ng3S_Vh54tUesHZcNTuKgcU)>. Acesso em: 29 nov. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Parecer CNE/CES Nº 1.133**, de 1 de outubro de 2001. Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Enfermagem, Medicina e Nutrição. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 3 out. 2001, Seção 1E, p. 131. 2001a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/ces1133.pdf>>. Acesso em: 18 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Resolução CNE/CES Nº 3**, de 7 de novembro de 2001. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Enfermagem. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 9 nov. 2001, Seção 1, p. 37. 2001b.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Resolução CNE/CES Nº 3**, de 20 de junho de 2014. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Medicina e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 jun. 2014, Seção 1, p. 8-11. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=15874-rces003-14&category\\_slug=junho-2014-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15874-rces003-14&category_slug=junho-2014-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 27 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Resolução CNE/CES Nº 3**, de 21 de junho de 2021b. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Odontologia e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 22 jun. 2021a. Edição: 115; Seção: 1; Página: 77. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/web/dou/-/resolucao-n-3-de-21-de-junho-de-2021-327321299>>. Acesso em: 18 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Resolução CNE/CP Nº 2**, de 5 de agosto de 2021. Institui Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação de medidas no retorno à presencialidade das atividades de ensino e aprendizagem e para a regularização do calendário escolar. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 6 ago. 2021c. Edição: 148; Seção: 1; Página: 51. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-2-de-5-de-agosto-de-2021-336647801>>. Acesso em: 18 jan. 2022.

BRASIL. Ministério de Educação. Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portaria nº 315**, de 30 de dezembro de 2022. Acolhe, nos termos do Parecer CNE/CP nº 14, de 5 de julho de 2022, aprovado por unanimidade, a utilização do processo híbrido de ensino e aprendizagem pelos programas de pós-graduação stricto sensu no Brasil. Diário Oficial da União. Edição: 1; Seção: 1; Página: 35. 2022b. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-315-de-30-de-dezembro-de-2022-455420456>>. Acesso em: 16 fev. 2023.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução Nº 573**, de 31 de janeiro de 2018. Recomendações do Conselho Nacional de Saúde à proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) do curso de graduação Bacharelado em Enfermagem. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 6 nov. 2018, ed. 213, Seção 1, p. 38. Disponível em:

<[https://www.in.gov.br/materia/-/asset\\_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/48743098/do1-2018-11-06-resolucao-n-573-de-31-de-janeiro-de-2018-48742847](https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/48743098/do1-2018-11-06-resolucao-n-573-de-31-de-janeiro-de-2018-48742847)>. Acesso em: 18 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Saúde. Fundação Oswaldo Cruz – FIOCRUZ. Programa de Educação à Distância. **Curso de Especialização em Ativação de Processos de Mudança na Formação Superior de Profissionais da Saúde**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2006. Disponível em: <<https://aps.bvs.br/lis/resource/?id=12362>>. Acesso em: 27 jan. 2022.

BRASIL. **Portaria MEC no 343**. [S. l.], 2020. Disponível em: <<https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/3017/portaria-mec-n-343-2020>>. Acesso em: 16 fev. 2023.

BRASIL. **Portaria Nº 1.721, de 15 de dezembro de 1994**. Fixa os mínimos de conteúdos e duração do curso de enfermagem. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 16 dez. 1994, Seção 1, p. 19801.

BRASILINO E ALENCAR, F. L.; HENRIQUES, M. do. S. F. Educação superior em tempos de pandemia: dilemas e desafios. **Revista Campo do Saber**, v. 6, n. 1, – jan./jun.; 2020, p. 13-27. Disponível em: <<https://periodicos.iesp.edu.br/index.php/campodosaber/article/view/285>>. Acesso em: 13 mar. 2022.

BROOKS, S. K. et al. The psychological impact of quarantine and how to reduce it: rapid review of the evidence. **Lancet**, London, v. 395, n. 10227, 2020, p. 912-920. Disponível em: <<https://bit.ly/3bTZajx>>. Acesso em: 21 set. 2021.

BURGIN, X. D.; COLI COLI, S.; DANIEL, M. C. Ecuadorian and Uruguayan teachers' perceptions and experiences of teaching online during COVID. **International Journal of Comparative Education and Development**, [s. l.], v. 24, n. 1, p. 54–68, 2022. Disponível em: Acesso em: 16 fev. 2023.

CALVO, M. C. M.; MAGAJEWSKI, F. R. L.; ANDRADE, S. R. Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Ciências da Saúde. Especialização em Saúde da Família – Modalidade a Distância. **Gestão e avaliação na estratégia saúde da família** [Recurso eletrônico] / Universidade Federal de Santa Catarina; Maria Cristina Marino Calvo, Flávio Ricardo Liberali Magajewski, Selma Regina de Andrade. – Florianópolis, 2010. 90 p. (Eixo 3. Gestão e Planejamento para a Consolidação da Estratégia Saúde da Família). Disponível em: <<https://ares.unasus.gov.br/acervo/handle/ARES/200>>. Acesso em: 21 dez. 2022.

CAREAGA-BUTTER, M.; BADILLA-QUINTANA, M. G.; FUENTES-HENRÍQUEZ, C. Digital tools and resources to support teaching in synchronous and asynchronous learning modalities. **Revista de Psicologia**, [s. l.], v. 28, n. 2, p. 23–32, 2020. Disponível em: <https://raco.cat/index.php/Aloma/article/view/377756/471092>. Acesso em: 16 fev. 2023.

CARLOS, R. B. et al. A webconferência pelo olhar dos acadêmicos dos cursos de bacharelado a distância. **TICs & EaD em Foco**, [s. l.], v. 6, n. 1, 2020. Disponível em: <<https://www.uemanet.uema.br/revista/index.php/ticseadfoco/article/view/463/330>>. Acesso em: 16 fev. 2023.

CARVALHO, A. C. **Orientação e ensino de estudantes de enfermagem no campo clínico**.

São Paulo, 1972. Tese (Doutorado). Escola de Enfermagem – USP, 1972.

CARVALHO, A. C. **Associação Brasileira de Enfermagem 1926-1976**: Documentário. Brasília, DF: Folha Carioca, 1976.

CASTELLI, F. R.; SARVARY, M. A. Why students do not turn on their video cameras during online classes and an equitable and inclusive plan to encourage them to do so. **Ecology and Evolution**, 2020.

CEDRO, P. É. P.; MORBECK, L. L. B. Information and Communication Technologies in Education in a Contemporary Society. **Id On Line Revista De Psicologia**, [s. l.], v. 13, n. 45, p. 420–432, 2019. Disponível em:

<[https://www.researchgate.net/publication/333509632\\_Tecnologias\\_de\\_Informacao\\_e\\_Comunicacao\\_no\\_Ambito\\_da\\_Educacao\\_em\\_uma\\_Sociedade\\_Contemporanea\\_Information\\_and\\_Communication\\_Technologies\\_in\\_Education\\_in\\_a\\_Contemporary\\_Society](https://www.researchgate.net/publication/333509632_Tecnologias_de_Informacao_e_Comunicacao_no_Ambito_da_Educacao_em_uma_Sociedade_Contemporanea_Information_and_Communication_Technologies_in_Education_in_a_Contemporary_Society)>. Acesso em: 16 fev. 2023.

CERQUEIRA, B. R. S. de. Educação no ensino superior em tempos de pandemia. **Olhar de Professor Journal**, v. 23, Enero-Diciembre, 2020. ISSN: 1518-5648 1984-0187. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/journal/684/68464195029/68464195029.pdf>>. Acesso em: 12 mar. 2022.

CHRISTÓFARO, M. A. C. Currículo Mínimo para Formação do Enfermeiro: na ordem dodia. **Rev Bras Enf**, v. 44, n. 213, 1991.

CONASS. Conselho Nacional de Secretários de Saúde. Resolução CNS Nº 573, de 31 de janeiro de 2018 que aprova o Parecer Técnico Nº 28/2018 contendo recomendações do Conselho Nacional de Saúde (CNS) à proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o curso de graduação Bacharelado em Enfermagem. Informativo eletrônico do Conselho Nacional de Secretários de Saúde. **CONASS Informa n. 210**, 7 nov. 2018. Disponível em: <<https://www.conass.org.br/conass-informa-n-210-publicada-resolucao-cns-n-573-que-aprova-o-parecer-tecnico-no-28-2018-contendo-recomendacoes-do-conselho-nacional-de-saude-cns-proposta-de-diretrizes-curriculare/>>. Acesso em: 22 jan. 2022.

COSTA, J. de A. et al. Dificuldades enfrentadas durante o ensino remoto. **Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem**, [s. l.], v. 1, p. 80–95, 2021. Disponível em: <https://rebena.emnuvens.com.br/revista/article/view/9/6>. Acesso em: 16 fev. 2023.

COSTA, M. A. F. da. **Projeto de Pesquisa**: entenda e faça/ Marco Antonio F. da Costa, Maria de Fátima Barrozo da Costa. 6. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2015. 5ª reimpressão, 2021.

COSTA, R. D. et al. The theory of learning styles applied to distance learning. **Cognitive Systems Research**, [s. l.], v. 64, p. 134–145, 2020. Disponível em: Acesso em: 16 fev. 2023.

CRUZ FILHO, A. M.; SANTIAGO, N. de. A.; FREIRE, L. de. A. Trabalhando docente e as práticas pedagógicas no ensino remoto no contexto da pandemia covid-19 – um relato de experiência no âmbito da rede municipal de Fortaleza. **Revista Eletrônica Arma da Crítica**, n. 14, dez.; 2020. ISSN 1984-4735. Disponível em: <<http://www.armadacritica.ufc.br/phocadownload/relato%20de%20experincia%20%20-%20trabalho%20docente%20e%20as%20prticas%20pedaggicas%20no%20ensino%20remoto.docx.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2022.



CUNHA, L. F. F. da; SILVA, A. de S.; SILVA, A. P. da. O ensino remoto no Brasil em tempos de pandemia: diálogos acerca da qualidade e do direito e acesso à educação. **Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal**, Brasília, v. 7, n. 3, p. 27-37, ago. 2020. Disponível em: <<http://www.periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/924>>. Acesso em: 16 fev. 2023.

D'ÁVILA, C. **Métodos e técnicas de ensino e aprendizagem para a Educação Superior: cardápio pedagógico** / Cristina D'Ávila. – Salvador: EDUFBA, 2021, 125 p. Disponível em: <[https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/34362/1/M%C3%A9todos-e-t%C3%A9cnicas-de-ensino-e-aprendizagem%20para-a-Educa%C3%A7%C3%A3o%20Superior\\_%20Miolo-Reposit%C3%B3rio.pdf](https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/34362/1/M%C3%A9todos-e-t%C3%A9cnicas-de-ensino-e-aprendizagem%20para-a-Educa%C3%A7%C3%A3o%20Superior_%20Miolo-Reposit%C3%B3rio.pdf)>. Acesso em: 7 jan. 2022.

DEWART, G. et al. Nursing education in a pandemic: Academic challenges in response to COVID-19. **Nurse Educ Today**. set. 2020; 92: 104471. doi: 10.1016/j.nedt.2020.104471. Disponível em: <<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC7263267/>>. Acesso em: 12 fev. 2022.

DUARTE, A. P. R. da. S. **O processo de curricularização da enfermagem no Brasil**. 2015. 85 f. Dissertação (mestrado em Profissional em Ensino na Saúde) – Faculdade de Medicina, Programa de Pós-Graduação em Ensino na Saúde, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2015.

DUNG, D. T. H. The Advantages and Disadvantages of Virtual Learning. **IOSR Journal of Research & Method in Education (IOSR-JRME)**, [s. l.], v. 10, n. 3, p. 45–48, 2020. Disponível em: <[www.iosrjournals.org](http://www.iosrjournals.org)>. Acesso em: 16 fev. 2023.

DURHAM, E. R. A qualidade do ensino superior. **Revista @mbienteeducação**, São Paulo, v. 2, n. 1, jan. /jul.; 2009, p. 9-14. Disponível em: <<https://publicacoes.unicid.edu.br/index.php/ambienteeducacao/article/view/475>>. Acesso em: 10 set. 2021.

FARIAS, R. C. de.; SILVA, D. M. P. da. Ensino remoto emergencial: virtualização da vida e o trabalho docente precarizado. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Geografia da UFES – GEOGRAFARES**, jan.-jun. 2021, p. 240-262. ISSN 2175-3709. Disponível em: <<https://journals.openedition.org/geografares/1838>>. Acesso em: 19 mar. 2022.

FATANI, T. H. Student satisfaction with videoconferencing teaching quality during the COVID-19 pandemic. **BMC Medical Education**, [s. l.], v. 20, n. 1, p. 1–8, 2020. Disponível em: <<https://bmcmmeduc.biomedcentral.com/articles/10.1186/s12909-020-02310-2>>. Acesso em: 16 fev. 2023.

FENILI, R. M.; SCÓZ, T. M. X. Quem aprende. Quem Ensina? Avaliando uma metodologia de ensino, **Revista Nursing**. v. 71, n. 7, 2004, p. 48-54. Disponível em: <<https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/bde-16440>>. Acesso em: 12 mar. 2022.

FERNANDES, J. D. A trajetória do ensino de graduação em enfermagem no Brasil. In: TEIXEIRA, E.; VALE, E. G.; FERNANDES, J. D.; DE SORDI, M. R. L.; organizadores. **O ensino de graduação em enfermagem no Brasil: o ontem, o hoje e o amanhã**. Brasília (DF):

INEP, 2006.

FERNANDES, J. D. et al. Estágio curricular supervisionado de enfermagem em tempos de pandemia da COVID-19. **Esc Anna Nery**, v. 25, n. spe, 2021, e20210061. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ean/a/M6sbRzGH5WkDxSRnYB45XJQ/#:~:text=Trata%2Dse%20de%20um%20estudo,do%20contexto%20da%20pandemia%20do>>. Acesso em: 15 abr. 2022.

FERNANDES, J. D. **Expansão do ensino de enfermagem no Brasil**. 1988. Tese. (Doutorado) – Escola de Enfermagem, Programa de Pós-Graduação em Enfermagem, Universidade Federal da Bahia, Salvador, Bahia, 1988. Disponível em: Acesso em: 15 abr. 2022.

FERNANDES, J. D. **O ensino de enfermagem e de enfermagem psiquiátrica no Brasil**. 1982. Dissertação (Mestrado) – Departamento de Medicina Preventiva da Faculdade de Medicina, Universidade Federal da Bahia, Salvador, Bahia, 1982.

FEUERWERKER, L. C. M. et al. O processo de construção e de trabalho da Rede UNIDA. **Divulg. Saúde Debate**, v. 22, dez.; 2000, p. 9-17. Disponível em: <<http://bases.bireme.br/cgi-bin/wxislind.exe/iah/online/?IsisScript=iah/iah.xis&src=google&base=LILACS&lang=p&nextAction=lnk&exprSearch=392895&indexSearch=ID>>. Acesso em: 27 jan. 2022.

FEUERWERKER, L. C. M.; COSTA, H.; RANGEL, M. L. Diversificação de cenários de ensino e trabalho sobre necessidades/problemas da comunidade. **Divulg. Saúde Debate**, v. 22, dez.; 2000, p. 36-48. Disponível em: <<http://bases.bireme.br/cgi-bin/wxislind.exe/iah/online/?IsisScript=iah/iah.xis&src=google&base=LILACS&lang=p&nextAction=lnk&exprSearch=392898&indexSearch=ID>>. Acesso em: 27 jan. 2022.

FIDANIAN, O. Historical stages of the distance education development. *Pedagogy and education management review*, [s. l.], n. 2, p. 124–129, 2020.

FIGUEIREDO, M. A. G.; PERES, M. A. A. Identidade da enfermeira: uma reflexão iluminada pela perspectiva de Dubar. **Rev. Enf. Ref.** [Internet]. v. IV, n. 20, 2019. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/journal/3882/388259318017/388259318017.pdf>>. Acesso em: 22 jan. 2022.

FIOCRUZ. **Boletim Observatório Covid-19**. Um balanço da pandemia em 2020. 2020. Disponível em: <[https://www.arca.fiocruz.br/bitstream/icict/45793/2/boletim\\_observatorio\\_covid\\_balan%C3%A7o\\_2020.pdf](https://www.arca.fiocruz.br/bitstream/icict/45793/2/boletim_observatorio_covid_balan%C3%A7o_2020.pdf)>. Acesso em: 29 mar. 2022.

FORMIGA, J. M. M.; GERMANO, R. M. Por dentro da História: o ensino de Administração em Enfermagem. **Rev Bras Enferm.** v. 58, n. 2, 2005.

FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder**. 7. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

FREIRE, P. (1921-1997). **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**/ Paulo Freire – 69. ed. Rio de Janeiro/ Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, Paulo. **Cartas a Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977, 173 p.

GAETA, C.; MASETTO, M. T. Metodlogias Ativas e o Processo de Aprendizagem na Perspectiva da Inovação. **PBL 2010 Congresso Internacional**. São Paulo, Brasil, 8-12 de fev. 2010.

GAGNON, K. et al. Doctor of physical therapy education in a hybrid learning environment: reimagining the possibilities and navigating a “new normal”. **Physical Therapy & Rehabilitation Journal**, Oxford, v. 100, n. 8, 2020, p. 1268-1277. Disponível em: <<https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/32424417/>>. Acesso em: 22 set. 2021.

GALLEGUILLOS, T. G. B.; OLIVEIRA, M. A. de. C. A gênese e o desenvolvimento histórico do ensino de enfermagem no Brasil. **Rev Esc Enf USP**, v. 35, n. 1, mar. 2001, p. 80-7.

GALVÃO, M. C. B. et al. Usos de tecnologias da informação e comunicação no ensino superior em Enfermagem durante a pandemia da COVID-19. **Brazilian Journal of Information Studies: Research trends**, v. 15, publicação continuada, 2021, e02108. doi.org/10.36311/1981.1640.2001. Disponível em: <<https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/bjis/article/view/11502/7185>>. Acesso em: 12 mar. 2022.

GARCIA, T. C. M. et al. **Ensino remoto emergencial**: orientações básicas para elaboração do plano de aula. Natal: SEDISUFRN, 2020.

GARCIA, J.; GARCIA, N. F. Impactos da pandemia de COVID-19 nas práticas de avaliação da aprendizagem na graduação. **EccoS – Revista Científica**, [s. l.], v. 0, n. 55, p. 18870, 2020. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/18870>. Acesso em: 16 mar. 2023.

GASTALDO, D. M.; MEYER, D. E. A formação da enfermeira: ênfase na conduta em detrimento do conhecimento. **Rev Bras Enferm**. Brasília, v. 42, n. 1,2,3/4, jan./dez., 1989, p. 7-13.

GEOVANINI, T. et al. **História da Enfermagem** – versos e interpretações. 2 ed. Rio de Janeiro – RJ: REVINTER, 2005.

GEREMIA, D. S. et al. Pandemia COVID-19: formação e atuação da enfermagem para o Sistema Único de Saúde. **Enferm Foco**. V. 11, n. 1, esp., 2020, p. 40-47. Disponível em: <<http://revista.cofen.gov.br/index.php/enfermagem/article/view/3956>>. Acesso em: 18 abr. 2022.

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

GERMANO, R. M. **Estado Militar e educação no Brasil**. São Paulo, SP: Cortez, 1993.

GERMANO, R. M. et al. Capacitação das equipes do PSF: desvendando uma realidade. In: CASTRO, J. L. **Gestão do trabalho no SUS**: entre o visível e o oculto. Natal: Observatório RH-NESC/UFRN, 2007, p. 105-132.

GIL, A. C. **Didática do ensino superior**/ Antonio Carlos Gil. – 2. ed. – [2. Reimpr.]. – São Paulo: Atlas, 2021. 264p.

GIL, A. C., 1946 – **Como elaborar projetos de pesquisa**/ Antônio Carlos Gil. – 6. ed. – [5. Reimpr.]. – São Paulo: Atlas, 2021.

GLOBO.COM NEGÓCIOS. Disponível em:  
<<https://epocanegocios.globo.com/Tecnologia/noticia/2020/04/plataformas-e-instituicoes-firmam-parcerias-para-ensino-distancia.html>>. Acesso em: 16 fev. 2023.

GOMES, A. C. **Planejamento de prática pedagógica utilizando o vídeo como recurso didático no ensino de matemática**. 2019. 1–117 f. - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2019. Disponível em: Acesso em: 16 fev. 2023.

GOMES, N. P. et al. Saúde mental de docentes universitários em tempos de covid-19. **Saúde Soc.** São Paulo, v. 30, n. 2, e200605, 2021. DOI: 10.1590/S0104-12902021200605. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/sausoc/a/dnj4CRy6xHm3VMzsYy6QJ9c/>>. Acesso em: 20 out. 2021.

GONÇALVES, J. V. Wanda de Aguiar Horta: biografia. **Rev Esc Enf USP**, São Paulo, v. 22, n. especial, jun.; 1988, p. 3-13. Disponível em:  
<<https://www.scielo.br/j/reeusp/a/gzXkCc3Ng8FDJ6GHCTw6h6x/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 25 jan. 2022.

GONZALEZ, T. et al. Influence of covid-19 confinement in students' performance in higher education. **Journal Phone**, [s.l.], 2020. Disponível em:  
<<https://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0239490>>. Acesso em: 20 abr. 2021.

GONZATTI, S. E. M.; VITÓRIA, M. I. C.; HARRES, J. B. S. Práticas interdisciplinares no âmbito da iniciação à docência: possibilidades de inovação educativa. **Anais do X Congresso Internacional sobre Investigación em Didáctica de Las Ciencias**, Sevilla, sep. 2017, p. 5-8.

GREENHOW, C.; GALVIN, S. Teaching with social media: evidence-based strategies for making remote higher education less remote. **Information and Learning Science**, [s. l.], v. 121, n. 7–8, p. 513–524, 2020. Disponível em: Acesso em: 16 fev. 2023.

GROS, P. et al. Innovation in resident education – Description of the Neurology International Residents Videoconference and Exchange (NIRVE) program. **Journal of the Neurological Sciences**, [s. l.], v. 420, p. 117222, 2021. Disponível em: Acesso em: 16 fev. 2023.

HÄMÄLÄINEN, R. et al. Understanding teaching professionals' digital competence: What do PIAAC and TALIS reveal about technology-related skills, attitudes, and knowledge? **Computers in Human Behavior**, [s. l.], v. 117, p. 106672, 2021. Disponível em: Acesso em: 16 fev. 2023.

HODGES, C. et al. The difference between emergency remote teaching and online learning. **EDUCAUSE Review**. 27 mar. 2020. Disponível em:  
<<https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>>. Acesso em: 19 mar. 2022.

JACKSON, D. et al. A vida na pandemia: algumas reflexões sobre a enfermagem no contexto da COVID-19. **Revista de Enfermagem Clínica**. 2020. Disponível em: <<https://doi.org/101111/jocn.15257>>. Acesso em: 19 mar. 2022.

KAWOHL, W.; NORDT, C. Covid-19, unemployment, and suicide. **Lancet Psychiatry**, Oxford, v. 7, n. 5, 2020, p. 389-390. Disponível em: <[https://www.thelancet.com/journals/lanpsy/article/PIIS2215-0366\(20\)30141-3/fulltext](https://www.thelancet.com/journals/lanpsy/article/PIIS2215-0366(20)30141-3/fulltext)>. Acesso em: 20 abr. 2021.

KEMMER, L. F.; SILVA, M. J. P. A visibilidade do enfermeiro segundo a percepção de profissionais de comunicação. **Rev. Latinoam. Enferm.** 2007; 15(2): 1-8.

KIM, S. et al. School opening delay effect on transmission dynamics of coronavirus disease 2019 in Korea: based on mathematical modeling and simulation study. **Journal of Korean Medical Science**, [s.l.], v. 35, n. 13, e143, 2020. Disponível em: <<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC7131906/>>. Acesso em: 20 abr. 2021.

KRAISIG, Â. R.; BRAIBANTE, M. E. F. Mapas mentais: instrumento para a construção do conhecimento científico relacionado à temática “cores”. **South American Journal of Basic Education, Technical and Technological**, [s. l.], v. 4, n. 2, 2017. Disponível em: <<https://periodicos.ufac.br/index.php/SAJEBTT/article/view/1273>>. Acesso em: 16 fev. 2023.

LAZORAK, O.; BELKINA, O.; YAROSLAVOVA, E. Changes in Student Autonomy via E-Learning Courses. **International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET)**, [s. l.], v. 16, n. 17, p. 209–225, 2021. Disponível em: Acesso em: 16 fev. 2023.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**/ José Carlos Libâneo. – 2. ed. – São Paulo: Cortez, 2013.

LIM, L. X. et al. Hi, Let’s Meet Online! A Study of Virtual Meeting Platforms During the Pandemic. **Asia Pacific Journal of Management and Education (APJME)**, [s. l.], v. 5, n. 1, p. 126–140, 2022. Disponível em: <<https://ejournal.aibpmjournals.com/index.php/APJME/article/view/1432>>. Acesso em: 16 fev. 2023.

LIMA, M. A. D. da. S. **A formação do enfermeiro e a prática profissional: qual a relação?** Porto Alegre: PUCRS, 1993. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 1993.

LIMA, M. A. D. da. S. Ensino de Enfermagem: retrospectiva, situação atual e perspectivas. **Rev Bras Enferm.** v. 47, n. 3, set. 1994. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0034-71671994000300008>. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/reben/a/h8hkht6xXYkfv9gvMhrwsNb/?lang=pt>>. Acesso em: 21 jan. 2022.

LIMA, M. R. Desafios do ser professor em tempos de pandemia: panorama educacional e condições de trabalho. In: RIOS, J. A. V. P.; NASCIMENTO, L. G. M. **Coletânea Profissão Docente na Educação Básica: profissão docente e ensino remoto emergencial [recurso eletrônico]** / organização de Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios, Leandro Gileno Militão Nascimento – 1. ed. – Curitiba: Brazil Publishing, v. 6, 2021, 1037p.: il.

LOPES, L. M. M.; SANTOS, S. M. P. Florence Nightingale: Apontamentos sobre afundadora da Enfermagem Moderna. **Referência**. 2010; 3(2): 181-189.

LUDOVICO, F. et al. Ferramentas Digitais para a Interação Assíncrona: análise de aplicações. **Anais dos Workshops do Congresso Brasileiro de Informática na Educação**, [s. l.], v. 8, n. 1, p. 1389, 2019. Disponível em: <<http://ojs.sector3.com.br/index.php/wcbe/article/view/9103>>. Acesso em: 16 fev. 2023.

MAGALHÃES, A. M. M. **Cursos de graduação em enfermagem, estudos de opinião dos alunos**. Porto Alegre: UCRS, 1991. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 1991.

MAIA, F. L.; BERNARDO, K. A. da. S. O trabalho remoto/homeoffice no contexto da pandemia COVID-19: um olhar para o setor educacional. **REMIR**, 2020. Disponível em: <[https://www.eco.unicamp.br/remir/images/Artigos\\_2020/TRABALHO\\_DOCENTE\\_E\\_TRABALHO\\_REMOTO\\_NA\\_PANDEMIA\\_COVID-19\\_.pdf](https://www.eco.unicamp.br/remir/images/Artigos_2020/TRABALHO_DOCENTE_E_TRABALHO_REMOTO_NA_PANDEMIA_COVID-19_.pdf)>. Acesso em: 19 mar. 2022.

MANCIA, J. R.; SALES, E. B.; PADILHA, M. I. C. de. S. Olga Verderese: uma vida para a enfermagem. **Rev Bras Enferm**, Brasília, v. 61, n. 1, jan-fev.; 2008, p. 122-4. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/reben/a/jsmv8dTrByCw8TNrxf7YNBv/?lang=pt&format=pdf>>. Acesso em: 25 jan. 2022.

MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**/ Marina de Andrade Marconi, Eva Maria Lakatos; atualização da edição João Bosco Medeiros – 9. ed. – São Paulo: Atlas, 2021.

MARTINS, A. F.; OLIVEIRA, B. S.; SOARES, M. A. Ensino de Arte: Redes de Aprendizagem entre as Salas de Aula e as Plataformas Digitais. In: VERSUTI, A.; SANTINELLO, J. **Paradigmas da educação**. Andrea Versuti e Jamile Santinello (Orgs.). – 1. ed. – Aveiro: Ria Editorial, 2019, 451p.

MASETTO, M. T. A relação entre adultos na perspectiva da aprendizagem na universidade. **Organicom**. v. 17, n. 32, jan./abr. 2020. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/organicom/article/view/166651/161248>>. Acesso em: 12 mar. 2022.

MASETTO, M. T. Mediação pedagógica e o uso da tecnologia. In: MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. São Paulo: Papyrus, 2000, s.p.

MASETTO, M. T. Metodologias ativas no ensino superior: para além da sua aplicação, quando fazem a diferença na formação de profissionais. **e-Curriculum PUC-SP**, São Paulo, v. 16, n. 3, jul./set.; 2018, p. 650-667. DOI: <http://dx.doi.org/10.23925/1809-3876.2018v16i3p650-66>. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/37099>>. Acesso em: 20 mar. 2022.

MASETTO, M. T.; GAETA, C. Trajetória da pedagogia universitária e formação de professores para o ensino superior no Brasil. **Em Aberto Brasília**, v. 32, n. 106, set.-dez.;

2019, p. 45-57. Disponível em:

<<http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/4224>>. Acesso em: 20 mar. 2022.

MCKIMM, J. et al. Health professions educators adaptation to rapidly changing circumstances: the Ottawa 2020 conference experience. **MedEdPublish, Dundee**, v. 9, n. 1, 2020. DOI: 10.15694/mep.2020.000047.1. Disponível em:

<[https://www.researchgate.net/publication/340114393\\_Health\\_Professions'\\_Educators'\\_Adaptation\\_to\\_Rapidly\\_Changing\\_Circumstances\\_The\\_Ottawa\\_2020\\_Conference\\_Experience](https://www.researchgate.net/publication/340114393_Health_Professions'_Educators'_Adaptation_to_Rapidly_Changing_Circumstances_The_Ottawa_2020_Conference_Experience)>. Acesso em: 20 abr. 2021.

MELO, E. C. P.; CUNHA, F. T. S.; TONINI, T. Políticas de Saúde Pública. In: FIGUEIREDO, Nébia Maria Almeida de. (org.). **Ensinando a cuidar em saúde pública**. São Caetano do Sul, SP: Difusão Enfermagem, cap. 4, 2003. – (Práticas de enfermagem).

MENDES, I. A. C. et al. A REBEn no Contexto da história da enfermagem brasileira: a importância da memória de D<sup>a</sup> Gleite de Alcântara. **Rev Bras Enferm**, v. 55, n. 3, fev.; 2002. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0034-71672002000300006>. Disponível em:

<<https://www.scielo.br/j/reben/a/gMDBxJPWCMHVvTkLWYvmgRP/?lang=pt>>. Acesso em: 25 jan. 2022.

MENDONÇA, I. T. M.; GRUBER, C. Interação síncrona na Educação a Distância a partir do olhar dos estudantes. **Informática na educação: teoria & prática**, [s. l.], v. 22, n. 2, 2019. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/InfEducTeoriaPratica/article/view/88643>.

Acesso em: 16 fev. 2023.

MEULENBROEKS, R. Suddenly fully online: A case study of a blended university course moving online during the Covid-19 pandemic. **Heliyon**, [s. l.], v. 6, n. 12, p. e05728, 2020. Disponível em: Acesso em: 16 fev. 2023.

MILL, Daniel; ZANOTTO, Maria Angélica C. Webconferência (II). In: MILL, Daniel (Org.). **Dicionário crítico de educação e tecnologias e de educação e a distância**. Campinas, SP: Papirus, 2018.

MINAYO, M. C. de. S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**/ Maria Cecília de Souza Minayo (org.); Suely Ferreira Deslandes; Romeu Gomes. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2016. (Série Manuais Acadêmicos). 5<sup>a</sup> reimpressão, 2021.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Conselho Nacional de Educação. **Nota de Esclarecimento COVID-19 - 2022**. Brasília. DF. 27 jan. 2022. Disponível em:

<[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&&view=download&&alias=232651-nota-de-esclarecimento-covid-19-2022&&category\\_slug=dezembro-2021-pdf&&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&&view=download&&alias=232651-nota-de-esclarecimento-covid-19-2022&&category_slug=dezembro-2021-pdf&&Itemid=30192)>. Acesso em: 12 mar. 2022.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. Secretaria-Executiva do Conselho Nacional de Saúde. Comissão Nacional de Ética em Pesquisa. **Orientações para procedimentos em pesquisas com qualquer etapa em ambiente virtual**. Brasília, 24 de fevereiro de 2021.

MIRANDA, K. K. C. D. O. et al. **Aulas remotas em tempo de pandemia: desafios e percepções de professores e alunos**. 2020, Maceió. Educação como (re)Existência:

mudanças, conscientização e conhecimentos. Maceió: [s. n.], 2020. Disponível em: Acesso em: 16 fev. 2023.

MORAIS, E. S. de et al. A importância do estudo de caso clínico no processo de educação permanente na unidade de cuidados intermediários canguru. **Cadernos de educação, saúde e fisioterapia**, [s. l.], v. 6, n. 12, 2019. Disponível em: <<http://revista.redeunida.org.br/ojs/index.php/cadernos-educacao-saude-fisioter/article/view/2826>>. Acesso em: 16 fev. 2023.

MORÁN, J. Mudando a educação com metodologias ativas. [**Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens**. V. II]. Carlos Alberto de Souza e Ofelia Elisa Torres Morales (orgs.). PG: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015.

MOREIRA, C. O. F.; DIAS, M. S. de A. Diretrizes Curriculares na saúde e as mudanças nos modelos de saúde e de educação. **ABCS Health Sci**, v. 40, n. 3, 2015, p. 300-305. Disponível em: <[https://www.researchgate.net/publication/287798710\\_Diretrizes\\_Curriculares\\_na\\_saude\\_e\\_a\\_s\\_mudancas\\_nos\\_modelos\\_de\\_saude\\_e\\_de\\_educacao](https://www.researchgate.net/publication/287798710_Diretrizes_Curriculares_na_saude_e_a_s_mudancas_nos_modelos_de_saude_e_de_educacao)>. Acesso em: 27 jan. 2022.

MORIN, K. H. Nursing education after COVID-19: same or different?. **Journal of Clinical Nursing**, v. 29, 2020, p. 3117-3119. Disponível em: <<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/jocn.15322>>. Acesso em: 12 mar. 2022.

MOROSINI, M. C. et al. A qualidade da educação superior e complexo exercício de propor indicadores. **Revista Brasileira de Educação**. v. 21, n. 64, jan.-mar.; 2016, p. 14-37. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782016216402>. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/4p7KDCpJTWygLP48HTKpv7b/?lang=pt>>. Acesso em: 21 set. 2021.

MOURA, A. **A produção da força de trabalho da enfermagem no nível de terceiro grau**. 1997. 197 f. Tese (Doutorado) – Escola de Enfermagem, Universidade de São Paulo, 1997.

MOURA, D. L. **Pesquisa qualitativa: um guia prático para pesquisadores iniciantes**/ Diego Luz Moura – Curitiba: CRV, 2021, 114 p.

MOURA, G. B. F.; FREITAS, L. G. O youtube como ferramenta de aprendizagem. **Revelli**, [s. l.], v. 10, n. 3, p. 259–272, 2018.

MOYA, J. L. M.; ESTEBAN, M. P. S. La complejidad del cuidado y el cuidado de la complejidad: um trânsito pedagógico de los reduccionismos fragmentantes a las lógicas no lineales de la complejidad. **Texto Contexto Enferm.**, v. 15, n. 2, abr.-jun.; 2006, p. 312-319. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/tce/a/MzJFHxGykWTMX5kVQZPrvhk/abstract/?lang=es>>. Acesso em: 15 abr. 2022.

MUNARI, D. B. et al. Cenário das pesquisas na pós-graduação na área de enfermagem e gerenciamento no Brasil. **Rev Esc Enferm. USP**. 2011; 45(esp.): 1543-1550.

MUNNA, A. S.; KALAM, M. A. Teaching and learning process to enhance teaching



effectiveness: literature review. **International Journal of Humanities and Innovation (IJHI)**, [s. l.], v. 4, n. 1, p. 1–4, 2021.

NAHAI, F.; KENKEL, J. M. Accelerating education during covid-19 through virtual learning. **Aesthetic Surgery Journal**, Saint Louis, v. 40, n. 9, 2020, p. 1040-1041. Disponível em: <<https://academic.oup.com/asj/article/40/9/1040/5846105?login=false>>. Acesso em: 10 nov. 2021.

NIENOV, O. H.; CAPP, E. Estratégias didáticas para atividades remotas. 2021. **UFRGS LUME – Repositório Digital**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Ciências da Saúde: Ginecologia e Obstetrícia. jul.; 2021. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/223470>>. Acesso em: 19 mar. 2022.

NOGUEIRA, F. (2020) Ensino Remoto: o que aprendemos e o que pode mudar nas práticas e políticas públicas. *Porvir*, 22 jun. 2020. Disponível em: <<https://porvir.org/ensino-remoto-o-que-aprendemos-e-o-que-pode-mudar-nas-praticas-e-politicas-publicas/>>. Acesso em: 28 ago. 2020.

OGUISSO, T.; CAMPOS, P. F. S. Por que e para que estudar história da enfermagem? *Enfermagem em Foco*, v. 4, n. 1, 2013, p. 49-53. Disponível em: <<http://revista.cofen.gov.br/index.php/enfermagem/article/view/503>>. Acesso em: 10 jan. 2022.

OGUISSO, T.; CAMPOS, P. F. S. **Trajetória histórica e legal da enfermagem**. 2. Ed. Barueri – SP: Manole, 2007.

OLIVEIRA, F. M. de. O uso de blogs como ferramenta de apoio ao desenvolvimento da produção escrita em língua inglesa. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, [s. l.], v. 60, n. 3, p. 791–810, 2021.

OLIVEIRA, M. do. S. de. L. et al. **Diálogos com docentes sobre ensino remoto e planejamento didático**/ Maria do Socorro de Lima Oliveira et al. Recife: EDUFRPE, 2020, 30 p.: il. (Coleção Ensino Remoto no PLE; 1). Disponível em: <[http://www.decon.ufrpe.br/sites/ww4.deinfo.ufrpe.br/files/di%C3%A1logo.com\\_.docentes.e nsino.remoto.planejamento.did%C3%A1tico.pdf](http://www.decon.ufrpe.br/sites/ww4.deinfo.ufrpe.br/files/di%C3%A1logo.com_.docentes.e nsino.remoto.planejamento.did%C3%A1tico.pdf)>. Acesso em: 12 mar. 2022.

OLIVEIRA, M. I. R. Enfermagem e estrutura social. In: Congresso Brasileiro de Enfermagem, 31, Fortaleza, 5-11 ago. 1979, **Anais**. Brasília, ABEn, 1979, p. 9-26.

OLIVEIRA, M. C. M.; LIMA, T. de L.; BALUTA, V. H. A formação do profissional enfermeiro, no contexto das reformas de ensino, no Brasil. **Revista Grifos**, [s. l.], v. 23, n. 36/37, p. 161–186, 2014. Disponível em: <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/grifos/article/view/2784>. Acesso em: 16 mar. 2023.

PADILHA, M. I. C. S.; MANCIA, J. R. Florence Nightingale e as irmãs de caridade: revisitando a história. **Rev Bras Enferm**. 2005.

PADILHA, S. C. M. Florence Nightingale e as irmãs de caridade: revisitando a história. 2005. **Rev Bras Enferm**. v. 58, n. 6, nov.-dez.; 2005, p. 723-726. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0034-71672005000600018>. Disponível em:

<<https://www.scielo.br/j/reben/a/ssxh6MfGXgHZxVDpBYTjX9v/?lang=pt>>. Acesso em: 20 fev. 2022.

PAIM, J. et al. O sistema de saúde brasileiro: história, avanços e desafios. **Séries Saúde no Brasil** 1. 9 mai. 2011. Disponível em: <[https://actbr.org.br/uploads/arquivo/925\\_brazil1.pdf](https://actbr.org.br/uploads/arquivo/925_brazil1.pdf)>. Acesso em: 21 jan. 2022.

PAIVA, M. R. F. et al. Metodologias ativas de ensino aprendizagem: revisão integrativa. **SANARE**, Sobral – v. 15, n. 2, p. 145-153, jun./dez. – 2016.

PAIXÃO, W. **Professora de ética e história da Enfermagem da Escola de Enfermagem Ana Nery da UFRJ**. 5. ed. Rio de Janeiro, 1979.

PALHETA, A. M. da S. et al. Formação do enfermeiro por meio de metodologias ativas de ensino e aprendizado: influências no exercício profissional. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, [s. l.], v. 24, p. e190368, 2020. Disponível em: <http://www.scielo.br/j/icse/a/VDPS5nLmSZTdkm5z7TvLhqr/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 16 mar. 2023.

PARENTE, J. R. F. Preceptoria e tutoria na residência multiprofissional em saúde da família. **SANARE**, Sobral, v. 7, n. 2, jul./dez.; 2008, p. 47-53. Disponível em: <[file:///C:/Users/carin/Dropbox/My%20PC%20\(LAPTOP-M6D9A880\)/Downloads/31-51-1-SM.pdf](file:///C:/Users/carin/Dropbox/My%20PC%20(LAPTOP-M6D9A880)/Downloads/31-51-1-SM.pdf)>. Acesso em: 27 jan. 2022.

PASSOS, E. **De anjos a mulheres: ideologias e valores na formação de enfermeiras** [online]. 1. ed. Salvador: EDUFBA, 2012, 198p. ISBN 978-85-232-1175-2. Disponível em: <<https://books.scielo.org/id/mnhy2>>. Acesso em: 22 jan. 2022.

PEREIRA, A. R.; NETO, F. A. dos S. Podcast como estratégia de aprendizagem no ensino superior. **Pensar Acadêmico**, [s. l.], v. 18, n. 4, p. 769–782, 2020. Disponível em: <https://pensaracademico.unifacig.edu.br/index.php/pensaracademico/article/view/1941>. Acesso em: 16 fev. 2023.

PEREIRA, I. D. F. **A formação profissional em saúde no Brasil pós-1988: aspectos das Conferências Nacionais de Saúde e das Políticas Públicas**. 2013. 150 f. Dissertação (Mestrado em Saúde Pública) – Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca, Rio de Janeiro, 2013. Disponível em: <[http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/CRUZ\\_7f84de2ecb427f81aeb43bef1b1cca28](http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/CRUZ_7f84de2ecb427f81aeb43bef1b1cca28)>. Acesso em: 27 jan. 2022.

PEREIRA, M. C. et al. Historical rescue of global, brazilian and goiana nursing: a narrative literature review. **International Journal of Development Research**, v. 10, n. 11, 2020, p. 42239-42247. Disponível em: <[https://www.researchgate.net/publication/346965102\\_RESGATE\\_HISTORICO\\_DA\\_ENFERMAGEM\\_GLOBAL\\_BRASILEIRA\\_E\\_GOIANA\\_UMA\\_REVISAO\\_NARRATIVA\\_DE\\_LITERATURA](https://www.researchgate.net/publication/346965102_RESGATE_HISTORICO_DA_ENFERMAGEM_GLOBAL_BRASILEIRA_E_GOIANA_UMA_REVISAO_NARRATIVA_DE_LITERATURA)>. Acesso em: 22 jan. 2022.

PEREIRA, R. C. J. **Untold stories: the lived experience of brazilian novice nurses** New York – Clumbia University, 1992. Thesis (Doctor of Education) – Teachers College, Columbia University, 1992.

PIRES, D. E. P. A Enfermagem enquanto disciplina, profissão e trabalho. **Rev. Bras.Enferm.** 2009; 62(5): 739-744.

PIVA JUNIOR, Dilermano. **Sala de Aula Digital**: uma introdução à cultura digital para educadores. São Paulo: 1 ed. Saraiva 2013.

PRODANOV, C. C. **Metodologia do trabalho científico** [recurso eletrônico] : métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico / Cleber Cristiano Prodanov, Ernani Cesar de Freitas. – 2. ed. – Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

QUEIRÓS, P. J. P. et al. Significados atribuídos ao conceito de cuidar. **Rev. Enf. Ref.** [Internet], v. IV, n. 10, 2016. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/3882/388247711009.pdf>>. Acesso em: 22 jan. 2022.

REBOUÇAS, L. C. C. **Dez anos de diretrizes curriculares nacionais em enfermagem**: avanços e perspectivas na Bahia. / Lyra Cândida Calhau Rebouças – Salvador, 2013. 231f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal da Bahia. Escola de Enfermagem, 2013.

REBOUÇAS, L. C. Uma década de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Graduação em Enfermagem: avanços e desafios. **Rev. Bras Enferm.** v. 66, n. esp. 2013, p. 95-101.

Disponível em:

<<https://www.scielo.br/j/reben/a/GZqsmsHGddpqFhBNWHpzs8d/?format=pdf&lang=pt#:~:t=ext=A%20an%C3%A1lise%20ancorou%20Dse%20no,pol%C3%ADticas%20de%20educa%C3%A7%C3%A3o%20e%20sa%C3%BAde>>. Acesso em: 22 mar. 2022.

RÊGO, M. C. F. D.; GARCIA, T. F.; GARCIA, T. C. M. Ensino remoto emergencial estratégias de aprendizagem com Metodologias Ativas. Secretaria de Educação a Distância.

**Cadernos de Ensino Mediado por TIC.** 2020. Disponível em:

<<https://progesp.ufrn.br/storage/documentos/YgPBvbfJYn2fOXxbKmyqUAC6Vu3UKhTv03Eyzxdw.pdf>>. Acesso em: 13 mar. 2022.

RIBEIRO-BARBOSA, J. C. et al. De repente, professor! Caminhos percorridos pelos enfermeiros em busca da formação docente. **Texto Contexto Enferm [Internet]**. v. 31, e20210209, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/1980-265X-TCE-2021-0209>. Disponível em: <<http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/183230/1/718870.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2022.

RIBEIRO-GARCIA, T. R.; CHIANCA, T. C. M.; MOREIRA, A. S. P. Retrospectiva histórica do ensino de enfermagem no Brasil. **Revista Gaúcha de Enfermagem**, 16(1/2): 74-81, 1995.

RIGHI, A. W.; SCHMIDT, A. S.; VENTURINI, J. C. Qualidade em serviços públicos de saúde: uma avaliação da estratégia saúde da família. **Revista Produção Online**, v. 10, n. 3, p. 649-669, set., 2020. Disponível em:

<<https://www.producaoonline.org.br/rpo/article/view/405>>. Acesso em: 21 dez. 2022.

RIZZOTTO, M. L. F. **(Re)vendo a questão da origem da enfermagem profissional no Brasil**: a escola de enfermagem profissional e o mito da vinculação com a saúde pública. (Dissertação). Universidade de São Paulo, São Paulo, 1995.

RIZZOTTO, M. L. F. **A origem da enfermagem profissional no Brasil**: determinantes

históricos e conjunturais. Histedbr, Campinas, 2006. Disponível em: <[https://histedbrantigo.fe.unicamp.br/navegando/artigos\\_pdf/Maria\\_Lucia\\_Frizon\\_Rizzotto\\_artigo.pdf](https://histedbrantigo.fe.unicamp.br/navegando/artigos_pdf/Maria_Lucia_Frizon_Rizzotto_artigo.pdf)>. Acesso em: 04 mar. 2022.

RIZZOTTO, M. L. F. **História da enfermagem e sua relação com a saúde pública**. Goiânia, AB, 1999.

RODGER, G. La enfermería em el siglo XXI. In: **La Conferencia Mundial de Enfermería**. Galveston, 26 abr., 1990.

RODRIGUES, A. (2020). Ensino Remoto na Educação Superior: desafios e conquistas em tempos de pandemia. SBC Horizontes, jun. 2020. ISSN 2175-9235. Disponível em: <<https://horizontes.sbc.org.br/index.php/2020/06/ensino-remoto-na-educacao-superior/>>. Acesso em: 20 jan. 2023.

RODRIGUES, J. M. C.; SANTOS, P. M. G. **Reflexões e desafios das novas práticas docentes em tempos de pandemia**. João Pessoa: [s. n.], 2020.

RODRIGUES, R. A. P. et al. Doctoral education in nursing in Brazil. **Rev. Latinoam. Enferm.** 2008; 16(4): 665-771.

RODRIGUES, R. M. Estilos de Aprendizagem e o Autodesenvolvimento. **Manifesto 55(Online)**. 2018. Disponível em: <<https://manifesto55.com/estilos-de-aprendizagem-e-o-autodesenvolvimento/>>. Acesso em: 09 out. 2021.

RODRÍGUEZ-MORENO, J. et al. The Influence of Digital Tools and Social Networks on the Digital Competence of University Students during COVID-19 Pandemic. **International Journal of Environmental Research and Public Health**, v. 18, n. 6, p. 2835, 2021. Disponível em: <<https://www.mdpi.com/1660-4601/18/6/2835/htm>>. Acesso em: 16 fev. 2023.

ROSSONI, E.; LAMPERT, J. Formação de profissionais para o Sistema Único de Saúde e as diretrizes curriculares. **Bol. Saúde**, v. 18, n. 1, 2004, p. 87-98. Disponível em: <<https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/cid-54839>>. Acesso em: 27 jan. 2022.

RUFINO, L. F. et al. Uma discussão sobre os conceitos de objetivo, habilidade e competência na bncc do ensino médio. **Revista Currículo e Docência**, [s. l.], v. 2, n. 2, p. 5–22, 2020. Disponível em: Acesso em: 16 fev. 2023.

SALAS-RUEDA, R. A.; SALAS-RUEDA, R. A. Impacto da sala de aula invertida no processo de ensino-aprendizagem nos mapas de Karnaugh. **Revista Electrónica Educare**, [s. l.], v. 25, n. 2, p. 240–261, 2021. Disponível em: <[http://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1409-42582021000200240&lng=en&nrm=iso&tlng=pt](http://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1409-42582021000200240&lng=en&nrm=iso&tlng=pt)>. Acesso em: 16 fev. 2023.

SALEEM, A. N.; NOORI, N. M.; OZDAMLİ, F. Gamification Applications in E-learning: A Literature Review. **Technology, Knowledge and Learning**, [s. l.], v. 27, n. 1, p. 139–159, 2022. Disponível em: <<https://link.springer.com/article/10.1007/s10758-020-09487-x>>. Acesso em: 16 fev. 2023.

SANTANIONI, G. K. A. et al. Filmes na sala de aula: uma nova forma de aprender.

Plataforma Espaço Digital. **Anais do VIII ENALIC**. [S. l.: s. n.], 2022. Disponível em: <<https://www.editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/84768>>. Acesso em: 16 fev. 2023.

SANTOS FILHO, A.; LIMA, A. **Indicadores estratégicos de gestão em saúde pública**. Subsecretaria de Saúde. Gerência de Informações Estratégicas em Saúde. CONECTA-SUS. Disponível em: <<https://www.saude.go.gov.br/files//conecta-sus/produtos-tecnicos/III%20-%202020/Gest%C3%A3o%20-%20Indicadores%20estrat%C3%A9gicos%20em%20sa%C3%BAde%20.pdf>>. Acesso em: 21 dez. 2022.

SANTOS, A. C. S. dos; SANTOS, A. Inovação em educação: do reducionismo à mudança epistemológica. **Produção Científica e Experiências Exitosas na Educação Brasileira** 3, [s. l.], p. 326–337, 2019. Disponível em: Acesso em: 16 fev. 2023.

SANTOS, B. de. S. **Um discurso sobre as ciências**/ Boaventura de Sousa Santos. – 5. ed. – São Paulo: Cortez, 2008.

SANTOS, B. E.; ASSIS, F. M.; MENEZES, O. R. Legislação em Enfermagem, 2006. In: SANTOS, Elaine Franco dos et al. **Legislação em Enfermagem**: Atos normativos do exercício do ensino de Enfermagem, São Paulo: Atheneu, 2006.

SANTOS, B. P. dos. et al. Ensino de Enfermagem no Brasil: do advento do sistema Nightingale ao cenário científico. **Hist. Enf. Rev. Eletr (here)**. 2014 ago./dez; 5(2): 310-322. Disponível em: <<http://www.abennacional.org.br/centrodememoria/here/vol5num2artigo21.pdf>>. Acesso em: 22 set. 2021.

SANTOS, L. dos.; RODRIGUES, S. F. N.; SUDBRACK, E. M. Estratégias didáticas no ensino superior: as metodologias ativas como potencializadoras da aprendizagem. **Asociación Iberoamericana de Didáctica Universitaria – CIDU**, Porto Alegre, 2018. Disponível em: <<https://www.aidu-asociacion.org/estrategias-didaticas-no-ensino-superior-as-metodologias-ativas-como-potencializadoras-da-aprendizagem/>>. Acesso em: 06 jan. 2022.

SCARTON, J. et al. Formação permanente: contribuições para a prática pedagógica do enfermeiro. **Res Soc Dev [Internet]**. v. 9, n. 3, e02932260. jun.; 2020. Disponível em: <[file:///C:/Users/carin/Dropbox/My%20PC%20\(LAPTOP-M6D9A880\)/Downloads/Formacao\\_permanente\\_contribuicoes\\_para\\_a\\_pratica\\_p.pdf](file:///C:/Users/carin/Dropbox/My%20PC%20(LAPTOP-M6D9A880)/Downloads/Formacao_permanente_contribuicoes_para_a_pratica_p.pdf)>. Acesso em: 10 mar. 2022.

SCHMIDT, B. et al. Saúde mental e intervenções psicológicas diante da pandemia do novo coronavírus (covid-19). **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 37, e200063, 2020. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/estpsi/a/L6j64vKkynZH9Gc4PtNWQng/?lang=pt>>. Acesso em: 22 set. 2021.

SCHWARTZ, E. et al. Avaliação de famílias: ferramenta de cuidado de enfermagem. **Ciênc. Cuid. Saúde**. 2009; 8(supl.): 117-124.

SENADEn. Seminário Nacional de Diretrizes para a Educação em Enfermagem. SINADEn. Simpósio Nacional de Diagnóstico de Enfermagem. **Carta de Florianópolis**, Associação Brasileira de Enfermagem – ABEn, Florianópolis, SC, 5-8 jun. 2018. Disponível em:

<[http://www.corensc.gov.br/wp-content/uploads/2018/06/Carta\\_Florianopolis.pdf](http://www.corensc.gov.br/wp-content/uploads/2018/06/Carta_Florianopolis.pdf)>. Acesso em: 26 jan. 2022.

SILVA, A. de F. A. The innovative teachers training for chemistry teaching through digital technologies. **Malta Journal of Education**, [s. l.], v. 2, n. 1, p. 123–141, 2021.

SILVA, A. L. C.; BARROS, S. M. P. F.; VIEIRA, T. T. Marco conceitual e estrutural dos currículos dos cursos de graduação em enfermagem. In: Congresso Brasileiro de Enfermagem. 31, Fortaleza, 5-11 ago. 1979. **Anais...** Brasília, ABEn, 1979, p. 107-114.  
 SILVA, G. **Enfermagem profissional** – análise crítica. São Paulo: Cortez, 1986. SILVA, M. G. et al. Processo de formação da(o) enfermeira(o) na contemporaneidade: desafios e perspectivas. **Texto Contexto Enferm.**, Florianópolis, v. 19, n. 1, jan.-mar.; 2010, p. 176-184. Disponível em:  
 <<https://www.scielo.br/j/tce/a/TpDL8SFcVyQJGPn7RLGTKKD/?lang=pt>>. Acesso em: 15 abr. 2022.

SILVA, M. J.; SOUSA, E. M.; FREITAS, C. L. Formação em enfermagem: interface entre as diretrizes curriculares e os conteúdos de atenção básica. **Rev. Bras. Enferm.** 2011; 64(2): 315-321.

SILVEIRA, D. T.; CÓRDOVA, F. P. A pesquisa científica. In: GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. **Métodos de pesquisa** / [organizado por] Tatiana Engel Gerhardt e Denise Tolfo Silveira; coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural SOARES, I. R. **Webconferências: os momentos os momentos síncronos na síncronos na prática!** Luziânia: [s. n.], 2020. Disponível em: Acesso em: 16 fev. 2023.

SOCIEDADE BRASILEIRA O PROGRESSO DA CIÊNCIA. Disponível em:  
 <<http://portal.sbpnet.org.br/noticias/pandemia-escancara-falta-de-preparo-tecnologico-de-professores-diz-especialista/>>. Acesso em: 16 fev. 2023.

SOUZA, A. A.; SANTOS, M. G. S. Trilhando saberes e práticas na escola pública e privada a partir da experiência do ensino remoto emergencial. In: **Reflexões e desafios das novas práticas docentes em tempos de pandemia** [recurso eletrônico] / Organizadoras: Janine Marta Coelho Rodrigues, Priscila Morgana Galdino dos Santos. - João Pessoa: Editora do CCTA, 2020.

SOUZA, D. M. et al. Pedagogical preparation of nursing professors for professional secondary technical education. **Rev Bras Enferm [Internet]**. v. 71, n. 5, 2018, p. 2432-2439. DOI: <https://doi.org/10.1590/0034-7167-2017-0289>. Disponível em:  
 <<https://www.scielo.br/j/reben/a/mf9szgBWntsrGMZfJQzpy9L/?format=pdf&lang=en>>. Acesso em: 10 mar. 2022.

SOUZA, Peter Franklin Ribeiro de. **Identificação e caracterização de metodologias ativas de aprendizagem nos cursos de engenharia do IFMG – Campus Governador Valadares**. 2022. 114 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Diamantina, 2022.

TEIXEIRA, E. Em tempos de novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o Curso de Graduação em Enfermagem. **Rev Enferm UFSM**, abr./jun.; v. 7, n. 2, 2017, p. iii-iv. ISSN 2179-7692. DOI: <https://doi.org/10.5902/2179769228859>. Disponível em:

<<https://periodicos.ufsm.br/reufsm/article/view/28859/pdf>>. Acesso em: 22 jan. 2022.

TENÓRIO, T. et al. O Emprego do e-Mail e do Facebook na Educação a Distância com Base nas Percepções de Alunos e Egressos. **EaD em Foco**, [s. l.], v. 5, n. 3, 2015. Disponível em: <<https://eademfoco.cecierj.edu.br/index.php/Revista/article/view/277>>. Acesso em: 16 fev. 2023.

TERÁN, A. F. Estratégias de ensino em disciplina do curso de mestrado educação em ciências na Amazônia: percepção de estudantes. **Revista Brasileira de Educação em Ciências e Educação Matemática**, [S. l.], v. 3, n. 1, p. 66–91, 2019. Disponível em: <<https://e-revista.unioeste.br/index.php/rebecem/article/view/20502>>. Acesso em: 6 out. 2021.

TORRES-GORDILLO, J. J.; MELERO-AGUILAR, N.; GARCÍA-JIMÉNEZ, J. Improving the university teaching-learning process with ECO methodology: Teachers' perceptions. **PLOS ONE**, [s. l.], v. 15, n. 8, p. e0237712, 2020. Disponível em: <<https://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0237712>>. Acesso em: 16 fev. 2023.

TRINDADE, M. A.; MORCERF, C. C. P.; OLIVEIRA, M. S. Saúde mental do professor: uma revisão de literatura com relato de experiência. **Conecte-se! Revista Interdisciplinar de Extensão**, Belo Horizonte, v. 2, n. 4, 2018, p. 42-59. Disponível em: <<http://periodicos.pucminas.br/index.php/conecte-se/article/view/17609/13946>>. Acesso em: 10 abr. 2021.

UNESCO. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2020). **COVID-19 y educación superior: de los efectos inmediatos al día después**. Disponível em: <<http://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/04/COVID-19-060420-ES-2.pdf>>. Acesso em: 29 nov. 2020.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. Organização Panamericana da Saúde, **Seminário Nacional sobre Currículo do Curso de Graduação em Enfermagem**. São Paulo, 25-30 nov., 1968. USP/OPAS, São Paulo, 1969.

VARGO, D. et al. Digital technology use during COVID-19 pandemic: A rapid review. **Human Behavior and Emerging Technologies**, [s. l.], v. 3, n. 1, p. 13–24, 2021. Disponível em: <<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1002/hbe2.242>>. Acesso em: 16 fev. 2023.

WEN, C. L. Educação para saúde mental no cotidiano do mundo digital. **Constr. psicopedag.**, São Paulo, v. 27, n. 28, 2019, p. 5-18. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1415-69542019000100002#:~:text=Precisar%C3%ADamos%20estruturar%20programas%20que%20fomentem,na%20preven%C3%A7%C3%A3o%20das%20doen%C3%A7as%20mentais](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-69542019000100002#:~:text=Precisar%C3%ADamos%20estruturar%20programas%20que%20fomentem,na%20preven%C3%A7%C3%A3o%20das%20doen%C3%A7as%20mentais)>. Acesso em: 12 mar. 2022.

WHO. **Coronavirus disease 2019 (covid-19) Situation Report**. World Health Organization, 2020. Geneva. Disponível em: <<https://www.who.int/docs/default-source/coronaviruse/situation-reports/20200418-sitrep-89-covid-19.pdf?sfvrsn=3643dd382>>. Acesso em: 22 set. 2021.

WHO. **Coronavirus disease 2022 (covid-19) Situation Report**. World Health Organization,

2022. Geneva. Disponível em: <<https://covid19.who.int/>>. Acesso em: 20 abr 2022.

WHO. **Coronavirus disease 2023 (covid-19) Situation Report**. World Health Organization, 2023. Geneva. Disponível em: <<https://covid19.who.int/>>. Acesso em: 16 fev 2023.

WIEWIORA, A.; CHANG, A.; SMIDT, M. Individual, project and organizational learning flows within a global project-based organization: exploring what, how and who. **International Journal of Project Management**, [s. l.], v. 38, n. 4, p. 201–214, 2020. Disponível em: Acesso em: 16 fev. 2023.

XIAO, C.; LI, Y. 2020. Analysis on the Influence of Epidemic on Education in China. In: DAS, V.; KHAN, N. (ed.). **Covid-19 and Student Focused Concerns: Threats and Possibilities**, American Ethnologist website. Disponível em: <<https://americanethnologist.org/features/collections/covid-19-and-student-focused-concerns-threats-and-possibilities/analysis-on-the-influence-of-epidemic-on-education-in-china>>. Acesso em: 12 mar. 2022.

ZALUSKI, F. C.; OLIVEIRA, T. D. de. **Metodologias Ativas**. CIET: EnPED, [s. l.], 2018. Disponível em: <<https://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2018/article/view/556>>. Acesso em: 16 fev. 2023.

ZILSE, S. S. de O.; WEBER, A. L.; FLORIANI, J. R. Graduação em tempos de pandemia - aulas por videoconferência e percepção dos acadêmicos. **Revista Paidéi@ - Revista Científica de Educação a Distância**, [s. l.], v. 13, n. 23, p. 1–19, 2021. Disponível em: <<https://periodicos.unimesvirtual.com.br/index.php/paideia/article/view/1142>>. Acesso em: 16 fev. 2023.

ZUO, L.; DILLMAN, D.; JUVÉ, A. M. Learning at-home during covid-19: a multi-institutional virtual learning collaboration. **Medical Education**, Oxford, v. 54, n. 7, 2020. Disponível em: <<https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/32330317/>>. Acesso em: 21 set. 2021.



## APÊNDICE A – Roteiro da Entrevista

**Projeto:** Ensino Remoto em cursos de Enfermagem na pandemia da COVID-19 sob a ótica de docentes.

**PARTE 1 – Questões fechadas:** Caracterização dos(as) participantes das Instituições de Ensino Superior.

<b>Universidade:</b> IES “A” ( ) IES “B” ( )	<b>Nº da entrevista:</b> _____
<p><b>Caracterização pessoal e profissional</b></p> <p>Idade: _____</p> <p>Identidade de gênero: Feminino ( ) Masculino ( ) Transgênero ( ) Neutro ( )          Não-binário ( ) Agênero ( ) Outros: ( )</p> <p>Se outros, qual sua identidade de gênero: _____</p> <p>Tempo de formação em graduação em Enfermagem: _____</p> <p>Bacharel em Enfermagem ( ) Licenciatura em Enfermagem ( )</p> <p>Possui outra graduação: Sim ( ) Não ( )</p> <p>Se sim, em que: _____</p> <p><b>Cursos de Pós-graduação</b></p> <p>Possui Especialização? Sim ( ) Não ( )</p> <p>Especialista em: _____</p> <p>Possui Mestrado? Sim ( ) Não ( )</p> <p>Mestre(a) em: _____</p> <p>Possui Doutorado? Sim ( ) Não ( )</p> <p>Doutor(a) em: _____</p> <p>Possui Pós-Doutorado? Sim ( ) Não ( )</p> <p>PhD em: _____</p>	

Possui outras capacitações para Docência no Ensino Superior? Sim ( ) Não ( )

Qual(is): \_\_\_\_\_

### **Trabalho Docente**

Quais disciplina(s)/componente(s) curricular(es) ministrou no primeiro ano da pandemia da COVID-19? \_\_\_\_\_

Assumi algum cargo de gestão/coordenação na IES durante o primeiro ano da pandemia?

Sim ( ) Não ( )

### **PARTE 2 – Questões abertas: Questões norteadoras:**

1. Fale como você desenvolveu o Ensino Remoto no primeiro ano da pandemia da COVID-19.
2. Quais os desafios/dificuldades vivenciados/enfrentados e as facilidades encontradas durante o desenvolvimento do Ensino Remoto no primeiro ano da pandemia da COVID-19?

## APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre Esclarecido

Você está sendo convidado(a), como participante da pesquisa intitulada: **Ensino Remoto em cursos de Enfermagem na pandemia da COVID-19 sob a ótica de docentes.** Os objetivos desta pesquisa são: Analisar o ensino remoto a nível metodológico em cursos de Enfermagem de Instituições de Ensino Superior na pandemia da COVID-19 sob a ótica de docentes; Descrever como ocorreu o ensino remoto a nível metodológico em cursos de Enfermagem de Instituições de Ensino Superior na pandemia da COVID-19 sob a ótica de docentes; e Identificar as dificuldades enfrentadas e facilidades vivenciadas a nível metodológico e psicoemocional por docentes no ensino remoto emergencial em cursos de Enfermagem de Instituições de Ensino Superior na pandemia da COVID-19. Trata-se de um estudo exploratório qualitativo que será desenvolvido em Instituições de Ensino Superior, pública e privada do Estado da Bahia. A coleta de dados será realizada pela pesquisadora do estudo, mestranda em Enfermagem do Programa de Pós-graduação da Escola de Enfermagem da Universidade Federal da Bahia (EEUFBA), na linha de Pesquisa Formação, Gestão e Trabalho em Enfermagem e Saúde do Grupo de Estudos e Pesquisa em Administração dos Serviços de Enfermagem (GEPASE). A sua colaboração será por meio de suas respostas ao roteiro da entrevista que poderá ocorrer de maneira presencial, na própria instituição de ensino, ou remota, em ambiente virtual, em link gerado exclusivamente para a sua entrevista, em turno e horário de trabalho, nos meses de junho a agosto de 2022, conforme sua disponibilidade, com agendamento prévio. A participação nesta pesquisa acontecerá de forma voluntária e não remunerada. Serão respeitados todos os princípios ético-legais que regem a pesquisa científica envolvendo seres humanos, Resolução nº 466/2012, Resolução nº 510/2016 e o Ofício do Ministério da Saúde com orientações para procedimentos em pesquisas com qualquer etapa em ambiente virtual. Os benefícios em realizar esta pesquisa norteiam a dimensão dos processos de enfrentamento e superação ao desenvolvimento do ensino remoto experienciado pelo(a) senhor(a) para auxiliar os demais profissionais em situação similar e, com isso, contribuir para uma formação de qualidade do(a) egresso(a) de Enfermagem. Após respondido o roteiro da entrevista, as informações serão armazenadas em um pen-drive, o qual será arquivado pelo Grupo de Estudos e Pesquisa em Administração dos Serviços de Enfermagem (GEPASE), situado no sexto andar da Escola de Enfermagem da Universidade Federal da Bahia (EEUFBA) pelo período de cinco anos. Após este período, a pesquisadora deletará todas as informações contidas neste dispositivo. Os possíveis riscos aos quais o(a) senhor(a) estará exposto(a) compreendem a dimensão psicológica e social, como constrangimentos e/ou desconforto e/ou

frustrações por recordar o período vivenciado no ano de 2020 e 2021; exposição ainda que anônima da sua experiência em plataformas digitais no caso de entrevista remota; e interferência na rotina de trabalho docente. Não haverá riscos na dimensão física. Como pesquisadora do estudo, tentarei minimizar, ao máximo, ou evitar todos os possíveis riscos. Na ocorrência de danos não previstos neste termo, a entrevista será suspensa. Caso o(a) senhor(a) decida participar de maneira voluntária nesta pesquisa, a pesquisadora assegurará o seu anonimato em todas as suas respostas, a fim de respeitar sua integridade pessoal, profissional, social, intelectual e cultural. Mas o senhor(a) poderá desistir da entrevista e em participar desta pesquisa em qualquer etapa, sem nenhum ônus ou penalidade ou explicação, segundo a Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde. Durante esta pesquisa, o senhor(a) poderá solicitar informações sobre a investigação, como também explicações e esclarecimentos no caso de eventuais dúvidas. A divulgação e socialização dos resultados desta pesquisa serão realizadas pela pesquisadora para toda comunidade acadêmica e sociedade, beneficiando a dimensão da produção científica. Os(as) participantes e a pesquisadora não receberão qualquer remuneração pela participação nesta pesquisa. Em caso de dúvidas sobre esta pesquisa ou participação nela, o(a) senhor(a) poderá entrar em contato direto com a pesquisadora pelo telefone (71) 989241614 ou pelo *e-mail* [carinaestrela@ufba.br](mailto:carinaestrela@ufba.br). Caso o(a) senhor(a) aceite participar desta pesquisa, solicito autorização para utilizar suas informações para construção da minha dissertação de mestrado, publicação em artigos científicos e/ou divulgação e apresentação em eventos científicos. Assim, na concordância em participar desta pesquisa voluntariamente, solicito que assine este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, cujo Projeto de Pesquisa foi aprovado pelo Parecer 5.472.618 CEP/EEUFBA, em duas vias, sendo uma da pesquisadora e outra do(a) senhor(a). Este documento deverá ser guardado pelo(a) senhor(a), pois garante os seus direitos como participante deste estudo e em caso de dúvidas e esclarecimentos.

Li e aceito participar desta pesquisa.

Local: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/2022.

Docente participante: \_\_\_\_\_

Agradeço sua atenção, interesse e disposição em participar deste estudo.

---

Carina Estrela Moita – Pesquisadora

Outras informações de contato para dúvidas, esclarecimentos ou defesa dos seus direitos assegurados na pesquisa:

Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos – CEP/UFBA, UFBA dispõe dos seguintes contatos: Telefone (71)32837615, e-mail [cepee.ufba@ufba.br](mailto:cepee.ufba@ufba.br) ou, ainda, ir diretamente ao local, situado na Escola de Enfermagem – UFBA, rua Dr. Augusto Viana, s/n, sala 432-437 – Canela, Salvador – BA. CEP: 40110-060. O horário de funcionamento: segundas, quartas e quintas das 8h – 14h, terças e sextas das 11h – 17h.

Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP. Esplanada dos Ministérios, Bloco G, Anexo B. Sala 104B. Brasília – DF. CEP: 70.058-900 – Brasil. Telefone (61) 3315-2150 | 3315-3821.

E-mail: <http://conselho.saude.gov.br>

## ANEXO A – Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa

ESCOLA DE ENFERMAGEM DA  
UNIVERSIDADE FEDERAL DA  
BAHIA - UFBA



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** Ensino Remoto Emergencial em cursos de Enfermagem na pandemia da COVID-19 sob à ótica de docentes

**Pesquisador:** Carina Estrela Moita

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 58950522.8.0000.5531

**Instituição Proponente:** Escola de Enfermagem da Universidade Federal da Bahia

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 5.472.618

#### Apresentação do Projeto:

Trata-se de um projeto de pesquisa que abordará: o ensino remoto emergencial em cursos de Enfermagem de Instituições de Ensino Superior na pandemia da COVID-19 sob a ótica de docentes. Tratar-se-á de um estudo exploratório de abordagem qualitativa, que será desenvolvido em instituições de ensino no Estado da Bahia. Os(as) participantes serão docentes do curso de graduação em Enfermagem. Os critérios de inclusão serão: docentes graduados(as) em Enfermagem; com vínculo permanente na instituição, desde o período anterior ao início da pandemia; que desenvolveram atividades de ensino durante o ano de 2020. E como critérios de exclusão, aqueles(as) docentes que estiveram afastados por qualquer motivo em algum período do ano de 2020 e/ou que estejam afastados no momento da entrevista, e que ministraram disciplinas/componentes curriculares exclusivamente práticos. A coleta de dados ocorrerá após a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa, por meio de entrevista semiestrutura com um roteiro com perguntas abertas e fechadas. A análise dos dados será baseada na Teoria da Análise de Bardin.

#### Objetivo da Pesquisa:

Conforme descrito no Formulário de Informações Básicas da Plataforma Brasil:

Objetivo Primário:

**Endereço:** Rua Augusto Viana S/N 3º Andar

**Bairro:** Canela

**CEP:** 41.110-060

**UF:** BA

**Município:** SALVADOR

**Telefone:** (71)3283-7615

**Fax:** (71)3283-7615

**E-mail:** cepee.ufba@ufba.br

ESCOLA DE ENFERMAGEM DA  
UNIVERSIDADE FEDERAL DA  
BAHIA - UFBA



Continuação do Parecer: 5.472.618

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

SALVADOR, 15 de Junho de 2022

---

**Assinado por:**  
**Anderson Reis de Sousa**  
**(Coordenador(a))**

**Endereço:** Rua Augusto Viana S/N 3º Andar  
**Bairro:** Canela **CEP:** 41.110-060  
**UF:** BA **Município:** SALVADOR  
**Telefone:** (71)3283-7615 **Fax:** (71)3283-7615 **E-mail:** cepee.ufba@ufba.br