



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro Biomédico

Faculdade de Enfermagem

Luana Ramos Garcia

**Repercussões do ensino remoto emergencial na formação e qualificação
em enfermagem na perspectiva dos gestores pedagógicos**

Rio de Janeiro

2024

Luana Ramos Garcia

**Repercussões do ensino remoto emergencial na formação e qualificação
em enfermagem na perspectiva dos gestores pedagógicos**

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Enfermagem, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Enfermagem, Saúde e Sociedade.

Orientadora: Prof.^a Dra. Norma Valéria Dantas de Oliveira Souza

Rio de Janeiro

2024

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/CB/B

G216 Garcia, Luana Ramos.

Repercussões do ensino remoto emergencial na formação e qualificação em enfermagem na perspectiva dos gestores pedagógico : a espiritualidade e a religiosidade como processo de enfrentamento / Luana Ramos Garcia. – 2024.
114 f.

Orientadora: Norma Valéria Dantas de Oliveira Souza.

Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Enfermagem.

1. Ensino a distância - Teses. 2. Especialistas em educação - Teses. 3. Enfermagem - Teses. 4. COVID-19 (Doença) - Teses. I. Souza, Norma Valéria Dantas de Oliveira. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Enfermagem. III. Título.

CDU 614.253.5

Bibliotecário: Felipe Vieira Queiroz Xavier CRB: RJ - 230047/S

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta monografia, desde que citada a fonte

Assinatura

Data

Luana Ramos Garcia

**Repercussões do ensino remoto emergencial na formação e qualificação
em enfermagem na perspectiva dos gestores pedagógicos**

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Enfermagem, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Enfermagem, Saúde e Sociedade.

Aprovada em 21 de fevereiro de 2024.

Banca Examinadora:

Prof.^a Dra. Norma Valéria Dantas de Oliveira Souza (Orientadora)
Faculdade de Enfermagem – UERJ

Prof.^a Dra. Ana Beatriz Azevedo Queiroz
Universidade Federal do Rio de Janeiro

Prof.^a Dra. Carolina Cabral Pereira da Costa
Faculdade de Enfermagem – UERJ

Rio de Janeiro
2024

DEDICATÓRIA

À minha mãe, que sempre foi minha maior fonte de apoio, inspiração e amor incondicional. Sua dedicação, seu encorajamento e seu sacrifício ao longo dos meus estudos foram fundamentais para minha trajetória acadêmica. Sou grata por todo o suporte emocional e por acreditar em mim, mesmo nos momentos de dúvida. Este trabalho é uma pequena homenagem à sua força, à sua sabedoria e ao seu amor inabalável. Obrigada por ser a minha mãe e por me ensinar a perseverar em busca dos meus sonhos.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, expresso minha sincera gratidão a Deus por sua infinita bondade, pela sua constante proteção e por me permitir vivenciar este momento em minha vida. Sou grata pela oportunidade de realizar este mestrado e por todas as bênçãos recebidas ao longo desta jornada. Agradeço por sua presença constante, me guiando e fortalecendo durante os desafios e dificuldades.

Agradeço também à minha família pelo constante apoio e compreensão ao longo de todo o processo. Obrigada por acreditarem em mim e por me encorajarem em cada etapa desta caminhada.

Uma especial menção de agradecimento à minha mãe, cujo amor incondicional, apoio incansável e sacrifícios foram fundamentais para a realização deste mestrado. Agradeço por ser o meu exemplo de perseverança, dedicação e determinação.

Não poderia deixar de registrar a minha gratidão ao meu esposo Lucas, por me incentivar e apoiar de uma forma imensurável. Obrigada por tanto! Te amo!

Aos meus amigos, em especial à minha amiga Rebeca, por todo apoio e incentivo. Você é especial.

Gratidão a minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Norma Valéria Dantas de Oliveira Souza, pelo seu inestimável apoio, sua orientação e sua paciência ao longo deste processo. Suas instruções e sugestões foram fundamentais para o desenvolvimento desta dissertação e para o meu crescimento acadêmico. Obrigada por tudo, professora Norma!

Não posso deixar de agradecer aos professores do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* que compartilharam seu conhecimento e experiência ao longo dos anos, e aos colegas de turma, pelos debates e discussões durante o período de estudos. E não poderia deixar de mencionar e agradecer a minha amiga Luciana, um presente que o mestrado me deu, obrigada por todo apoio durante esse processo, sua amizade foi fundamental.

Aos membros da banca examinadora, agradeço pela disponibilidade em analisar e avaliar o meu trabalho, contribuindo com suas observações.

Por fim, a todos, meu mais profundo agradecimento. Sem a colaboração de cada um, essa conquista não teria sido possível. Sou extremamente grata por ter pessoas tão maravilhosas em minha vida.

Minha eterna gratidão!

RESUMO

GARCIA, L. R. **Repercussões do ensino remoto emergencial na formação e qualificação em enfermagem na perspectiva dos gestores pedagógicos**. 2024. 114 f. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) - Faculdade de Enfermagem, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2024.

O objeto deste estudo são as dificuldades e as facilidades do ensino remoto emergencial na formação e qualificação em enfermagem em tempos de pandemia, na perspectiva dos gestores pedagógicos. Acerca do objeto de estudo, elaboraram-se as seguintes questões norteadoras: quais foram as facilidades e as dificuldades para o desenvolvimento do ensino remoto emergencial na perspectiva dos gestores pedagógicos? Que vantagens e desvantagens apresenta o ensino remoto para a formação e qualificação em enfermagem na perspectiva dos gestores pedagógicos? Que impactos são elencados pelos gestores pedagógicos para a qualidade do ensino, decorrentes do uso do ensino remoto emergencial na formação e qualificação em enfermagem? O objetivo geral deste estudo foi discutir as repercussões do ensino remoto emergencial na formação em enfermagem na perspectiva dos gestores pedagógicos, tendo como objetivos específicos: identificar as dificuldades e as facilidades para o desenvolvimento do ensino remoto emergencial para a formação e qualificação em enfermagem, na perspectiva dos gestores pedagógicos; descrever as vantagens e desvantagens do ensino remoto para a formação e qualificação em enfermagem, sob o ponto de vista dos gestores pedagógicos; analisar os impactos e as estratégias do ensino remoto emergencial para a formação e qualificação em enfermagem, na perspectiva dos gestores pedagógicos. Metodologia: estudo de natureza qualitativa, do tipo descritivo-exploratório, realizado com trinta gestores pedagógicos de três universidades públicas do município do Rio de Janeiro. A coleta de dados ocorreu de março a junho de 2023, por meio de uma entrevista individual do tipo semiestruturada, contendo questões fechadas e abertas. Utilizou-se para processamento dos dados o *software* Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires, especificamente a Classificação Hierárquica Descendente. Resultados: o tratamento das entrevistas gerou cinco classes, que possuem vocábulos semelhantes e correlacionados entre si e distintos das outras. Evidencia-se que, mesmo tendo sido necessário, o ensino remoto emergencial ocasionou desafios para os discentes e docentes, envolvendo o desgaste psicofísico e a utilização de estratégias para mitigar o desgaste e para garantir um bom ensino. Conclusão: diante dos desafios impostos pela modalidade de ensino remoto emergencial, os gestores pedagógicos demonstraram responsabilidade e comprometimento para enfrentar as dificuldades e para encontrar soluções a fim de garantir a continuidade do processo de ensino/aprendizagem. É importante ressaltar que o ensino remoto não substitui completamente as demandas do ensino prático, principalmente na área da saúde, como a enfermagem, que requer habilidades psicomotoras que precisam ser desenvolvidas presencialmente. Como limitação deste estudo, é importante considerar a quantidade de participantes, uma vez que a pesquisa foi realizada somente em três universidades, em um único estado. Isso dificulta a generalização dos resultados, já que eles podem refletir especificidades desse estado.

Palavras-chave: ensino; enfermagem; educação superior; Covid-19; ensino remoto emergencial.

ABSTRACT

GARCIA, L. R. Repercussions of emergency remote teaching on nursing training and qualifications from the perspective of pedagogical managers. 2024. 114 f. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) - Faculdade de Enfermagem, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2024.

The object of this study deals with the difficulties and facilities of emergency remote teaching in nursing training and qualification in times of pandemic, from the perspective of pedagogical managers. Regarding the object of study, the following guiding questions were developed: What were the facilities and difficulties for the development of emergency remote teaching from the perspective of pedagogical managers? What advantages and disadvantages does remote teaching present for nursing training and qualification from the perspective of pedagogical managers? What impacts are listed by pedagogical managers on the quality of teaching, resulting from the use of emergency remote teaching in nursing training and qualification? The general objective of this study was to discuss the repercussions of emergency remote teaching on nursing training from the perspective of pedagogical managers, with the specific objectives: identifying the difficulties and facilities for the development of emergency remote teaching for training and qualification in nursing, in perspective of pedagogical managers; describe the advantages and disadvantages of remote teaching for training and qualification in nursing, from the point of view of pedagogical managers; analyze the impacts and strategies of emergency remote teaching for training and qualification in nursing, from the perspective of pedagogical managers. Methodology: qualitative, descriptive-exploratory study, carried out with 30 pedagogical managers from three public universities in the city of Rio de Janeiro. Data collection took place between March and June 2023, through an individual semi-structured interview, containing closed and open questions. The software Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires was used to process the data, specifically the Descending Hierarchical Classification. Results: The treatment of the interviews generated five classes, which have words that are similar and correlated to each other and distinct from the others. It is clear that emergency remote teaching was necessary, however, it caused challenges for students and teachers, involving psychophysical exhaustion and the use of strategies to mitigate exhaustion and ensure good teaching. Conclusion: Faced with the challenges posed by the emergency remote teaching modality, pedagogical managers demonstrated responsibility and commitment in facing difficulties and finding solutions to ensure the continuity of the teaching-learning process. It is important to highlight that remote teaching does not completely replace the demands of practical teaching, especially in the health area, such as nursing, which requires psychomotor skills that need to be developed in person. As a limitation of this study, it is important to consider the number of participants, since the research was carried out in only three universities, in a single state. This makes it difficult to generalize the results, as they may reflect specificities of this state.

Keywords: teaching; nursing; college education; Covid-19; emergency remote teaching.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Fluxograma do processo de seleção de artigos: Prisma. Rio de Janeiro, RJ, Brasil, 2022.....	21
Figura 2 - Países, territórios ou áreas com casos confirmados relatados de Covid-19 em janeiro de 2020.....	36
Figura 3 - Dendrograma horizontal da Classificação Hierárquica Descendente.....	55
Figura 4 - Dendrograma vertical da Classificação Hierárquica Descendente.....	56
Tabela 1 - Frequência relativa e frequência absoluta das características dos participantes.....	51

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Diferenças entre Ensino Remoto Emergencial e Ensino a Distância.....	16
Quadro 2 -	Caracterização dos artigos selecionados segundo título, periódico, ano, objetivo e participantes. Rio de Janeiro, RJ, Brasil, 2022.....	21
Quadro 3 -	Descrição das variáveis da linha de comando.....	46
Quadro 4 -	Dados referentes às características dos participantes.....	49
Quadro 5 -	Divisão dos blocos temáticos e denominação das classes.....	57
Quadro 6 -	ERE: vantagens, desvantagens, desafios e impactos.....	80

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABEn	Associação Brasileira de Enfermagem
Anvisa	Agência Nacional de Vigilância Sanitária
BDENF	Base de Dados em Enfermagem
BVS	Biblioteca Virtual em Saúde
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CHD	Classificação Hierárquica Descendente
CNS	Conselho Nacional De Saúde
Conep	Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
Cofen	Conselho Federal de Enfermagem
Covid-19	Coronavirus Disease 2019
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DECS	Descritores em Ciências da Saúde
DNSP	Departamento Nacional de Saúde Pública
EaD	Estudo a Distância
ERE	Ensino Remoto Emergencial
ESPII	Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional
ESPIN	Emergência de Saúde Pública de Importância Nacional
IES	Instituições De Ensino Superior
Iramuteq®	Interface de R Pour Les Analyses Multidimensionnelles de Textes Et de Questionnaire
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
Lilacs	Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde
MEC	Ministério da Educação e Cultura
Medline	Medical Literature Analysis And Retrieval System Online
MESH	Medical Subject Headings
OMS	Organização Mundial da Saúde
SARS-CoV-2	Severe Acute Respiratory Syndrome Coronavirus 2
SciELO	Scientific Electronic Library Online
SUS	Sistema Único de Saúde
SPSS	Statistical Package For The Social Sciences

ST	Segmento de texto
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDIC	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
Uerj	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UNA-SUS	Universidade Aberta do Sus

SUMÁRIO

	CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	12
1	APOIO TEÓRICO.....	25
1.1	Contextualização histórica da formação do enfermeiro e a integralização do cuidado.....	25
1.2	Qualificação dos profissionais de enfermagem: contexto histórico e configuração atual.....	29
1.3	Modalidades pedagógicas do ensino em enfermagem.....	31
1.4	Contexto da implantação do ensino remoto emergencial no mundo e no Brasil.....	35
1.5	Trabalho docente universitário: funções e atribuições do gestor pedagógico.....	38
2	METODOLOGIA.....	41
2.1	Tipo de estudo.....	41
2.2	Cenário de estudo.....	42
2.3	Participantes.....	43
2.4	Instrumentos de coleta de dados.....	43
2.5	Procedimentos para a coleta de dados.....	44
2.6	Análise de dados.....	45
2.7	Aspectos éticos e legais da pesquisa.....	47
3	RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	48
3.1	Características sociodemográficas e profissionais dos participantes.....	48
3.2	Classificação Hierárquica Descendente (CHD).....	55
3.2.1	<u>Bloco temático 1: a dialética que envolve o ERE.....</u>	<u>57</u>
3.2.2	<u>Bloco temático 2: carga psicofísica do ERE.....</u>	<u>72</u>
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	82
	REFERÊNCIAS	85
	APÊNDICE A – Roteiro da entrevista semiestruturada.....	103
	APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	105
	APÊNDICE C – Cronograma	107
	APÊNDICE D – Cartas de anuência	108
	ANEXO - Parecer consubstanciado do CEP.....	111

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O objeto e sua contextualização

O objeto desta pesquisa são as dificuldades e as facilidades do Ensino Remoto Emergencial (ERE) na formação e qualificação em enfermagem em tempos de pandemia, na perspectiva dos gestores pedagógicos. Cabe destacar que os gestores pedagógicos são os coordenadores e vice-coordenadores de ensino de graduação, de extensão e de pós-graduação *lato* e *stricto sensu*, diretores e vice-diretores. Considera-se relevante a percepção desses gestores por terem sido os principais agentes que nortearam o processo de implantação do ensino remoto e que contribuíram de forma ímpar para que ele acontecesse.

O interesse por esse tema surgiu a partir de minhas experiências como graduanda de enfermagem, quando observei a reação dos docentes em relação ao ensino remoto que se instalou em decorrência da pandemia de *Coronavírus Disease 2019* (Covid-19), doença causada pelo coronavírus denominado *severe acute respiratory syndrome coronavirus 2* (SARS-CoV-2).

Essa patologia foi identificada pela primeira vez em dezembro de 2019, na cidade Wuhan, na China. O vírus disseminou-se rapidamente por diversos países, levando a Organização Mundial da Saúde (OMS) a caracterizá-lo como uma pandemia em março de 2020, configurando-se um dos maiores desafios sanitários em escala global, com graves impactos sociais, financeiros, políticos, culturais e históricos (Lima *et al.*, 2020).

Diante do contexto árduo e desafiador vivenciado durante da pandemia e devido às altas taxas de transmissibilidade, as autoridades governamentais e de saúde estabeleceram medidas para conter a propagação e a infecção pelo coronavírus. Assim, o Brasil adotou a medida do distanciamento social como uma estratégia de contenção da pandemia (Lima *et al.*, 2020).

Devido ao constante aumento no número de casos e à crescente recorrência da transmissão comunitária, tornou-se urgente o fechamento de instituições educacionais em todo o mundo, a fim de cumprir as medidas de distanciamento social. Surgiu assim a modalidade de ERE, tornando necessário repensar as práticas educacionais. Ademais, também surgiram novas perspectivas no processo ensino-aprendizagem nas escolas e nas universidades (Paula *et al.*, 2020).

Nesse sentido, utilizaram-se as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) para garantir a continuidade do ensino. Entende-se por TDIC os meios que facilitam a obtenção, a coleta, o processamento, o armazenamento e a troca de informações por intermédio do uso da comunicação eletrônica. Trata-se de uma diversidade de dispositivos, aplicativos, redes e serviços de computação que permitem comunicação e que podem ser usados em diversos segmentos. Cita-se como exemplos os *desktops*, *laptops*, *smartphones*, *tablets*, rádio, fax, processadores de imagens, e-mail, vídeos, entre outros. Essas ferramentas possibilitam e fortalecem o aprendizado quando utilizadas na área do ensino (Miranda; Mourão; Gediel, 2017; Trainotti Filho, 2018).

Nessa perspectiva, as instituições educacionais tiveram que adotar a modalidade de ERE, viabilizando alternativas para dar continuidade ao processo ensino-aprendizagem. Essa modalidade de ensino é compreendida como uma mudança educacional temporária das aulas nas escolas e nas universidades, com intuito de oferecer alternativas para o conteúdo a ser ministrado. Tal modalidade de ensino utiliza tecnologias digitais em prol da continuidade das aulas, que anteriormente aconteciam no formato presencial, e passa a ser ministrada em formato síncrono, ou seja, em tempo real, utilizando-se de TDIC (Coqueiro; Sousa, 2021).

A suspensão das aulas presenciais no contexto da pandemia trouxe impactos tanto para os docentes quanto para os discentes, pois as novas formas de promover o saber impulsionaram mudanças no modo de planejar, desenvolver e avaliar as atividades de aulas remotas, bem como na maneira de os estudantes participarem das aulas. Cita-se como um dos principais impactos o manuseio das TDIC, pois tais tecnologias eram pouco ou nada utilizadas no processo ensino-aprendizagem, sobretudo nas instituições públicas de ensino. Assim, verificaram-se o despreparo para o manuseio dessas tecnologias e a carência de infraestrutura das escolas e universidade para consolidar o uso das TDIC (Kantorski *et al.*, 2022).

Assim, foi imprescindível repensar o uso e reuso das tecnologias digitais a fim de garantir a continuidade de um ensino de qualidade, visto que as TDIC, antes utilizadas como recurso de apoio ao processo de aprendizagem, tornaram-se o artefato essencial para o ensino-aprendizagem. Nessa perspectiva, percebeu-se que a grande maioria do corpo docente carecia de apoio para construir competências digitais a fim de dar andamento ao processo ensino-aprendizagem (Nonato; Contreras-Espinosa, 2022).

As principais dificuldades elencadas na literatura referente aos desafios do ensino remoto são: mudanças repentinas na forma de ensinar e manusear tecnologias e plataformas educacionais para o ensino virtual; sobrecarga dos docentes para a elaboração de aulas e

materiais em formato digital; dificuldades de conexão e instabilidade da internet; capacitação incipiente dos docentes e discentes com essa modalidade de ensino (Evangelista *et al.*, 2022).

Nesse sentido, os docentes passaram por grandes desafios, enfrentando demandas que trouxeram consequências no âmbito social e laboral, destacando-se o aumento da carga horária diária de trabalho, a intensificação do ritmo laboral e a diversificação das atividades laborais. Evidenciam ainda que a transferência e a própria adaptação do trabalho em domicílio caracterizou-se em invasão do espaço privado pelo espaço laboral (Santos; Silva; Belmonte, 2021). Além disso, os gastos financeiros tiveram impacto negativo, pois os docentes se depararam com a necessidade de investir em melhores equipamentos – como computadores, cadeiras de escritórios confortáveis e ergonômicas, planos de internet mais velozes e seguros – para garantir a qualidade das aulas e da própria saúde (Silva; Leite, 2021).

Outro impacto negativo desse período foi o excesso de trabalho fora do período de aula, causando desgastes psicofísicos. Apontaram-se ainda, como geradores de pressão psicológica, cognitiva e física, aspectos como local inadequado para *home office*, problemas na administração do tempo, falta de concentração, dificuldade em conciliar a rotina de trabalho com a rotina doméstica, entraves na adaptação do conteúdo pedagógico, tecnologias inadequadas, gastos excessivos em contas de luz e internet, quantidade de horas em frente ao computador, incipiência na participação dos estudantes nas aulas, burocracias estipuladas pelas secretarias de educação, excesso de cobrança da gestão pedagógica, barulhos e interferências externas (Silva; Leite, 2021).

Um em cada quatro docentes da Educação Superior em Saúde e Humanidades, atuantes em Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras, públicas, privadas e filantrópicas, apresenta alguma dificuldade relacionada ao domínio das tecnologias, evidenciando a importância do suporte tecnológico de forma contínua para esses profissionais (Possolli; Fleury, 2021).

Neste sentido, cabe destacar a importância de as IES investirem na implantação de programas de formação permanente de docentes para incorporação das TDIC, uma vez que a educação digital está cada vez mais presente na prática pedagógica (Santos; Ferreira; Duarte, 2021).

Nessa direção, o curso de graduação e a qualificação *lato e stricto sensu* em enfermagem necessitaram incorporar essas tecnologias para garantir a continuidade do ensino, para alcançar os objetivos de uma formação adequada e para minimizar os entraves do processo formativo decorrente do cenário pandêmico (Santos; Ferreira; Duarte, 2021).

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), especificamente o artigo 3º, o curso de graduação em enfermagem forma profissionais generalistas, humanistas, críticos e reflexivos. Tal concepção formativa busca que o futuro profissional tenha capacidade para conhecer e intervir nos problemas e nas situações de saúde e de doença mais prevalentes no perfil epidemiológico nacional, destacando a valorização das dimensões biopsicossociais da vida humana e seus determinantes (Brasil, 2001). Além disso, deve-se levar em consideração que a maneira como ocorre o processo de formação do enfermeiro pode acarretar inúmeras consequências, especialmente na qualidade da assistência em saúde (Pires *et al.*, 2014).

Nessa vertente, a qualificação em enfermagem, seja por meio de programas *stricto* ou *lato sensu*, representa um investimento valioso no aprimoramento da prática profissional e na contribuição para o avanço do conhecimento na área da saúde. No contexto *stricto sensu*, que abrange mestrado e doutorado, os enfermeiros têm a oportunidade de se envolverem em pesquisas aprofundadas, promovendo a inovação e a produção de conhecimento científico aplicado à enfermagem. Essa abordagem fornece uma compreensão mais profunda dos desafios enfrentados na prática clínica e estimula a adoção de abordagens baseadas em evidências (Padilha, 2021).

Por outro lado, o *lato sensu*, que inclui especializações e cursos de aperfeiçoamento, oferece uma resposta ágil às demandas práticas do campo assistencial, permitindo que os profissionais se especializem em áreas específicas, atualizando suas competências de acordo com as mudanças no cenário da saúde. Ambas qualificações são essenciais para formar enfermeiros capazes de liderar e de se adaptar a um ambiente de saúde em constante evolução (Padilha *et al.*, 2021).

Entretanto, o processo de formação e qualificação em enfermagem tem sofrido mudanças, assim como as demandas do mercado de trabalho de cada época também estão se transformando com alta dinamicidade. Portanto, o ensino requer avaliação constante, principalmente por meio de estratégias para enfrentar essa nova realidade (Moreira *et al.*, 2019).

Ainda na perspectiva do ERE advindo do contexto pandêmico, é relevante mencionar que, em 17 de março de 2020, o Ministério da Educação publicou a Portaria nº 343/2020 autorizando, em caráter excepcional, a substituição das aulas presenciais em andamento por aulas que utilizem os meios e tecnologias de informação e comunicação. O objetivo da portaria era minimizar os impactos no ensino e na aprendizagem dos discentes, seguindo os mesmos princípios das aulas presenciais e mantendo a rotina da sala de aula durante o período que durasse a pandemia (Brasil, 2020).

Faz-se mister destacar a diferença entre as terminologias ERE e Ensino a Distância (EaD), que não são sinônimos, embora ambos estejam diretamente relacionados ao uso de tecnologias digitais. O EaD possui um modo de funcionamento próprio e é sistematizado como método pedagógico de ensino, já estabelecido há vários anos. No EaD, docentes e discentes estão separados fisicamente, sendo necessária a utilização de tecnologias de informação e comunicação (Varella *et al.*, 2020).

Já o ERE é caracterizado por uma modalidade de ensino recente, que surgiu em virtude da pandemia e que objetiva oferecer acesso temporário aos conteúdos curriculares que seriam ministrados presencialmente. As aulas ocorrem de modo síncrono, com videoaula, aula expositiva por sistema de webconferência, enquanto as atividades continuam de forma assíncrona ao longo da semana em um ambiente virtual de aprendizagem (Possolli; Fleury, 2021). Segue um quadro explicativo de suas características (Quadro 1).

Quadro 1 – Diferenças entre Ensino Remoto Emergencial e Ensino a Distância

	Ensino Remoto Emergencial	Ensino a Distância
Definição	Trata-se de uma medida extraordinária e temporária aprovada pelo MEC para que as instituições de ensino possam cumprir o cronograma de aulas em virtude de circunstâncias que impedem a continuidade das aulas presenciais.	Caracteriza-se como um modelo de ensino de forma planejada e não emergencial. Conta com recursos e equipe multiprofissional preparada para ofertar os conteúdos e as atividades pedagógicas, por meio de diferentes mídias em plataformas on-line.
Histórico no Brasil	Surgiu no ano de 2020 em virtude da pandemia da Covid-19, devido situações emergenciais específicas previstas em lei.	O EaD é utilizado desde o século XIX no Brasil, tendo sido regulamentado no sistema de ensino público e privado em 1994.
Uso da TDIC	Nesta modalidade, a tecnologia é presente de forma efetiva e adaptada à realidade domiciliar.	Nesta modalidade, a tecnologia é presente de forma efetiva de acordo com as necessidades dos discentes, além do uso de videoaulas gravadas.
Docente	Nesta modalidade, o professor está presente por meio de aulas síncronas e tem um importante papel, devendo estar à disposição do estudante para tirar dúvidas.	Nesta modalidade, há professores tutores a distância e professores formadores, dependendo do modelo pedagógico adotado. Entretanto, a depender da instituição, há a figura do tutor presencial.

Discente	Estudos comprovam que há baixa interação com o docente.	Aprendizagem colaborativa.
Interação	Síncrona, por meio de videoconferências. Unilateral: professor-aluno. Assíncrona: por meio de envio de tarefas, podendo ser adotado o meio impresso ou virtual.	Híbrida, com momentos presenciais e não presenciais, utilizando-se de ferramentas síncronas e assíncronas. Pode adotar o modelo interativo de ecossistema de aprendizagem, como junção de ambientes virtuais de aprendizagem e redes sociais.
Conteúdo educacional	Modificação do ensino presencial para a modalidade remota. Aulas expositivas em formato de videoaulas ou aulas ao vivo, baseado em horas-aulas. Uso de TDIC.	Cada instituição de ensino cria o seu modelo, ressaltando que os cursos devem ter minimamente 20% de atividades presenciais. Como forma de controle acadêmico, adotam a utilização do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA).
Avaliação	A avaliação é baseada no modelo presencial, como a aplicação de provas e atividades.	A avaliação é de acordo com o modelo pedagógico dos cursos, pois apresentam uma diversidade de estratégias. Pode-se adotar um modelo mais tradicional ou com uso de metodologias mais ativas.
Foco	O foco desta modalidade é a educação básica e o ensino superior em situações de complementação de aprendizagem. Possui caráter temporário, não é modalidade educativa, pois é utilizada apenas em circunstâncias emergenciais.	O foco desta modalidade é direcionado para o ensino superior e a pós-graduação, cursos livres e de extensão, o ensino técnico e profissional, a educação continuada. Destaca-se seu caráter permanente.

Fonte: Gonçalves, 2021.

Ressalta-se que, por mais que comporte desafios, o ensino remoto pode ser promissor para uma educação mais inovadora, pois os agentes envolvidos – docentes e discentes – não são mais os mesmos, sobretudo por conta das consequências da pandemia da Covid-19, as quais deixaram marcas biopsicossociais indiscutíveis nos discentes e docentes. Nesse contexto, pode haver a superação de obstáculos educacionais, principalmente nas possibilidades de ressignificar as TDIC e de ocupar um espaço importante no processo ensino-aprendizagem em todos os níveis (Rondini; Pedro; Duarte, 2020; Negrão *et al.*, 2022).

Questões norteadoras

Considerando a contextualização inicial acerca do objeto de estudo, elaboraram-se as seguintes questões norteadoras:

- 1) Quais foram as facilidades e as dificuldades encontradas para o desenvolvimento do ensino remoto emergencial na perspectiva dos gestores pedagógicos?
- 2) Que vantagens e desvantagens o ensino remoto apresenta para a formação e qualificação em enfermagem, na perspectiva dos gestores pedagógicos?
- 3) Que impactos são elencados pelos gestores pedagógicos para a qualidade do ensino, decorrentes do uso do ensino remoto emergencial na formação e qualificação em enfermagem?

Objetivos

Para o desenvolvimento deste estudo, traçaram-se os seguintes objetivos:

Objetivo Geral

Discutir as repercussões do ensino remoto emergencial na formação e qualificação em enfermagem na perspectiva dos gestores pedagógicos.

Objetivos Específicos

- 1) Identificar as dificuldades e as facilidades para o desenvolvimento do ensino remoto emergencial para a formação e qualificação em enfermagem, na perspectiva dos gestores pedagógicos.

- 2) Descrever as vantagens e desvantagens do ensino remoto para a formação e qualificação em enfermagem, sob o ponto de vista dos gestores pedagógicos.
- 3) Analisar os impactos e as estratégias do ensino remoto emergencial para a formação e qualificação em enfermagem, na perspectiva dos gestores pedagógicos.

Justificativa do estudo

O estudo justifica-se por ser um tema atual, e entende-se que é pertinente porque, antes de mais nada, servirá como um registro de um momento histórico vivido pela humanidade, o qual resultou em transformações nos modos de viver, de se relacionar e, sobretudo, de ensinar e aprender. Outrossim, a presente pesquisa justifica-se devido à possibilidade de produção de dados que possam servir para adequar, fortalecer e inovar tanto o ensino nos cursos de graduação quanto a qualificação em enfermagem.

Assim, entende-se que este estudo possibilitará agregar valor ao ensino de enfermagem, identificando onde e como o ensino remoto pode ser utilizado no processo de formação e qualificação dos profissionais, elencando as disciplinas e os conteúdos que podem se beneficiar com essa modalidade de ensino. Assim, trata-se de um fortalecimento qualitativo do ensino-aprendizagem, acarretando enriquecimento por meio de inovações e tecnologias ao ensino presencial (Silva *et al.*, 2021).

Nessa vertente, apesar do estresse gerado pelo ensino remoto, há estudos que identificam relatos de experiências positivas para a aprendizagem dos estudantes, pois os docentes aproveitaram esse momento para se conectar com os discentes em um nível mais profundo, de modo que esses expressassem suas inquietações, receios, preocupações e, até mesmo, a felicidade encontrados sob o estresse do momento pandêmico (Mckay *et al.*, 2022). Há ainda relatos de que estudantes de enfermagem perceberam que o ensino remoto permitiu fortalecimento das habilidades de resolução de problemas e adaptação na maneira de aprender (Suliman *et al.*, 2021).

Apesar de o ERE não estar mais em uso e de o momento conturbado ter passado, torna-se possível que os gestores possam, de forma analítica, elencar os aspectos que envolveram essa modalidade. Além disso, é viável tecer considerações sobre os seus desdobramentos, tanto os imediatos quanto os de longo prazo, após a sua implementação, uma vez o retorno às atividades presenciais já ocorreu há cerca de um ano.

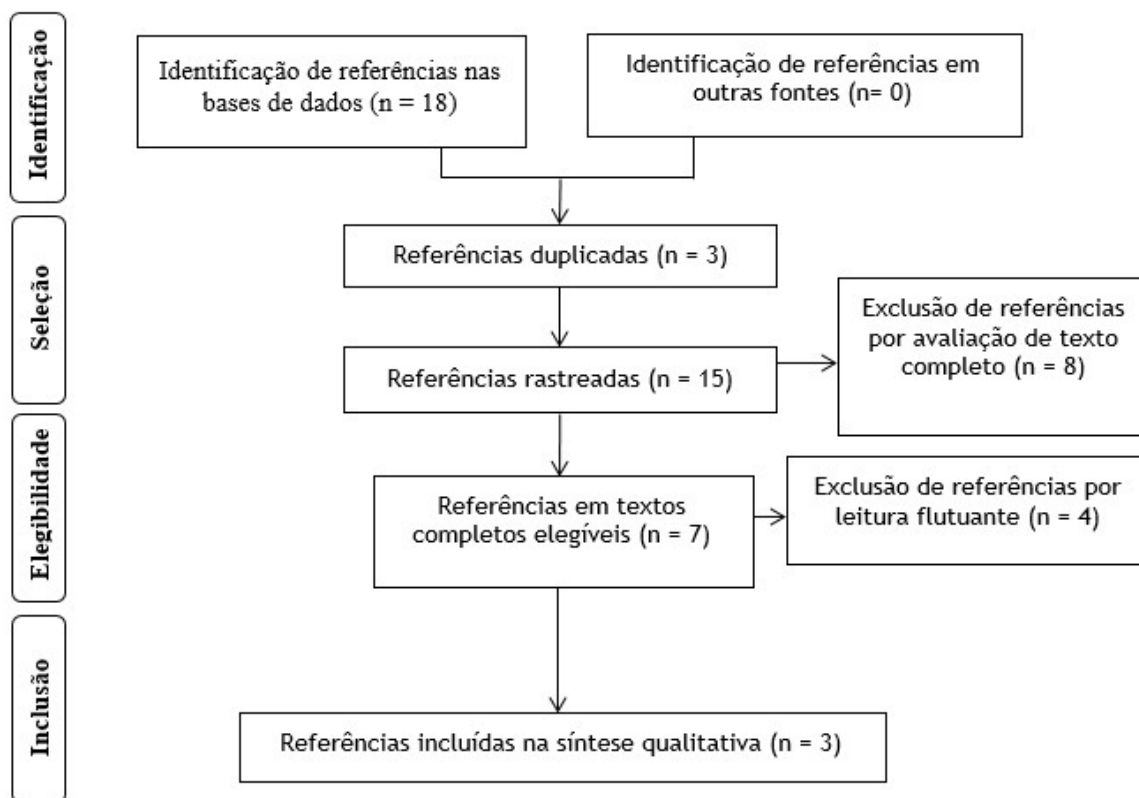
Outra justificativa fundamenta-se no estado da arte envolvendo o objeto de estudo. Em vários dias e horários, entre julho e agosto de 2022, realizaram-se buscas bibliográficas na Biblioteca Virtual em Saúde (BVS) e no site dos periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), sem restrição de idioma, com os seguintes descritores selecionados a partir do portal de Descritores em Ciências da Saúde (DeCS): ensino, enfermagem, “educação superior”, Covid-19, e com os termos da *Medical Subject Headings* (MeSH): “education higher”, teaching, nursing e Covid-19, além da associação do termo livre “ensino remoto emergencial” e “emergency remote teaching”. O resultado dessas pesquisas indicam uma lacuna no conhecimento a respeito desse tema.

Cabe ressaltar que os descritores foram associados entre si empregando-se o operador booleano “AND”. Os critérios de inclusão foram: produção científica sobre o ERE, na perspectiva dos gestores pedagógicos, publicada em periódicos nacionais e internacionais, de domínio público, em português, inglês e espanhol, a qual estivesse em consonância com o objeto de estudo. Já os critérios de exclusão foram: monografias, editoriais, artigos que tratassem do assunto fora do recorte temporal da pandemia.

Captaram-se dezoito artigos, dos quais apenas um foi encontrado na Base de dados em Enfermagem (BDENF), três foram indexados tanto na BDENF quanto na Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde (Lilacs) e onze foram encontrados na Medical Literature Analysis and Retrieval System Online (Medline). Nas bases de dados Scopus, Web of Science, Embase e na biblioteca eletrônica Scientific Electronic Library Online (SciELO), não foram encontradas produções científicas sobre o objeto de estudo.

Inicialmente, foram excluídos oito artigos, por não estarem em consonância com os critérios de inclusão e, posteriormente, quatro obras foram descartadas por não estarem vinculadas à temática do estudo. Dessa forma, restaram três publicações, de acordo com o fluxograma abaixo (Figura 1).

Figura 1 - Fluxograma do processo de seleção de artigos: Prisma. Rio de Janeiro, RJ, Brasil, 2022.



Fonte: a autora, 2022

Após a leitura na íntegra dos artigos, elaborou-se o Quadro 2, que, a seguir, explicita os seguintes dados: ordem, título, periódico, ano de publicação, objetivos e participantes.

Quadro 2 - Caracterização dos artigos selecionados segundo título, periódico, ano, objetivo e participantes. Rio de Janeiro, RJ, Brasil, 2022.

	Título	Periódico	Ano	Objetivo	Participantes
1	Formação de enfermeiros durante a pandemia de Covid-19 no extremo sul do Brasil: estudo transversal	Esc. Anna Nery	2022	Identificar as estratégias adotadas para a continuidade da formação de enfermeiros durante a pandemia de Covid-19	Coordenadores do curso de graduação em enfermagem
2	Impacto da Covid-19 na educação dos profissionais de saúde na região do Mediterrâneo Oriental	East Mediterr. Health J.	2022	Descrever a situação da formação dos profissionais de saúde na Região do Mediterrâneo	Professores e administradores especializados envolvidos no aprendizado

				Oriental durante a COVID-19 e rever as estratégias adotadas pelas instituições para garantir a continuidade da educação	
3	Ensino remoto emergencial na graduação em enfermagem: relato de experiência na Covid-19	Rev. Min. Enferm.	2020	Descrever a experiência do ensino remoto emergencial nas aulas teóricas da graduação em Enfermagem	Coordenadoras e professoras atuantes no bacharelado em Enfermagem

Fonte: a autora, 2022.

Dos estudos selecionados, um era de 2020 e os demais, de 2022. O primeiro artigo, desenvolvido com 48 coordenadores do curso de graduação em enfermagem do Rio Grande do Sul, analisou o panorama da formação do enfermeiro durante o período pandêmico e evidenciou que houve agilidade na utilização de novas metodologias para enfrentar os desafios provocados pela pandemia. Além disso, identificou-se que a maioria das IES investiu no preparo dos docentes para a transição ao ERE, de modo que se adaptassem ao uso das TDIC (Capellari *et al.*, 2022).

Já o segundo estudo, realizado com docentes e administradores especializados envolvidos no aprendizado de IES na Região do Mediterrâneo Oriental, reiterou que, mesmo diante das limitações relacionadas ao uso de tecnologia, a maioria das instituições conseguiu tirar proveito das tecnologias digitais e retomou as atividades educacionais em um curto período (Wajid; Gedik, 2022).

Por fim, o terceiro artigo, fundamentado no constructo teórico de Paulo Freire, refere-se a relatos de experiência e tinha como objetivo descrever a experiência das coordenadoras e professoras atuantes no bacharelado em enfermagem de um centro universitário situado em Salvador, Bahia, acerca do ERE para as aulas teóricas na graduação em enfermagem em decorrência da Covid-19. Além disso, revelou-se que o processo de ensino remoto perpassou pela capacitação docente sobre as tecnologias virtuais utilizadas, além de pontuar a necessidade da criação e reorganização de estratégias de ensino (Bastos *et al.*, 2020).

Em síntese, apenas três artigos apresentam alguma similaridade com o objeto de estudo, uma vez que os demais se concentram exclusivamente na visão de docentes e discentes. Dessa

forma, verificou-se a incipiência da produção científica acerca do tema, o que aponta para a necessidade de desenvolver o presente estudo e, conseqüentemente, fortalecer o conhecimento acerca do objeto.

Contribuição do estudo

A partir de uma perspectiva histórica sobre a inclusão de tecnologias e metodologias relacionadas ou aplicadas ao ensino, torna-se evidente as transformações dinâmicas que esse setor vem experimentando nos últimos anos, principalmente devido à pandemia de Covid-19. As tecnologias têm modificado a forma de ensinar, aprender, comunicar e avaliar, trazendo inúmeros benefícios tanto para a gestão educacional quanto para a aprendizagem dos estudantes. No entanto, o ensino remoto também tem enfrentado grandes desafios. Destaca-se, por exemplo, que manusear essas tecnologias pode não ter sido uma tarefa fácil tanto para discentes quanto para docentes, como também para os gestores pedagógicos.

Assim, este estudo contribui para trazer à luz as dificuldades e facilidades, as vantagens e desvantagens que o ensino remoto emergencial trouxe para o contexto da formação e qualificação em enfermagem. Por meio desses dados, acredita-se que será possível potencializar as vantagens e superar as dificuldades por meio de estratégias pedagógicas e políticas de ensino, fortalecendo qualitativamente o processo ensino-aprendizagem dos futuros enfermeiros e profissionais de enfermagem.

Ademais, este estudo contribui com a produção do conhecimento ligada à área do ensino remoto, discutindo os modos, os mecanismos e os meios para inserção dessa modalidade de ensino nos cursos de graduação e pós-graduação, *lato e stricto sensu*, de enfermagem. Também é importante destacar a carência de produção científica sobre a temática na área da enfermagem; portanto, esta pesquisa contribuirá para preencher a lacuna de conhecimento científico.

Este estudo possibilita a reflexão dos gestores pedagógicos acerca de novas estratégias para o ensino, pois houve a necessidade de repensar e modificar alguns paradigmas educacionais vigentes, devido aos maiores desafios provocados pelo ensino remoto. Toda aprendizagem adquirida pode ser incorporada às práticas de ensino desse momento adiante; no entanto, é importante frisar complementariedade do ensino remoto em relação ao presencial.

Além disso, este estudo poderá contribuir significativamente para a elaboração de mecanismos de adaptação tanto do ensino na formação dos graduandos de enfermagem quanto

da qualificação dos profissionais diante de um cenário inusitado e inesperado, como a pandemia, que pode ocorrer novamente. Portanto, este estudo pode servir de guia para nortear futuros gestores em situações pandêmicas e emergenciais. Ademais, é importante ressaltar a possibilidade de estudar novos meios de ensino de enfermagem cuja essência são a prática e a presença de um professor se faz necessária, sobretudo no desenvolvimento de habilidades essenciais ao cuidado da enfermagem.

Um destaque da pesquisa refere-se à ampliação dos cenários deste trabalho. A investigação ocorreu em algumas universidades públicas, permitindo observar as diferentes visões dos gestores acerca do processo ensino-aprendizagem durante a pandemia. Além disso, a pesquisa especificou as vantagens e desvantagens do ERE.

A contribuição deste estudo inclui ainda o fortalecimento da produção científica para Linha de Pesquisa do programa de Pós-Graduação de Enfermagem da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) denominada “Trabalho, Educação e Formação Profissional em Saúde e Enfermagem”. O objetivo dessa linha de pesquisa é desenvolver análises críticas sobre as relações presentes no mundo do trabalho, da educação, da formação profissional em saúde, da saúde dos trabalhadores e da enfermagem, em suas dimensões objetivas e subjetivas. Além disso, a linha de pesquisa busca integrar estudos interdisciplinares na perspectiva do conceito ampliado de saúde e da centralidade do trabalho nos processos formativos e na vida social.

Além disso, a pesquisa também objetiva contribuir para o grupo de pesquisa da UERJ intitulado "O mundo do trabalho como espaço de produção de subjetividade, tecnologias e formação profissional em saúde e enfermagem", enriquecendo as reflexões e ampliando a produção científica relacionada à temática.

1 APOIO TEÓRICO

A finalidade deste capítulo é aprofundar conteúdos pertinentes ao objeto de estudo, permitindo uma discussão abrangente para compreender esse objeto e para alcançar os objetivos. O capítulo foi organizado em cinco seções teóricas, a saber: i) contextualização histórica da formação do enfermeiro e a integralização do cuidado; ii) qualificação dos profissionais de enfermagem: contexto histórico e configuração atual; iii) modalidades pedagógicas do ensino em enfermagem; iv) contexto da implantação do ensino remoto emergencial no Brasil e no mundo; v) trabalho docente universitário: funções e atribuições do gestor pedagógico.

1.1 Contextualização histórica da formação do enfermeiro e a integralização do cuidado

As IES tiveram início no final do século XII e início do século XIII na Europa. Elas surgiram como organizações que reuniam mestres e discípulos, sob a influência predominante da Igreja Católica. Naquela época, a Igreja Católica era considerada uma instituição elitista e exercia grande influência na educação da população, com foco principal na formação dos filhos da nobreza (Cunha, 2011).

A partir do século XV, começaram a surgir debates sobre o ensino superior voltado para a formação profissionalizante, com ênfase na aplicabilidade, utilidade e rentabilidade. Isso resultou no surgimento de um modelo de instituição de ensino que contradizia as diretrizes da autoridade, visto que a profissionalização do indivíduo passa a ser ponto crucial em sua formação (Cunha, 2011; Gomes; Taylor; Saraiva, 2018).

Diante das mudanças educacionais ocorridas ao longo do tempo, influenciadas por transformações globais nos aspectos políticos, econômicos e sociais, surgiram, no final do século XVII, IES de alta qualidade, que alcançaram outros lugares, até mesmo continentes, viabilizando ideias liberais e buscando integração entre o ensino e a pesquisa (Gomes; Taylor; Saraiva, 2018).

Nesse mesmo período, iniciou-se o ensino superior no Brasil, com aspectos relativamente religiosos, em virtude de as aulas serem ministradas sob a direção dos jesuítas. Dessa forma, havia poucos cursos, apenas filosofia e teologia, situação que perdurou até o final

do referido século, pois no século XVIII já havia outro olhar para o ensino superior, que já iniciara uma formação de profissionais liberais. No entanto, foi somente com a vinda da Família Real Portuguesa que ocorreram as primeiras iniciativas universitárias no Brasil, com a criação de Faculdades. Nota-se que, nessa época, havia cerca de dez faculdades, que enfrentaram grandes dificuldades devido à falta de professores capacitados. Para suprir tal deficiência, era necessário a contratação de docentes estrangeiros (Martins, 2022; Humerez; Jankevicius, 2015).

À vista disso, o ensino superior brasileiro espelhava-se no modelo de Portugal, sua referência primária. Contudo, com o tempo e o surgimento de ideias mais contemporâneas, o cenário do ensino perpassou por inúmeras mudanças, cujo dinamismo permanece até o momento. Particularmente, o ensino da enfermagem também passou por uma série de transformações, a começar pela criação de um currículo sistematizado, substituindo um ensino totalmente empírico pelo ensino baseado em cientificidade (Gomes; Taylor; Saraiva, 2018).

Sabe-se que a história do ensino da enfermagem denota um caminho de grandes mudanças, em virtude da influência de variados contextos históricos e sociais enfrentados (Ximenes Neto *et al.*, 2020). No Brasil, esse ensino iniciou na cidade do Rio de Janeiro, nos anos 1890, quando foi instituído a Escola Profissional de Enfermeiros e Enfermeiras, posteriormente denominada Escola de Enfermagem Alfredo Pinto, regulamentada pelo Decreto 791/1890, que visava formar profissionais para substituir às irmãs de caridade e para atuar em hospitais psiquiátricos, civis e militares (Duarte; Vasconcelos; Silva, 2016).

Durante a formação desses profissionais, foi necessário contratar enfermeiras francesas para dar continuidade ao cuidado nesses hospitais, visto que havia carência de cuidadores e de pessoal para formar trabalhadores capacitados a prestar o cuidado em saúde. Dessa forma, entende-se que, a partir desse momento, a enfermagem assumiu a responsabilidade do cuidado sistematizado (Duarte; Vasconcelos; Silva, 2016).

Nessa época, o curso de graduação em enfermagem tinha duração de dois anos e contava com aulas práticas e teóricas. O currículo era baseado no modelo francês e incluía noções de anatomia, fisiologia, higiene hospitalar, curativos, cuidados especiais e tratamentos por meio de banhos (Duarte; Vasconcelos; Silva, 2016).

O segundo curso de enfermagem no país foi criado na cidade de São Paulo, entre 1901 e 1902, pautando-se no modelo da enfermagem inglesa e objetivando preparar uma força de trabalho local para atuar na própria Instituição.

Já em 1916, surgiu mais um curso de enfermagem, a Escola Prática de Enfermeiras da Cruz Vermelha Brasileira, com a intenção de preparar voluntárias para o cuidado aos soldados feridos na I Guerra Mundial (Duarte; Vasconcelos; Silva, 2016).

Seguidamente, em 1923, foi fundada a Escola de Enfermeiras do Departamento Nacional de Saúde Pública (DNSP), atualmente intitulada Escola de Enfermagem Anna Nery (Barbosa; Lieberenz; Carvalho, 2021). Por fim, entre 1923 a 1947, havia um total de dezesseis cursos de enfermagem no Brasil, o que evidencia as mudanças sociopolíticas, econômicas e educacionais que ocorreram ao longo dessa trajetória e que influenciaram o ensino da profissão, principalmente a partir do final dos anos de 1960 (Erdmann; Fernandes; Teixeira, 2011).

Contudo, esses cursos foram inicialmente criados para suprir as demandas emergenciais de cada contexto histórico. Não se pautavam nos padrões da enfermagem moderna, em uma política preocupada com a saúde da população nem na execução qualificada do trabalho de enfermagem (Silva *et al.*, 2010). Dessa forma, viu-se a necessidade de qualificar a formação do enfermeiro, com o cuidado sendo pautado na assistência integral, visto que, até então, era baseado apenas para atender as necessidades sociais oriundas de processos internos, relativos às condições de saúde do país (Bagnato; Rodrigues, 2007).

Nesse sentido, em 2001, foi implementada as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) pelo Ministério da Educação, a fim de estimular os cursos de graduação a reformularem seus currículos e projetos pedagógicos, para assegurar uma formação básica sólida, capaz de preparar o profissional para lidar com os desafios e as rápidas transformações globais (BRASIL, 2001).

Os projetos pedagógicos ganharam importância e têm exercido uma influência positiva no avanço do ensino da enfermagem, uma vez que passaram a ser construídos com base na realidade e nas necessidades locais. Isso tem permitido uma formação mais próxima da população, incorporando conteúdos diretamente do Sistema Único de Saúde (SUS) e de suas políticas setoriais (Ximenes Neto *et al.*, 2020).

As DCN possibilitaram um novo perfil profissional, a partir da formação generalista, humanística, reflexiva e crítica. Asseguram ainda que o profissional atue de forma qualificada, como promotor da saúde integral do ser humano e com capacidade de conhecer e intervir sobre as situações de saúde-doença mais prevalentes no perfil epidemiológico nacional e local. Ademais, determinaram que os cursos de graduação em enfermagem deveriam incluir estágio supervisionado em hospitais, ambulatorios, rede básica de serviços de saúde e comunidades, com o intuito de fortalecer ainda mais o conhecimento técnico-científico e a compreensão da natureza humana (Brasil, 2001; Lima *et al.*, 2013).

Nessa perspectiva, o objetivo da formação do enfermeiro é qualificar profissionais, capacitando-os a tomar decisões, desenvolver ações de prevenção, promoção, proteção e reabilitação da saúde, em nível individual e coletivo. Além disso, visa prepará-los para assumir

posições de liderança, atuar na gestão e administração de serviços de saúde e manter-se em aprendizado contínuo (Brasil, 2001).

Sabe-se que essas diretrizes foram desafiadoras de certo modo, pois não foi fácil romper com uma formação pautada no modelo tradicional biomédico e cartesiano, e passar a formar profissionais com capacidade reflexiva-crítica dos processos de trabalho. Além disso, traria consequências na organização dos serviços de saúde (Lima *et al.*, 2013).

A importância de ampliar a formação do profissional enfermeiro nas dimensões técnico-especializadas, ético-política e humanista, com capacidade para atuar com senso de responsabilidade social e compromisso com a cidadania, como promotor da saúde integral do ser humano e como sujeito integral no mundo do trabalho é o grande desafio para a ocupação de espaços pela Enfermagem. Nesse intento, ainda se tem um caminho a percorrer e desafios a enfrentar, acreditando na capacidade dos profissionais da Enfermagem em contribuir com a consolidação do SUS com qualidade, inovação e responsabilidade social (Vieira, 2020, p.1103).

É importante destacar que a formação de enfermagem era pautada em um modelo biologicista, centrado na doença e voltado para o diagnóstico médico. O indivíduo não era visto em sua integralidade, pois a própria formação não estimulava uma visão antropológica e sociológica do cuidado. De fato, no passado, a doença era vista como processo biológico, sem o reconhecimento da importância dos aspectos sociais, culturais, políticos e subjetivos. Portanto, uma perspectiva antropológica fundamenta a necessidade de os profissionais entenderem o indivíduo em sua totalidade, levando em conta seu contexto cultural e sua experiência subjetiva, devendo-se respeitar as singularidades e particularidades de cada pessoa (Minayo, 2006; Silva *et al.*, 2018).

O campo da sociologia contribui significativamente para a formação de profissionais com olhar crítico diante da sociedade, compreendendo que a saúde dependerá de alguns aspectos como cultura, classe social, valores individuais e coletivos, e concepções científicas, religiosas e filosóficas. O conhecimento sociológico auxilia o estudante de enfermagem a interpretar a realidade que o cerca, além de quebrar paradigmas e possibilitar apreender os processos, a cultura e a formação da sociedade de uma maneira mais nítida (Silva, 2012; Santos, 2018).

A partir disso, a aproximação e articulação entre os diferentes campos de saber, para além de conteúdos biomédicos, é primordial para que haja rupturas de paradigmas no processo de formação, a fim de pensar e fazer saúde de modo integralizado, pois o objeto de trabalho da enfermagem é o cuidado (Silva, 2012; Santos, 2018).

O cuidado vai além de meramente cuidar da doença; abrange uma assistência integral e holística, transcendendo o tempo e a matéria física, e sendo parte primordial para a prática de

uma enfermagem compromissada com a qualidade (Bezerra Sobrinho; Vasconcelos; Leite-Salgueiro, 2018). Além disso, pode-se afirmar que o cuidado contribui significativamente para o fortalecimento do vínculo entre paciente-profissional e, conseqüentemente, para o tratamento e a promoção da saúde. Assim, a prestação do cuidado bem executado e fundamentado possibilita melhorar ou preservar a qualidade de vida das pessoas.

Cabe destacar que o cuidado na profissão de enfermagem abrange três dimensões básicas: cuidar; educar e pesquisar; cita-se ainda a dimensão administrativo-gerencial. Dessa forma, esse processo envolve desde o ato de cuidar do outro no início da vida até a morte, além de perpassar pelo âmbito da educação, no sentido de que o processo de cuidar envolve a todo momento o ato de ensinar e se liga diretamente à pesquisa. Ademais, esse processo abarca a atuação do enfermeiro na parte gerencial, assim buscando coordenar o trabalho da enfermagem de modo que afete positivamente a qualidade do cuidado (Pires; Kruse; Silva, 2006).

1.2 Qualificação dos profissionais de enfermagem: contexto histórico e configuração atual

A qualificação dos profissionais de enfermagem é um tema crucial no contexto da saúde, influenciado pela evolução histórica e moldado por demandas contemporâneas. Como profissão, a enfermagem tem raízes profundas na história, que, inclusive, ainda hoje impacta sua trajetória e forja suas características. Ademais, sua configuração atual reflete avanços no conhecimento, na formação e no papel desempenhado por esses profissionais na prestação de cuidados de saúde. Nessa perspectiva, é mister enfatizar seu crescimento indiscutível no campo da assistência, do ensino e da pesquisa (Parada *et al.*, 2019).

Ao longo dos séculos, a enfermagem evoluiu de uma prática baseada na caridade para uma disciplina profissional com padrões educacionais mais formais. No entanto, até meados do século XX, muitas enfermeiras eram treinadas em programas hospitalares e eram formadas por meio de uma educação acadêmica hospitalocêntrica. Atualmente, a qualificação dos profissionais de enfermagem é mais complexa e exigente, promovendo uma formação abrangente, complexa e multifacetada, com o fito de garantir um cuidado integral, nos quatro níveis assistenciais. A formação em enfermagem geralmente envolve programas acadêmicos em níveis de graduação e pós-graduação, garantindo que os enfermeiros possuam sólidos conhecimentos teóricos, habilidades práticas e uma compreensão alargada dos cuidados de saúde (Reis *et al.*, 2018).

As especializações em enfermagem também se tornaram mais comuns, permitindo que os profissionais se concentrem em áreas específicas, como pediatria, obstetrícia, geriatria, estomaterapia, intensivista, oncologia, entre outras. Isso reflete a diversidade de cenários e funções desempenhadas pelos enfermeiros na assistência à saúde (Reis *et al.*, 2018).

A história da pós-graduação em enfermagem no Brasil é marcada por um processo evolutivo que reflete a crescente valorização da pesquisa e da qualificação profissional na área. Consta-se que, mediante as modificações no contexto da enfermagem, moldou-se o status da profissão de enfermagem. Nos anos 1950, surgiram os primeiros cursos de especialização em enfermagem, buscando atender a demanda de profissionais mais capacitados em áreas específicas da prática. Esses cursos representaram um avanço significativo na busca por uma formação mais especializada (Padilha *et al.*, 2013).

Considerando que os programas de pós-graduação foram inicialmente concebidos no Brasil para capacitar profissionais para atuarem como docentes no ensino superior e para promover o avanço da ciência e da prática baseada em evidências, verificou-se um incremento grande desse nível de ensino na profissão. A pós-graduação na enfermagem brasileira ganhou impulso na década de 1960, com o desenvolvimento das especializações *lato sensu*, proporcionando aos profissionais uma oportunidade de aprofundamento em suas áreas de atuação. Esse período marcou um interesse crescente na busca por conhecimentos mais avançados (Padilha *et al.*, 2021).

É relevante ressaltar que os esforços para a institucionalização da pós-graduação no Brasil começaram em 1961, por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 4.024. Dentre as mudanças promovidas, merecem destaque a integração da pós-graduação no contexto educacional brasileiro e a imposição da exigência de conclusão do ensino secundário para acesso a qualquer curso de nível superior (Padilha *et al.*, 2021). Já a reforma universitária de 1968 estabeleceu a tríade ensino-pesquisa-extensão e a qualificação do corpo docente pelos títulos de mestre e doutor.

Um grande impulso para a pós-graduação em enfermagem ocorreu na década de 1970. Em 1972, a Escola de Enfermagem Anna Nery (EEAN) inaugurou o primeiro curso de mestrado em enfermagem no país. Esse marco foi fundamental para consolidar a pesquisa científica na área e para desenvolver uma sólida base acadêmica (Parada *et al.*, 2019).

Nos anos 1980, houve uma expansão ainda maior, com o estabelecimento dos cursos de doutorado. A Escola de Enfermagem da Universidade de São Paulo (EEUSP) criou o primeiro curso de doutorado em enfermagem em 1981, ampliando as oportunidades para a formação avançada na área. Nas décadas seguintes, a pós-graduação em enfermagem experimentou um

crescimento expressivo, com a criação de novos programas *stricto sensu*, a diversificação de linhas de pesquisa e a maior inserção internacional. A qualidade dos programas tornou-se uma preocupação constante, refletindo o compromisso com a excelência acadêmica (Parada *et al.*, 2019).

Apesar dos avanços, a qualificação dos profissionais de enfermagem enfrenta desafios, incluindo a necessidade de atualização constante diante das mudanças nas práticas de saúde, a necessidade de maior integração com a prática profissional e a busca por soluções inovadoras para as demandas contemporâneas da área da saúde. De outro modo, contribui significativamente para o avanço do conhecimento científico em enfermagem e para a formação de profissionais altamente qualificados (Heck *et al.*, 2016).

Com o avanço das tecnologias e metodologias de pesquisa, a pós-graduação em enfermagem no Brasil tem incorporado relevantes inovações para a qualidade e eficácia dos estudos realizados e para prática profissional. A utilização de abordagens interdisciplinares, de métodos quantitativos e qualitativos, e de ferramentas tecnológicas tem enriquecido a produção acadêmica na área, impactando positivamente o cuidado de enfermagem. Na era moderna, a tecnologia desempenha um papel significativo na formação e na qualificação dos profissionais de enfermagem. A utilização de simulações clínicas, a realidade virtual e outras inovações tecnológicas contribuem para um aprendizado mais prático e contextualizado, formando e qualificação profissionais mais bem preparados para a complexidade demanda no setor saúde (Mello *et al.*, 2022).

Destarte, a história da pós-graduação em enfermagem no Brasil reflete tanto o desenvolvimento da academia na área, quanto a importância crescente da pesquisa e da formação avançada para o aprimoramento da prática profissional e para a promoção da saúde no país (Parada *et al.*, 2019; Padilha *et al.*, 2021).

1.3 Modalidades pedagógicas do ensino em enfermagem

A educação superior tem mostrado grande avanço, tanto qualitativo quanto quantitativo, por meio do crescimento das instituições de ensino, do aumento na oferta de cursos e vagas, e da formação de profissionais preparados para transformar problemas em algo positivo para a sociedade. Tal expansão está atrelada ao desenvolvimento econômico e social do país (Teixeira

et al., 2013). Nesse sentido, o nível de educação da população está relacionado de maneira direta ao desenvolvimento do país (Diniz; Goergen, 2019).

Além disso, a política expansionista é reflexo das exigências do mercado e pressões de grupos da sociedade civil para abertura de novos cursos e com novas modalidades de ensino (Teixeira, 2019). Nesse sentido, o surgimento dessas novas modalidades atendem as demandas do mercado, vinculadas à atual lógica capitalista, e se estabelecem como um novo modo de acesso à educação (Belloni, 2005).

Nessa perspectiva, devido aos avanços tecnológicos, houve uma mudança na modalidade de ensino. O que antes era predominantemente ensino presencial agora inclui o EaD e o ERE (Bruscatoi; Baptista, 2021). Acredita-se que o aumento da demanda pelo EaD tenha sido impulsionado pela facilidade de acesso às tecnologias avançadas, especialmente com o advento da pandemia de Covid-19 (Scorsolini-Comin *et al.*, 2020).

A EaD vem ganhando espaço pela sua praticidade e rapidez na transmissão de informações, sendo utilizada tanto para a capacitação como para a formação profissional. No entanto, a falta do contato presencial entre professor e estudante levanta questionamentos. A literatura aponta que essa modalidade é uma forma de criar oportunidades de aprendizagem, pois muitas pessoas têm dificuldades de flexibilizar seu tempo para se dedicar aos estudos, em virtude da carga horária de trabalho (Otani *et al.*, 2017).

Além disso, é possível identificar aspectos tanto facilitadores quanto dificultadores da EaD. Os aspectos facilitadores incluem uso de ambientes virtuais como ferramenta de construção do conhecimento, interação entre os usuários por meio de ferramentas síncronas e assíncronas, motivação pessoal, gerenciamento do tempo, flexibilidade dos cursos a distância, combinação de atividades presenciais e *on-line*, desenvolvimento de competências para melhorar a qualificação profissional, possibilidade de pausar e revisar o conteúdo após uma sessão presencial, uso de portfólios como instrumentos de avaliação e comunicação entre professores e alunos. Já entre os aspectos dificultadores citam-se entraves no acesso ao computador e à internet, falta de incentivo para realização do curso, dificuldade de gerenciar o tempo, atitudes negativas para o trabalho em grupo, inadequação do curso a carreira ou função do profissional (Otani *et al.*, 2017).

Na EaD, docente e discente estão em locais distintos, sendo entendida “como um tipo distinto de oferta educacional, que exige inovações ao mesmo tempo pedagógicas, didáticas e organizacionais” (Belloni, 2005, p.190). Ressalta-se que a EaD se iniciou no século XVIII, por intermédio de cursos realizados por correspondência; logo, seu surgimento ocorreu antes do advento da internet (Brasil, 2017).

No Brasil, a expansão dos cursos EaD ocorreu no final da década de 1980, principalmente devido ao crescimento das tecnologias educacionais (Santos; Menegassi, 2018). Além disso, essa expansão foi favorecida pela inclusão da EaD na LDB da educação de 1996, sob número 9.304 (Brasil, 1996). Ademais, o decreto do Ministério da Educação e Cultura (MEC) nº 9.057 de 2017, houve ampliação, diversificação e flexibilização Da EaD no que diz respeito à criação, ao funcionamento e à avaliação dos cursos (Brasil, 2017). O artigo primeiro do referido decreto dispõe que

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

Dessa forma, a EaD apresentou um avanço significativo desde a consolidação da lei. Trata-se de um modelo extremamente flexível, pois abrange alunos das mais variadas características (idade, nível cultural, procedência ou até mesmo o suprimento das deficiências do ensino convencional complementando seus conteúdos), é economicamente viável e atende as expectativas pedagógicas para o desenvolvimento social e a democratização da educação (Cruz; Lima, 2019).

Outros fatores relevantes que fortaleceram esse crescimento foram a criação de organizações e instituições de ensino, como as Universidades Abertas, que faziam uso da modalidade; a incorporação da EaD por instituições que empregavam o ensino tradicional (Santos; Menegassi, 2018) e a criação da Universidade Aberta do SUS (UNA-SUS), uma rede colaborativa de instituições de ensino, serviço e gestão do SUS que tem possibilitado a capacitação de profissionais. A EaD demonstra, assim, que é uma ferramenta relevante para qualificação dos profissionais (Cezar *et al.*, 2019).

Outro fator que ajudou a ampliar e intensificar a EaD no Brasil foi a implementação da Portaria nº 2.117, de 6 de dezembro de 2019, que, em seu artigo 2, autoriza as IES ofertem até 40% da carga horária total de cursos de graduação presenciais na modalidade à distância, deixando claro que esta introdução fica condicionada à observância das DCN (Brasil, 2019).

Nesse contexto, resta notória a expansão da educação superior em enfermagem, com a ampliação significativa de vagas e matrículas na modalidade EaD, exclusivamente em instituições privadas. Há quem defenda que essa ampliação ocorre pela facilidade do acesso à graduação, garantindo, conseqüentemente, a democratização do ensino superior. Contudo,

entidades representativas da enfermagem e da saúde têm discutido frequentemente as potencialidades e limitações de cursos EaD na enfermagem (Saraiva *et al.*, 2021).

Assim, o Conselho Nacional de Saúde (CNS) defende que nenhum curso de graduação da área da saúde seja ministrado totalmente na modalidade EaD, afirmando que essa opção pode afetar a qualidade da formação profissional, podendo haver prejuízo nos cuidados prestados à sociedade (Brasil, 2016). Semelhantemente, o Conselho Federal de Enfermagem (Cofen) rejeitou portarias que versam sobre a permissão não apenas de graduação a distância, mas também de formação de técnicos de enfermagem nessa modalidade, além de enfatizar que o ERE é provisório (Cofen, 2022). De igual modo, a Associação Brasileira de Enfermagem (ABen) se posiciona contra a EaD, uma vez que assinou a “Nota Pública Contra a Graduação a Distância na Área da Saúde: formação com qualidade na área da saúde somente na modalidade presencial!” Argumenta que é extremamente necessária uma formação em que os discentes estejam imersos na rede de serviços de saúde do SUS e nos equipamentos sociais onde vivem e trabalham os usuários (Sanes *et al.*, 2020; Brasil, 2021). Segundo Saraiva (2021, p. 7),

Essas preocupações partem da premissa de que os elementos definidores da formação e do trabalho em saúde dependem das relações sociais concretas que ocorrem nos espaços de produção de serviços de saúde e construção da própria vida, portanto, na presencialidade. Além disso, reconhecem que a formação a distância não pode intensificar a precarização do trabalho docente, ser produtora de exclusão social e acentuar o discurso da meritocracia.

Outra modalidade recente é o ERE, cuja implantação se deu devido à pandemia da Covid-19, na intenção de evitar a propagação do vírus (Sampaio *et al.*, 2022). Trata-se de uma modalidade provisória, sancionada pela Portaria nº 343, de 17 de março de 2020, mantendo-se ativa enquanto durar a situação da pandemia do novo coronavírus. No artigo primeiro da referida portaria, é explícito que as aulas remotas seriam autorizadas, em caráter excepcional, mediante utilização das TDIC. Segundo a mesma portaria, ficariam sob responsabilidade das IES a definição das disciplinas que poderiam ser substituídas e a oferta de ferramentas para que os estudantes pudessem acessar as aulas (Brasil, 2020).

O ERE, para além de uma mudança provisória, pode ser visto como uma opção alternativa em meio a situações desafiadoras. Seu “objetivo principal nessas circunstâncias não é recriar um novo modelo educacional, mas fornecer acesso temporário aos conteúdos e apoios educacionais de uma maneira a minimizar os efeitos do isolamento social nesse processo” (Gonçalves, 2021, p. 21).

Muitas IES tiveram que se adaptar rapidamente a esse novo modo de ensinar; no entanto, a maioria não teve um planejamento profícuo, dentro da realidade dos discentes e docentes.

Assim, desconsideravam muitos aspectos pertinentes para os envolvidos, como a provisão de recursos tecnológicos aos estudantes e capacitação aos professores (Hodges *et al.*, 2020). Gusso e Gonçalves (2020) expõem a importância de a instituição estar a par das características particulares do seu público, para reduzir os riscos de exclusão e manter um ensino de qualidade.

Nessa perspectiva, em meio aos vastos desafios enfrentados pelos docentes e discentes nesse período, elencam-se a falta ou a precariedade de infraestrutura de *home office* e a ausência de domínio de recursos e de competências digitais para projetar ou aprender no ensino digital (Crawford *et al.*, 2020). Porém, sabe-se que a garantia de uma infraestrutura de rede adequada é a chave primordial para um ensino remoto de qualidade.

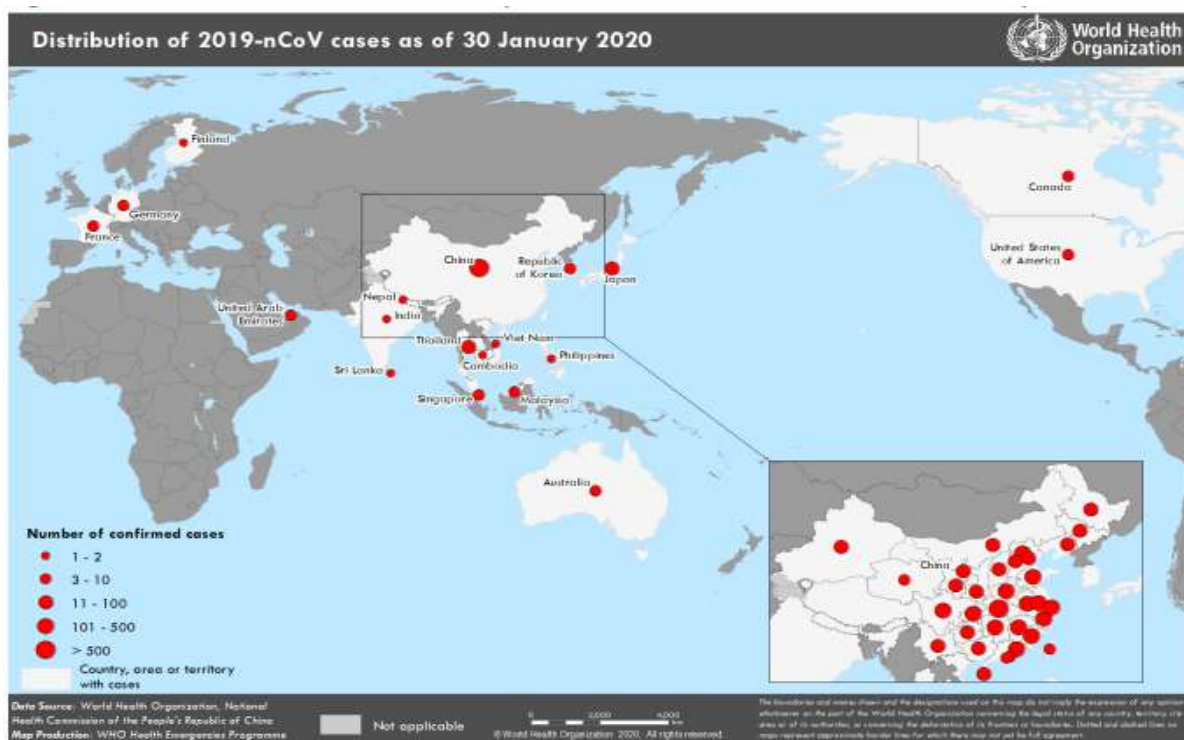
Para mitigar os prejuízos aos estudantes, regulamentações foram modificadas, no sentido de ampliar o prazo de integralização dos cursos, prolongar os períodos de cancelamento de disciplinas e de trancamento da matrícula, adotar frequência integral durante o período da suspensão de atividades presenciais. Ademais, as IES foram estimuladas a inovar, com a criação de disciplinas eletivas relacionadas à temática Covid-19 (Gusso, Gonçalves, 2020).

1.4 Contexto da implantação do ensino remoto emergencial no mundo e no Brasil

Em dezembro de 2019, na cidade Wuhan, na China, foi identificada pela primeira vez uma nova cepa da família dos coronavírus, SARS-CoV-2, responsável pela pandemia de Covid-19 (Adhikari *et al.*, 2020). Esse acontecimento foi um grande desafio do século XXI, acometendo todo território mundial e causando profundo impacto na sociedade. A quantidade exorbitante de casos registrados pela contaminação do vírus desencadeou sobrecarregou e colapsou sistemas de saúde, tendo repercussão na economia mundial e no sistema educacional (OMS, 2020).

O vírus se disseminou rapidamente, causando insegurança e medo na população (Faro *et al.*, 2020); a sua abrangência foi tão vasta que, ao final de janeiro de 2020, diversos países já haviam detectado o vírus (Figura 2) (OMS, 2020). Diante disso, a OMS declarou Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional (ESPII), pois havia 7,7 mil casos confirmados na China, além da quantidade de óbitos que só crescia (Brasil, 2020).

Figura 2: Países, territórios ou áreas com casos confirmados relatados de Covid-19 em janeiro de 2020



Fonte: OMS, 2020

Os primeiros casos confirmados no Brasil foram em fevereiro de 2020, especificamente no dia 26, quando um morador do estado de São Paulo foi diagnosticado com Covid-19. Dias após essa confirmação, todas as unidades federativas já haviam notificado casos da doença, e o primeiro óbito ocorreu em março, na cidade de São Paulo. Por conseguinte, antes mesmo da confirmação do primeiro caso, o país tomou medidas importantes e, no início de fevereiro, declarou Emergência de Saúde Pública de Importância Nacional (ESPIN) (Brasil, 2020; Cavalcante *et al.*, 2020).

Com intuito de estabelecer medidas de proteção para a população, foi sancionada a Lei nº 13.979, em fevereiro de 2020, anterior à ocorrência de casos confirmados, a qual trata de medidas para o enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente da pandemia de Covid-19. O artigo terceiro discorre sobre medidas de enfrentamento a serem adotadas, tais como isolamento, quarentena, determinação de realização compulsória de exames médicos, testes laboratoriais, vacinação, estudo ou investigação epidemiológica, restrição excepcional e temporária de entrada e saída do país, conforme recomendação da Agência Nacional de Vigilância Sanitária (Anvisa). Ademais, o artigo quinto declara que “toda pessoa colaborará com as autoridades sanitárias na comunicação imediata de:

possíveis contatos com agentes infecciosos do coronavírus; e circulação em áreas consideradas como regiões de contaminação pelo coronavírus” (Brasil, 2020).

Portanto, constatou-se a necessidade de aplicar medidas de contenção para evitar a propagação da Covid-19. O Vírus, devido ao seu alto grau de contágio e à sua significativa letalidade, se espalha rapidamente e infecta milhões de pessoas, com alto índice de óbitos. Nesse contexto, as instituições de ensino foram temporariamente fechadas, obedecendo ao isolamento social e seguindo com afinco as recomendações (Bruscato; Baptista, 2021).

Em 16 de março de 2020, a Unesco divulgou que cerca de 666.700.000 estudantes estavam sendo afetados mundialmente com a situação educacional e que 109 países estavam com as instituições fechadas. No mês seguinte, a quantidade já havia expandido, chegando a em torno de 1.300.000.000 estudantes afetados em 151 países. Em março de 2020, o Brasil já se encontrava com as instituições de ensino totalmente fechadas e possuía 43.156.329 discentes afetados (UNESCO, 2020).

Assim, na tentativa de minimizar os impactos no processo ensino-aprendizagem, as instituições implantaram um sistema para a continuidade das aulas, o ERE, caracterizado por estratégias nas quais as aulas acontecem em tempo real, fundamentada nos princípios da educação presencial, tendo a necessidade da utilização de tecnologias digitais como mediação didático-pedagógica. Dessa forma, o ensino remoto representa a necessidade emergencial de adaptação e reorganização das instituições, e considera-se que essa inserção repentina de TDIC gerou dificuldades, carecendo planejamento de aulas com a utilização de meios virtuais (Barreto; Rocha, 2020; Sandhu; Wolf, 2020).

A implantação do ensino remoto, no Brasil e nos demais países, superou muitas expectativas e abriu possibilidades para o processo ensino-aprendizagem, como por exemplo, por meio de capacitações pedagógicas institucionais e da própria adaptação dos discentes a esse modelo de ensino. Não obstante, houve desafios durante esse momento, como mudanças repentinas na forma de ensinar, o manuseio das TDIC, a resolução de problemas relacionados à conectividade e a falta de capacitação por parte de algumas instituições (Evangelista *et al.*, 2022).

Houve ainda dificuldades, especialmente para discentes que ingressaram no ensino superior por ação afirmativa, tais como a falta de recursos tecnológicos e ambiência demandados neste cenário (Stringhini *et al.*, 2021). Dessa forma, o ERE evidenciou a desigualdade entre as classes sociais dentro das instituições, pelo fato de muitos não se conectarem às plataformas virtuais de ensino por dificuldade de acesso à internet (Souza; Miranda, 2020).

Algumas disciplinas ministradas durante a pandemia desempenharam um papel crucial para estimular o enfrentamento a esse momento tão atípico, além de terem contribuído para o crescimento profissional dos docentes. Ademais, a pandemia levou ao estabelecimento e ao fortalecimento de uma relação mais próxima e de confiança com os estudantes, uma vez que as interações ocorriam remotamente, permitindo a construção de diálogos e aprendizado mútuo. Contudo, há relatos de outras dificuldades, como o acesso à internet, a falta de equipamentos para o desenvolvimento das atividades e alterações da rotina diária, além das questões de cunho pessoal relacionadas à saúde mental dos estudantes e docentes, devido a problemas de saúde de familiares e outros entes queridos, como o diagnóstico de Covid-19 (Kantorski *et al.*, 2022).

O ERE foi tido como favorável por muitos discentes, desde que implementado de maneira mais organizada e executado dentro das condições mínimas viáveis, de forma instruída e gradual para as principais partes envolvidas. Ademais, destacam-se benefícios como a diminuição de gastos de deslocamento e de manutenção, a diversidade tecnológica e a flexibilidade de horário (Silva; Sousa; Menezes, 2020).

Assim, a implantação do ERE indica algumas certezas e necessidades, como a valorização da profissão de professor; a formação pautada em diferentes ferramentas digitais e tecnológicas no ensino; a importância das relações pessoais no processo ensino-aprendizagem; a criação de planos de ação para minimizar os impactos sociais, emocionais e econômicos provocados pela pandemia de Covid-19; e a implementação de políticas públicas voltadas ao combate à desigualdade social e econômica (Souza; Miranda, 2020).

1.5 Trabalho docente universitário: funções e atribuições do gestor pedagógico

O docente universitário desempenha um papel crucial no desenvolvimento acadêmico e profissional dos estudantes, sendo responsável por transmitir conhecimentos, estimular o pensamento crítico e promover o aprendizado significativo. Nesse contexto, o papel do gestor pedagógico é fundamental para criar um ambiente propício ao ensino e à aprendizagem eficazes (Mello; Freitas, 2018).

O gestor pedagógico em uma IES desempenha diversas funções relacionadas à coordenação e à gestão do processo educacional. Uma de suas responsabilidades centrais é fornecer suporte aos professores, auxiliando-os no planejamento de suas aulas, na definição de estratégias pedagógicas e na avaliação do desempenho dos estudantes. Além disso, o gestor

pedagógico deve estar atento às necessidades específicas de cada curso e disciplina, adaptando as práticas educacionais para atender os objetivos de formação estabelecidos pela instituição (Dantas, 2020).

Além disso, sua atuação envolve a promoção de práticas inovadoras de ensino, incentivando a utilização de recursos tecnológicos, metodologias ativas e estratégias que favoreçam a participação dos estudantes. Esse profissional deve estar atualizado sobre as tendências educacionais, colaborando para a integração de abordagens contemporâneas no processo ensino-aprendizagem (Dantas, 2020).

A gestão pedagógica não se limita ao âmbito do ensino em si, mas também abrange aspectos relacionados ao desenvolvimento profissional dos docentes. O gestor pedagógico pode criar oportunidades para a capacitação contínua dos professores, incentivando a participação em cursos, workshops e eventos educacionais, contribuindo para a formação de um corpo docente mais qualificado e comprometido com a excelência acadêmica (Ceretta; Jesus, 2018).

Outro ponto relevante é a atuação do gestor pedagógico na promoção de um ambiente de trabalho saudável e colaborativo. Estimular a troca de experiências entre os docentes, promover reuniões pedagógicas e criar espaços para a discussão de práticas educacionais são estratégias importantes para fortalecer a comunidade acadêmica (Ceretta; Jesus, 2018).

O trabalho docente universitário é alicerçado na qualidade da gestão pedagógica, que desempenha um papel estratégico na criação de condições propícias para o ensino e a aprendizagem. A atuação do gestor pedagógico contribui tanto para o desenvolvimento profissional dos docentes, quanto para a formação acadêmica integral dos estudantes, garantindo uma experiência educacional enriquecedora e alinhada aos desafios do mundo contemporâneo (Mello; Freitas, 2018).

A gestão pedagógica no ambiente universitário também está intrinsecamente ligada ao desenvolvimento e à implementação de políticas educacionais que visam melhorar constante a qualidade do ensino. O gestor pedagógico desempenha um papel estratégico na concepção e implementação de projetos educacionais, alinhados com as diretrizes institucionais e as demandas sociais. Dessa forma, esse trabalhador pode ajustar estratégias, propor mudanças curriculares e implementar ações corretivas para otimizar o desempenho acadêmico e promover a satisfação dos envolvidos no processo educativo (Bernado; Borde; Cerqueira, 2018).

No contexto de uma sociedade em constante transformação, o gestor pedagógico enfrenta desafios que vão além da sala de aula, incluindo a integração de novas tecnologias, a adaptação a mudanças nas demandas do mercado de trabalho e a promoção de uma educação

voltada para a formação de cidadãos críticos, éticos e socialmente responsáveis (Bernado; Borde; Cerqueira, 2018).

Outrossim, ganhou contornos ainda mais desafiadores durante a pandemia. Diante das mudanças abruptas no cenário educacional, o gestor teve de assumir um papel proativo na busca por soluções eficazes para garantir a continuidade do processo de ensino e aprendizagem.

Em primeiro lugar, esse profissional teve que liderar a transição para o ensino remoto, buscando estratégias e ferramentas tecnológicas que viabilizassem aulas virtuais de qualidade. Rápida implementação de plataformas *on-line*, treinamento para docentes e suporte técnico tornaram-se elementos essenciais para assegurar a conectividade entre professores e estudantes. Ademais, teve de lidar com as disparidades de acesso à tecnologia, buscando alternativas inclusivas para garantir que todos os discentes pudessem participar das atividades educacionais, minimizando as desigualdades no processo de ensino remoto (Nascimento; Mandú, 2020).

Outra responsabilidade crucial foi a gestão do sofrimento psíquico de professores e estudantes. A adaptação a um novo formato de ensino, o distanciamento social e as incertezas causadas pela pandemia impactaram significativamente o bem-estar de todos os envolvidos, causando angustia, ansiedade, medo, entre outros sentimentos desfavoráveis à dimensão subjetiva desses agentes sociais. O gestor pedagógico desempenhou um papel fundamental ao promover ações de apoio emocional, workshops sobre bem-estar psicológico e estratégias para mitigar os impactos negativos no ambiente educacional (Nascimento; Mandú, 2020).

Adicionalmente, esse profissional teve de repensar práticas avaliativas e estratégias de engajamento dos estudantes no ambiente virtual. A criação de metodologias que estimulassem a participação ativa, mesmo à distância, e a revisão de políticas de avaliação foram ações necessárias para garantir a avaliação justa e eficaz do desempenho dos discentes (Aguilar, 2016).

Destarte, a atuação do gestor contribui não apenas para o desenvolvimento profissional dos docentes, mas também para a formação acadêmica e integral dos estudantes, garantindo uma experiência educacional enriquecedora e alinhada aos desafios do mundo contemporâneo (Aguilar, 2016).

2 METODOLOGIA

2.1 Tipo de estudo

Metodologia é o estudo da organização e dos procedimentos a serem seguidos em uma pesquisa. Etimologicamente, a palavra se refere ao estudo dos caminhos e das ferramentas usadas para conduzir uma investigação científica. Portanto, a metodologia não se limita a descrever os procedimentos, mas também envolve a escolha teórica feita pelo pesquisador para abordar o objeto de estudo. Nesse contexto, considerando o objeto da pesquisa e os objetivos estabelecidos, optou-se por conduzir uma pesquisa de natureza qualitativa, do tipo descritivo-exploratório (Gerhardt; Silveira, 2009; Minayo, 2014).

Cabe descrever que “o foco da pesquisa qualitativa é compreender e aprofundar os fenômenos, que são explorados a partir da perspectiva dos participantes em um ambiente natural e em relação ao contexto” (Sampieri; Collado, 2013, p. 376). Trata-se de um tipo de abordagem empregada em situações que demandam maior aproximação e aprofundamento com o universo de significados, motivos, aspirações, atitudes, crenças e valores dos fenômenos a investigar. Portanto, concentra-se em aspectos da realidade que não podem ser quantificados e permite descrições, comparações e interpretações (Polit; Beck; Hungler, 2011; Minayo, 2014).

Já o estudo descritivo exige do investigador uma gama de informações sobre o que se deseja pesquisar, descrevendo, assim, acontecimentos e fenômenos de determinada realidade, tendo por finalidade explorar, de maneira organizada, situações desconhecidas e descrever fatos e/ou fenômenos que se desejam investigar. Outrossim, pode ser utilizado para proporcionar uma nova visão a respeito do problema encontrado. Caracteriza-se pelo aprofundamento e análise do assunto em todos os âmbitos possíveis (Lakatos; Marconi, 2001; Polit; Beck; Hungler, 2011; Gil, 2019).

Ademais, a pesquisa exploratória é desenvolvida com temas pouco explorados, a fim de constituir uma visão mais ampla de determinada temática. Logo, o produto final desse processo é um problema mais claro, passível de investigação mediante procedimento sistematizado, visto que é compreendido e estudado no contexto social onde ocorre (Lakatos; Marconi, 2017; Gil, 2019).

2.2 Cenário de estudo

Este estudo desenvolveu-se em três universidades públicas do município do Rio de Janeiro, uma estadual e duas federais: a Faculdade de Enfermagem da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (ENF/Uerj), a Escola de Enfermagem Anna Nery da Universidade Federal do Rio de Janeiro (EEAN/UFRJ) e Escola de Enfermagem Alfredo Pinto da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (EEAP/Unirio).

A Uerj, identificada como universidade A, de caráter estadual, foi estabelecida em dezembro de 1950, conforme a lei municipal de número 547, localiza-se na rua Boulevard 28 de Setembro, nº 157, Via Isabel – Rio de Janeiro (RJ). Ao longo dos anos, essa instituição passou por diversas mudanças de nomenclatura devido ao seu crescimento e destaque no ensino superior, bem como em pesquisa e extensão na região Sudeste. Além disso, firmou-se como uma das principais universidades do país, por ofertar uma formação de qualidade. Durante sua trajetória histórica, a Universidade expandiu em tamanho, estrutura e importância nos cenários regional e nacional.

O objetivo da ENF/Uerj é formar profissionais capacitados, críticos e reflexivos. Além disso, desenvolve pesquisas científicas na área da saúde e oferece cursos de especialização, mestrado, doutorado e residência na área de Enfermagem.

A EEAN/UFRJ, identificada como universidade B, localiza-se na rua Afonso Cavalcanti, nº 275, Cidade Nova, Rio de Janeiro (RJ), sendo uma escola de enfermagem fundada em 1923 e incorporada à Universidade do Brasil em 1937. É considerada a primeira escola de enfermagem do Brasil e seu objetivo é contribuir para uma formação de competência e qualidade, abarcando pensamento humanista, crítico e reflexivo. Outrossim, desenvolve cursos *lato e stricto sensu*.

A EEAN integra o Centro de Ciências da Saúde da UFRJ, com as seguintes finalidades: gerar e difundir conhecimentos, garantindo os padrões elevados de qualidade e equidade; formar e aperfeiçoar o profissional de enfermagem (Graduação e Pós-Graduação), promovendo a formação humanística do cidadão com capacidade crítica frente à sociedade e ao Estado.

A terceira universidade é a EEAP/Unirio, descrita como universidade C, originou-se da Federação das Escolas Isoladas do Estado da Guanabara, criada pelo Decreto-Lei nº 773 de 20 de agosto de 1969, que, posteriormente, foi institucionalizada com o nome de Universidade do Rio de Janeiro, havendo alteração do seu nome no em 2003.

A missão dessa universidade é produzir, difundir e aplicar conhecimento e cultura de forma crítica e socialmente referenciada. Além disso, objetiva formar profissional crítico e reflexivo, com competência técnico-científica, ético-política, social e educativa, e comprometido com a prática social, capaz de identificar as necessidades individuais e coletivas da população e seus determinantes. Igualmente, oferece cursos de especialização, mestrado e doutorado, bem como residências.

Essas três universidades, com suas diversidades e especificidades, possibilitaram a apreensão de dados profícuos que favoreceram uma compreensão abrangente e, ao mesmo tempo, profunda sobre o objeto de estudo.

2.3 Participantes

Os participantes do estudo foram trinta gestores pedagógicos que atuavam nas referidas universidades públicas. Compreende-se como gestor pedagógico, os coordenadores e vice-coordenadores de ensino de graduação, de pós-graduação *lato* e *stricto sensu*, diretores e vice-diretores atuantes nessas universidades.

Foi estabelecido como critério de inclusão dos participantes: gestores pedagógicos que implantaram e atuaram no ERE. Quanto ao critério de exclusão, determinou-se que seria o gestor que estivesse afastado do trabalho por licença médica e/ou outra condição, durante o período de coleta de dados.

Do total de participantes, dez estavam vinculados à universidade A, 12 à universidade B e oito à universidade C. A pesquisa foi conduzida de acordo com a aceitação e disponibilidade dos participantes; ressalta-se que não houve recusas em participar do presente estudo.

Cada participante foi identificado por um código, no intuito de preservar sua identidade, no qual se utilizou a letra E seguida de um número cardinal, de acordo com a ordem em que as entrevistas foram efetuadas.

2.4 Instrumentos de coleta de dados

Para realizar a coleta de dados, foi utilizado um roteiro de entrevista individual do tipo semiestruturada (APÊNDICE A). Nesse tipo de entrevista, o pesquisador combina perguntas abertas e fechadas para investigar o objeto de estudo por meio de um roteiro prévio. Essa abordagem é definida como uma técnica de coleta de interlocução entre pessoas, que visa estimular a interação entre pesquisador e participante. O objetivo é abordar o objeto em profundidade, capturando emoções, gestos, reações, conhecimentos dos participantes durante a captação de informações (Gil, 2019; Minayo; Costa, 2019).

O referido roteiro foi composto por duas partes: a primeira possuía questões fechadas sobre as características sociodemográficas e profissionais dos participantes; na segunda havia questões abertas relacionadas ao objeto de estudo, a saber: a) discorra sobre sua percepção acerca do ensino remoto emergencial durante o auge da pandemia; b) fale sobre as dificuldades encontradas para o desenvolvimento do ensino remoto emergencial; c) discorra sobre as facilidades encontradas para o desenvolvimento do ensino remoto emergencial; d) exponha as vantagens desse ensino remoto emergencial; e) fale sobre as desvantagens do ensino remoto emergencial; e f) discorra sobre a adaptação do modelo *home office*, bem como as tecnologias utilizadas.

Destaca-se que foi realizado um pré-teste com três gestores pedagógicos que não faziam parte do quadro docente das universidades selecionadas, a fim de identificar necessidades de ajustes na redação, para garantir a compreensão dos itens abordados; porém, não foi preciso fazer adequações.

2.5 Procedimentos para a coleta de dados

Após aprovação da pesquisa pelo Comitê de Ética e Pesquisa, a coleta de dados ocorreu entre março e junho de 2023. Inicialmente, realizou-se contato com a secretaria geral das universidades públicas para identificar e contactar os gestores pedagógicos. Com essa intermediação, foi possível contatar os gestores pedagógicos via e-mail e/ou número de telefone de WhatsApp, para convidá-los a participar da pesquisa. Após o aceite, agendaram-se dia e hora para realização da entrevista, de acordo com a preferência do participante. Salienta-se que 23 entrevistas virtuais, utilizando a plataforma digital Google Meet, e sete foram presenciais. No que se refere às entrevistas virtuais, levou-se em consideração as recomendações do ofício

circular da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (Conep), que trata sobre pesquisa em ambientes virtuais (Conep, 2021).

No momento da entrevista, o participante recebia o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (APÊNDICE B) para leitura e, posteriormente, assinatura em duas vias. No caso das entrevistas *on-line*, o TCLE foi disponibilizado por e-mail para leitura na íntegra e assinatura; em seguida, era enviado para a pesquisadora, assim, ficando uma via com a pesquisadora e a outra com o participante da pesquisa. Para as entrevistas *on-line*, disponibilizou-se aos participantes, via WhatsApp ou endereço eletrônico, o *link* para acesso a sala virtual da plataforma.

É importante ressaltar que em momento algum houve dificuldades para realizar as entrevistas, seja de forma presencial ou remota. Além disso, foram efetuados testes de funcionalidade das entrevistas remotas para garantir a qualidade do áudio.

As entrevistas presenciais ocorreram em um espaço tranquilo e com pouca ou nenhuma circulação de pessoas, sendo realizadas nos próprios locais do estudo ou em local de preferência do participante, com uma média de duração de 32 minutos. Já as entrevistas virtuais ocorreram nos cenários da pesquisa ou no próprio domicílio do participante.

Antes de iniciar as entrevistas, foi solicitado consentimento dos participantes para gravação de áudio com o gravador do celular, a qual era posteriormente transcrita na íntegra, utilizando o editor de texto *Microsoft Word*. Essa conduta foi adotada como uma forma de facilitar a organização dos dados para que não houvesse perda de nenhuma informação relevante.

2.6 Análise de dados

O tratamento dos dados ocorreu por meio de dois procedimentos. A análise dos dados relativos aos aspectos sociodemográficos e profissionais foi feita por meio de estatística descritiva, a fim de conhecer os percentuais relativos à caracterização de tais aspectos.

Para análise dos dados decorrentes das perguntas abertas, foi utilizado o *software* Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires (Iramuteq®). Entre as vantagens do uso do Iramuteq®, estão a rapidez de processamento dos dados, a capacidade de realizar várias análises sobre os textos e a confiabilidade de dados, por utilizar amparo estatístico (Camargo; Justo, 2018; Souza *et al.*, 2020).

A finalidade do referido *software* é processar os dados, sendo a análise e interpretação dos dados de responsabilidade do pesquisador, uma vez que o *software* não constitui um método de análise de dados, mas sim de tratamento dos mesmos (Sousa *et al.*, 2020). O Iramuteq® possui cinco possibilidades de tratamento dos dados: i) análises estatísticas (lexicográficas), ii) especificidade e análise fatorial de correspondência, iii) classificação hierárquica descendente (CHD), iv) análise de similitude, e v) nuvem de palavras (Camargo; Justo, 2021; Souza *et al.*, 2020).

Para fins deste estudo, foi utilizada a CHD, que classifica os Segmentos de Texto (ST) em função dos seus vocabulários respectivos, dividindo o conjunto com base na frequência das formas reduzidas. Dessa forma, as classes são compostas por vocabulários semelhantes entre si e, simultaneamente, diferente das outras classes, permitindo a análise de ST, calculando distâncias e proximidades por meio de testes de Qui-quadrado (χ^2) (Camargo; Justo, 2021).

Para realizar o processamento de dados, foi necessário tratar os textos de acordo com o padrão de formatação do *software*, que, posteriormente foi denominado de *corpus* textual. Deve-se atentar a vários aspectos: sinais proibidos; pontuação permitida; formatação do texto todo corrido, sem mudança de linha; uso de maiúsculas só para nomes próprios; utilização de *underline*; padronização de siglas; revisão gramatical do português; complementação de todas as frases incompletas; eliminação de expressões de fala e vícios de linguagem e utilização de números em forma algorítmica (Salviati, 2017).

Durante o preparo do *corpus* textual, foram definidas as variáveis para serem inseridas nas linhas de comando, tais como: idade, sexo, estado civil e moradia (se reside sozinho ou com familiares). A linha de comando informa o número de identificação dos participantes e algumas características (variáveis) importantes para o delineamento da pesquisa (Camargo; Justo, 2021).

Cada entrevista foi separada por linhas de comando, utilizando inicialmente quatro asteriscos, espaço, mais um asterisco, a identificação do participante e os códigos para as variáveis utilizadas. A preparação do *corpus* textual gerou um quantitativo de 57 páginas, formatadas em fonte time New Roman tamanho 12 e salvo em texto sem formatação (txt) e padrão UTF-8.

Quadro 3 – Descrição das variáveis da linha de comando

Variáveis	Códigos	Classificação
Idade	id_02	02: adultos

Sexo	sex_01 e sex_02	01: masculino 02: feminino
Estado civil	est_01, est_02 e est_03	01: casado 02: solteiro 03: divorciado
Moradia (se reside sozinho ou com familiar)	res_01 e res_02	01: sozinho 02: com familiares

Fonte: a autora, 2023

2.7 Aspectos éticos e legais da pesquisa

No que tange aos aspectos éticos, o presente estudo seguiu todos os princípios e normas pré-estabelecidos pela Resolução nº 466/2012 do CNS (que regulamenta a pesquisa envolvendo seres humanos), a Resolução nº 510/2016 e o Ofício Circular nº 23/2022/CONEP. Foi submetido e aprovado pelos Comitês de Ética em Pesquisa da ENF/Uerj, da Escola de Enfermagem Alfredo Pinto (Unirio) e da EEAN/UFRJ, sob número 5.867.740 e Certificado de Apresentação para Apreciação Ética em Pesquisa (CAAE), sob o número 66502222.6.0000.5282 (Anexo) e parecer de nº 5.867.740.

O risco do presente estudo, relacionado ao constrangimento, foi considerado mínimo. Foi assegurado ao participante o direito de recusar-se a responder as perguntas que pudessem causar constrangimentos e a participar da pesquisa; ele podia retirar seu consentimento em qualquer fase do estudo, sem ônus algum, principalmente se o participante sentisse constrangido ao lembrar de momentos desagradáveis. Foi enfatizado que a entrevista seria interrompida como forma de minimizar o desconforto. Entendeu-se que os benefícios da pesquisa se associam às contribuições que o estudo traria para o ensino de graduação e a qualificação, especialmente na área de enfermagem.

A fim de garantir o anonimato, os participantes foram identificados por meio de um código gerado após o consentimento. Foi assegurado o sigilo das informações, pois os dados e a transcrição das falas serão mantidos em arquivo durante cinco anos para fins de pesquisa, após o que eles serão destruídos.

Depois de aceitar participar do estudo, foi fornecido o TCLE em duas vias, sendo uma via entregue aos participantes e a outra mantida pela pesquisadora. A finalidade do TCLE é esclarecer os motivos do estudo e os possíveis riscos, caso concordassem em participar.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os objetivos do presente capítulo são descrever e analisar os dados coletados por meio de entrevista semiestrutura, conforme mencionado na metodologia. O capítulo se divide em duas partes: a primeira apresenta dados referentes às características sociodemográficas e profissionais dos participantes; a segunda envolve a análise das questões abertas relacionadas ao objeto de estudo.

3.1 Características sociodemográficas e profissionais dos participantes

Inicialmente, apresentam-se e discutem-se dados referentes às características sociodemográficas e profissionais dos participantes, pois entende-se que esses dados são relevantes para entender algumas especificidades dos participantes, complementando e enriquecendo a análise acerca do objeto deste estudo. Dessa forma, o Quadro 4, a seguir, evidencia as principais características dos participantes e a Tabela 1, na sequência, descreve a frequência relativa e absoluta das características dos participantes.

Quadro 4 – Dados referentes às características dos participantes

Participantes	Idade	Sexo	Cor	Estado civil	Religião	Município de residência	Reside com quem	Ano de formação	Titulação	Atuação profissional	Atuação como gestor	Mais de um Vínculo empregatício	Carga horária semanal	Renda pessoal
E01	53	F	Branca	Solteiro	Não	RJ	Sozinho	1989	Doutor	32 anos	12 anos	Não	40h	>7 SM
E02	38	M	Branca	Casado	Não	RJ	Familiar	2005	Doutor	20 anos	13 anos	Não	40h	>7 SM
E03	41	F	Branca	Casado	Sim	RJ	Familiar	2004	Doutor	19 anos	3 anos	Não	40h	>7 SM
E04	50	F	Branca	Casado	Sim	RJ	Familiar	1995	Doutor	28 anos	7 anos	Não	40h	>7 SM
E05	60	F	Branca	Solteiro	Sim	RJ	Familiar	1984	Doutor	38 anos	9 anos	Não	40h	>7 SM
E06	47	M	Branca	Solteiro	Sim	Niterói	Familiar	1992	Doutor	25 anos	3 anos	Não	40h	>7 SM
E07	45	F	Branca	Solteiro	Sim	RJ	Sozinho	2000	Doutor	23 anos	15 anos	Não	40h	>7 SM
E08	57	F	Branca	Divorciado	Não	RJ	Familiar	1990	Doutor	32 anos	6 anos	Não	40h	>7 SM
E09	65	F	Parda	Solteiro	Sim	RJ	Familiar	1982	Doutor	40 anos	19 anos	Não	40h	>7 SM
E10	39	F	Branca	Solteiro	Não	RJ	Sozinho	2008	Doutor	15 anos	1 ano	Não	40h	>7 SM
E11	71	F	Branca	Solteiro	Sim	RJ	Familiar	1974	Doutor	48 anos	20 anos	Não	40h	>7 SM
E12	63	M	Branca	Solteiro	Sim	RJ	Sozinho	1984	Doutor	33 anos	3 anos	Não	40h	>7 SM
E13	41	F	Branca	Casado	Sim	RJ	Familiar	2003	Doutor	9 anos	3 anos	Não	40h	>7 SM
E14	44	F	Branca	Casado	Sim	RJ	Familiar	2000	Doutor	21 anos	3 anos	Não	40h	>7 SM
E15	54	F	Branca	Casado	Sim	RJ	Familiar	1990	Doutor	28 anos	3 anos	Não	40h	>7 SM
E16	56	F	Branca	Divorciado	Sim	RJ	Familiar	1989	Doutor	34 anos	6 anos	Não	40h	>7 SM
E17	48	M	Branca	Casado	Sim	RJ	Familiar	1996	Doutor	25 anos	15 anos	Não	40h	>7 SM
E18	56	F	Preta	Casado	Sim	RJ	Familiar	1987	Doutor	36 anos	25 anos	Não	40h	>7 SM
E19	55	F	Branca	Casado	Sim	RJ	Familiar	1990	Doutor	33 anos	9 anos	Não	40h	>7 SM
E20	43	M	Branca	Solteiro	Sim	RJ	Familiar	2004	Doutor	18 anos	7 anos	Não	40h	>7 SM
E21	59	F	Branca	Casado	Sim	RJ	Familiar	1986	Doutor	36 anos	13 anos	Não	40h	>7 SM

E22	45	F	Branca	Casado	Sim	RJ	Familiar	1999	Doutor	22 anos	7 anos	Não	40h	>7 SM
E23	38	F	Branca	Solteiro	Não	Niterói	Sozinho	2009	Doutor	14 anos	3 anos	Não	40h	>7 SM
E24	60	F	Branca	Divorciado	Não	RJ	Familiar	1987	Doutor	35 anos	10 anos	Não	40h	>7 SM
E25	57	F	Branca	Casado	Sim	RJ	Familiar	1987	Doutor	36 anos	30 anos	Não	40h	>7 SM
E26	47	F	Branca	Casado	Sim	RJ	Familiar	1996	Doutor	26 anos	5 anos	Não	40h	>7 SM
E27	48	F	Parda	Casado	Sim	RJ	Familiar	1999	Doutor	23 anos	3 anos	Não	40h	>7 SM
E28	55	F	Branca	Solteiro	Sim	RJ	Familiar	1994	Doutor	28 anos	10 anos	Não	40h	>7 SM
E29	57	F	Branca	Casado	Sim	RJ	Familiar	1990	Doutor	32 anos	13 anos	Não	40h	>7 SM
E30	63	F	Branca	Divorciado	Sim	RJ	Sozinho	1985	Doutor	36 anos	15 anos	Não	40h	>7 SM

Legenda - F: feminino; M: masculino; RJ: Rio de Janeiro; h: horas; SM: salário mínimo

Fonte: a autora, 2023

Tabela 1 – Frequência relativa e frequência absoluta das características dos participantes

Variáveis	Frequência absoluta	Frequência relativa
Sexo		
Masculino	5	16,7%
Feminino	25	83,3%
Cor		
Branca	27	90%
Parda	2	6,7
Preta	1	3,3
Estado civil		
Casado	15	50%
Solteiro	11	36,7%
Divorciado	4	13,3%
Religião		
Sim	24	80%
Não	6	20%
Município de residência		
Rio de Janeiro	28	93,3%
Niterói	2	6,7%
Reside com quem		
Familiar	24	80%
Sozinho	6	20%
Titulação		
Doutor	30	100%
Atuação como gestor		
≤15 anos	26	86,7%
>15anos	4	13,3%
Ano de formação		
1974 - 1989	11	36,7%
1990 - 2005	19	63,3%
Gestores pedagógicos		
Diretor de graduação enfermagem	3	10%
Diretor adjunto de graduação enfermagem	2	6,7%
Coordenador de enfermagem	4	13,3%
Coordenador adjunto enfermagem	3	10%
Coordenador de pós-graduação <i>lato sensu</i>	6	20%
Coordenador adjunto de pós-graduação <i>lato sensu</i>	2	6,7%
Coordenador de pós-graduação <i>stricto sensu</i>	6	20%
Coordenador adjunto de pós-graduação <i>stricto sensu</i>	2	6,7%
Coordenador de extensão	2	6,7%

Fonte: a autora, 2023

Participaram do estudo trinta gestores pedagógicos (100%) de três universidades públicas, dos quais 10 (33,3%) estavam vinculados à Universidade A, 12 (40%) à Universidade

B e oito (26,7%) à Universidade C. Do total de gestores pedagógicos, seis (20%) eram coordenadores de pós-graduação *stricto sensu* e seis (20%) de *latu sensu*, enquanto quatro (13,3%) eram coordenadores de enfermagem, três (10%) eram diretores de graduação em enfermagem, dois (6,7%) eram diretores adjunto de graduação em enfermagem, dois (6,7%) eram coordenadores adjunto de pós-graduação *latu sensu*, dois (6,7%) eram coordenadores adjunto de pós-graduação *stricto sensu* e dois (6,7%) eram coordenadores de extensão.

Verificou-se que 25 gestores (83,3%) eram do sexo feminino e que a idade dos participantes variou de 38 a 71 anos, com uma média de 52 anos. Esses dados corroboram pesquisa realizada em 2022, na qual se destaca que há predominância feminina na docência e/ou gestão dos cursos de graduação e qualificação em enfermagem (Agostinho *et al.*, 2022).

Ademais, em relação ao sexo biológico, sabe-se que a enfermagem é uma profissão eminentemente feminina, uma vez que, em termos históricos, a profissão tem suas raízes no universo feminino do cuidado à família, aos idosos e à casa. Essa situação persiste até os dias atuais, influenciando a escolha da profissão e, conseqüentemente, resultando no predomínio do sexo feminino entre os docentes de enfermagem (Andrade; Monteiro, 2018).

A média de idade dos docentes foi de 52 anos, e a idade máxima foi de 71 anos. Davoglio, Spagnolo e Santos (2017) afirmam que os motivos de permanência na profissão docente são complexos e envolvem uma combinação de fatores intrínsecos e extrínsecos, que abrangem necessidades psicológicas básicas de autonomia e competência, e aspectos relacionados ao ambiente de trabalho, como boas relações com colegas e a sensação de pertencimento e utilidade. Esse sentimento de pertencimento, muitas vezes, está atrelado à identificação com a instituição de ensino, seus valores e cultura organizacional. Os docentes que se sentem integrados e valorizados dentro da universidade tendem a experimentar maior satisfação no trabalho e, conseqüentemente, permanecem mais tempo na profissão.

Em relação a autodeclaração de cor, 27 participantes (90%) definiram-se como de cor branca, dois (6,7%) de cor parda e apenas, um (3,3%) de cor preta. Sabe-se que a desigualdade racial é uma questão que reflete desafios persistentes, como a dificuldade de pessoas não brancas ocuparem cargos que exigem maior escolaridade. Essa desigualdade numérica pode ser atribuída a uma série de fatores, como barreiras históricas de acesso à educação por pessoas pretas e pardas, evidenciando o racismo estrutural que permeia a sociedade brasileira, mesmo com políticas afirmativas para mitigar tal desigualdade (Ferreira; Teixeira; Ferreira, 2022).

Concernente ao estado civil, 15 (50%) são casados, 11 (36,7%) são solteiros e quatro (13,3%), divorciados. Nascimento e Daibem (2020) corroboram esse dado, em pesquisa realizada com 31 docentes de uma universidade pública de Mato Grosso, acerca das percepções

desses professores universitários sobre o ambiente de trabalho, pois a maioria dos entrevistados se autodeclarou casada.

Em relação a esse dado, deve-se considerar as questões de gênero feminino, pois a grande maioria dos profissionais de enfermagem é desse sexo. Nesse sentido, historicamente as mulheres têm sido preparadas para o casamento, para a educação dos filhos e para o cuidado de familiares idosos. Assim, acredita-se que este elevado número de participantes casadas perpassa por essa situação de gênero. Por outro lado, o ser humano é gregário e social, característica que o faz juntar-se a outros seres humanos, a constituir seus grupos/famílias. Logo, entende-se que o maior número de participantes casados também sofre a influência da necessidade de ter alguém para dividir suas dificuldades, conquistas, conflitos e vitórias (Rivera; Scarcelli, 2021).

Todos os entrevistados (100%) desta pesquisa possuíam renda pessoal acima de sete salários mínimos, tinham apenas um vínculo empregatício e carga horária de quarenta horas semanais. A docência na enfermagem desempenha um papel fundamental no desenvolvimento e avanço dessa importante profissão da área de saúde. Especialmente nas universidades públicas, essa função ganha destaque tanto pela sua relevância educacional, quanto pelos benefícios econômicos que proporciona aos enfermeiros, quando comparados aos seus colegas que atuam na assistência direta ou em universidades privadas. Existem vários fatores que podem explicar essa diferença salarial, tais como plano de cargos e salários consolidados, qualificação elevada, responsabilidades adicionais (pesquisa, orientação de trabalhos científicos, gestão pedagógica, extensão), carga horária e reconhecimento conferido à docência (Thomas, 2019).

Destaca-se que 24 participantes (80%) residiam com familiares, o que configura um fator positivo, sobretudo no período pandêmico, no qual se evidenciou a importância do suporte familiar nesse momento difícil, proporcionando apoio emocional, físico e prático. A união e a solidariedade familiar foram essenciais para enfrentar os desafios impostos por esse difícil período e para promover o bem-estar de todos os membros da família. No entanto, há relatos de que o *home office* impactou a dinâmica familiar, pois, de certa forma, houve aumento na quantidade de trabalho, devido à dificuldade na delimitação de limites entre o horário de trabalho e o de descanso (Ribeiro; Antunes, 2021).

Contatou-se que 28 entrevistados (93,3%) residiam no município do Rio de Janeiro. De fato, a conveniência de residir no mesmo município onde se trabalha oferece diversos benefícios e facilita significativamente a rotina diária das pessoas. A proximidade geográfica entre a residência e o local de trabalho contribui para uma série de aspectos positivos, dentre elas a economia de tempo e o custo financeiro.

No tocante a religiosidade, 24 participantes (80%) sinalizaram ter religião. Esse dado é relevante, visto que pesquisas evidenciam o papel construtivo das convicções espirituais/religiosas ao ajudar as pessoas a lidar de maneira mais resiliente e otimista com as incertezas do dia a dia causadas pela Covid-19 (Roberto *et al.*, 2022; Ladim *et al.*, 2023).

Ademais, todos os participantes (100%) possuem titulação de doutor. Tal dado vincula-se provavelmente aos planos de cargos e salários que as universidades públicas possuem. Os docentes avançam ao longo de diferentes níveis de carreira, com base em critérios como titulação, pesquisa, ensino, serviço à comunidade acadêmica e, também, em relação ao tempo de serviço na instituição e envolvimento nos cargos de gestão/administração. Além disso, a carreira docente impulsiona o profissional a qualificar-se continuamente para promover ensino, pesquisa e extensão atualizados e oportunos à configuração científica, técnica e social. Nesse sentido, os professores universitários geralmente possuem títulos de doutor devido às exigências de formação acadêmica avançada para atuar na carreira docente em nível universitário (Brasileiro; Pimenta, 2022).

Já a atuação profissional desses participantes variou entre nove e 48 anos; evidenciou-se ainda que os docentes possuíam mais de quatorze anos de formação. Portanto, apresentam grande experiência na profissão e na gestão, provavelmente vivenciando muitas situações que lhes conferiram arcabouço psicocognitivo e afetivo, o que contribuiu para a implantação e gestão desse momento insólito do ensino.

Outrossim, é evidenciada a variação de tempo de atuação como gestor pedagógico, cujo o tempo mínimo é de um ano e o máximo, de trinta anos, com média de dez anos. A partir da literatura, esse período de tempo de atuação é relevante, pois permite uma melhor tomada de decisão, visto que a experiência influencia nitidamente a gestão, principalmente em um momento tão atípico, como o da pandemia. Esse arsenal de experiência advindo da pandemia tornou-se um aprendizado singular, que certamente influenciará o enfrentamento de muitos problemas no ambiente de aprendizado (Honorato; Borges, 2022).

É notório que a pandemia da Covid-19 não foi fácil; porém, veio para consolidar e desafiar a criatividade de todos, sobretudo dos gestores pedagógicos e docentes, que tiveram que se reinventar para promover a continuidade do ensino. Portanto, as experiências vividas proporcionaram saberes fundamentais para apropriação dos processos educacionais (Gonçalves; Carvalho, 2022).

Para Nascimento, Alves e Rodrigues (2018), a universidade necessita de bons gestores, que tenham acesso às informações e aos recursos adequados, além de competências e habilidades para utilizá-los de forma eficiente, embasando-se na legislação e nas normas

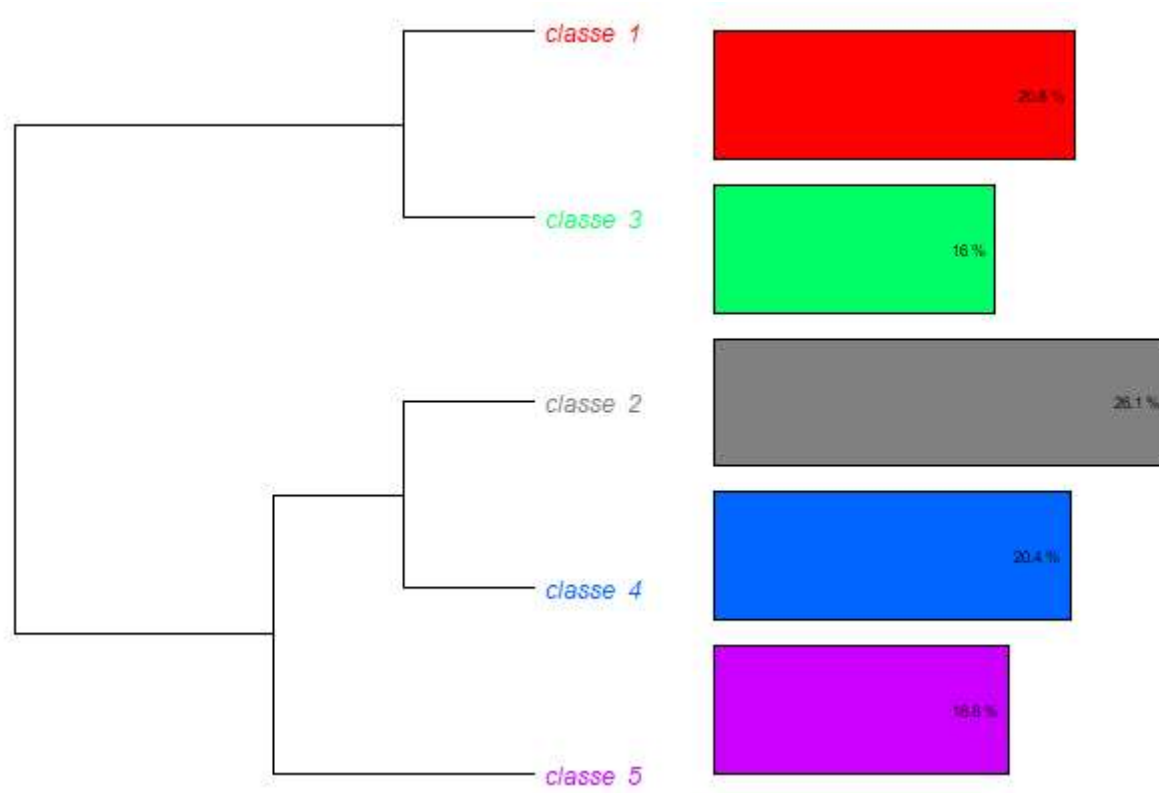
vigentes. Dessa forma, é importante que os gestores tenham conhecimento acerca de administração – como planejar, organizar, dirigir e controlar –, para que assim tenham sucesso no desenvolvimento de suas funções. Nessa perspectiva, longos anos de docência, qualificação profissional elevada, experiência de vida e técnica caracterizam o grupo investigado.

3.2 Classificação Hierárquica Descendente (CHD)

A CHD é uma das análises realizadas pelo *software* Iramuteq®, a qual permitiu a segmentação do *corpus* textual em classes de ST e seus vocábulos, evidenciando as ideias centrais advindas das respostas das participantes. Dessa forma, a partir do *corpus* textual, constituído de 30 entrevistas, foram gerados 1.022 ST, com 867 ST aproveitados. Esse aproveitamento de 84.83% é considerado satisfatório, uma vez que essa análise requer um aproveitamento mínimo de 75% (Mendes *et al.*, 2019; Carvalho; Mota; Saab, 2020).

A partir da CHD, foram formadas cinco classes, conforme Figura 3.

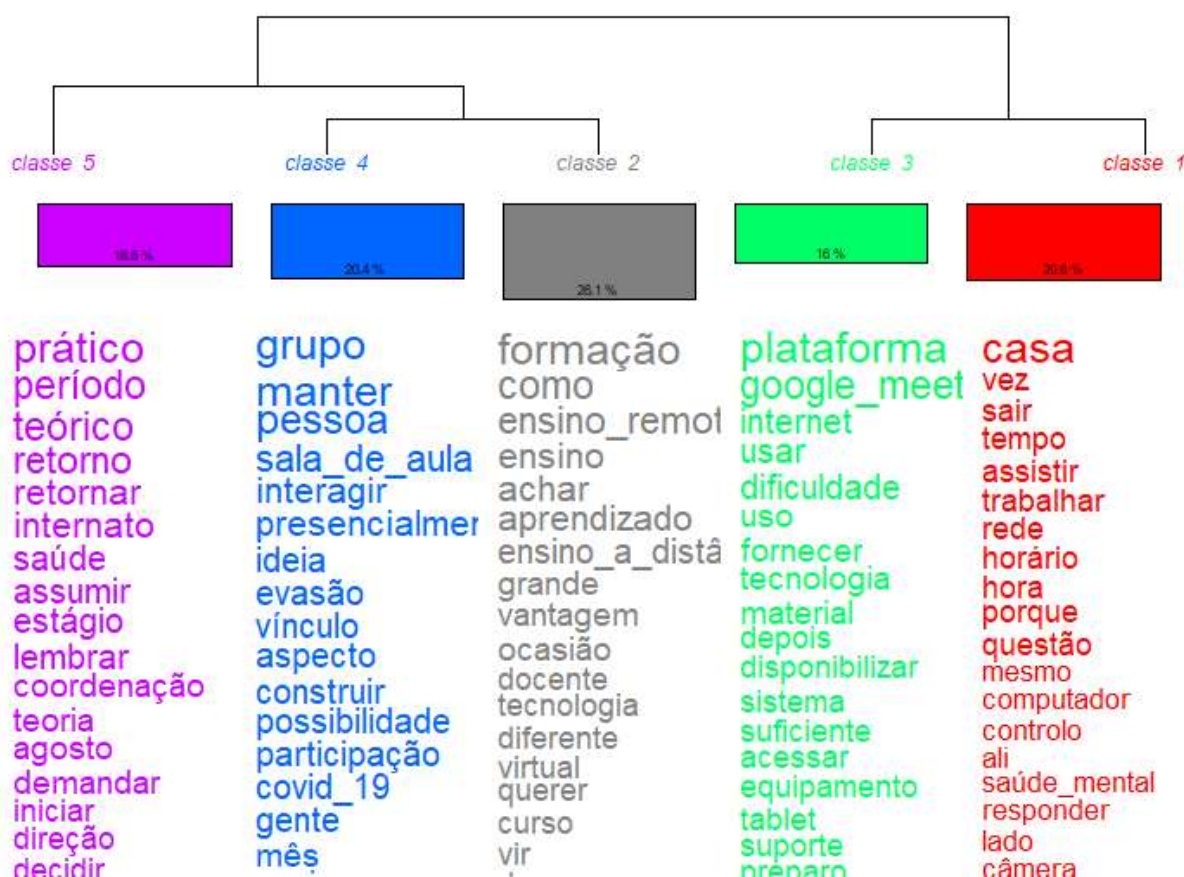
Figura 3 - Dendrograma horizontal da Classificação Hierárquica Descendente



Fonte: relatório gerado pelo *software* Iramuteq® 7.2, 2023.

De acordo com o dendrograma, é possível observar que o *corpus* foi dividido em dois blocos temáticos conforme as afinidades lexicais, dos quais o primeiro abrange as classes 5, 2 e 4 e o segundo, as classes 1 e 3. Note-se que a figura 4, a seguir, é um dendrograma vertical e que sua leitura é realizada de cima para baixo.

Figura 4 - Dendrograma vertical da Classificação Hierárquica Descendente



Fonte: relatório gerado pelo *software* Iramuteq® 7.2, 2023.

Observa-se que a classe 2 possui maior representativa, pois apresenta maior quantidade de segmento de texto (ST), com 26,1%. A classe 1 representa 20,6%, a classe 4, 20,4%, a classe 5, 16,6% e a classe 3, 16%. Mediante análise, é possível identificar o agrupamento das classes (Quadro 5), em que o primeiro bloco temático, formado pelas classes 5, 2 e 4, evidencia a configuração do ERE, suas vantagens e desvantagens, bem como as repercussões dessa modalidade de ensino para docentes e discentes. Já o segundo bloco temático, composto pelas classes 1 e 3, refere-se à dificuldade encontradas durante o ERE, abarcando o desgaste psicofísico e as estratégias utilizadas.

Quadro 5 - Divisão dos blocos temáticos e denominação das classes

Bloco temático 1: a dialética que envolve o ERE
Classe 5 - Configuração do ERE: mapeando prioridades e executando medidas para continuidade do ensino Classe 2 - Vantagens e desvantagens do ERE em contraponto ao ensino presencial Classe 4 - Impacto do ERE no processo ensino-aprendizagem
Bloco temático 2: carga psicofísica do ERE
Classe 1 - Desgaste psicofísico no contexto do ERE na pandemia Classe 3 - ERE: estratégias para suplantar as dificuldades

Fonte: a autora, 2023.

As classes serão apresentadas a seguir com base nos léxicos as quais o Iramuteq® considerou estatisticamente significativas, associando-as aos ST das quais emergiram, conferindo o contexto produzido pelos entrevistados e elaborando análise fundamentada nas bases teóricas deste estudo. A apresentação das classes seguiu a ordem em que estas foram geradas no processo da CHD, discorrendo inicialmente acerca da configuração do ERE e, posteriormente, abarcando sobre as vantagens e desvantagens desse tipo de metodologia.

3.2.1 Bloco temático 1: a dialética que envolve o ERE

Classe 5 - Configuração do ERE: mapeando prioridades e executando medidas para continuidade do ensino

Esta classe gerou 146 léxicos dos 867 totais do *corpus*, representando 16,84%, dos quais destacam-se os principais: “prático” ” ($\chi^2 - 78,92$), “período” ” ($\chi^2 - 60,77$), "teoria" ($\chi^2 - 58,04$), “retorno” ” ($\chi^2 - 48,65$) e “retornar” ($\chi^2 - 43,29$).

Os participantes de destaque nesta classe foram E24 ($\chi^2 = 17,06$), E27 ($\chi^2 = 7,98$), E19 ($\chi^2 = 5,41$) e E22 ($\chi^2 = 4,93$). Ademais, esta classe possui associação com a variável moradia (reside com familiar).

Salienta-se que esta classe refere-se ao momento de implantação do ERE e às principais dificuldades levantadas nesse período. Os participantes do estudo sinalizaram que foi um momento de grandes decisões, resistência e muitos desafios, além contundentes transformações que afetavam diretamente suas vidas profissionais e pessoais, conforme explicitado nos ST:

Então tivemos muita resistência no início para entender que a gente tinha que assumir o ensino remoto emergencial enquanto não podia estar presencial. Além disso, alguns professores ficavam chateados com aqueles que estavam tentando aprender essas ferramentas. (E13)

Fomos invadidos pela pandemia, assim tivemos que fazer treinamentos rapidamente e tivemos que lidar com o contexto de extrema vulnerabilidade social. Então, tínhamos uma ferramenta nova, uma proposta metodológica pedagógica nova, em um contexto de absoluta vulnerabilidade que perpassava pelos docentes e pelos discentes. (E14)

O ensino remoto emergencial foi um momento extremamente desafiador! Primeiro porque nos deparamos com diversas mudanças de ter que encarar o novo, além de ter que criar estratégia nova. (E27)

Autores enfatizam que este período se refere a um momento de crise e emergência global causado pela propagação de uma doença infecciosa em nível internacional. Foi marcado por uma série de desafios sem precedentes em diferentes aspectos da sociedade. No campo da saúde, os sistemas de saúde foram sobrecarregados devido ao grande número de casos e a gravidade da doença, resultando em um aumento significativo no número de mortes. Além disso, a pandemia trouxe consequências sociais e econômicas, como o fechamento de instituições educacionais, afetando diretamente o ensino-aprendizado (Matta *et al.*, 2021; Barros; Vieira, 2021).

Durante o período pandêmico, a sociedade como um todo teve de se adaptar e enfrentar uma nova realidade. Medidas de saúde pública – como o uso de máscaras, higienização frequente das mãos e distanciamento social – tornaram-se parte da rotina das pessoas. As tecnologias digitais ganharam ainda mais importância, tornando-se essenciais para o trabalho remoto, o ensino a distância, a telemedicina e a manutenção das relações sociais (Barros; Vieira, 2021).

Segundo Sunde, Júlio e Nhaguaga (2020), esse período apresentou muitos conflitos e tensionamentos; todavia, foi necessário para que houvesse a continuidade das aulas, por meio de tecnologias digitais e plataformas *on-line*. Assim, os estudantes tiveram a oportunidade de acessar materiais de estudo, participar de aulas virtuais e interagir remotamente com os

professores e colegas de classe. Em contraponto, os autores elencam como principal desafio das condições muitas vezes inadequadas para vivenciar esse contexto: falta de computador ou *tablet*, internet sem capacidade de suportar uma aula *on-line*, dificuldades pessoais em manusear as novas tecnologias.

Pesquisa realizada com 150 professores da Universidade Federal de Roraima (UFRR) destacou que estratégias eficazes adotadas foram (i) o uso de propostas diferenciadas de ensino e de avaliação por meio das TIC, (ii) a reorganização de tempo e atividades conforme a demanda imposta pela mudança de rotina universidade para o ambiente doméstico e (iii) o envolvimento em cursos de formação continuada ou de aprimoramento. No entanto, destacaram como limitação a qualidade da internet, a infraestrutura de estudo e trabalho impostos pelo *home office*, o estudo em casa e o medo e a insegurança causados pelo avanço de mortalidade da Covid-19 (Garcia *et al.*, 2023).

A criação de estratégias eficazes perante o ERE foi fundamental para garantir o engajamento e o melhor aproveitamento dos estudantes nesse ambiente virtual. Algumas estratégias importantes foram adotadas, como planejamento e organização, comunicação efetiva e disponibilização de materiais didáticos; assim, buscava-se preservar a qualidade do ensino e minimizar repercussões negativas no ensino teórico e prático. A vista disso, observam-se os seguintes ST:

Criamos estratégias, por exemplo, ter um docente articulador, que era o docente que articulava todos os conteúdos daquele período para os alunos, inclusive estratégias. Diminuímos o tempo de tela de aulas síncronas e começamos a aglutinar conteúdos. (E02)

O remoto resolveu parte dos problemas. Por exemplo, resolveu a parte teórica, mas no nosso currículo em vigor na época havia muitas disciplinas que eram conjugadas a teoria com a prática, então não dava para fazer uma cisão, mas criamos estratégias. (E26)

Então, o que era possível fazer remotamente que de alguma forma não interferisse diretamente no contexto de prática e de desenvolvimento de questões de fundamentos de enfermagem, a gente desenvolvia. Dessa maneira, desenvolvemos várias disciplinas teóricas, mas aquelas disciplinas que demandam prática não desenvolvemos. (E28)

Conforme mostram os ST acima, o ERE, por mais evidente que tenha sido necessário, não substituiu completamente as demandas, sobretudo no âmbito da prática. Cursos da área da saúde, principalmente enfermagem, requerem aulas presenciais, pois a prática é um componente fundamental para a formação dos profissionais da saúde, permitindo o desenvolvimento de habilidades técnicas, a aplicação de conhecimentos teóricos na prática profissional e a experiência direta com pacientes e situações reais. A interação presencial com

professores, preceptores e outros profissionais da área contribui para a construção de competências e de habilidades sociais, e para a tomada de decisões em tempo real (Nascimento *et al.*, 2023).

Assim, o ERE foi implementado para suprir tal necessidade educacional, garantindo a continuidade das atividades acadêmicas e minimizando as interrupções no processo de aprendizagem dos discentes. Não foi a solução ideal, mas foi uma resposta temporária às circunstâncias impostas pela pandemia. Portanto, foi necessário engajamento dos gestores das instituições de ensino, bem como dos professores e estudantes, para que as aulas pudessem prosseguir (Nakano; Roza; Oliveira, 2021).

Foi muito desafiador, mas ao mesmo tempo muito gratificante. Nós conseguimos aqui na faculdade uma agregação de cooperações muito forte entre os docentes. (E02)

A direção e coordenação não trabalharam em caixinhas isoladas, nos fortalecemos e potencializando esses docentes que tinham certa facilidade e manuseio com essas ferramentas para tentar fazer curso de capacitação, treinamento ou até mesmo explorar outras instituições parceiras. (E27)

Interessante destacar que alguns gestores pedagógicos estavam iniciando em seus cargos naquele ano pandêmico. Embora tenha sido um desafio, foi evidenciado um momento de muita conquista.

O meu início na gestão pedagógica foi no mesmo *time* da pandemia, foi exatamente no período que eu estava iniciando as atividades voltadas para essa questão da coordenação de curso. Essa dificuldade que a pandemia nos impôs nos fez ganhar umas conquistas. (E13)

Durante o período pandêmico, a função do gestor pedagógico tornou-se ainda mais crucial para garantir a continuidade do processo educacional e o apoio aos professores, estudantes e suas famílias. O gestor pedagógico desempenha um papel fundamental na coordenação e orientação das atividades educacionais, promovendo a integração e o alinhamento entre os diferentes atores envolvidos no processo ensino-aprendizagem. Ele é responsável por estabelecer estratégias e planejar ações que possibilitem a adaptação rápida e eficiente do currículo às modalidades de ensino remoto, procurando garantir a qualidade do processo educacional (Roggero; Kubo; Almeida, 2021).

Além disso, o gestor pedagógico atua como mediador entre os professores, auxiliando-os na criação de estratégias didáticas e na seleção de recursos pedagógicos adequados para o ensino remoto. Ele também é responsável por fornecer suporte técnico e emocional aos docentes, promovendo a capacitação e o desenvolvimento profissional necessários para lidar com os desafios impostos pelo contexto da pandemia (Roggero; Kubo; Almeida, 2021).

Classe 2: Vantagens e desvantagens do ERE em contraponto ao ensino presencial

Esta classe conta com 226 ST do total de 867, representando 26,07% do material classificado para análise. As palavras “formação” ($\chi^2 - 65,91$), “como” ($\chi^2 - 50,4$), “ensino remoto emergencial” ($\chi^2 - 44,86$), “ensino” ($\chi^2 - 37,29$), “aprendizado” ($\chi^2 - 34,19$) e “vantagem” ($\chi^2 - 21,66$) foram as mais significativas nesta classe.

Os participantes de destaque nesta classe foram E01 ($\chi^2 - 11,74$) e E04 ($\chi^2 - 6,5$); as variáveis estado civil (solteiro), moradia (reside sozinho) e sexo (masculino) foram estatisticamente significativas. Essa classe relaciona-se com as vantagens e as desvantagens do ERE.

O ERE foi desafiador para alunos, professores e instituições de ensino. A transição rápida para a modalidade *on-line* exigiu adaptação e aprendizagem rápida de todos os envolvidos, podendo trazer vantagens e desvantagens, conforme as especificidades individuais dos sujeitos envolvidos e das orientações especificadas de cada instituição. Para Winters *et al.* (2023), o ensino remoto propiciou aproximação entre pessoas, conhecimento, continuidade do processo de ensino, cooperação do coletivo, economia e gestão de tempo. Tal situação pode ser também percebida nos ST apresentados a seguir.

O ensino remoto emergencial foi desafiador! Para você ter noção, eu sou da época do mimeógrafo, então foi um grande desafio, mas eu nunca deixei de buscar conhecimento. Apesar de ter 36 anos de formada, sou um rato de internet. (E30)

O ensino remoto para mim foi uma estratégia positiva, a estratégia em si é fato de que foi uma tentativa de dar prosseguimento com as aulas, mas desencadeou certos problemas, os alunos avançavam nas teóricas e não conseguiram avançar nos períodos letivos. (E28)

Foi desafiador, mas ao mesmo tempo muito gratificante. Conseguimos uma agregação de fatos muito forte dos docentes, a cooperação. Mesmo no retorno criamos estratégias, por exemplo, ter um docente articulador. (E02)

É importante lembrar que o ERE foi uma resposta rápida e necessária a uma situação de crise global, e suas vantagens se atrelavam à especificidade das instituições, tais como infraestrutura adequada ao ERE, acesso às TDIC, capacitação dos sujeitos envolvidos. Mas também se destacam as características dos corpos docente e discente, que perpassam aspectos subjetivos como a cooperação, o desejo de suplantar as dificuldades pelo coletivo e a capacidade de se adaptar às adversidades, flexibilizando o processo ensino-aprendizagem. Na dimensão objetiva, alude-se à capacitação para manuseio das TDIC, ao conhecimento das

metodologias ativas, à capacidade cognitiva para o aprendizado digital, entre outros. Assim, os sujeitos desse processo, muitas vezes, focaram nas suas fortalezas para aproveitar as vantagens do ensino remoto (Winters *et al.*, 2023).

Ainda em relação às vantagens do ERE, cita-se a continuidade das aulas, desenvolvendo o processo ensino-aprendizagem de maneira segura durante a pandemia. Assim, minimiza-se o risco de propagação do vírus, economizam-se tempo e recursos, e aumenta-se o uso das tecnologias, e aprimoram-se as habilidades digitais dos alunos e professores (Lima, 2020). Nesse sentido, captaram-se os seguintes ST:

A vantagem foi a possibilidade de fazer com que os cursos prosseguissem. Se não fosse o ensino remoto emergencial, não iríamos conseguir, ou seria suspender ou lidar com o risco que era expor efetivamente as pessoas. (E01)

A vantagem do ensino remoto emergencial foram três, primeiro a expansão de fronteiras, a outra questão é a aquisição de tecnologias novas de aprendizado que possam ser utilizadas associadas ao presencial, e favorecer o contato no momento pandêmico entre as pessoas. (E05)

A vantagem é que conhecemos plataformas, o ensino remoto emergencial nos fez descobrir novos mundos, despertar a questão de tecnologias. Inclusive, eu aprendi a utilizar várias plataformas e acredito que isso foi um ganho em termos de inovação. (E11)

Conforme evidenciado nos ST, foram elencadas algumas vantagens, destacando-se o aprofundamento em um universo de possibilidades digitais, desde o manejo até as descobertas de plataformas que agregaram qualidade ao ensino e, sobretudo, permitiram a continuidade do processo de aprendizagem e permitiram a adoção de abordagens mais interativas e personalizadas no processo de educação (Aureliano; Queiroz, 2023).

Como vantagem, destaca-se ainda a expansão de fronteiras, pois se facilitou a participação de cursos e atividades de instituições e professores de diferentes partes do mundo, ampliando as oportunidades de aprendizado e a interação social, e minimizando custos financeiros com passagens, diárias, entre outros gastos. Mesmo à distância, os estudantes podiam se conectar com professores e colegas de classe, trocar ideias, colaborar em projetos e manter um senso de comunidade educacional. Essa interação social foi fundamental, especialmente no contexto em que se estava vivendo (Paulino *et al.*, 2023).

Outra vantagem é a aquisição e utilização de novas tecnologias de aprendizado. Durante o ERE, os estudantes e professores foram incentivados a utilizar plataformas digitais, aplicativos e recursos interativos, o que gerou um maior engajamento e motivação no processo de aprendizagem. Essas tecnologias também podem ser integradas ao ensino presencial, enriquecendo ainda mais as experiências educacionais (Paulino *et al.*, 2023).

Entretanto, é importante observar que o uso eficaz das tecnologias digitais na educação requer planejamento cuidadoso, formação adequada de professores e preocupação com a privacidade e a segurança dos dados dos discentes e docentes. Além disso, as tecnologias digitais não devem substituir completamente as interações humanas no processo educacional, mas sim complementá-las para criar uma experiência de aprendizagem mais rica e diversificada (Aureliano; Queiroz, 2023).

Outro ponto levantado pelos participantes refere-se aos profissionais com certa familiaridade com essas tecnologias digitais, visto que alguns professores já trabalharam com o EaD e, assim, conhecem estratégias e metodologias pedagógicas adequadas para esse formato de ensino. Tais professores têm mais facilidade em adaptar seus materiais e planejamentos para o ambiente virtual. Eles também conseguiram utilizar as ferramentas digitais de forma mais eficiente, conforme evidenciado nos ST a seguir.

Eu, particularmente, já tinha feito parte de uma formação em EaD. Então, eu e outros professores já tínhamos essa experiência e a gente conseguiu montar um curso, e o mais interessante, aliamos força. (E02)

Alguns colegas já tinham mais experiências e começaram a transmitir informações, então foi uma troca de experiência e de aprendizado entre docentes e a coordenação. (E09)

Tínhamos alguns professores que trabalham em outros lugares e que estão habituados ao EaD, então se tornou mais fácil, pois já tinham uma bagagem de experiência. (E24)

Evidencia-se, portanto, que a cooperação no trabalho docente é fundamental para promover um ambiente de aprendizagem enriquecedor e efetivo. Por meio dessa colaboração, é possível compartilhar ideias, recursos e experiências, fortalecendo a prática pedagógica. A troca de conhecimentos e a construção conjunta de estratégias pedagógicas possibilitam a criação de abordagens mais inovadoras e eficientes, contribuem para o crescimento profissional de todos os envolvidos e criam apoio emocional em momentos insólitos como o da pandemia. Assim, a cooperação docente também permite a superação de desafios e a busca de soluções coletivas, promovendo um ambiente de trabalho colaborativo e estimulante (Silva, 2019).

Outrossim, a experiência prática e teórica na docência é essencial para proporcionar uma educação de qualidade. A experiência prática permite ao professor aplicar os conhecimentos adquiridos na teoria, adaptando-os às necessidades e às características dos estudantes. Ela proporciona um maior entendimento das dinâmicas e dos desafios do ambiente escolar, auxiliando na construção de estratégias pedagógicas eficientes. A prática também favorece o desenvolvimento de habilidades como capacidade de adaptação, resolução de problemas e gestão do tempo (Machado; Carvalho, 2013).

Nessa perspectiva, a base teórica na docência é indispensável para fundamentar as práticas pedagógicas e embasar as decisões tomadas em sala de aula. Por meio das teorias educacionais, os professores adquirem uma compreensão mais aprofundada dos processos de ensino e aprendizagem, dos aspectos do desenvolvimento humano e das diferentes abordagens pedagógicas. Isso permite uma reflexão crítica sobre a prática docente e promove a constante atualização e aprimoramento profissional. A combinação equilibrada entre experiência prática e base teórica é essencial para um trabalho docente efetivo. A teoria proporciona o alicerce conceitual necessário, enquanto a prática fornece o contexto concreto para a aplicação dos conhecimentos teóricos (Machado; Carvalho, 2013).

No que se refere às desvantagens, um ponto crucial são as desigualdades digitais, pois nem todos os estudantes têm acesso igualitário às tecnologias e à internet de alta velocidade, o que cria disparidades no acesso ao ensino remoto e no aprendizado. Além disso, a falta de interação social, o desafio de manter o engajamento, especialmente na ausência física de professores e colegas de classe, e os obstáculos na avaliação são preocupações significativas. Adicionalmente, os docentes enfrentam uma sobrecarga de trabalho ao se adaptarem ao ensino remoto, pois precisam criar materiais *on-line* e gerenciar aulas virtuais. Essa sobrecarga de trabalho pode prejudicar o desempenho acadêmico dos estudantes e a qualidade do trabalho docente. Por último, as limitações para desenvolver o ensino prático também foram um ponto preocupante no contexto pandêmico (Lima, 2020; Motta-Passos *et al.*, 2023).

Os ST a seguir também evidenciam aspectos negativos.

Quanto às desvantagens, acredito que seja para a formação dos alunos, pois tivemos muitos prejuízos no aprofundamento teórico e nas discussões, além da desigualdade digital. (E10)

As desvantagens são as perdas das relações interpessoais e a perda do contato. Os alunos, por serem muito jovens, não têm maturidade para ficar muito tempo na tela e perdem com facilidade o foco. (E22)

A grande desvantagem é o déficit no aprendizado dos alunos, porque o perfil do aluno de enfermagem é um aluno que tem um tipo de inteligência mais cinestésica, ele consegue absorver o conhecimento mais ao fazer e ver alguém fazendo. (E20)

Acredito que uma desvantagem seja a imaturidade para se utilizar o formato remoto, acho que essa é uma desvantagem. O ensino remoto emergencial é muito bom e vantajoso, mas ele depende de uma maturidade do aluno. (E26)

De acordo com os ST, o ERE trouxe consigo uma série de desvantagens que afetaram a formação dos alunos, em especial no que diz respeito ao aprofundamento teórico e às discussões, o que vai ao encontro de Hodges *et al.* (2020), para quem a falta de interação social limita a oportunidade de fazer perguntas, discussões aprofundadas e debates. Ademais, o

isolamento social afeta diretamente a motivação dos estudantes, prejudicando seu envolvimento no processo de aprendizado e, assim, fragilizando a qualidade das discussões e do aprofundamento teórico (Son *et al.*, 2021).

Outro o ponto levantado foi a imaturidade dos discentes quanto ao ERE. Sabe-se que muitos não estavam totalmente preparados ou maduros para lidar com os desafios associados a esse formato de ensino. Logo, esses estudantes tiveram dificuldade para estabelecer rotinas de estudo, manter o foco, evitar distrações em um ambiente remoto e organizar o tempo entre as várias necessidades do cotidiano.

A imaturidade dos discentes em relação ao ensino remoto emergencial foi uma preocupação recorrente em muitos contextos educacionais. Estudos apontam que a falta de preparo e a adaptação a essa modalidade de ensino foram desafios significativos para os alunos. Muitos deles ainda não desenvolveram a autodisciplina, a organização e autorregulação necessárias para o sucesso no ambiente virtual de aprendizado (Brown; Green, 2020; Johnson; Anderson, 2022).

Além disso, a imaturidade emocional diante da solidão e da falta de interação presencial podem comprometer a motivação e o engajamento dos estudantes. É fundamental que educadores e instituições considerem esses aspectos ao planejar e implementar estratégias de ensino remoto, buscando promover um ambiente de aprendizado mais inclusivo e favorável ao desenvolvimento dos alunos (Johnson; Anderson, 2022).

Outra questão levantada foi o déficit no aprendizado dos discentes, sobretudo em cursos como enfermagem, cujo perfil dos estudantes valoriza a inteligência cinestésica. Esses alunos têm a capacidade de absorver conhecimento de maneira mais eficaz quando podem vivenciar as práticas e observar alguém realizando as ações. O ambiente virtual de ensino, muitas vezes, não consegue proporcionar a mesma experiência prática e interativa observado no ensino presencial, o que pode resultar em um desafio significativo para os estudantes de enfermagem, que dependem da experiência prática para o desenvolvimento de suas habilidades clínicas e técnicas (Fontana; Wachekowski; Barbosa, 2020).

Como já evidenciado, o ERE apresenta fragilidades no ensino prático, embora tenha sido necessário para garantir a continuidade das aulas nesse período de restrição e distanciamento social. Ademais, houve desafios em relação à substituição das aulas presenciais, especialmente em campos que requerem prática clínica (Nascimento *et al.*, 2023). Em muitos casos, não houve ensino prático nem mesmo adiamento dessa prática para um momento de retorno presencial. Dessa forma, o déficit de interação direta com pacientes e colegas durante

essas aulas práticas limita a capacidade de os alunos aplicarem o conhecimento teórico na assistência (Park; Seo, 2021; Thapa; Bhandari; Pathak, 2021).

Os ST destacados a seguir mostram essa situação de déficit na habilidade prática dos estudantes e os reflexos desse déficit na assistência.

Percebemos muitas fragilidades em relação ao ensino prático de questões básicas da enfermagem. As pessoas não são as mesmas, a capacidade de foco mudou, por isso precisamos recorrer a outras estratégias. (E03)

Fragilidade, também, eu classifico a qualidade que perdemos, principalmente na prática assistencial, porque o nosso curso é um misto de teoria e prática, mas nem laboratórios conseguimos fazer, então perdemos muito com isso. (E06)

Nesse sentido, é necessário recorrer a estratégias com a finalidade de minimizar tal fragilidade. Cabe ressaltar que o aprendizado na enfermagem se dá por meio de interações sociais e sua prática clínica é fundamental para o desenvolvimento de habilidades de comunicação, empatia e compreensão das necessidades do paciente, pois o cuidado de enfermagem se concretiza no ser humano (Mata *et al.*, 2021).

O que estamos trabalhando muito hoje é a sala de aula invertida (*flipped classroom*). Foi algo que Paulo Freire trouxe para o ensino e não se trabalhava muito isso em sala de aula presencial. (E09)

A gente entende que muitas coisas mudaram, esse auxílio das ferramentas, a metodologia ativa, ela fica no território demarcado como uma metodologia, uma estratégia de ensino, não como uma modalidade de ensino. (E27)

A sala de aula invertida, conhecida como *flipped classroom*, é uma metodologia ativa de ensino na qual a abordagem pedagógica inverte a tradicional dinâmica de ensino, adotada para impulsionar a inovação no ensino e otimizar a utilização do tempo e do espaço em sala de aula, sendo frequentemente integrada às TDIC. Nesse modelo, os estudantes têm acesso prévio ao conteúdo em casa, por meio de materiais como vídeos, leituras ou apresentações *on-line*, e o tempo de aula é dedicado a atividades práticas, discussões e esclarecimento de dúvidas. Portanto, essa metodologia focaliza o discente como agente ativo, promovendo uma abordagem participativa centrada em atividades de reflexão, construção e interação (Silva, 2021).

Os impactos da sala de aula invertida são significativos e abrangem diversos aspectos do processo de formação, como engajamento ativo, desenvolvimento de habilidades críticas, aumento na interação entre estudantes e professores, uso efetivo da tecnologia, mudança de paradigma para o papel do docente e preparação para a autodisciplina (Silva, 2021).

A utilização de metodologias ativas de ensino é uma ótima estratégia para promover uma formação prática mais efetiva. Metodologias ativas – como estudos de caso, debates, projetos de pesquisa e aprendizagem baseada em problemas – permitem que os estudantes se

envolvam ativamente na construção do conhecimento, estimulando a reflexão, a interação e a resolução de problemas reais. Isso está alinhado com as competências previstas para o enfermeiros, para quem a tomada de decisões, a comunicação efetiva e a realização de procedimentos são essenciais (Marques *et al.*, 2021).

Essas abordagens também incentivam a colaboração e o trabalho em equipe, habilidades fundamentais para o trabalho na área da saúde. Além disso, ao permitir que os estudantes apliquem seus conhecimentos em situações-problema, as metodologias ativas reforçam a conexão entre a teoria e a prática, contribuindo para um aprendizado significativo e duradouro (Debald; Golfeto, 2016; Marques *et al.*, 2021).

Portanto, uma das contribuições mais significativas de Paulo Freire para a educação foi a promoção das metodologias ativas, que visam envolver os estudantes de forma mais ativa no processo de aprendizagem. As metodologias ativas são abordagens de ensino que buscam promover a participação ativa dos estudantes no processo educativo, e devem ser adotada na formação em enfermagem por, também, incrementar o diálogo, a reflexão e a construção coletiva do conhecimento. Sobretudo, entende-se que elas podem ser aplicadas no ensino remoto, conforme citado nos ST, com as devidas adaptações às características do contexto como um todo (Freitas; Maciel, 2021).

Nesse contexto, estudos mostram estratégias para suplantar fragilidades teórico-práticas e, assim, minimizar as repercussões negativas sobre o processo ensino-aprendizagem. Como forma de diminuir tais lacunas, há a Aprendizagem Baseada em Problemas, que apresenta uma interessante proposta de intervenção para sanar possíveis lacunas na formação prática durante o ensino remoto. Essa abordagem propõe que os estudantes construam o conhecimento por meio da resolução de problemas e da aplicação prática dos conteúdos teóricos. Além disso, leva os discentes a desenvolverem habilidades de resolução de problemas, pensamento crítico, trabalho em equipe e tomada de decisão (Rodrigues *et al.*, 2021; Nascimento *et al.*, 2023).

Recomenda-se ainda a realização de cursos de extensão universitária para enfermeiros recém-formados, a fim de suprir as necessidades de atualização e de capacitação profissional. Esses cursos podem oferecer aulas práticas em laboratório, simulando situações reais de atendimento, permitindo a revisão de procedimentos de enfermagem. Além disso, vivenciar experiências em serviços de saúde proporciona aos estudantes e profissionais uma oportunidade de aprimorar seus conhecimentos e habilidades em um ambiente controlado. Essa proposta de capacitação contínua é fundamental para mitigar ou resolver lacunas na formação em enfermagem (Nascimento *et al.*, 2023).

Classe 4: Impacto do ERE no processo ensino-aprendizagem

Esta classe gerou 177 dos 867 léxicos, representando 20,42% do total do *corpus*, com os seguintes destaques: “grupo” ($\chi^2 - 44,32$), “manter” ($\chi^2 - 42,16$), “pessoa” ($\chi^2 - 38,29$), “sala de aula” ($\chi^2 - 29,89$) e “interagir” ($\chi^2 - 26,24$). Os participantes de destaque nesta classe foram E08 ($\chi^2 - 9,82$), E13 ($\chi^2 - 7,26$), E03 ($\chi^2 - 5,22$) e E05 ($\chi^2 - 5,15$). Não houve variável com significância estatística nesta classe, o que configura homogeneidade do discurso entre os diferentes participantes.

Com base nos ST gerados nesta classe, apreendeu-se que o ERE teve um grande impacto no processo ensino-aprendizagem devido às mudanças abruptas e não planejadas na forma de ensinar e aprender. Esses impactos variaram de acordo com o contexto, os recursos materiais disponíveis e as estratégias de ensino adotadas (Vieira; Ribeiro; França, 2022).

O impacto de aprendizado foi bem significativo, sabemos que na pós-graduação em termos de mestrado e doutorado existe um trabalho coletivo feito nas disciplinas no sentido de rede de apoio; no entanto, com a pandemia senti muito impacto. (E13)

Então, o ensino remoto foi necessário, servindo como uma estratégia de adaptação naquele momento, mas sabemos que tivemos muito impacto em relação ao ensino aprendizado, pois aconteceram muitas mudanças repentinas. (E27)

Nesse sentido, considera-se que o ERE teve um impacto significativo no aprendizado dos estudantes. Sabe-se que a transição repentina para o ambiente virtual trouxe diversos desafios, desde a necessidade de adaptação às novas plataformas e metodologias de ensino até a diminuição da interação e troca de experiências em sala de aula. Foi um período desafiador, que demandou muita paciência, aquisição de conhecimentos e de habilidades, entendimento do processo e maturidade para lidar com o novo (Viana *et al.*; 2023; Felcher; Bierhalz, 2021).

Pelo que se observa, um dos principais impactos enfrentados pelos estudantes e também por parte dos docentes e gestores pedagógicos foi a adaptação repentina a um ambiente virtual de aprendizagem que, muitas vezes, exigia o uso de tecnologias e ferramentas digitais com as quais não estavam familiarizados, além de um ambiente tranquilo para assistir e desenvolver as aulas nos domicílios. Tal situação afetou a capacidade de concentração e de compreensão do conteúdo, pelo menos num primeiro momento, além de demandar maior esforço e mais tempo de aprendizado (Viana *et al.*; 2023).

A adaptação foi difícil porque a gente não tinha todo esse instrumental e não sabia mexer com ele; então, aos poucos tivemos que fazer as nossas adaptações. O professor não teve tanto apoio. (E18)

Foi difícil, muitos alunos utilizavam o celular e não o computador; então, isso dificultava muito o acesso, fora a distração. Além do ambiente da casa, que não era um ambiente propício para o estudo. (E22)

No mesmo sentido, Gomes *et al.* (2020) destacam algumas dificuldades enfrentadas pelos discentes durante o período pandêmico, principalmente em relação à concentração. O acesso à internet foi apontado como um fator preocupante, uma vez que os estudantes poderiam se distrair com redes sociais, do tipo Instagram e Facebook, devido ao acesso rápido e facilitado a essas redes durante as aulas remotas, em vez de se concentrarem nas atividades pedagógicas.

Com base no ST de E18, entende-se que as organizações laborais devem assumir a obrigação de capacitar os profissionais para as funções e atividades que exercem, especialmente quando essas não faziam parte do escopo de suas rotinas de trabalho.

Essa responsabilidade é essencial para garantir a segurança e eficiência no desempenho das tarefas, além de promover o desenvolvimento profissional. Capacitar os profissionais para as novas responsabilidades significa fornecer os recursos e conhecimentos necessários para executar suas atividades de maneira adequada, evitando erros e riscos à saúde e à segurança no trabalho. Além disso, essa capacitação demonstra o compromisso das organizações com o crescimento e bem-estar dos trabalhadores, motivando-os e fortalecendo sua confiança para desempenhar suas tarefas com eficácia (Silva, 2020; Moreira *et al.*, 2020).

Outra situação que impactou o processo de ensino-aprendizagem no contexto do ERE foi o fato de que a maioria dos estudantes acessava as aulas por meio de celulares, o que não proporcionava a mesma qualidade e conforto que um computador. Além disso, a falta de organização nas aulas e atividades dificultava o planejamento e a disciplina dos discentes. O aprendizado sem a presença física de um professor deixou os estudantes mais vulneráveis e com menos apoio. Essas dificuldades tornam-se ainda mais significativas para os discentes mais vulneráveis economicamente, pois possuem menos recursos tecnológicos à disposição (Gomes *et al.*, 2020).

Nesta perspectiva, a falta de interação presencial e a dependência do acesso à internet e de outros dispositivos tecnológicos também se caracterizaram como obstáculos, impactando o processo de ensino-aprendizagem, conforme explicitado nos ST abaixo:

Tivemos repercussão no aprendizado, porque uma parte significativa de alunos não tinham acesso à internet e a equipamentos, então isso impactou o ensino-aprendizado. (E02)

Passei a sentir a falta daquele movimento, a falta de estar efetivamente com as pessoas, de abraçar e de estar junto. (E13)

Assim, alguns estudantes não tinham acesso adequado à internet ou não possuíam dispositivos compatíveis, enfrentando dificuldades para acompanhar as aulas e acessar os materiais disponibilizados pelos professores. A falta de contato presencial também pode ter prejudicado a interação entre estudantes e professores, bem como a participação ativa dos estudantes nas atividades propostas. A ausência de debates, discussões em grupo e trabalhos colaborativos pode ter diminuído as oportunidades de troca de conhecimento e construção conjunta do aprendizado (Viana *et al.*; 2023).

Em relação ao conteúdo, é possível que alguns temas tenham sido mais difíceis de serem abordados de forma consistente no formato remoto. Assuntos relacionados à prática clínica, a procedimentos de enfermagem e a atividades laboratoriais, por exemplo, podem ter sido substituídos por versões teóricas ou simplificadas, como gravação de vídeos ou mesmo *debriefing* de cenas de filmes, o que provavelmente impactou negativamente a compreensão e a fixação dos conteúdos. Tal situação, também captada por Capellari *et al.* (2022), é reconhecida nos ST a seguir.

Além disso, eu acredito que teve uma repercussão negativa em relação à formação dos alunos, porque nossa profissão é prática e nada substitui o professor, por mais que a gente tenha um ambiente de sala de aula. (E07)

Acredito que temos impactos negativos em relação à formação durante a pandemia, principalmente na parte prática. Tivemos consequências sim na parte prática e, inclusive, impacto na saúde mental dos alunos. (E22)

Sabe-se que a prática é extremamente importante para a formação do enfermeiro, pois oferece a oportunidade de aplicar os conhecimentos adquiridos durante a formação teórica. Por meio do ensino prático, o enfermeiro desenvolve habilidades técnicas e adquire experiência no manejo dos pacientes, tornando-se capaz de lidar com situações reais e imprevistas. Além disso, o desenvolvimento de habilidades práticas proporciona competências não apenas técnicas, mas também emocionais, como empatia, comunicação e capacidade de tomada de decisões. A boa formação do enfermeiro depende, portanto, da vivência prática, garantindo assim, uma melhor qualidade no atendimento e cuidado aos pacientes (Peres *et al.*, 2021).

Ademais, tal habilidade psicomotora possibilita aprimorar a capacidade de trabalho em equipe, essencial para a área da saúde. Ao interagir com outros profissionais, o enfermeiro aprende a compartilhar conhecimentos, a coordenar cuidados e a tomar decisões colaborativas visando o bem-estar dos pacientes. Além disso, a aquisição da habilidade psicomotora permite ao estudante familiarizar-se com o funcionamento de diferentes setores de saúde (Peres *et al.*, 2021).

Apesar dos impactos negativos, o ERE também trouxe repercussões positivas. A utilização de recursos digitais e tecnológicos permitiu a flexibilização do tempo e do local de estudo, o que facilitou o acesso ao ensino para alguns estudantes e o cumprimento do cronograma de aulas. Ademais, a possibilidade de gravar e revisar as aulas *on-line* pode ter auxiliado o processo de aprendizagem, permitindo que os estudantes revisassem o conteúdo quantas vezes fossem necessárias (Motta-Passos *et al.*, 2023).

O ERE também pode ter estimulado o desenvolvimento de habilidades digitais e de autonomia por parte dos estudantes, uma vez que eles precisaram aprender a utilizar as TDIC, a buscar informações e a organizar seu próprio tempo de estudo. Ainda, a mudança para o ensino remoto pode ter incentivado a criatividade dos professores na criação de atividades e recursos *on-line*, que poderão ser incorporados de forma complementar às práticas presenciais no futuro (Nascimento *et al.*, 2023).

Mas sem dúvida essa dificuldade que a pandemia nos impôs nos fez ganhar umas conquistas e uma das conquistas que mais percebo é essa maior disposição para apreender tecnologias mediativas. (E13)

Outro ponto relevante apontado por um participante do estudo foi a facilidade de programar e realizar reuniões, uma vez que as mesmas podem ser realizadas perfeitamente de forma virtual, economizando tempo e custos com deslocamento, e permitindo a flexibilidade de horário.

Agora, uma coisa que me ajudou muito enquanto gestora foi a presença do remoto na perspectiva das reuniões do Núcleo Docente Estruturante, porque, se fosse no presencial, não teríamos fechado esse currículo. (E18)

Diante da análise sobre os impactos do ERE, verifica-se que o ensino remoto não pode substituir completamente o ensino presencial, pois há aspectos – como a interação social, a prática laboratorial e a vivência em grupo – essenciais para uma educação de qualidade. Assim, a transição rápida para o ERE pode ter levado a um comprometimento da qualidade das aulas, uma vez que nem todos os professores estavam preparados para o uso efetivo das ferramentas digitais. Além disso, a falta de interação presencial impactou negativamente o engajamento e a motivação dos estudantes.

Por outro lado, identificaram-se repercussões positivas desse tipo de ensino, as quais podem ser aplicadas e adaptadas ao ensino presencial, indispensável para a formação em enfermagem e para a gestão pedagógica. Destacam-se o maior uso das metodologias ativas para motivar e otimizar o aprendizado, a apreensão do uso e manuseio das TDIC, o reforço de conteúdos por meio de conteúdos gravados após as aulas, ampliação das redes de trabalho, inclusive com a oportunidade de convidar docentes de outras instituições de fora do estado para

ministrar ou participar de atividades pedagógicas sem custos de deslocamentos, a possibilidade de realizar reuniões virtuais, otimizando tempo e deslocamento dos atores sociais envolvidos no processo ensino-aprendizagem (Bollela; Medeiros; Telles, 2021; Magalhães *et al.*, 2023).

3.2.2 Bloco temático 2: carga psicofísica do ERE

Classe 1: Desgaste psicofísico no contexto do ERE na pandemia

Esta classe contou com 179 ST, representando 20,6% do material classificado para análise. As palavras “casa” ($\chi^2 = 171,3$) e “vez” ($\chi^2 = 32,52$) foram as formas de maior significância nesta classe, além de “trabalhar” ($\chi^2 = 31,42$), “horário” ($\chi^2 = 25,46$) e “adoecimento” ($\chi^2 = 15,45$). Os participantes de destaque nesta classe foram E25 ($\chi^2 = 6,66$) e E07 ($\chi^2 = 6,4$). Não houve variável com relevância estatística.

O desgaste psicofísico refere-se à exaustão ou ao esgotamento que afeta o aspecto tanto psicológico quanto físico de um indivíduo. Esse fenômeno ocorre quando uma pessoa enfrenta demandas e pressões excessivas, constantes e prolongadas em sua vida, seja no trabalho, em relacionamentos ou em outras áreas, e não consegue lidar adequadamente com essas pressões. Além disso, o desgaste no trabalho pode levar a um aumento do absenteísmo, da rotatividade de funcionários e do baixo desempenho, afetando negativamente a produtividade e a eficiência da organização (Paschoal; Ferreira, 2023).

Citam-se diferentes formas de desgaste no trabalho, como o excesso de trabalho, a carga emocional intensa, a falta de reconhecimento e recompensa, o conflito de papéis, a falta de autonomia e a pressão constante para cumprir metas e prazos (Silva, 2019).

No contexto da pandemia, foi possível observar tal desgaste, sobretudo, na vida dos gestores pedagógicos. Há relatos explicitando que a transição repentina para o ERE trouxe desafios significativos para os educadores, que tiveram que se adaptar rapidamente a novas tecnologias e métodos de ensino, ao mesmo tempo em que enfrentavam uma série de outros obstáculos, resultando em elevado desgaste psicofísico.

Muito desgaste emocional, isso gerou muito adoecimento, além da intensificação do trabalho e uma sobrecarga de trabalho muito grande, porque as horas de trabalho se perderam, não se tinha um limite. O trabalho simplesmente foi para casa, então passamos a viver 24 horas de trabalho dentro de casa. (E04)

Foi um conflito muito grande na questão da saúde mental, tivemos um grande número de adoecimento. Eu mesmo adoeci por conta disso, de todo esse estresse. Então a questão do *home office* trouxe mais o sofrimento decorrente do trabalho do que o prazer. (E05)

O tempo excessivo de trabalho foi uma grande dificuldade, a gente trabalhou muito mais na pandemia e foi um período extremamente difícil e adoecedor. (E07)

A intensificação do trabalho é um fenômeno que tem afetado muitos professores em todo o mundo, nas últimas décadas. Ela refere-se ao aumento da carga de trabalho e das demandas sobre os educadores, muitas vezes sem um aumento proporcional de recursos, apoio ou compensação (Viegas, 2022), e está relacionada a práticas de exploração e expropriação que afetam o trabalhador no processo de trabalho. É uma dimensão social da exploração capitalista, já que representa cada vez mais um mal-estar, manifestado por meio de impactos na saúde do trabalhador e em repercussões negativas sob sua produtividade (Pina; Stotz, 2014).

Além disso, o contexto de trabalho pode configurar condições que geram cargas de trabalho, afetando a saúde dos trabalhadores, direta ou indiretamente. Diversos fatores podem influenciar a carga de trabalho e, conseqüentemente, a saúde dos indivíduos, tais como: excesso de trabalho, longas jornadas de trabalho, falta de trabalhadores em quantidade adequada para realizar as tarefas necessárias e estruturas físicas inadequadas (Carvalho *et al.*, 2019).

Conforme Laurell e Noriega (1989), as cargas de trabalho podem ser entendidas como elementos presentes no processo de trabalho que interagem dinamicamente entre si e com os trabalhadores e se distinguem entre si de acordo com a forma como interagem no corpo do trabalhador. Essas cargas classificam-se em física, mental, emocional, organizacional, entre outras, e suas interações podem gerar processos de adaptação contínua por parte dos trabalhadores e/ou resultar em adoecimento psicofísico.

A sobrecarga de trabalho dos gestores pedagógicos durante a pandemia foi uma realidade significativa devido às mudanças drásticas no ambiente de ensino, originando processos de adaptação e custos para esses trabalhadores, inclusive levando ao adoecimento, conforme ST destacados anteriormente. Além disso, sentimentos como medo, angústia e insegurança afetaram não apenas a dinâmica profissional, mas também a vida pessoal e familiar (Bessa, 2021; Branco; Souza; Arinelli, 2022).

A natureza desafiadora da profissão, incluindo a pressão constante para alcançar resultados, lidar com demandas dos discentes e enfrentar ambientes de trabalho instáveis, pode causar um impacto significativo no bem-estar emocional. Portanto, a valorização do trabalho dos professores e o fornecimento de apoio adequado são essenciais para garantir que eles possam continuar a desempenhar um papel fundamental na educação, mesmo em tempos de

crise, mitigando, assim, a carga psicofísica inerente a esse trabalho (Bessa, 2021; Branco; Souza; Arinelli, 2022).

Aumentar a carga horária de trabalho, especialmente sem a devida compensação, pode levar a um desequilíbrio entre trabalho e vida pessoal, resultando em menos tempo livre para atividades de lazer e descanso. Isso pode levar ao esgotamento e à fadiga, sintomas comuns do desgaste no trabalho, com consequências físicas e emocionais negativas para os trabalhadores. A diminuição do tempo livre e a frustração com as atividades de lazer, que muitas vezes se reduzem ou mesmo cessam, têm potencial de reduzir a qualidade de vida e aumentar o estresse e a insatisfação geral (Silvestre; Figueiredo Filho; Silva, 2023). Esses achados também são pontuados pelos participantes deste estudo, conforme os ST apresentados a seguir.

Então eu diria que essa extrapolação de tempo não só para os professores quanto para os alunos foi uma dificuldade além das dificuldades financeiras. Para nós, professores, impactou um pouco menos essa questão, mas para os nossos alunos isso impactou muito. (E02)

Mas foi ruim porque houve uma invasão do tempo do trabalho no tempo livre. Houve uma dificuldade de focalizar os limites diante da tela do computador. (E05)

Não tínhamos hora para parar, tínhamos que dar conta dos prazos e das demandas, que eram muitas. Não se tinha limite entre o trabalho laboral, trabalho doméstico e o descanso. (E25)

Sabe-se que o descanso e o lazer desempenham um papel essencial na promoção da saúde física e mental dos trabalhadores, na prevenção de doenças relacionadas ao trabalho, na produtividade e na melhoria da satisfação pelo trabalho. Proporcionam uma compensação positiva nas dimensões mental e física do trabalhador, levando, assim, a um aumento na qualidade e quantidade da produtividade no trabalho. Funcionários descansados e satisfeitos tendem a ser mais eficazes em suas tarefas. Esses benefícios são comprovados por uma variedade de estudos e pesquisas, pois se entende que o desequilíbrio causado por condições inadequadas de trabalho pode afetar diretamente o bem-estar e a qualidade do trabalho dos profissionais (Soares, 2019; Antonini; Heideman, 2020; Antonini *et al.*, 2022).

Nos últimos anos, as condições de trabalho em saúde no Brasil têm se deteriorado, em grande parte por influência da política neoliberal. Essa situação tem afetado significativamente o setor de serviços, incluindo a docência, resultando em vários desafios e impactos negativos para a saúde dos profissionais e para a qualidade das atividades desempenhadas. Um dos principais problemas enfrentados é o enxugamento de recursos materiais e financeiros para o setor de saúde e da educação. Isso tem levado à escassez de equipamentos, estrutura física inadequada para as atividades laborais, redução da força de trabalho, entre outros

desdobramentos negativos para o trabalhador e para o trabalho (Souza *et al.*, 2017; Dias *et al.*, 2019).

Nessa perspectiva, destaca-se a escassez quantitativa e qualitativa de profissionais para atender as demandas da população. Essa escassez está relacionada à falta de investimento em formação profissional e à precarização do trabalho, que tem levado a baixos salários e a más condições laborais para os profissionais da saúde e da educação. Essa situação é agravada pela ausência de políticas públicas adequadas para a retenção e a valorização da força de trabalho.

Outro fator que contribui para o desgaste no contexto em questão é a falta de recursos necessários para a continuidade do trabalho, especialmente para os discentes, uma vez que houve grandes mudanças na forma de ensinar. Os ST evidenciaram que a falta de materiais adequados frequentemente resultava em estresse. Essa situação, por sua vez, desencadeava sentimento de desânimo e sobrecarga.

O grande dificultador foi a questão econômica dos alunos, mas tem professores que também não tinham tecnologia em casa, então faltava recursos para alunos e professores. (E28)

Alguns professores tiveram que levar equipamentos para casa para dar continuidade às atividades, então saíram bens patrimoniados da universidade para que pudessem trabalhar melhor. Então, foi isso o que conseguimos ajudar, pois a saúde mental de quase todo mundo estava abalada. (E24)

Nós tínhamos a internet em casa, agora os alunos não têm o mesmo acesso. Além de equipamentos adequados para estudar, assim foi um momento desafiador e estressante. (E14)

A falta de recursos necessários para a continuidade do ensino remoto foi um problema que afetou significativamente estudantes e professores em todo o mundo durante a pandemia de Covid-19. Essa situação gerou desgaste tanto para os estudantes quanto para os docentes e gestores pedagógicos de várias maneiras: acesso limitado à tecnologia, falta de infraestrutura digital, ambiente de aprendizado inadequado, falta de materiais de aprendizado físicos, isolamento social e desigualdade de oportunidades. Logo, salienta-se que a escassez ou inexistência de recursos e os desafios associados ao ensino remoto resultam em fadiga, desgaste psíquico e adoecimentos (Silva *et al.*, 2021).

Também cabe salientar que essa escassez qualitativa e quantitativa de recursos materiais para o processo ensino-aprendizagem está relacionada às vulnerabilidades social e econômica. A falta de recursos materiais e financeiros afeta diretamente a capacidade das instituições de ensino em oferecer uma educação de qualidade. A vulnerabilidade social e econômica pode levar à falta de investimentos adequados na educação pública. Em regiões mais vulneráveis, as

instituições têm menos recursos disponíveis para investir em infraestrutura, equipamentos, materiais didáticos e tecnologias educacionais (Ribeiro; Vóvio, 2017).

Outra questão levantada pelos participantes foi a necessidade de os discentes trabalharem durante a pandemia, por dificuldades financeiras; já os estudantes da pós-graduação precisaram manter seus trabalhos, devido ou às necessidades econômicas, ou, sobretudo, às demandas de saúde da população decorrentes da pandemia de Covid-19. Assim, era nítido que muitos estudantes durante as aulas estava em horário de trabalho, como explicitado nos ST a seguir.

Tem uma outra dificuldade que gostaria de pontuar. Nós temos alunos que são enfermeiros assistenciais e eles foram convocados para atuar devido à escassez de profissionais, as escalas ficaram muito apertadas. Então, o aluno tinha se programado para fazer o mestrado. (E13)

Na pós-graduação, isso foi sentido dessa maneira, porque várias pessoas assistiam as aulas no ambiente de trabalho, senti isso na pele. De fato, para alguns, o celular foi quem assistiu as aulas. (E12)

Agora, para os alunos seria aquela questão do emprego que comentei anteriormente, alguns alunos trabalhavam e estudavam ao mesmo tempo, em muitos casos devido à necessidade financeira ou por algum familiar ter perdido emprego. (E18)

Durante a pandemia, as dificuldades financeiras se agravaram para muitas famílias, o que impactou diretamente os estudantes e resultou em um desgaste psicofísico adicional para eles. A escassez ou falta de recursos financeiros pode causar insegurança alimentar, dificuldades de acesso a condições adequadas de moradia e falta de acesso a serviços básicos de saúde. Essas dificuldades afetam negativamente o bem-estar físico e emocional dos estudantes. Eles podem enfrentar preocupações constantes sobre suas necessidades básicas não atendidas, o que tem elevado potencial para gerar níveis mais altos de estresse, ansiedade e frustração. O desgaste emocional também pode dificultar o foco e o envolvimento nas atividades educacionais, o que também afeta o docente, pois não consegue desenvolver seu trabalho a contento, uma vez que o processo ensino-aprendizagem fica prejudicado (Domingues, S. *et al.*, 2023).

Nesse contexto, professores e gestores se sentiam desconfortáveis devido à falta de participação dos estudantes em sala de aula e estavam extremamente preocupados com a evasão. É importante lembrar que cada aluno é único, e as abordagens para lidar com a falta de concentração ou a inadequação em sala de aula devem ser adaptadas às necessidades individuais. No entanto, o momento que estavam vivendo era delicado, mesmo tentando criar um ambiente de sala de aula inclusivo, acolhedor e motivador (Acácio *et al.*, 2022). A vista

disso, tentavam ser mais flexíveis, levando em consideração a situação que estavam enfrentando, conforme é visto no ST a seguir.

Tivemos uma certa flexibilidade com relação à frequência e buscando avaliar cada caso em relação à reprovação. Então, tudo isso foi muito ponderado. (E07)

Cabe salientar que professores e gestores pedagógicos têm a responsabilidade de ensinar e acompanhar o desempenho dos estudantes, independentemente da concentração ou de comportamento inadequado em sala de aula, mesmo quando as condições laborais não são adequadas. Fazer essa análise é importante para identificar os fatores que estão impactando o rendimento do aluno, para buscar formas de ajudá-lo a superar essas dificuldades e para alcançar meios para que o processo ensino-aprendizagem se desenvolva a contento para discentes e docentes (Melo, I. V., 2020).

Classe 3: Ensino Remoto Emergencial: estratégias para suplantando as dificuldades

Nesta classe, há 139 ST, representando 16% do material classificado para a análise relacionada ao tema. As palavras de maior significância nesta classe foram “plataforma” ($\chi^2 - 100,36$) e “google meet” ($\chi^2 - 74,53$), ‘internet’ ($\chi^2 - 45,3$) e “dificuldade” ($\chi^2 - 38,68$). As participantes de destaque nesta classe foram E15 ($\chi^2 - 14,2$), E26 ($\chi^2 - 8,58$) e E17 ($\chi^2 - 4,09$). A variável com estatística significativa foi estado civil (casado). O conteúdo explicitado pelos participantes indica as estratégias utilizadas para amenizar tal situação.

O ERE tornou-se um dos desafios mais prementes na área da educação nos últimos anos. Essa metodologia de ensino, que abarca o desenvolvimento do conteúdo e a interação entre professores e discentes através de meios digitais, surgiu em resposta a circunstâncias extraordinárias, como a pandemia de Covid-19, que levou as instituições de ensino em todo o mundo a fecharem suas portas físicas. Embora tenha sido uma solução necessária para garantir a continuidade do ensino, o ERE trouxe uma série de desafios que impactaram profundamente estudantes, educadores e sistemas de ensino (Oliveira; Lima, 2021).

Nesse contexto, destaca-se a necessidade premente de desenvolver estratégias eficazes para superar as dificuldades inerentes ao ERE. Assim, criaram-se iniciativas que visavam mitigar as barreiras enfrentadas e promover uma experiência educacional enriquecedora e adaptada aos desafios contemporâneos do ERE (Espejo *et al.*, 2022).

O ERE requer criatividade, flexibilidade, habilidade técnica e compromisso constante com o aprendizado e a melhoria do processo educacional. As estratégias utilizadas variaram de acordo com as dificuldades específicas encontradas, tais como empréstimos de dispositivos, engajamento e motivação dos estudantes, comunicação efetiva, avaliação adaptada, equidade e inclusão, suporte tecnológico e recursos de aprendizado *on-line*. Essas estratégias desempenharam um papel crucial na busca por soluções eficazes para manter a qualidade do ensino, mesmo diante das adversidades que o ERE impôs (Santos *et al.*, 2021).

A própria universidade facilitou com oportunidade de ter material para poder trabalhar com os alunos, facilitou com relação a disponibilizar equipamentos, assim foi uma grande parceria da universidade nesse sentido. (E09)

A universidade deu *tablet* e internet para os alunos, então ela supriu essa necessidade física, levando em consideração que é uma geração mais adaptada com as tecnologias, mas a outra dificuldade que seria a questão da adaptação dos professores ficou um pouco pendente. (E17)

Então, a universidade nos forneceu uma plataforma em que podia usar de forma ilimitada, ou seja, não tinha prazo dentro do google para gravar as aulas. Então, era só ter uma máquina. (E18)

A universidade tentou contornar de alguma forma fornecendo chip para os alunos e disponibilizando um ambiente virtual de aprendizado, o AVA, que era muito usado pelos professores por ser gratuito. (E20)

Um planejamento estratégico eficaz deve começar com a identificação das competências e habilidades necessárias para os professores enfrentarem esse desafio, com destaque para competências tecnológicas, adaptação pedagógica, comunicação eficaz, gestão do tempo e da turma, apoio emocional, princípios de aprendizagem *on-line* e atualização contínua (Morais *et al.*, 2020; Espejo *et al.*, 2022).

Logo, é recomendável iniciar o ERE pela capacitação dos professores, garantindo que eles tenham as competências e habilidades necessárias para enfrentar os desafios desse ambiente. Além disso, a aplicação dos princípios de aprendizagem *on-line* e o foco no apoio emocional aos estudantes são cruciais para o sucesso desse modelo de ensino (Espejo *et al.*, 2022). É possível observar tal fato nos seguintes ST apresentados a seguir.

A partir daí, trabalhamos com oficina pedagógica capacitando os professores para usar a ferramenta e conseguir dar prosseguimento com as aulas. (E22)

A gente tinha poucos professores que sabiam trabalhar com essa tecnologia, então surgiu um movimento de capacitar um grupo, para depois capacitar os demais. (E28)

Outra estratégia a considerar foi a oferta de recursos tecnológicos atualizados, como computadores, conexão à internet, programas e *softwares* relevantes para as diversas áreas de estudo. A tecnologia desempenha um papel cada vez mais importante no processo de ensino-

aprendizagem e é essencial para preparar os estudantes para o mercado de trabalho. Porém, é relevante destacar que essas organizações precisam garantir capacitação para docentes e discentes utilizarem essas tecnologias com domínio, permitindo o uso e manuseio adequados das mesmas, sem desgaste psicofísico (Trujillo, 2018).

As abordagens adotadas para atenuar os desafios impostos pelo ERE na Faculdade de Ciências Médicas da Unicamp originaram-se de entrevistas realizadas com estudantes. O objetivo dessas entrevistas era identificar as principais dificuldades enfrentadas pelos discentes, visando intervir por meio de estratégias adequadas. Dessa forma, o êxito dessa estratégia pedagógica foi impulsionado pela essencial prática de ouvir os estudantes em relação às dificuldades no contexto do ERE. Ao considerar suas perspectivas e seus desafios, os gestores pedagógicos puderam ajustar suas estratégias de ensino, promovendo uma maior eficácia e adaptabilidade ao ambiente virtual de aprendizagem. Essa prática reflexiva não apenas fortaleceu a conexão entre educadores e estudantes, mas também demonstrou a importância de uma abordagem centrada no aluno para enfrentar os desafios do ERE (Appenzeller *et al.*, 2020). Nesse sentido, o participante E21 evidencia a seguinte questão:

Aqui na universidade fizemos um levantamento das pessoas que não tinham acesso à internet, elas ganharam *tablet* e chip para conseguir acompanhar o ensino remoto emergencial. (E21)

Nessa perspectiva, as universidades têm implementado políticas afirmativas com o objetivo de reduzir as desigualdades que afetam a população mais vulnerável. As políticas afirmativas, por mais importantes que sejam para promover a igualdade de oportunidades, muitas vezes não são suficientes para eliminar completamente as desigualdades, que são históricas e profundas (Silva, 2019). Elas são o reflexo de um sistema social mais amplo, em que fatores como renda, raça, gênero e localização geográfica contribuem para a falta de acesso igualitário à educação. Portanto, as políticas afirmativas são apenas uma parte da solução e devem ser acompanhadas por medidas complementares (Carvalho; Waltenberg, 2015).

Deve-se ainda considerar que nem sempre as universidades possuem condições financeiras para cumprir com tais políticas afirmativa, devido ao ideário neoliberal que assola a educação brasileira e vários outros setores da administração pública. As medidas neoliberais, como a redução de investimentos públicos na educação e a ênfase na privatização, têm causado uma diminuição nos recursos disponíveis para as universidades. Essa escassez de recursos financeiros pode dificultar a implementação adequada de políticas afirmativas, uma vez que é necessária a alocação de recursos adicionais para garantir a inclusão de grupos historicamente marginalizados. Com poucos financiamentos, as universidades têm dificuldades para oferecer

bolsas de estudo, programas de tutoria, infraestrutura acessível e outros suportes necessários para os estudantes (Silva, 2019; Melo; Santi, 2021).

Sistematizando os resultados advindos da CHD

Com o objetivo de compilar os principais resultados que emergiram do processamento dos dados por meio da CHD, criou-se um quadro que apresenta as vantagens, as desvantagens, os desafios e os impactos do ERE (Quadro 6).

Quadro 6 – ERE: vantagens, desvantagens, desafios e impactos

Vantagem	▪ Continuidade das aulas ▪ Flexibilização de horários ▪ Economia de tempo e recursos ▪ Aprofundamento em um universo de possibilidades digitais
Desvantagem	▪ Desigualdade digital ▪ Falta de interação social ▪ Intensificação da sobrecarga de trabalho ▪ Limitações para o desenvolvimento do ensino prático ▪ Prejuízos no aprofundamento teórico e nas discussões ▪ Imaturidade dos estudantes ▪ Déficit no aprendizado ▪ Despreparo
Desafios	▪ Dificuldades financeiras ▪ Extrapolação de horário ▪ Falta de recursos ▪ Interação pessoal entre professores e estudantes ▪ Dificuldade na manipulação das tecnologias ▪ Diferença no acesso à TDIC ▪ Falta de preparação prévia para o novo modelo de ensino
Impactos	▪ Impactos negativos no processo ensino-aprendizagem ▪ Impactos na adaptação ao modelo de ensino, devido à adaptação repentina a um ambiente virtual de aprendizagem ▪ Fragilidade no contato presencial, pois o distanciamento social afetou o relacionamento interpessoal ▪ Impactos negativos na formação dos alunos
Estratégias	▪ Docente articulador ▪ Adiantamento do conteúdo teórico das disciplinas ▪ Trabalho em conjunto da coordenação com os docentes ▪ Oferta de recursos tecnológicos atualizados

	▪ Capacitação dos professores ▪ Empréstimo ou doação de dispositivos tecnológicos ▪ Engajamento e motivação dos estudantes ▪ Comunicação efetiva ▪ Avaliação adaptada ▪ Equidade e inclusão ▪ Suporte tecnológico e recursos de aprendizado <i>on-line</i>
--	--

Fonte: a autora, 2023.

A análise desse quadro evidencia que as desvantagens foram maiores que as vantagens, e, em articulação com os desafios enfrentados pelos gestores pedagógicos, pode-se afirmar que não foi um período fácil, demandando a mobilização de atributos psicocognitivos e afetivos dos gestores, docentes e estudantes.

Salienta-se que a análise desse quadro não deve ser feita tanto no aspecto quantitativo, quanto no qualitativo. Assim, as vantagens trazidas com o ERE foram significativas, destacando-se a continuidade do processo de formação e qualificação de inúmeros estudantes.

Também é possível verificar que as estratégias adotadas perpassaram por capacitação e por ajuda financeiras aos docentes e discentes quando do fornecimento e empréstimos de dispositivos tecnológicos, mas sobretudo pela cooperação e pelo apoio emocional. Desse modo, evidencia-se um esforço gigantesco de gestores, docentes e discentes para suplantarem as desvantagens e os desafios do ERE, para dar continuidade ao ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo evidencia que a pandemia de Covid-19 trouxe inúmeras transformações no contexto educacional. Sabe-se que foi um momento de muitas descobertas e aprendizagem em termos tecnológicos, cujo o uso das tecnologias foi aguçado, incluindo o ERE.

Diante dos desafios impostos pelo ERE, os gestores pedagógicos demonstraram grande responsabilidade e comprometimento ao enfrentar as dificuldades, encontrando soluções para garantir a continuidade do processo ensino-aprendizagem. Ficou claro que desempenharam um papel fundamental na adaptação do currículo às modalidades de ensino remoto, no fornecimento de suporte, na capacitação dos professores e no suporte técnico e emocional aos estudantes. Sua atuação foi crucial para garantir a continuidade do processo educacional, mesmo diante dos desafios impostos pela pandemia.

Além disso, foi por meio do trabalho desses gestores que as dificuldades e as facilidades foram identificadas, que as vantagens e as desvantagens foram analisadas, e que as prioridades e as estratégias foram estabelecidas para garantir o mínimo indispensável para que o ensino acontecesse com menos impacto negativo para a formação dos alunos.

Os resultados revelaram que os professores, ao adotarem o ensino remoto, enfrentam desafios, como a adaptação a novas tecnologias e plataformas de ensino *on-line*, além de precisarem repensar suas práticas pedagógicas para se ajustarem ao ambiente virtual.

Eles também lidaram com uma maior carga de trabalho, tendo que planejar e criar materiais de ensino *on-line*, fornecer feedback individualizado aos alunos e estar disponíveis para suporte técnico. Além disso, a falta de contato presencial com os estudantes e a dificuldade em manter a disciplina em ambiente virtual geraram certa frustração e desmotivação.

Por seu lado, os discentes enfrentam desgaste emocional devido às mudanças no processo de aprendizagem. A necessidade de autodisciplina e organização para acompanhar as aulas *on-line*, a falta de interação social com os colegas e professores, e a dificuldade em se manter motivado sem a estrutura física adequada para o aprendizado levaram a um sentimento de isolamento e demandaram esforço mental em manter o foco e a concentração nas aulas *on-line*. A falta de interação presencial também resultou em menor participação nas aulas e menos oportunidades de esclarecer dúvidas diretamente com os professores.

Ademais, também foram constatado vantagens e desvantagens do ERE. Entre as vantagens, destacam-se a continuidade do ensino, a flexibilidade de horário, a economia de tempo e recursos financeiros para o deslocamento e alimentação e o uso das tecnologias para

aprimorar as habilidades digitais. Em contrapartida, as desvantagens incluem desigualdades digitais, falta de interação social e sobrecarga de trabalho que os docentes enfrentaram. Além disso, foram amplamente enfatizadas as limitações para o desenvolvimento do ensino prático.

A falta de acesso a laboratórios, equipamentos específicos e materiais necessários para atividades práticas limita a possibilidade de os estudantes vivenciarem na prática os conceitos teóricos aprendidos. Por mais que os professores tentem adaptar essas práticas para o ambiente *on-line*, é inevitável que algumas experiências fiquem reduzidas ou até mesmo impossíveis de serem realizadas.

A vista disso, é importante reconhecer o desgaste de professores e estudantes durante esse processo e buscar estratégias para reduzir o impacto negativo. Neste sentido, verificou-se que o incentivo à comunicação aberta, o fornecimento de suporte emocional, as tentativas de promover pausas regulares e a criação de ambientes de aprendizado colaborativos foram medidas desenvolvidas para mitigar o desgaste e promover um cenário mais saudável de ensino e aprendizagem.

Para superar os desafios e as dificuldades do ERE, as instituições implementaram diversas estratégias. Uma delas foi o empréstimo de dispositivos, como *tablets* e laptops, aos estudantes que não possuíam acesso adequado à tecnologia. Isso garantiu que todos os estudantes tivessem os meios necessários para participar das aulas *on-line*. Além disso, promoveram o engajamento e a motivação dos estudantes durante o ensino remoto. As instituições utilizaram recursos interativos, como vídeos, jogos educacionais e plataformas de aprendizado *on-line*, para tornar as aulas mais dinâmicas e envolventes.

É importante ressaltar que o ERE não substitui completamente as demandas do ensino prático, principalmente na área da saúde, como a enfermagem, que requer habilidades psicomotoras que precisam ser desenvolvidas presencialmente. Contudo, o ERE foi uma alternativa válida para minimizar as interrupções e manter o aprendizado em andamento durante esse período de restrições.

A partir dos resultados apreendidos, entende-se que é preciso modificar e recriar o modelo educacional para atender as novas demandas provocadas pela pandemia. O processo ensino-aprendizagem carece de adaptações, com formas inovadoras e oportunas para proporcionar experiências significativas de aprendizado para os estudantes. Uma das estratégias pedagógicas essenciais é incentivar a autonomia e a autorresponsabilidade dos discentes. Isso significa empoderá-los para que se tornem sujeitos ativos no próprio processo de aprendizagem, assumindo responsabilidade pelo seu progresso e desenvolvimento acadêmico.

Acredita-se que os resultados deste estudo permitirão que os gestores pedagógicos tenham acesso às informações e reflexões geradas pelo estudo, possibilitando uma análise mais aprofundada sobre os benefícios e desafios do ensino remoto. Com base nos resultados apresentados e nas conclusões tecidas, os gestores poderão reavaliar estratégias e políticas relacionadas ao uso de tecnologias no contexto educacional.

Além disso, pretende-se que os resultados deste estudo sejam apresentados em eventos científicos, o que proporcionará um espaço de troca de experiências e conhecimentos entre os diferentes atores envolvidos na educação. Por esse ângulo, possibilitará que os gestores pedagógicos se inspirem ainda mais para elaborar metodologias e estratégias de ensino inovadoras.

Dessa forma, acredita-se que a divulgação dos resultados e a participação em eventos científicos podem desempenhar um papel crucial na adoção de medidas para a melhoria do ensino remoto. Essas ações podem contribuir para que os gestores pedagógicos repensem suas estratégias, buscando soluções mais eficientes.

Ainda, o objetivo desta dissertação é produzir artigos para publicação em revistas científicas. Essas publicações têm como propósito alcançar os participantes envolvidos e as universidades às quais estão vinculados, a fim de fornecer *feedback* sobre a problemática abordada.

Com relação às limitações do estudo, é importante considerar a quantidade de participantes, uma vez que a pesquisa foi realizada somente em três universidades, em um único estado. Isso dificulta a generalização dos resultados, já que eles podem refletir especificidades desse estado. Portanto, sugere-se a realização de outras pesquisas abrangendo diferentes estados do país, a fim de identificar os desafios do ERE na perspectiva dos gestores pedagógicos e evidenciar as estratégias utilizadas.

REFERÊNCIAS

- ACÁCIO, I. T. F. *et al.* Covid-19 e as dificuldades enfrentadas por professores e alunos: possibilidade da aplicação do pbl no ensino jurídico remoto. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v.8, n.2, p. 13616-13635, fev. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2317-1782/20212020373>. Acesso em: 27 set. 2023.
- ADHIKARI, S. P. *et al.* Epidemiology, causes, clinical manifestation and diagnosis, prevention and control of coronavirus disease (Covid-19) during the early outbreak period: a scoping review. **Infect. Dis. Povert.**, v. 29, n. 9, mar. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1186/s40249-020-00646-x>. Acesso em: 27 set. 2022.
- AGOSTINHO, K. M.; PRIMÃO, J. C. M.; MORAES, C. M. *et al.* Qualidade de Vida de enfermeiros docentes de Instituições de Ensino Superior - IES: Evidências disponíveis na literatura. **Reme**, v. 26. 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rem/article/view/40400>. Acesso em: 9 set. 2023.
- AGUIAR, M. C. C. Um olhar sobre desafios da gestão didático-pedagógica no Ensino Superior. **Pro-Posições**, v. 27, n. 3, dez. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2015-0078>. Acesso em: 16 dez. 2023.
- ANDRADE, C. B.; MONTEIRO, M. I. Professores (as) de enfermagem: gênero, trajetórias de trabalho e de formação. **Pro-Posições**, v. 29, n. 2, p. 210-234. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2015-0155>. Acesso em: 15 out. 2023.
- ANTONINI, F. O. *et al.* Práticas de promoção da saúde no trabalho do professor. **Acta Paul Enferm**, v. 35. 2022. Disponível em: <https://acta-ape.org/en/article/health-promotion-practices-in-teachers-work/>. Acesso em: 26 set. 2023.
- ANTONINI, F. O.; HEIDEMAN, I. T. Itinerário de Pesquisa de Paulo Freire: contribuições para Promover a Saúde no Trabalho Docente. **Rev Bras Enferm**. v. 73, n. 4, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0034-7167-2019-0164>. Acesso em: 15 out. 2023.
- APPENZELLER, S. *et al.* Novos Tempos, Novos Desafios: Estratégias para Equidade de Acesso ao Ensino Remoto Emergencial. **Rev. bras. educ. med.**, n. 44. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1981-5271v44.supl.1-20200420>. Acesso em: 16 dez. 2023.
- AURELIANO, F. E. B. S.; QUEIROZ, D. E. As tecnologias digitais como recursos pedagógicos no ensino remoto: implicações na formação continuada e nas práticas docentes. **Educ. rev.**, v. 39. 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-469839080>. Acesso em: 08 out. 2023.
- BAGNATO, M. H. S.; RODRIGUES, R. M. Diretrizes curriculares da graduação de enfermagem: pensando contextos, mudanças e perspectivas. **Rev. Bras. Enf.**, Brasília, DF, v. 60, n. 5, p. 507-512, set./out. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/reben/a/ZmmNKhZ9BMwWvQwWXXKBYRyt/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20 set. 2022.

BARRETO, A. C. F.; ROCHA, D. S. Covid-19 e educação: resistências, desafios e (im)possibilidades. **Revista Encantar - Educação, Cultura e Sociedade**, Bom Jesus da Lapa, v. 2, p. 01-11, jan./dez. 2020. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/encantar/article/view/8480>. Acesso em: 25 set. 2022.

BARROS, F. C.; VIEIRA, D. A. P. Os desafios da educação no período de pandemia. **Brazilian Journal of Development**, v. 7, n. 1, p. 826–849. 2021. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/22591>. Acesso em: 29 out. 2023.

BARBOSA, A. K. B.; LIEBERENZ, L. A. V.; CARVALHO, C. A. História da implantação do curso de graduação em enfermagem na faculdade ciências da vida. **Repositório institucional**. 2021. Disponível em: https://www.faculadecienciasdavid.com.br/sig/www/openged/ensinoBibliotecaVirtual/000011_62473484c67d9_049907_60fc54623854b_Alessandra_Kelly_Campos_Barbosa.pdf. Acesso em: 11 abr. 2022.

BASTOS, M. C. *et al.* Ensino remoto emergencial na graduação em enfermagem: relato de experiência na Covid-19. **Rev Min Enferm**, v. 24, p. 35-49. 2020. Disponível em: <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/biblio-1135978>. Acesso em: 31 ago 2022.

BELLONI, M. L. Educação a distância e inovação tecnológica. **Trab. educ. saúde**, Rio de Janeiro, v.3, n. 1, mar. 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1981-77462005000100010>. Acesso em: 20 set. 2022.

BERNADO, E. S.; BORDE, A. M.; CERQUEIRA, L. M. Gestão escolar e democratização da escola: desafios e possibilidades de uma construção coletiva. RPGE – **Revista online de Política e Gestão Educacional, Araraquara**, v. 22, n. esp.1, p. 31-48, mar. 2018. Disponível em: https://portais.univasf.edu.br/profiap/relatorio-tecnico_adrianna.pdf. Acesso em: 15 dez. 2023.

BOLLELA, V. R.; MEDEIROS, I. S.; TELLES, S. Educação Remota em Tempos de Pandemia: reflexões no Contexto Acadêmico. **Medicina**, Ribeirão Preto, v. 54, n. 1, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2176-7262.rmrp.2021.184771>. Acesso em: 22 out. 2023.

BRANCO, S. A.; SOUZA, V. L. T.; ARINELLI, G. S. Isolamento social, pandemia e a atividade docente: Significações sobre o ensino remoto. **Rev. psicopedag.**, São Paulo, v. 39, n. 120, p. 320-331, dez. 2022. Disponível em <http://dx.doi.org/10.51207/2179-4057.20220036>. Acesso em: 25 set. 2023.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde (SVS). **Boletins epidemiológicos**. Brasília, DF, 2020. Disponível em: https://www.who.int/docs/default-source/coronaviruse/situation-reports/20200130-sitrep-10-ncov.pdf?sfvrsn=d0b2e480_2. Acesso em: 23 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Portaria MS/GM n. 188, de 3 de fevereiro de 2020**. Declara Emergência em Saúde Pública de importância Nacional em decorrência da Infecção Humana pelo novo Coronavírus (2019-nCoV). Brasília, DF, 2020. Disponível em:

https://bvsmms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2020/prt0188_04_02_2020.html. Acesso em: 10 jan. 2024.

BRASIL. Associação Brasileira de Enfermagem. **ABEn contra retrocessos na formação em enfermagem**. Brasília, DF, 17 de maio de 2021. Disponível em: <https://abenmg.com.br/manifesto-da-aben-contra-o-retrocesso-na-formacao-em-enfermagem/>. Acesso em: 20 set. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017**. Dispõe sobre a regulamentação do art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2017/decreto-9057-25-maio-2017-784941-publicacaooriginal-152832-pe.html>. Acesso em: 10 jan. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020**. Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus responsável pelo surto de 2019. Brasília, DF, 06 fev. 2020. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/113979.htm. Acesso em: 10 jan. 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 10 jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 343, de 17 de março de 2020**. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. Brasília, DF, 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em: 21 set. 2022

BRASIL. Ministério da Educação. **Atualizada legislação que regulamenta Educação a Distância no país**. [Brasília, DF], 26 maio 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/212-educacao-superior-1690610854/49321-mec-atualiza-legislacaoque-regulamenta-educacao-a-distancia-no-pais>. Acesso em: 21 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CES nº 3 de 7 de novembro de 2001**. Institui Diretrizes curriculares nacionais do curso de graduação em enfermagem. 2001. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_CES03.pdf?query=Curr%C3%ADculos. Acesso em: 10 jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer homologado parcialmente**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2020. 32 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2020-pdf/167131-pcp019-20/file>. Acesso em: 10 jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Resolução CNE/CES N. 3, de 07 de novembro de 2001**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Enfermagem. **Diário Oficial da República Federativa da União**. Brasília, 09 nov. 2001. Seção 1, p. 37.

Brasília, DF: Ministério da Educação e Cultura, 2001. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_CES03.pdf?query=Curr%C3%ADculos. Acesso em: 10 jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 2.117, de 6 de portaria nº 2.117, de 6 de dezembro de 2019**. Dispõe sobre a oferta de carga horária na modalidade de Ensino a Distância. Brasília, DF, dez. 2019. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-2.117-de-6-de-dezembro-de-2019-232670913>. Acesso em: 19 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 515, de 7 de outubro de 2016**. Brasília, DF, out. 2016. Disponível em: https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/reso_16.htm. Acesso em: 10 jan. 2024.

BRASILEIRO, A. M. M.; PIMENTA, V. R. A formação do professor universitário e a apropriação dos gêneros do métier docente. **Alfa, Rev. Linguíst**, v. 66. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1981-5794-e13880>. Acesso em: 27 dez. 2023.

BRUSCATOI, A. M.; BAPTISTA, J. Modalidades de ensino nas universidades brasileiras e portuguesas: um estudo de caso sobre a percepção de alunos e professores em tempos de Covid-19. **Revista Brasileira de Educação**, v. 26, e260035. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782021260035>. Acesso em: 19 set. 2022.

CAMARGO BV, JUSTO AM. **Tutorial para uso do software de análise textual Iramuteq**. Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil, 2021. Disponível em: http://www.iramuteq.org/documentation/fichiers/Tutorial%20IRaMuTeQ%20em%20portugues_22.11.2021.pdf. Acesso em: Acesso em: 04 set. 2023.

CAPELLARI, C. *et al.* Formação de enfermeiros durante a pandemia de Covid-19 no extremo sul do Brasil: estudo transversal. **Esc Anna Nery**, v. 26. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2177-9465-EAN-2021-0447pt>. Acesso em: 31 ago 2022.

CAPELLARI, C. *et al.* Panorama brasileiro da formação de enfermeiros durante a pandemia da Covid-19. **Rev Bras Enferm.**, v. 75, n. 6. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0034-7167-2021-0923p>. Acesso em: 23 out. 2023.

CARNEIRO, L. A.; PORTO, C. C. Saúde Mental nos cursos de graduação: interfaces com as diretrizes curriculares nacionais e com a reforma psiquiátrica. **Cad Bras Saude Mental**, v. 6, n. 14, p. 150-167. 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/cbsm.v6i14.68544>. Acesso em: 11 set. 2022

CAVALCANTE, J. R. *et al.* Covid-19 no Brasil: evolução da epidemia até a semana epidemiológica 20 de 2020. **Epidemiol. Serv. Saúde, Brasília**, v. 29, n. 4, set. 2020. Disponível em <http://dx.doi.org/10.5123/s1679-49742020000400010>. Acesso em: 25 set. 2022.

CARVALHO, D. P. *et al.* Cargas de trabalho e os desgastes à saúde dos trabalhadores da enfermagem. **Rev Bras Enferm**, v. 72, n. 6, p. 1510-1516. 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0034-7167-2017-0659>. Acesso em: 28 set. 2023.

CARVALHO, M. M.; WALTENBERG, F. D. Desigualdade de oportunidades no acesso ao ensino superior no Brasil: uma comparação entre 2003 e 2013. **Econ. Apl.**, v. 19, n. 2, abr./jun. 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1413-8050/ea124777>. Acesso em: 15 out. 2023.

CARVALHO, T. S.; MOTA, D. M.; SAAB, F. Utilização do software IRaMuTeQ na análise de contribuições da sociedade em processo regulatório conduzido pela Agência Nacional de Vigilância Sanitária. **Vigil Sanit Debate**, Rio de Janeiro, "Rio de Janeiro, Brasil", v. 8, n. 1, p. 10–21, 2020. Disponível em: <https://visaemdebate.incqs.fiocruz.br/index.php/visaemdebate/article/view/1429>. Acesso em: 24 set. 2023.

CERETTA, M. J. S.; JESUS, A. Desafios da Gestão Escolar. **Revista Gestão Universitária**, v. 3, p. 160-170. 2018. Disponível em: <http://gestaouniversitaria.com.br/artigos/desafios-da-gestaoescolar>. Acesso em: 15 dez. 2023.

CEZAR, D. M. *et al.* Percepções dos médicos sobre a educação a distância e a contribuição da especialização em saúde da família. **Interface (Botucatu)**, v. 23. 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/interface.180037>. Acesso em: 20 set. 2022.

COFEN. **Cofen rejeita portarias que permitem graduação a distância em Enfermagem**. Brasília, DF: COFEN, abr. 2022. Disponível em: http://www.cofen.gov.br/cofen-rejeita-portarias-que-permitem-graduacao-a-distancia-em-enfermagem_97447.html. Acesso em: 21 set. 2022.

COQUEIRO, N. P. S; SOUSA, E. C. A educação a distância (EAD) e o ensino remoto emergencial (ERE) em tempos de Pandemia da Covid-19. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 7, n. 7, p. 66061-66075, jul. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.34117/bjdv7n7-060>. Acesso: 30 ago. 2022.

CONEP. **Orientações para procedimentos em pesquisas com qualquer etapa em ambiente virtual**. Brasília, DF, 24 de fevereiro de 2021. Disponível em: https://comitedeetica.ufop.br/sites/default/files/comitedeetica/files/orientacoes_para_procedimentos_em_pesquisas_com_qualquer_etapa_em_ambiente_virtual.pdf?m=1614288626. Acesso em: 21 nov. 2022.

CRAWFORD, J. *et al.* Covid-19: 20 countries higher education intra-period digital pedagogy responses. **Journal of Applied Learning & Teaching**, v. 3, n. 1. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.37074/jalt.2020.3.1.7>. Acesso em: 21 set. 2022.

CRUZ, J. R.; LIMA, D. C. P. Trajetória da educação a distância no Brasil: políticas, programas e ações nos últimos 40 anos. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 13, n. 13, abril. 2019. Disponível em: <http://10.0.21.4/jpe.v13i0.64564>. Acesso em: 20 set. 2022.

CUNHA, M. R. **Gestão estratégica de IES: modelos e funções do planejamento estratégico em universidades públicas e privadas de Palmas**. 2011. Dissertação de mestrado. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa, Portugal, 2011. Disponível em: <http://recil.grupolusofona.pt/handle/10437/3804>. Acesso em: 16 ago. 2022.

DANTAS, M. F. S. **Atuação do Gestor Escolar e os Desafios Enfrentados no Ambiente Educacional** / Monica Ferreira da Silva Dantas. - João Pessoa, 2020. 35 f.

DAVOGLIO, T. R., SPAGNOLO, C., SANTOS, B. S. Motivação para a permanência na profissão: a percepção dos docentes universitários. **Psicol. Esc. Educ.**, v 21, n. 2, ago. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-3539201702121099>. Acesso em: 24 set. 2023.

DEBALD, B. S.; GOLFETO, N. V. Protagonismo estudantil e metodologias ativas de aprendizagem em tempos de transformação na educação superior. **Pleidade**, v. 10, n. 20, p. 5-11. 2016. Disponível em: <https://pleiade.uniamerica.br/index.php/pleiade/article/view/305>. Acesso em: 08 out. 2023.

DIAS, M. O. *et al.* Percepção das lideranças de enfermagem sobre a luta contra a precarização das condições de trabalho. **Rev. esc. enferm. USP**, v. 53. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1980-220X2018025503492>. Acesso em: 26 set. 2023.

DINIZ, R. V.; GOERGEN, P. L. Educação Superior no Brasil: panorama da contemporaneidade. **Avaliação (Campinas)**, Sorocaba, v. 24, n. 03, p. 573-593, nov. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-40772019000300002>. Acesso em: 19 set. 2022.

DOMINGUES, S. *et al.* A adaptação de estudantes que chegaram à educação superior em Minas Gerais durante o ensino remoto. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 49, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202349266765por>. Acesso em: 15 set. 2023.

DUARTE, A. P.; VASCONCELOS, M.; SILVA, S.V. A trajetória curricular da graduação em Enfermagem no Brasil. **REID**, v. 1, n. 7, p. 51-63. 2016. Disponível em: <http://reid.ucm.ac.mz/index.php/reid/article/view/120/116>. Acesso em: 06 set. 2022.

ERDMANN, A.L.; FERNANDES, J.D.; TEIXEIRA, G.A. Panorama da educação em enfermagem no Brasil: graduação e pós-graduação. **Enfermagem em Foco**. v.2, p. 89-93. 2011. Disponível em: <http://revista.cofen.gov.br/index.php/enfermagem/article/view/91>. Acesso em: 20 set. 2022.

ESPEJO, M. M. S. B. *et al.* Gestão universitária durante o período pandêmico: ações estratégicas. **Revista GUAL**, Florianópolis, v. 15, n. 2, p. 158-181, maio/ago. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/1983-4535.2022.e85413>. Acesso em: 20 set. 2023.

EVANGELISTA, B. P. *et al.* Desafios e possibilidades do ensino remoto no contexto universitário durante a pandemia da Covid-19. **Research, Society and Development**, v. 11, n.3. 2022. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/26574/23425>. Acesso em: 28 ago. 2022.

FARO, A. *et al.* Covid-19 e saúde mental: a emergência do cuidado. **Estud. psicol.**, Campinas, n. 37. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1982-0275202037e200074>. Acesso em: 23 set. 2022.

FELCHER, C. D. O.; BIERHALZ, C. D. K. Tecnologias digitais e professores em tempos de Covid-19. **Revista Humanidades e Inovação**, v.8, n. 63. 2021. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/issue/view/138>. Acesso em: 18 out. 2023

FERREIRA, E. M.; TEIXEIRA, K. M. D.; Ferreira, M. A. M. Prevalência racial e de gênero no perfil de docentes do ensino superior. *R. Katál.*, Florianópolis, v. 25, n. 2, p. 303-315. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1982-0259.2022.e84603>. Acesso em: 14 dez. 2023.

FONTANA, R. T.; WACHEKOWSKI, G.; BARBOSA, S. S. N. As metodologias usadas no ensino de enfermagem: com a palavra, os estudantes. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v. 36. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698220371>. Acesso em: 28 out. 2023.

FREITAS, G. B.; MACIEL, M. S. As metodologias ativas e a pedagogia freireana: diálogos possíveis. **Estudos Universitários: revista de cultura**, Recife, v. 38, n. 1, p. 331-346, jan./jun., 2021. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.51359/2675-7354.2021.250661>. Acesso em: 13 out. 2023.

GARCIA, R. V. B. *et al.* Ensino Remoto Emergencial: práticas educacionais e percepções docentes. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 48. 2023. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-6236124612vs01>. Acesso em: 28 out. 2023.

GASPARIN, P. P. **A evolução histórica da educação a distância no Brasil: avanços e retrocessos**. 2019. Disponível em: https://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/20997/3/MD_EDUMTE_II_2012_01.pdf. Acesso em: 20 set. 2022.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. **Métodos de pesquisa**. 1. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

GOMES, V.; TAYLOR, M. L. M; SARAIVA, E. V. O ensino superior no Brasil: breve histórico e caracterização. **Ci. & Tróp.**, Recife, v. 42, n. 1, p. 127-152. 2018. Disponível em: <https://fundaj.emnuvens.com.br/CIC/article/view/1647/1395>. Acesso em: 16 ago. 2022.

GONÇALVES, M. V.; CARVALHO, C. R. A. Desafios e práticas na gestão em tempos de pandemia. **Revista Práticas em Gestão Pública Universitária**, v. 6, n. 1, jan./jun. 2022. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/pgpu/article/view/45906/28784>. Acesso em: 10 set. 2023.

GONÇALVES, T. M. **O ensino remoto emergencial na Unesp devido à pandemia de Covid-19: uma análise baseada na percepção estudantil**. 2021. 110 f. Tese de doutorado. programa de pós-graduação em biopatologia bucal, Universidade Estadual Paulista, São José dos Campos. 2021. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/217165>. Acesso em: 20 set. 2022.

GUSSO, H. L.; GONÇALVES, V. M. Ensino superior em tempos de pandemia: diretrizes à gestão universitária. **Educ. Soc.**, v. 41. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES.238957>. Acesso em: 21 set. 2022.

HECK, R. M. *et al.* Fragmentos da história da pós-graduação em enfermagem da Universidade Federal de Pelotas. **J Nurs Health**, v. 6, p. 211-23. 2016. Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/313793555_Fragmentos_da_historia_da_Pos-Graduacao_em_Enfermagem_da_Universidade_Federal_de_Pelotas. Acesso em: 26 dez. 2023.

HODGES, C. *et al.* The difference between emergency remote teaching and online learning. **Educause Review**, Washington, v. 27, mar. 2020. Disponível em: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>. Acesso em: 21 set. 2022.

HONORATO, G. S.; BORGES, E. H. N. Impacts of the Covid-19 pandemic in higher education and in students' and professors' experiences with emergency remote teaching. **Desigualdade & Diversidade**, n. 22, p. 137-179. 2022. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/61538/61538.PDFXXvmi>. Acesso em: 10 set. 2023.

HUMEREZ, D. C.; JANKEVICIUS, J. V. **Evolução histórica do ensino superior no Brasil**. Disponível em: http://www.cofen.gov.br/enfermagem-e-formacao-artigos-cientificos_31492.html. Acesso em: 16 ago. 2022.

KANTORSKI L. P. *et al.* Potencialidades e limites do ensino remoto emergencial de saúde mental no contexto da Covid-19. **Rev. Enferm. UFSM**, v.12, p.1-20. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/2179769268178>. Acesso em: 30 ago. 2022.

LADIM, J. de S. P.; JORGE, M. M.; SOUZA, M. C. dos S.; BORGES, M. da S. Perspectivas da espiritualidade e da religiosidade no enfrentamento da pandemia por Covid-19. **Revista de Enfermagem da UFJF**, v. 8, n. 1, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/enfermagem/article/view/39624>. Acesso em: 15 dez. 2023.

LAKATOS, E.M.; MARCONI, M. A. **Metodologia do Trabalho Científico**. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2001.

LAURELL, A. C., NORIEGA, M. **Processo de produção e saúde: trabalho e desgaste operário**. São Paulo: Hucitec; 1989.

LIMA, F. B. Ensino remoto em tempos de Covid-19: percepções de alunos do curso de Letras. **Palimpsesto**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 34, p. 60-78, set./dez. 2020. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/palimpsesto/article/view/54136/36200>. Acesso em: 02 out. 2023.

LIMA, M. M. S. *et al.* Cloth face masks to prevent Covid-19 and other respiratory infections. **Rev Lat Am Enfermagem**, v. 28. 2020. Disponível: <https://doi.org/10.1590/1518-8345.4537.3353>. Acesso: 9 ago. 2022.

LIMA, M. M. *et al.* Integralidade na formação do Enfermeiro: possibilidades de aproximação com os pensamentos de Freire. **Saúde Transform. Soc.**, Florianópolis, v. 4, n. 4, p. 3-8, out. 2013. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2178-70852013000400003&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 13 set. 2022.

MACEDO, K. D. S. *et al.* Metodologias ativas de aprendizagem: caminhos possíveis para inovação no ensino em saúde. **Escola Anna Nery**, v. 22, n. 3. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2177-9465-EAN-2017-0435>. Acesso em: 16 nov. 2022.

MACHADO, J. B.; CARVALHO, M. J. S. Teoria e prática: as experiências formadoras da docência. **Revista Novas Tecnologias na Educação**, Porto Alegre, v. 11, n. 2, 2013. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/renote/article/view/43652>. Acesso em: 26 out. 2023.

MAGALHÃES, T. A. *et al.* Dificuldades no ensino remoto emergencial da rede pública estadual de Minas Gerais no período pandêmico. **Arquivos de Ciências da Saúde da UNIPAR**, Umuarama, v. 27, n. 9, p. 5074-5096. 2023. Disponível em: <https://ojs.revistasunipar.com.br/index.php/saude/article/view/10578/5102>. Acesso em: 22 out. 2023.

MARQUES, H. R. *et al.* Inovação no ensino: uma revisão sistemática das metodologias ativas de ensino-aprendizagem. **Avaliação**, Campinas, v. 26, n. 03, p. 718-741, nov. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-40772021000300005>. Acesso em: 08 out. 2023.

MARTINS, A. C. P. Ensino superior no Brasil: da descoberta aos dias atuais. **Acta Cir. Bras.**, v. 17, supl. 3. 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-86502002000900001>. Acesso em: 16 ago. 2022.

MATTA, G. C. *et al.* **Os impactos sociais da Covid-19 no Brasil: populações vulnerabilizadas e respostas à pandemia** [online]. Rio de Janeiro: Observatório Covid-19; Editora FIOCRUZ, 2021, 221 p.

MATA, J. A. L. *et al.* Brazil counts on me in the Covid-19 pandemic: a reflective essay on advancing the timeline of Nursing education. **Interface (Botucatu)**, v. 25, n. 1. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/interface.200798>. Acesso em: 08 out. 2023.

MCKAY, M. A. *et al.* The experience of baccalaureate clinical nursing faculty transitioning to emergency remote clinical teaching during the Covid-19 pandemic: Lessons for the future. **Nurse Education Today**, v. 111, abr. 2022. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0260691722000454?via%3Dihub>. Acesso em: 9 ago. 2022.

MELLO, E. M. B.; FREITAS, D. P. S. Possibilidades formativas para os docentes universitários: compromisso institucional. **Educ. rev.**, v. 34, n. 67, jan/fev. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.51483>. Acesso em: 15 dez. 2023.

MELO, Í. V. **As consequências da pandemia (Covid-19) na rede municipal de ensino: impactos e desafios**. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialista em Docência no Ensino Superior) - Pós graduação em Docência, Instituto Federal Goiano, Ipamari, 2020. Repositório Institucional do Instituto Federal Goiano. Disponível em: <https://repositorio.ifgoiano.edu.br/handle/prefix/1377>. Acesso em: 27 set. 2023.

MELO, M. O.; SANTI, R. G. O. Os impactos do neoliberalismo na educação brasileira: uma análise sobre a BNCC. **Brazilian Journal of Development**, v. 7, n. 6, p. 64422–64430. 2021.

Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/32106>. Acesso em: 15 out. 2023.

MELO, P. O. C. Produção e uso de tecnologias educacionais na pós-graduação em Enfermagem. **Rev. Bras. Enferm.**, v. 75, n. 05. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0034-7167-2021-0510>. Acesso em: 26 dez. 2023.

MENDES A. M. *et al.* Mapping pharmacy journals: A lexicographic analysis. **Research in Social and Administrative Pharmacy**, v. 15, n. 12, p. 1464-1471. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.sapharm.2019.01.011>. Acesso em: 24 set. 2023.

MINAYO, C. Contribuições da Antropologia para pensar e fazer saúde. *In*: Campos, G.W., Minayo, M.C., Akerman, M. e Carvalho, Y.M. (orgs.) Tratado de Saúde Coletiva. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Fiocruz, 2006.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 11. ed. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 2014.

MINAYO, M. C. S; COSTA, A. P. Técnicas que fazem uso da palavra, do olhar e da empatia: **pesquisa qualitativa em ação**. Aveiro: Ludomedia, 2019.

MIRANDA, I. M.; MOURÃO, V. L. A.; GEDIEL, A. L. B. As tecnologias da informação e comunicação (TICS) e os desafios da inclusão: a criação de aulas sinalizadas no contexto do ensino superior. **Revista Periferia**, v. 9, n. 1, jan./jun. 2017. Disponível: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/periferia/article/view/28879/20727>. Acesso: 9 ago. 2022.

MORÁN, J. Mudando a educação com metodologias ativas. **Coleção mídias contemporâneas**, v. 2, n. 1, p. 15-33, 2015. Disponível em: http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf. Acesso em: 20 nov. 2022.

MOREIRA, M. E. S. *et al.* Metodologias e tecnologias para educação em tempos de pandemia Covid-19. **Brazilian Journal of Health Review**, v. 3, n. 3, p. 6281–6290. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.34119/bjhrv3n3-180>. Acesso em: 22 out. 2023.

MOREIRA, N. N. *et al.* Educação em saúde no ensino de graduação em enfermagem. **Rev. Enferm. Atenção Saúde**, v. 8, n. 1, p. 61-70. Jan/Jul. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.18554/reas.v8i1.3362>. Acesso em: 31 ago. 2022.

MOTA, M. K. M.; WATANABE, E. A. T. Ensino Remoto Emergencial e os desafios para docência. **Revista Valore**, Volta Redonda, v. 5, p. 39-47. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.22408/reva50202088539-47>. Acesso em: 18 set. 2023.

MOTTA-PASSOS, I. *et al.* Percepção do ensino remoto emergencial por discentes em uma escola de ensino superior de saúde. **Rev. bras. educ. med.**, v. 47, n. 1. 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1981-5271v47.1-20220261>. Acesso em: 22 out. 2023.

NAKANO, T. C.; ROZA, R. H.; OLIVEIRA, A. W. Ensino remoto em tempos de pandemia: reflexões sobre seus impactos. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 19, n. 3, p. 1368-1392,

jul./set. 2021. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>. Acesso em: 28 out 2023.

NASCIMENTO, A. A. A. *et al.* Repercussões da pandemia Covid-19 na formação em Enfermagem: Scoping Review. **Rev. Latino-Am. Enfermagem**, v. 31. 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1518-8345.6414.3912>. Acesso em: 08 out. 2023.

NASCIMENTO, J. P.; ALVES, V. Q.; RODRIGUES, M. A. Gestão na universidade pública: um estudo acerca das práticas utilizadas por gestores de campus fora de sede. **GcCont**, v. 5, n. 2, jul./dez. 2018. Disponível em: <https://revistas.ufpi.br/index.php/gecont/article/view/5877/4886>. Acesso em: 10 set. 2023.

NASCIMENTO, L. G. T.; MANDÚ, T. M. C. a formação do pedagogo para atuar na gestão escolar: o curso de pedagogia da Universidade Federal Da Paraíba. **Educação e (Trans)formação**, v. 4, n. 2, p. 47–62. 2020. Disponível em: <https://www.journals.ufrpe.br/index.php/educacaoetransformacao/article/view/2776>. Acesso em: 17 dez. 2023.

NASCIMENTO, V. F.; DAIBEM, A. M. L. Percepções de docentes universitários sobre o ambiente de trabalho. **Pers Bioet.**, v. 24, n. 1, p. 28-42. Disponível em: <https://doi.org/10.5294/pebi.2020.24.1.3>. Acesso em 26 dez. 2023.

NEGRÃO, F. C. *et al.* O ensino remoto emergencial em tempos de pandemiano Amazonas. **Revista REAMEC**, v.10, n. 1, jan./abr. 2022. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/reamec/article/view/13035/10641>. Acesso em: 31 ago. 2022.

NONATO, E. R. S.; CONTRERAS-ESPINOSA, R. S. Educação, ensino remoto emergencial e tecnologias. **Rev. FAEEBA – Ed. e Contemp.**, Salvador, v. 31, n. 65, p. 13-18, jan./mar. 2022. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/13660/9515>. Acesso em: 9 ago. 2022.

OLIVEIRA, G. L. M.; LIMA, H. G. Possibilidades e desafios no ensino remoto emergencial: opiniões de professores de escolas públicas na baixada santista. **Cadernos da Fucamp**, v. 20, n. 47, p. 107-122. 2021. Disponível em: <https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/2521>. Acesso em: 18 set. 2023.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Doença de coronavírus 2019 (Covid-19): relatório de situação**, 51. 2020. Disponível em: <https://apps.who.int/iris/handle/10665/331475>. Acesso em: 19 set. 2022.

OTANI, M. A. P. *et al.* Formação de profissionais de saúde pela modalidade a distância: uma revisão da literatura. **TICs & EaD em Foco**, São Luís, v. 3, mar. 2017. Disponível em: <https://www.uemanet.uema.br/revista/index.php/ticseadfoco/article/view/154>>. Acesso em: 19 set. 2022.

PADILHA, M. I. C. S. *et al.* Historicity of nursing graduate studies in Brazil: an analysis of the Sociology of the Professions. **Rev Bras Enferm.** v. 74, n. 6. 2021. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0034-7167-2019-0827>>. Acesso em: 26 dez. 2023.

PADILHA, M. I. C. S. *et al.* O ensino de pós-graduação em enfermagem no brasil: recorte de uma década (2001- 2010). **Hist Enferm Rev Eletrônica**, p. 140-52. 2013. Disponível em: <http://www.here.abennacional.org.br/here/vol4num2artigo4.pdf>. Acesso em: 26 dez. 2023.

PARADA, C. M. G. L.; Nichiata, L. I.; Kantorski, L.P. A enfermagem no contexto da pós-graduação brasileira. **J. nurs. health.**, v. 9, n. 2. 2019. Disponível: <https://pdfs.semanticscholar.org/cf2f/04358f787addf559e4ddea809ff829b6fb9a.pdf>. Acesso em: 26 dez. 2023.

PARK, J.; SEO M. Influencing Factors on Nursing Students' Learning Flow during the Covid-19 Pandemic: A Mixed Method Research. **Asian Nurs Res.**, v. 16, n. 1, p. 35-44. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.anr.2021.12.006>. Acesso em: 08 out. 2023.

PASCHOAL, T.; FERREIRA, M. C. As vivências de desgaste provenientes do trabalho no contexto do DEPEND/MJSP. **RBEP**, Brasília, v. 4, n. 1, p. 111-121, jan./jun. 2023. Disponível em: <https://rbepdepend.depend.gov.br/index.php/RBEP/article/view/651/421>. Acesso em: 15 set. 2023.

PAULA, G. S. *et al.* A enfermagem frente ao processo de morte e morrer: uma reflexão em tempos de Coronavírus. **J. nurs. health.**, v. 10. 2020. Disponível: <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/biblio-1104066>. Acesso: 9 ago. 2022.

PAULINO, J. L. P. *et al.* Ensino remoto emergencial na Medicina: aspectos positivos e negativos no ensino e na aprendizagem em tempos de pandemia. **Rev. bras. educ. med.**, v. 47, n. 1. 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1981-5271v47.1-20220233>. Acesso em 26 out. 2023

PERES, C. R. F. B., *et al.* Theoretical-Practical Articulation in the Training of Nurses. **New Trends in Qualitative Research**, Portugal, v. 8, p. 218–225. 2021. Disponível em: <https://publi.ludomedia.org/index.php/ntqr/article/view/409>. Acesso em: 29 oct. 2023.

PIRES, A. S. *et al.* A formação de enfermagem na graduação: uma revisão integrativa da literatura. **Rev. Enferm. Uerj**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 5, p. 705-11, set/out. 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.12957/reuerj.2014.11206>. Acesso em: 28 out. 2023.

PIRES, D.; KRUSE, H.; SILVA, E. A enfermagem e a produção do conhecimento. **J Assoc Bras Enferm**, v. 14, n. 5, p. 14-5, 2006.

POLIT, D. F.; BECK, C. T.; HUNGLER, B. Etapas e conceitos-chave das pesquisas qualitativa e quantitativa. *In: Fundamentos de pesquisa em enfermagem: avaliação de evidências para a prática da enfermagem.* 17. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011. p. 83-110.

POSSOLLI, G. E.; FLEURY, P. F. F. Desafios e mudanças na prática docente no ensino emergencial remoto no Ensino Superior em Saúde e Humanidades. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 13. 2021. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/20655/18760>. Acesso em: 6 jun. 2022.

RECH, G. Z.; PESCADOR, C. M. Ensino remoto em tempos de pandemia: Covid-19 suas implicações na interação professor-estudante - uma perspectiva Freireana. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 17, n. 2, p. 1264-1278, jun. 2022

REIS, J. C. C. *et al.* Produção do conhecimento em programa de pós-graduação em enfermagem. **Rev. Enferm. UFPE on line.**, Recife, v. 12, n. 11, p. 3052-9, nov. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.5205/1981-8963-v12i11a236089p3052-3059-2018>. Acesso em: 26 dez. 2023.

RIBEIRO, M. M.; ANTUNES, M. H. Repercussões do home office nos contextos do trabalho e da família: revisão integrativa. **Nova perspect. sist.**, São Paulo, v. 30, n. 70, p. 13-28, ago. 2021. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.38034/nps.v30i70.608>. Acesso em: 09 set. 2023.

RIBEIRO, V. M.; VÓVIO, C. L. Desigualdade escolar e vulnerabilidade social no território. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 2, p. 71-87, set. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/pdCgb87YnG6cj8RQpMjXHkm/?format=pdf>. Acesso em: 26 set. 2023.

RIVERA, M. F. A.; SCARCELLI, I. R. Contribuições feministas e questões de gênero nas práticas de saúde da atenção básica do SUS. **Saúde Debate**, v. 45, n. 1, p. 39-50, out. 2021. Disponível em: <https://www.scielo.org/pdf/sdeb/2021.v45nspe1/39-50/pt>. Acesso em 29 dez 2023.

ROBERTO A. *et al.* Impact of spirituality on resilience and coping during the Covid-19 crisis: A mixed-method approach investigating the impact on women. **Health Care Women Int.** v. 41, p. 1313-34. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/07399332.2020.1832097>. Acesso em: 14 dez. 2023.

RODRIGUES P. S. *et al.* Problem-based learning in remote education: experiences of Nursing students during Covid-19 pandemic. **Rev Min Enferm.**, v. 25, e-1407. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.5935/1415-2762-20210055>. Acesso em: 08 out. 2023.

ROGGERO, R.; KUBO, G. P.; ALMEIDA, S. W. Ser diretor de escola em tempos de pandemia e seu papel gerencialista na escola como agência multifuncional. **Revista Olhares**, v. 9, n. 2, ago. 2021. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/olhares/article/view/11409>. Acesso em: 20 out. 2023.

RONDINI, C. A.; PEDRO, K. M.; DUARTE, C. D. Pandemia da Covid-19 e o ensino remoto emergencial: mudanças na prática pedagógica. **Interfaces Científicas**, Aracaju, v. 10, n. 1, p. 41-57. 2020. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/9085/4128>. Acesso em: 31 ago. 2022.

SALVIATI, M. E. (comp.). **Manual do aplicativo Iramuteq (versão 0.7 Alpha 2 e R Versão 3.2.3)**. Planaltina, DF: Embrapa Cerrados, 2017. 93 p.

SAMPAIO, T. *et al.* Ensino Remoto Emergencial na Pandemia: uma Análise a partir da Revisão Bibliométrica de Literatura. **Revista Interdisciplinar de Ciência Aplicada**, v. 6, 2022. Disponível em: <https://sou.ucs.br/revistas/index.php/rcaucs/article/view/115>. Acesso em: 21 set. 2022.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, M. D. P. B. **Metodologia de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: McGraw-Hill, 2013. p. 376

SANDHU, P.; WOLF, M. The impact of Covid-19 on the undergraduate medical curriculum. **Medical education online**, v. 25, n. 1, dez. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/10872981.2020.1764740>. Acesso em: 25 set. 2022.

SANES, M. S. *et al.* Educação a distância, não! Produção de sentidos dos discursos de entidades representativas da enfermagem. **Rev. Bras. Enferm.**, v. 73, n. 5. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0034-7167-2019-0465>. Acesso em: 20 set. 2022.

SANTOS, E. S. O ensino de sociologia nos cursos de enfermagem: discutindo possibilidades curriculares. **Rev. bras. Estud. pedagog.**, Brasília, v. 99, n. 253, p. 633-648, set./dez. 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.99i253.3630>. Acesso em: 14 set. 2022.

SANTOS, G. M. R. F.; SILVA, M. E.; BELMONTE, B. R. Covid-19: ensino remoto emergencial e saúde mental dos professores universitários. **Rev. Bras. Saude Mater. Infantil.**, v. 21, fev. 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbsmi/a/b3TVbVHcCZRxkVZPFPK6PHF/?lang=en>. Acesso em: 29 ago. 2022.

SANTOS, L. C.; MENEGASSI, C. H. M. A história e a expansão da educação a distância: um estudo de caso da UNICESUMAR. **Revista GUAL**, Florianópolis, v. 11, n. 1, p. 208-228, jan. 2018. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/3193/319355896010/html/>. Acesso em: 20 set. 2022.

SANTOS, S. R. M.; FERREIRA, D.; DUARTE, P. M. Tecnologias digitais, educação e a pandemia da Covid-19: um debate aberto. **Revista Humanidades e Inovação**, v.8, n.63. 2021. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/4368>. Acesso em: 6 jun. 2022.

SARAIVA, A. K. M. *et al.* Expansion of undergraduate Nursing courses: distance education scenario, interests, and challenges. **Rev Esc Enferm USP**, v. 55, e03784. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1980-220X2020009903784>. Acesso em: 20 set. 2022.

SCORSOLINI-COMIN, F. *et al.* Educação a distância na formação em enfermagem: reflexões sobre a pandemia da Covid-19. **Rev baiana enferm**, v. 34, e36929. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.18471/rbe.v34.36929>. Acesso em: 20 set. 2022.

SILVA, A. C. O.; SOUSA, S. A.; MENEZES, J. B. F. O ensino remoto na percepção discente: desafios e benefícios. **Dialogia**, São Paulo, n.36, p. 298-315, set./dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/18383/8717>. Acesso em: 25 set. 2022.

SILVA, A. S. A. **Cooperação entre professores**: um estudo descritivo em quatro escolas públicas da rede municipal de Lagarto-Sergipe / Aila Santana de Amorim Silva; orientadora: Heike Schmitz. São Cristóvão, SE, 2019, 80 f.

SILVA, C. M. *et al.* Pandemia da Covid-19, ensino emergencial à distância e Nursing Now: desafios à formação em enfermagem. **Rev Gaúcha Enferm.**, v. 42. 2021. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/index.php/rngenf/article/view/110880/60434>. Acesso em: 9 ago. 2022.

SILVA, C. M. B. Sala de aula invertida: da inversão das aulas à reconstrução do processo de ensino e de aprendizagem. **Revista Humanidades e Inovação**, v.8, n.54, p. 232-244. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/3682>. Acesso em 17 dez. 2023.

SILVA, D. C. I.; LEITE, A. G. Análise sobre a Percepção de Saúde Física e Psicológica de Professores Brasileiros Durante as Aulas Remotas na Pandemia de Covid-19. **EaD em Foco**, v. 11, n. 1, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.18264/eadf.v11i1.1546>. Acesso em: 30 ago. 2022.

SILVA, E. A. Aspectos Sociológicos e Saúde. In: Silva, E.A. (org.) **Sociologia aplicada à Enfermagem**. Barueri, S.P.: Manole Editora, 2012.

SILVA, G. H. G., Um panorama das ações afirmativas em universidades federais do sudeste brasileiro. **Cad. Pesqui.**, v. 49, n. 173, jul./set. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053145665>. Acesso em: 15 out. 2023.

SILVA, G. N. (Re)conhecendo o estresse no trabalho: uma visão crítica. **Gerais, Rev. Interinst. Psicol.**, v.12, n. 1, jan./jun. 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.36298/gerais2019120105>. Acesso em: 15 set. 2023

SILVA, L. R. *et al.* O ensino remoto no contexto da pandemia: desafios, possibilidades e permanência do aluno na escola. **Revista Latino-Americana de Estudos Científico**, v. 2, n. 10, p. 2675-3855. 2021. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.46375/relaec.36272>. Acesso em: 15 set. 2023.

SILVA, M. G. *et al.* Processo de formação da(o) enfermeira(o) na contemporaneidade: desafios e perspectivas. **Texto contexto enferm.**, v. 19, n. 1, mar. 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-07072010000100021>. Acesso em: 06 set. 2022.

SILVA, T. F. *et al.* Contribuições da antropologia para as ciências da saúde e para compreensão do processo saúde-doença. **Enfermagem Brasil**, v. 17, n. 5. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.33233/eb.v17i5.2331>. Acesso em: 14 set. 2022.

SILVESTRE, B. M.; FIGUEIREDO FILHO, C. B. G.; SILVA, D. S. Trabalho docente e ensino remoto emergencial: extensão da jornada de trabalho e expropriação do tempo livre. **Revista Brasileira de Educação**, v. 28. 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782023280054>. Acesso em: 15 set. 2023.

SOARES, J. M. O Lazer e o Tempo do não Trabalho no Capitalismo: As Ilusões do Consumo. **LICERE**, Belo Horizonte, v. 22, n. 3, p. 603–622. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/licere/article/view/15351>. Acesso em: 15 out. 2023.

SOBRINHO, A. B.; VASCONCELOS, A. K. A.; LEITE-SALGUEIRO, C. D. B. O Cuidado Integral como uma Missão da Enfermagem: Uma Revisão Integrativa da Literatura. **Id on Line Rev. Mult. Psic.** v. 12, n. 42, p. 790-804. 2018. Disponível em: <https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/viewFile/1412/2171>. Acesso em: 14 set. 2022.

SONIA BESSA. Professores em tempos de pandemia: percepções, sentimentos e prática pedagógica. **Devir Educação**, p. 183–205. 2021. Disponível em: <http://devireducacao.ded.ufla.br/index.php/DEVIR/article/view/410>. Acesso em: 25 set. 2023.

SOUZA, D. G.; MIRANDA, J. C. Desafios da implementação do ensino remoto. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, Boa Vista, v. 4, n. 11, p. 81–89. 2020. Disponível em: <https://revista.ioles.com.br/boca/index.php/revista/article/view/38>. Acesso em: 25 set. 2022.

SOUZA, N. V. D. O. *et al.* Neoliberalist influences on nursing hospital work process and organization. **Rev Bras Enferm**, v. 70, n. 5, p. 912-919. 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0034-7167-2016-0092>. Acesso em: 26 set. 2023.

SOUZA, Y. S. O. *et al.* O uso do software Iramuteq na análise de dados de entrevistas. Pesquisas e Práticas. Psicossociais. **Revista Pesquisas E Práticas Psicossociais**, v. 15, n. 2, p. 1-19. 2020. Disponível em: http://www.seer.ufsj.edu.br/index.php/revista_ppp/article/view/3283. Acesso em: 25 set. 2022.

STRINGHINI, M. L. F. *et al.* Ensino Remoto Emergencial: Implantação e resultados na percepção de estudantes universitários. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 9. 2021. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v10i9.17744>. Acesso em: 25 set. 2022.

SULIMAN, W. A. *et al.* Experiences of nursing students under the unprecedented abrupt online learning format forced by the national curfew due to Covid-19: A qualitative research study. **Nurse Education Today**, v. 100. 2021. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0260691721000861?via%3Dihub>. Acesso em: 9 ago. 2022.

SUNDE, R. M.; JÚLIO, O. A.; NHAGUAGA, M. A. F. O ensino remoto em tempos da pandemia da Covid-19: desafios e perspectivas. **Revista Epistemologia e Práxis Educativa**, v. 03, n. 03, set./dez. 2020. Disponível em: <https://revistas.ufpi.br/index.php/epeduc/article/view/11176/7075>. Acesso em: 28 out. 2023.

PINA, J. A.; STOTZ, E. N. Intensificação do trabalho e saúde do trabalhador: uma abordagem teórica. **Rev. bras. saúde ocup.**, v. 39, n. 130, Jul./Dez. 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0303-7657000074913>. Acesso em: 15 set. 2023.

TEIXEIRA, E. *et al.* Panorama dos cursos de Graduação em Enfermagem no Brasil na década das Diretrizes Curriculares Nacionais. **Rev. Bras. Enferm.**, v. 66, set. 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0034-71672013000700014>. Acesso em: 19 set. 2022

THAPA P.; BHANDARI S. L.; PATHAK S. Nursing students' attitude on the practice of e-learning: A cross-sectional survey amid Covid-19 in Nepal. **Plos ONE.**, v. 16, n. 6. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0253651>. Acesso em: 08 out. 2023.

THOMAS, J. Da enfermagem à docência: percepções de enfermeiros docentes frente aos desafios no ensino da profissão. Juliana Thomas. 2019. 162 f.:il., tab; 30cm. Disponível em: <https://repositorio.ufcspa.edu.br/jspui/bitstream/123456789/1722/1/%5BDISSERTA%C3%87%C3%83O%5D%20Thomas%2C%20Juliana>. Acesso em: 27 set. 2023.

TRAINOTTI FILHO, A. M. **Introdução às tecnologias da informação e comunicação.** / Alcir Mario Trainotti Filho; Cintia Ghisi Trainotti. – Indaial: UNIASSELVI, 2018. 183 p.

TRUJILLO, A. M. Novas tecnologias no ensino: a inovação tecnológica nas universidades federais brasileiras. **Inc.Soc.**, Brasília, DF, v. 10 n. 1, p. 66-83, jul./dez. 2018. Disponível em: <https://brapci.inf.br/index.php/res/v/80500>. Acesso em: 15 out. 2023.

UNESCO. **Impacto da Covid-19 na Educação.** Disponível em: <https://pt.unesco.org/covid19/educationresponse>. Acesso em: 20 set. 2022.

VARELLA, T. C. M. L. *et al.* Graduação em Enfermagem em Tempos da Covid-19: Reflexões sobre o Ensino Mediado por Tecnologia. **EaD em Foco**, v. 10, n. 3. 2020. Disponível em: <https://eademfoco.cecierj.edu.br/index.php/Revista/article/view/1194/617>. Acesso em: 31 ago. 2022

Vasconcelos, J. C. *et al.* Infraestrutura escolar e investimentos públicos em Educação no Brasil: a importância para o desempenho educacional. **Ensaio: aval. pol. públ. educ.**, v. 29, n. 113, out. /dez. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362020002802245>. Acesso em: 15 out. 2023.

VIANA, L. F. *et al.* Impacto do ensino remoto emergencial no processo de ensino-aprendizagem em uma perspectiva dos docentes. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 17, p. 1-14, 2023. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/6154>. Acesso em: 22 out. 2023.

VIEIRA, E. E.; RIBEIRO, M. C. M.; FRANÇA, R. C. O impacto do ensino remoto emergencial e da utilização de tecnologias digitais na formação discente sob o olhar dos alunos do curso de pedagogia de uma Instituição de Ensino Superior. **Ens. Tecnol. R.**, Londrina, v. 6, n. 2, p. 1-17, jul./dez. 2022. Disponível em: <http://periodicos.utfpr.edu.br/etr>. Acesso em: 18 out. 2023.

VIEIRA, M. A. *et al.* Diretrizes curriculares nacionais do curso de graduação em enfermagem: implicações e desafios. **R. pesq. cuid. fundam. online**, v. 12, p. 1099-1104, jan/dez. 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/0.9789/2175-5361.rpcfo.v12.8001>. Acesso em: 13 set. 2022.

VIEGAS, M. F. Trabalhando todo o tempo: sobrecarga e intensificação no trabalho de professoras da educação básica. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 48. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202248244193>. Acesso em: 15 set. 2023.

WAJID, G.; GEDIK, G. Impact of Covid-19 on health professionals' education in Eastern Mediterranean Region. **East Mediterr Health J.** v. 28, n. 7, p. 506-514. Disponível em: <https://doi.org/10.26719/emhj.22.062>. Acesso em: 01 set. 2022.

WINTERS, J. R. F. *et al.* Remote teaching during the Covid-19 pandemic: repercussions from professors' perspective. **Rev Bras Enferm**, v. 76. 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0034-7167-2022-0172pt>. Acesso em: 01 out. 2023.

XIMENES NETO, F. R. G. *et al.* Reflexões sobre a formação em Enfermagem no Brasil a partir da regulamentação do Sistema Único de Saúde. **Ciênc. saúde coletiva**, v. 25, n. 1, jan. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1413-81232020251.27702019>. Acesso em: 06 set. 2022.

APÊNDICE A – Roteiro da entrevista semiestruturada

ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Repercussões do ensino remoto emergencial na formação e qualificação em enfermagem na perspectiva dos gestores pedagógicos

Data da entrevista: _____ Código de identificação: _____
 Horário de início: _____ Horário de término: _____
 Entrevistador: _____

Caracterização do participante

Função: _____
 Idade: _____
 Data de nascimento: ____/____/____
 Estado civil: () solteiro () casado () viúvo () divorciado () outro _____
 Religião: () sim () não
 Cor/Raça: () branca () preta () parda () amarela
 Reside: () sozinho () com familiares/amigos
 Município de residência: _____
 Renda pessoal atual:
 () 1 a 3 salários mínimos () 4 a 6 mínimos () acima de 7 salários mínimos
 Ano de formação: _____
 Quanto tempo atua na profissão?
 Quanto tempo atua como gestor pedagógico? _____
 Possui mais de um vínculo empregatício? () Sim () Não
 Se sim, quantos? _____
 Qual a carga horária semanal? _____
 Possui especialização? () Sim () Não
 Se sim, qual? _____
 Possui mestrado? () Sim () Não
 Se sim, ano de defesa: _____, local: _____
 Possui doutorado? () Sim () Não
 Se sim, ano de defesa: _____, instituição: _____

Dificuldades e facilidades do ensino remoto emergencial

1. Discorra sobre sua percepção acerca do ensino remoto emergencial durante o auge da pandemia
2. Fale sobre as dificuldades encontradas para o desenvolvimento do ensino remoto emergencial.
3. Discorra sobre as facilidades encontradas para o desenvolvimento do ensino remoto emergencial.
4. Exponha as vantagens desse ensino remoto emergencial.
5. Fale sobre as desvantagens desse ensino remoto emergencial.
6. Discorra sobre a adaptação do modelo home office, bem como as tecnologias utilizadas.

APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Sr.(a) _____

Este é um convite para participar da pesquisa que possui como tema **“Repercussões do ensino remoto emergencial na formação e qualificação em enfermagem na perspectiva dos gestores pedagógicos”**, sob a responsabilidade da enfermeira Luana Ramos Garcia e sob orientação da Prof.^a Dr.^a Norma Valéria Dantas de Oliveira Souza. O estudo tem os seguintes objetivos: objetivo geral: i) discutir as repercussões do ensino remoto emergencial na formação em enfermagem na perspectiva dos gestores pedagógicos; objetivos específicos: i) identificar as dificuldades e as facilidades para o desenvolvimento do ensino remoto emergencial para a formação e qualificação em enfermagem, na perspectiva dos gestores pedagógicos; ii) descrever as vantagens e desvantagens do ensino remoto para a formação e qualificação em enfermagem, sob o ponto de vista dos gestores pedagógicos; iii) analisar os impactos e as estratégias do Ensino Remoto Emergencial (ERE) para a formação e qualificação em enfermagem, na perspectiva dos gestores pedagógicos.

Você foi selecionado(a) por ter atuado na implantação do ERE. Sua participação não é obrigatória. A qualquer momento, você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa, desistência ou retirada de consentimento não acarretará prejuízo. O risco do presente estudo é considerado mínimo e está relacionado ao constrangimento. Dessa forma, será assegurado o direito de (i) recusar-se a responder as perguntas que ocasionem constrangimentos e (ii) recusar-se a participar ou retirar seu consentimento em qualquer fase do estudo, sem ônus algum. Se se sentir constrangido ao lembrar de momentos desagradáveis, a entrevista será interrompida como forma de minimizar o desconforto. O(a) Sr.(a) não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração. Cabe destacar que os benefícios da pesquisa estão associados às contribuições que o estudo trará para o ensino de graduação e de qualificação, em especial para o de enfermagem.

Sua participação nesta pesquisa se dará por meio de respostas a perguntas relativas as facilidades e dificuldades do ERE, bem como suas vantagens e desvantagens. A entrevista será realizada pelo pesquisador e ocorrerá em espaço tranquilo e com pouca ou nenhuma circulação de pessoas, nos próprios locais do estudo ou em local de preferência do participante, para que, assim, não ocorra interrupção e se tenha adequada captação de conteúdos relevantes para apreensão do objeto de estudo.

Para facilitar a sistematização dos dados, será solicitado o consentimento para gravação da entrevista por meio de equipamento digital. A gravação da entrevista será posteriormente transcrita na íntegra, no editor de texto Microsoft Word.

Os dados obtidos por meio desta pesquisa serão confidenciais e não serão divulgados em individualmente, visando assegurar o sigilo de sua participação. O pesquisador responsável se compromete a tornar públicos nos meios acadêmicos e científicos os resultados obtidos de forma consolidada, sem qualquer identificação de indivíduos participantes.

Caso você concorde em participar desta pesquisa, assine o final deste documento, que possui duas vias, sendo uma delas sua, e a outra, do pesquisador responsável/coordenador da pesquisa. Seguem os telefones e o endereço institucional do pesquisador responsável e do Comitê de Ética em Pesquisa – CEP, onde você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação nele, agora ou a qualquer momento.

Desde já, agradecemos pela sua participação!

Para qualquer outra informação, o(a) Sr.(a) poderá entrar em contato com o pesquisador, pelo telefone (22)99849-9364, ou poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (Rua São Francisco Xavier, 524, Sala 3018, Bloco E. Cep: 20550-900 Tel.: (21)2334-2180, e-mail: etica@uerj.br).

Eu, _____, CPF: _____, declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa. Por isso, eu concordo em participar da pesquisa, sabendo que não vou ganhar nada e que posso me retirar da pesquisa quando quiser. Este documento é emitido em duas vias, que serão ambas assinadas por mim e pelo pesquisador, ficando uma via com cada um.

Rio de Janeiro, _____ de _____ de 2022.

Assinatura participante: _____

Assinatura pesquisador: _____

Dados dos pesquisadores:

Luana Ramos Garcia – Cel.: (22)99849-9364; e-mail: luana.rgarcia@hotmail.com

Norma Valéria Dantas de Oliveira Souza – E-mail: norval_souza@yahoo.com.br

APÊNDICE C – Cronograma

[illegible]

APÊNDICE D – Cartas de anuência**TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL**

PESQUISA: Potencialidades e fragilidades do Ensino Remoto Emergencial no curso de graduação em enfermagem na perspectiva dos gestores pedagógicos

Responsável: Luana Ramos Garcia

Eu, Luiza Mara Correia (*nome legível*), responsável pela Instituição Faculdade de Enfermagem da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (*nome legível da instituição*), declaro que fui informado dos objetivos da pesquisa acima, e concordo em autorizar a execução da mesma nesta instituição. Caso necessário, podemos revogar esta autorização, a qualquer momento, se comprovadas atividades que causem algum prejuízo a esta instituição ou ao sigilo da participação dos integrantes desta instituição.

A pesquisa só terá início nesta instituição após apresentação do **Parecer de Aprovação por um Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos**.

Rio de Janeiro, 09 de novembro de 2022

LUIZA MARA
CORREIA:87049457787

Assinado de forma digital por LUIZA
MARA CORREIA:87049457787
Dados: 2022.11.09 15:55:02 -03'00'

Responsável pela Instituição (*assinatura e carimbo legível*)

Se desejar qualquer informação adicional sobre este estudo, envie uma mensagem:

Luana Ramos Garcia

E-mail: luana.rgarcia@hotmail.com

Tel.: (22)99849-9364

TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

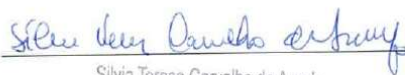
PESQUISA: Potencialidades e fragilidades do ensino remoto emergencial no curso de graduação em enfermagem na perspectiva dos gestores pedagógicos

Responsável: Luana Ramos Garcia

Eu, SILVIA TERESA CARVALHO DE ARAÚJO, responsável pela Instituição ESCOLA DE ENFERMAGEM ANNA NERY, declaro que fui informado dos objetivos da pesquisa acima, e concordo em autorizar a execução da mesma nesta instituição. Caso necessário, podemos revogar esta autorização, a qualquer momento, se comprovadas atividades que causem algum prejuízo a esta instituição ou ao sigilo da participação dos integrantes desta instituição.

A pesquisa só terá início nesta instituição após apresentação do **Parecer de Aprovação por um Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos**.

Rio de Janeiro, 17 de novembro de 2022



Silvia Teresa Carvalho de Araújo
Vice-Diretora
EEAN/CCS/UFRJ
SIAPE: 1125213

Se desejar qualquer informação adicional sobre este estudo, envie uma mensagem:
Luana Ramos Garcia
E-mail: luana.rgarcia@hotmail.com
Tel.: (22)99849-9364

TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

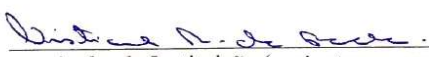
PESQUISA: Potencialidades e fragilidades do ensino remoto emergencial no curso de graduação em enfermagem na perspectiva dos gestores pedagógicos

Responsável: Luana Ramos Garcia

Eu, CRISTIANE RODRIGUES DA ROCHA (*nome legível*), responsável pela Instituição ESCOLA DE ENFERMAGEM ALFREDO PINTO DA UNIRO (*nome legível da instituição*), declaro que fui informado dos objetivos da pesquisa acima, e concordo em autorizar a execução da mesma nesta instituição. Caso necessário, podemos revogar esta autorização, a qualquer momento, se comprovadas atividades que causem algum prejuízo a esta instituição ou ao sigilo da participação dos integrantes desta instituição.

A pesquisa só terá início nesta instituição após apresentação do **Parecer de Aprovação por um Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos**.

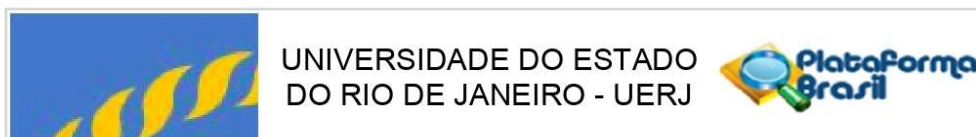
Rio de Janeiro, 16 de NOVEMBRO de 2022


Responsável pela Instituição (*assinatura e carimbo legível*)

Profa. Drª Cristiane R. da Rocha
Diretora EEAP-UNIRO
COREN-RJ - 86534
SIAPE - 1333932

Se desejar qualquer informação adicional sobre este estudo, envie uma mensagem:
Luana Ramos Garcia
E-mail: luana.rgarcia@hotmail.com
Tel.: (22)99849-9364

ANEXO – Parecer consubstanciado do CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Potencialidades e fragilidades do ensino remoto emergencial no curso de graduação em enfermagem na perspectiva dos gestores pedagógicos

Pesquisador: Luana Ramos Garcia

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 66502222.6.0000.5282

Instituição Proponente: Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Enfermagem da UERJ

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.867.740

Apresentação do Projeto:

Trata-se de projeto de dissertação de Mestrado, de Luana Ramos Garcia, apresentada ao Programa de Pós-graduação da Faculdade de Enfermagem da UERJ. Pretende tratar "das dificuldades e das facilidades do ensino remoto emergencial no curso de graduação em enfermagem em tempos de pandemia, na perspectiva dos gestores pedagógicos. Considerando a escolha do objeto, assim como os objetivos, definiu-se realizar uma pesquisa de natureza qualitativa, do tipo descritivo-exploratório. O estudo será desenvolvido em três universidades públicas do município do Rio de Janeiro; Essas três instituições de ensino, uma de natureza estadual e duas de caráter federal, serão denominadas Universidade A, Universidade B e Universidade C, com o intuito de respeitar a confidencialidade o anonimato dessas instituições. Os participantes do estudo serão os gestores pedagógicos que atuam na graduação de enfermagem das referidas universidades públicas. Compreende-se como gestor pedagógico, os coordenadores de ensino de graduação, de internato, de pós-graduação lato e stricto sensu, diretores e vice diretores atuantes nessas universidades. Para realizar a coleta de dados será utilizado um roteiro de entrevista individual do tipo semiestruturada. O referido roteiro será composto por duas partes, a saber: primeiro, questões fechadas sobre as características socioeconômicas e profissional dos participantes, e segunda parte será composta por questões abertas relacionadas ao objeto de estudo. Destaca-se que será realizado um pré-teste com três gestores pedagógicos que não são do quadro docente das universidades selecionadas, a fim de identificar a necessidade de ajustes na redação e

Endereço: Rua São Francisco Xavier 524, BL E 3º and. SI 3018
Bairro: Maracanã **CEP:** 20.559-900
UF: RJ **Município:** RIO DE JANEIRO
Telefone: (21)2334-2180 **Fax:** (21)2334-2180 **E-mail:** coep@sr2.uerj.br



UNIVERSIDADE DO ESTADO
DO RIO DE JANEIRO - UERJ



Continuação do Parecer: 5.867.740

compreensão dos itens abordados e que estes não irão compor a amostra final do estudo. Para preservar o sigilo acerca da identidade dos participantes, será utilizado um código referindo-se a cada um deles pela por letra E, de entrevistado, seguida de um número cardinal de acordo com a ordem em que as entrevistas forem efetuadas. A coleta de dados ocorrerá imediatamente após aprovação da pesquisa pelo Comitê de Ética e Pesquisa, que segundo o cronograma acontecerá entre os meses de janeiro a abril de 2023. Ressalta-se que as entrevistas ocorrerão em espaço tranquilo e com pouca ou nenhuma circulação de pessoas, nos próprios locais do estudo ou em local de preferência do participante. Para que, assim, não ocorra interrupção e se tenha adequada captação de conteúdos relevantes para apreensão do objeto de estudo. Para facilitar a sistematização dos dados, será solicitado o consentimento do participante para gravação da entrevista por meio de equipamento digital que, posteriormente, será transcrita na íntegra, no editor de texto Microsoft Word. O tratamento dos dados ocorrerá por meio de dois procedimentos; primeiramente, pela análise dos dados advindos das informações referentes aos aspectos sociodemográfico e profissional, registrados em estatística simples descritiva para se conhecerem os percentuais relativos à caracterização de tais aspectos. Os dados serão organizados, tabulados e analisados pelo programa informático Statistical Package for the Social Sciences (SPSS). Para análise dos dados decorrentes das perguntas abertas, será utilizado o software Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires. No que tange aos aspectos éticos, o presente estudo seguirá todos os princípios e normas pré-estabelecidos pela Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde (CNS) e a Resolução nº 510/2016. Para garantir o anonimato, os participantes serão citados por um código gerado após o processo de consentimento. Será garantido o sigilo das informações, pois os dados e a transcrição das falas ficarão guardados durante cinco anos para fins de pesquisa e, que após este período serão incinerados/destruídos."

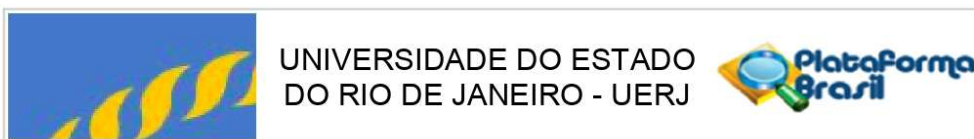
Objetivo da Pesquisa:

Segundo a pesquisadora, o objetivo da pesquisa é: "Discutir os desafios do ensino remoto emergencial no curso de graduação em enfermagem, na perspectiva dos gestores pedagógicos."

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

A pesquisadora afirma que "O risco do presente estudo é considerado mínimo e está relacionado ao constrangimento. Será assegurado ao participante o direito de recusar-se a responder as perguntas que ocasionem constrangimentos e a garantia de recusar-se a participar ou retirar seu consentimento em qualquer fase do estudo, sem ônus algum, principalmente se o participante sentir-se constrangido ao lembrar de momentos desagradáveis, a entrevista será

Endereço: Rua São Francisco Xavier 524, BL E 3º and. SI 3018
Bairro: Maracanã **CEP:** 20.559-900
UF: RJ **Município:** RIO DE JANEIRO
Telefone: (21)2334-2180 **Fax:** (21)2334-2180 **E-mail:** coep@sr2.uerj.br



Continuação do Parecer: 5.867.740

interrompida como forma de minimizar o desconforto". Quanto aos benefícios: "Os benefícios da pesquisa estão associados às contribuições que o estudo trará para o ensino de graduação, em especial para o de enfermagem."

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa está bem embasada e adota metodologia condizente com seus objetivos.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

A folha de rosto está assinada pelo vice-diretor da Faculdade de Enfermagem da UERJ. Cronograma, orçamento e instrumento de coleta de dados são apresentados e se mostram adequados. TAls das três instituições onde serão coletados os dados são apresentados, assinados pelos respectivos responsáveis. O TCLE é apresentado na forma de convite, apresenta os objetivos da pesquisa e o procedimento a ser adotado, indica riscos, modos de mitigá-los e benefícios, atentando para os requisitos éticos de participação de seres humanos em pesquisas científicas.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

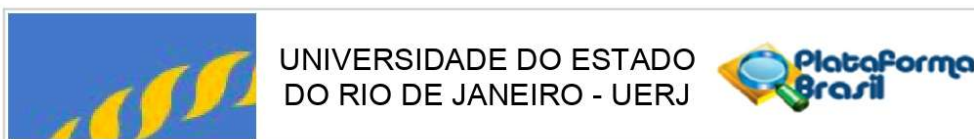
Ante o exposto, a COEP deliberou pela aprovação deste projeto, visto que não há implicações éticas.

Considerações Finais a critério do CEP:

Faz-se necessário apresentar Relatório Anual - previsto para janeiro de 2024. A COEP deverá ser informada de fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo, devendo o pesquisador apresentar justificativa, caso o projeto venha a ser interrompido e/ou os resultados não sejam publicados.

Tendo em vista a legislação vigente, o CEP recomenda ao(à) Pesquisador(a): Comunicar toda e qualquer alteração do projeto e/ou no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, para análise das mudanças; informar imediatamente qualquer evento adverso ocorrido durante o desenvolvimento da pesquisa; o comitê de ética solicita a V.S.^a que encaminhe a esta comissão relatórios parciais de andamento a cada 06 (seis) meses da pesquisa e, ao término, encaminhe a esta comissão um sumário dos resultados do projeto; os dados individuais de todas as etapas da pesquisa devem ser mantidos em local seguro por 5 anos.

Endereço: Rua São Francisco Xavier 524, BL E 3ºand. SI 3018
Bairro: Maracanã **CEP:** 20.559-900
UF: RJ **Município:** RIO DE JANEIRO
Telefone: (21)2334-2180 **Fax:** (21)2334-2180 **E-mail:** coep@sr2.uerj.br



Continuação do Parecer: 5.867.740

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2059046.pdf	11/12/2022 10:47:58		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto.pdf	11/12/2022 10:44:41	Luana Ramos Garcia	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	11/12/2022 10:43:01	Luana Ramos Garcia	Aceito
Outros	ENTREVISTA.pdf	30/11/2022 15:57:14	Luana Ramos Garcia	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_Rosto.pdf	30/11/2022 15:48:08	Luana Ramos Garcia Luana Garcia	Aceito
Outros	TAI_3.pdf	30/11/2022 11:38:48	Luana Ramos Garcia Luana Garcia	Aceito
Outros	TAI_2.pdf	30/11/2022 11:38:29	Luana Ramos Garcia Luana Garcia	Aceito
Outros	TAI_1.pdf	30/11/2022 11:36:01	Luana Ramos Garcia Luana Garcia	Aceito
Orçamento	Orcamento.pdf	30/11/2022 11:34:21	Luana Ramos Garcia Luana Garcia	Aceito
Cronograma	Cronograma.pdf	30/11/2022 11:29:57	Luana Ramos Garcia Luana Garcia	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

RIO DE JANEIRO, 29 de Janeiro de 2023

Assinado por:
ALBA LUCIA CASTELO BRANCO
(Coordenador(a))

Endereço: Rua São Francisco Xavier 524, BL E 3ºand. SI 3018
Bairro: Maracanã **CEP:** 20.559-900
UF: RJ **Município:** RIO DE JANEIRO
Telefone: (21)2334-2180 **Fax:** (21)2334-2180 **E-mail:** coep@sr2.uerj.br