

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ - CAMPUS DE CASCAVEL
CENTRO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E DA SAÚDE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM BIOCÊNCIAS E SAÚDE – MESTRADO

DEBORA TATIANE FEIBER GIRARDELLO

**O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL EM TEMPOS DE PANDEMIA: LIMITES E
POSSIBILIDADES NA GRADUAÇÃO EM ENFERMAGEM**

CASCAVEL-PR

Dezembro/2022

DEBORA TATIANE FEIBER GIRARDELLO

**O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL EM TEMPOS DE PANDEMIA: LIMITES E
POSSIBILIDADES NA GRADUAÇÃO EM ENFERMAGEM**

DISSERTAÇÃO apresentada ao Programa De Pós-Graduação em Biociências e Saúde – Mestrado, do Centro de Ciências Biológicas e da Saúde, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Biociências e Saúde.

Área de concentração: Biologia, processo saúde-doença e políticas de saúde.

ORIENTADORA: Prof^a Dr^a Solange de Fátima Reis Conterno

CASCADEL-PR

Dezembro/2022

Ficha de identificação da obra elaborada através do Formulário de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da Unioeste.

FEIBER GIRARDELLO, DÉBORA TATIANE
O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL EM TEMPOS DE PANDEMIA:
LIMITES E POSSIBILIDADES NA GRADUAÇÃO EM ENFERMAGEM / DÉBORA
TATIANE FEIBER GIRARDELLO; orientadora Solange de Fátima
Reis Conterno. -- Cascavel, 2022.
119 p.

Dissertação (Mestrado Acadêmico Campus de Cascavel) --
Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Centro de Ciências
Biológicas e da Saúde, Programa de Pós-Graduação em BioCiências
e Saúde, 2022.

1. Educação em Enfermagem. 2. Ensino Remoto Emergencial.
3. Educação Superior. I. Reis Conterno, Solange de Fátima ,
orient. II. Título.

FOLHA DE APROVAÇÃO

DEBORA TATIANE FEIBER GIRARDELLO
O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL EM TEMPOS DE PANDEMIA: LIMITES E
POSSIBILIDADES NA GRADUAÇÃO EM ENFERMAGEM

Esta dissertação foi julgada adequada para a obtenção do título de Mestre em Biociências e Saúde e aprovada em sua forma final pelo Orientador e pela Banca Examinadora.



Orientadora: Prof. Dra Solange de Fátima Reis Conterno
Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Unioeste



Prof Dra Cibele de Moura Sales
Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul - UEMS



Prof Dra Gicelle Galvan Machineski
Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Unioeste

CASCAVEL-PR
Dezembro/2022

DEDICATÓRIA

Aos que pacientemente preparam e adubam o solo do aprendizado e semeiam conhecimento, deixando, em cada aluno seu, um pouco de si e levando muito deles.

AGRADECIMENTOS

Por tudo o que Tens feito e por tudo que Vais fazer, eu te agradeço, Deus, pois contigo eu aprendi qual é o valor de um sonho alcançar. Obrigada por me mostrar que, apesar dos meus limites, das minhas quedas e de todas as batalhas, Sua mão me acompanhava.

Eu aprendi durante todo esse percurso que o caminho sempre pedras terá, mas vi, em folha branca, se erguer construção, e foi com muitas pedras e foi com muitas mãos; ao olhar para trás, tudo o que passou, venho AGRADECER QUEM COMIGO ESTAVA....

- À minha orientadora, Prof.^a Solange Conterno, que sempre me inspirou na docência; ela sabe, mas reforço, aqui, que, se hoje exerço a docência, é resultado das sementes do amor por ensinar e aprender que ela tão entusiasmadamente me passou ainda na graduação. Agradeço por me mostrar a beleza do ensinar. Obrigada por acreditar em mim, pelos diversos “Vamos que vamos”, pois eles com certeza fizeram toda a diferença.

- Ao meu esposo, Jeferson, que me apoiou emocional e motivacionalmente; por todas as vezes em que disse “senta e escreve, depois qualquer coisa apaga tudo”; no fim, deu certo.

- Às minhas princesas amadas, Ester e Sara, por aguentarem a minha ausência, o meu trabalhar e abdicarem de muitas coisas em prol do “faremos depois que a mamãe terminar o mestrado.” Amo vocês! Vocês são meu solo mais fértil de investimento.

- Aos meus amigos do G.A, que oraram por mim, que não me deixaram desmotivar, que me incentivaram, que me cobraram para não deixar a procrastinação tomar meu ser; vocês são suporte em tempo de tribulação e choro alegre em tempo de festa.

- À UNIPAR, por ser onde eu exerço a docência, essência do que sou, por abrir as portas para a realização desta pesquisa, mas, acima de tudo, pela família de suporte e apoio que encontro em cada professor que trabalha comigo, em cada funcionário, que, no decorrer desse tempo, sempre acreditou que seria possível. Pelas trocas de aula, pelas comemorações, pelas conversas pedagógicas, pelo nosso dia a dia.

- E, aos meus queridos alunos, que serão, sem dúvida nenhuma, enfermeiros melhores que eu, pois, como eu sempre digo, na vida, um enfermeiro sempre

passará o plantão, pois o cuidado é contínuo. Eu tenho certeza de que, quando eu passar meu plantão, como professora, vocês assumirão esse compromisso de manter a Enfermagem na vanguarda da evidência científica e na garantia de um cuidado com qualidade e segurança.

RESUMO

GIRARDELLO, D. T. F. CONTERNO, S. F. R **O ensino remoto emergencial em tempos de pandemia: limites e possibilidades na graduação em enfermagem.**

119 páginas. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Biociências e Saúde, Centro de Ciências Biológicas e da Saúde, Campus Cascavel, Unioeste, 2022.

A pandemia da Covid-19, causada pelo vírus SARS-CoV-2, indiscutivelmente, impôs mudanças sociais, sanitárias, econômicas e educacionais que serão lembradas e estudadas ao longo do tempo. Considerando esse contexto e a necessidade de dar continuidade ao processo de formação escolar, o Ensino Remoto Emergencial (ERE) surgiu como a possibilidade mais adequada, do ponto de vista sanitário, para a continuidade do trabalho didático-pedagógico em escolas da educação básica e ensino superior. Contudo, tem-se discutido sobre essa forma de ensino na atualidade e críticas foram produzidas sobre o desenvolvimento do ERE. Ao considerar essa problemática, toma-se por objetivo geral identificar, a partir da percepção de docentes e discentes, os limites e possibilidades do ensino remoto emergencial na graduação em enfermagem durante a pandemia da Covid-19. Trata-se de estudo de caso, combinando revisão integrativa de literatura, acerca da temática central, com estudo exploratório descritivo, com abordagem qualitativa. A revisão integrativa de literatura objetivou conhecer como tem sido abordado o desenvolvimento da ERE ensino superior nas produções científicas da área da saúde no Brasil, a qual explorou as bases de dados da Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde (Lilacs), na Base de dados de enfermagem (BDENF) e na Medline via Pubmed, bem como na Scientific Electronic Library On-line (SciELO), sendo utilizada, para as buscas que ocorreram dia cinco de junho de 2021, a palavra-chave em português e em inglês: Ensino Remoto Emergencial e Emergency Remote Teaching. A análise e sistematização dos dados permitiu identificar, entre os artigos selecionados, duas temáticas diferentes em relação ao desenvolvimento do ERE no ensino superior em saúde, sendo elas: o impacto do Ensino Remoto Emergencial na formação acadêmica e propostas/estratégias didáticas para o Ensino Remoto Emergencial. O estudo é exploratório com abordagem quanti-qualitativa, com dados coletados nos meses de julho e agosto de 2021, tendo como participantes 14 docentes e 56 discentes de enfermagem de uma instituição de ensino superior do Oeste do Paraná, que oferta o curso de enfermagem. Os dados foram coletados por meio de formulário criado no Google Forms[®], sendo as respostas sistematizadas e analisadas, por meio da Análise de Conteúdo. Os resultados foram apresentados em dois artigos, os quais explicitaram que o Ensino Remoto Emergencial foi uma alternativa necessária e importante que colaborou positivamente para a continuidade da formação, além de trazer ganhos que permaneceram no espaço educacional; entretanto, percebem-se fragilidades que necessitam de reavaliação, em uma nova necessidade de utilização do Ensino Remoto Emergencial. O estudo

problematizou o Ensino Remoto Emergencial e sua relação com o Ensino a distância, bem como os elementos que influenciaram o processo de ensino-aprendizagem no momento da pandemia, evidenciando que a interação entre professor-aluno foi impactada no processo de ensino aprendizagem.

Palavras-Chaves: Educação em Enfermagem. Ensino. Ensino Remoto Emergencial. Educação Superior.

ABSTRACT

GIRARDELLO, D. T. F. CONTERNO, S. F. R Emergency Remote Teaching in times of pandemic: limitations and possibilities in undergraduate nursing. 119 pages. Dissertation (Master's degree). Graduate Program in Biosciences and Health, Center for Biological and Health Sciences, Cascavel Campus, Unioeste, 2022.

The Covid-19 pandemic, caused by the SARS-CoV-2 virus, surely imposed social, health, economic and educational changes that will be remembered and studied over time. Considering this context and the need to continue the process of school training, Emergency Remote Teaching (ERT) emerged as the most appropriate possibility, from a health point of view, for the permanence of didactic-pedagogical work in schools of basic and higher education. However, this method of teaching has been discussed nowadays and criticisms have been made about the development of the ERE. When considering this issue, the general objective was to identify, from the perception of professors and students, the limitations, and possibilities of emergency remote teaching in undergraduate nursing throughout the Covid-19 pandemic. This is a case study, combining an integrative literature review, about the central theme, with a descriptive exploratory study and a qualitative approach. The integrative literature review aimed to understand how the development of higher education ERT has been approached in scientific literature in the health area in Brazil, which explored the databases of Latin American and Caribbean Literature in Health Sciences (Lilacs), in the Nursing Database (BDENF) and Medline via Pubmed, and in the Scientific Electronic Library Online (SciELO), using the descriptor: Emergency Remote Teaching and Ensino Remoto Emergencial in English and Portuguese for the searches that took place on June 5, 2021. The data analysis and systematization allowed us to identify, among the selected articles, two different themes related to the development of ERT in higher education in health, namely: the impact of Emergency Remote Teaching on academic training and didactic proposals/strategies for Emergency Remote Teaching. The exploratory study with a quantitative and qualitative approach, with data collected in July and August 2021, with 14 professors and 56 nursing students as participants from a higher education institution in Western Paraná, which offers the nursing course. Data collection was performed using Google Forms®, and the responses were systematized and analyzed using Content Analysis. The results were presented in two articles, which explained that Emergency Remote Teaching was a necessary and important choice that positively cooperated with permanent training, in addition to contributions that remains in the educational field, but exposes weaknesses that need reassessment, in a new need to use Emergency Remote Teaching. The study problematized Emergency Remote Teaching and its relationship with Distance Learning, as well as the elements that influenced the teaching-learning process at the time of the pandemic, showing that the interaction between teacher and student was impacted in the teaching-learning process.

Key words: Education, Nursing. Teaching. Emergency Remote Teaching. Education, Higher.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Fluxograma representativo de seleção dos artigos. Cascavel, PR, Brasil, 2021.....	46
---	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Temáticas abordadas e níveis de evidências das publicações selecionadas. Cascavel, PR, 2021.....	48
---	----

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Caracterização dos participantes quanto a formação e tempo de atuação docente. Cascavel/PR, 2021.....84

Tabela 2. Caracterização do perfil dos participantes discentes. Cascavel/PR, 2021.....85

LISTA DE ABREVIATURAS

ABEn	Associação Brasileira de Enfermagem
BDENF	Base de dados de enfermagem
CAAE	Certificado de Apresentação de Apreciação Ética
CNE/CP	Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno
Covid- 19	Doença de Coronavírus 2019
DI	Discente
DO	Docente
EAD	Educação a distância
ERE	Ensino Remoto Emergencial
IESs	Instituições de Ensino Superior
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LILACS	Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde
MEC	Ministério da Educação
MEDLINE	Medical Literature Analysis and Retrieval System On-line
OMS	Organização Mundial da Saúde
PNE	Plano Nacional de Educação
PR	Paraná
PUBMED	U. S. National Library of Medicine
RIL	Revisão integrativa de literatura
SciELO	Scientific Electronic Library On-line
TCLE	Termo de consentimento livre e esclarecido
TDIC	Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação
TICs	Tecnologias de informação e comunicação

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	16
2. OBJETIVOS	21
3. REVISÃO DE LITERATURA	22
3.1 A Pandemia da Covid-19 e consequências para o ensino	22
3.2 A possibilidade da formação remota	25
3.3 A Emergência da Pandemia: repercussões na formação escolar	27
4. METODOLOGIA	32
6. RESULTADOS E DISCUSSÃO	42
ARTIGO 1: O Ensino Remoto Emergencial na Formação Superior em Saúde no Brasil	43
ARTIGO 2: Vivenciando o Ensino Remoto Emergencial: Percepções docente e discente de Enfermagem	59
ARTIGO 3: Processo ensino-aprendizagem: um olhar docente e discentes sobre o Ensino Remoto Emergencial	80
CONSIDERAÇÕES FINAIS	100
REFERENCIAS GERAIS	
APÊNDICE A- INSTRUMENTO PARA CATEGORIZAÇÃO DOS ESTUDOS SELECIONADOS	
APÊNDICE B- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE	
APÊNDICE C- INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS DOS DOCENTES	
APÊNDICE D- INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS DOS DISCENTES	
ANEXO I – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA	

1. INTRODUÇÃO

A pandemia da Covid-19, causada pelo vírus SARS-CoV-2, pode ser considerada um marco histórico de mudanças mundiais, que será lembrada e estudada ao longo de muito tempo (ARRUDA, 2020). Sabe-se que o SARS-CoV-2 é um novo vírus, da família dos coronavírus, que possui uma letalidade em torno de 5%, o qual tem alto grau de contaminação e propagação entre as pessoas; é transmitido por gotículas de saliva, espirro, tosse, catarro e contaminação da mucosa oral, nasal e olhos por meio do contato das mãos ou objetos (WHO, 2020).

A velocidade com que a pandemia avançou estimulou os governos a recorrerem às medidas sanitárias, tradicionalmente usadas, como higiene, isolamento, quarentena, distanciamento social, restrição do tráfego aéreo e transportes terrestres, além de fechamento de fronteiras em muitos países. Essas medidas visavam à prevenção da infecção e à mitigação da disseminação do vírus (PALÁCIO; TAKENAMI, 2020).

O isolamento social afetou de forma direta instituições escolares, pois, além das salas de aula serem locais de aglomeração, os estudantes frequentemente entram em contato com adultos de diferentes faixas etárias que são considerados grupos de risco; além disso, inicialmente, os professores e estudantes foram potenciais vetores de transmissão da Covid-19, o que fez com que as políticas mundiais relacionadas às atividades coletivas fossem tomadas (ARRUDA, 2020).

Visando diminuir o contágio pelo vírus e com o intuito de evitar um colapso por sobrecarga do sistema de saúde, o distanciamento social passou a ser medida sanitária necessária no Brasil e no mundo. Inevitavelmente, tal medida se estendeu ao sistema educacional convencional, assim, um aporte legal foi produzido para a suspensão do ensino presencial e a realização da modalidade remota de ensino (OLIVEIRA; SOUZA, 2020).

Mundialmente, discutiram-se estratégias para o cenário escolar; inúmeros países, em situações de excepcionalidade, tiveram que se valer das possibilidades da contemporaneidade, situação bem diferente do que ocorreu em outros momentos históricos, visto que não havia a opção de se utilizar de tecnologias para evitar o contato pessoal. Uma das estratégias foi o uso de tecnologias de informação e comunicação (TICs), bem disseminadas por meio da *internet*. Nesse sentido, a China fez um investimento maciço em empresas de tecnologia com o objetivo de

disponibilizar acesso a conteúdos e plataformas de comunicação a professores e alunos; outros países, como a França, Espanha, Portugal e Inglaterra, também aderiram às estratégias de vínculo escolar por meio da mediação de tecnologias digitais de informação e comunicação, a partir do estabelecimento de políticas públicas para maximizar o acesso técnico a equipamentos, de maneira a ampliar a equidade no processo de ensino-aprendizagem (ARRUDA, 2020; CRODA *et al.*, 2020).

O Brasil seguiu os demais países e, desde o início da emergência sanitária, utilizou-se de estratégias no campo educacional para minimizar a falta de contato presencial. O Ministério da Educação (MEC) veio publicando portarias, desde o dia 18 de março de 2020, que foram constantemente atualizadas a fim de regularizar as atividades nos diferentes cenários educacionais brasileiros. As Portarias 343, 345, 356, 473 e 544, cada uma com peculiaridades de encaminhamentos, mas de forma categórica, suspendiam as aulas presenciais e indicaram, em caráter emergencial, o ensino remoto (ALVES, 2020).

A Portaria 345 de 19 de março autorizou, em seu artigo 1º, em caráter excepcional, “[...] a substituição das disciplinas presenciais, em andamento, por aulas que utilizem meios e tecnologias de informação e comunicação, por instituição de educação superior integrante do sistema federal de ensino” (BRASIL, 2020a, p. 1).

De acordo com o Parecer Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP) nº 5/2020, as instituições de ensino ficaram obrigadas a cumprir a carga horária de aulas anuais, sem necessariamente o cumprimento dos dias letivos; o parecer ainda reforçou as portarias MEC, em que, com o objetivo de garantir atendimento escolar essencial para o ano letivo de 2020, instituiu excepcionalmente:

[...] a adoção de atividades pedagógicas não presenciais a serem desenvolvidas com os estudantes enquanto persistirem restrições sanitárias para presença completa dos estudantes nos ambientes escolares. Estas atividades podem ser mediadas ou não por tecnologias digitais de informação e comunicação, principalmente quando o uso destas tecnologias não for possível (BRASIL, 2020b, p. 8).

Assim, de um modo emergencial, as instituições de ensino, ligadas à educação básica ou ao ensino superior, buscaram formas de continuar com o

trabalho didático-pedagógico, bem como com o desenvolvimento do conteúdo curricular dos cursos de formação por meio de metodologias de ensino remotas. Dessa forma, esse ensino proporcionou um novo desafio, para além do conteúdo, pois passou a exigir o uso de recursos para que o aluno pudesse se sentir imerso em aulas e que fosse preservada a interação entre colegas e educador, respeitando os princípios educacionais e pedagógicos, a fim de não transformar esse período emergencial em educação a distância (BEZERRA, 2020).

Somado ao momento de emergência sanitária, as legislações de isolamento social e de ensino remoto levaram as instituições de ensino a adaptar o ano acadêmico às possibilidades propostas. Autores concordam que, nas instituições privadas, a transição do ensino presencial para o ensino remoto emergencial (ERE) ocorreu de forma mais rápida, tendo as disciplinas teóricas desenvolvidas em formato tecnológico; algumas instituições, inclusive, mantiveram horário habitual de aula, permitindo maior interação professor-aluno; outras utilizaram vídeos e atividades disponibilizados em plataforma digital. Esse último foi um dos modelos mais criticados pelos discentes na busca pela qualidade do processo de ensino (TORRES; ALVES; DA COSTA, 2020).

Houve, portanto, reestruturação das salas de aulas convencionais, diante da necessidade obrigatória de professores e acadêmicos migrarem das atividades presenciais para o ambiente *on-line*, o qual passou a ser denominado como ensino remoto emergencial (MOREIRA; HENRIQUES; BARROS, 2020).

Destaca-se, portanto, que “ensinar remotamente não é sinônimo de ensinar a distância” (GARCIA *et al.*, 2020, p. 5), uma vez que, para Behar (2009), a EAD é um modelo que objetiva promover aprendizagem de forma organizada, em que a principal característica é a separação geográfica, física, entre educador e educando, fazendo uso de alguma tecnologia para mediar interação entre eles. Isso semelhantemente ocorreu no ensino remoto emergencial, para o qual foram utilizadas plataformas digitais já disponíveis e abertas anteriormente para outras finalidades, que não estritamente educacionais, além do uso de ferramentas auxiliares e de práticas inovadoras, o que, a princípio, ocorreu de forma individual, pelo trabalho didático-pedagógico do docente, ou seja, as ferramentas e estratégias utilizadas eram aquelas que os professores conheciam e às quais se adaptaram (GARCIA *et al.*, 2020). No entanto, para Fernandes, Henn e Kist (2020), o EaD não pode ser só visto a partir do espaço geográfico, pois, nessa modalidade, há uma

distância também em relação ao tempo em que professores e alunos acessam as plataformas em períodos diferentes, sendo permitido ao aluno acessar em momento mais oportuno à sua realidade. Em relação a essa diferença temporal, o ERE permitiu a opção, em algumas instituições, de as aulas seguirem o padrão do presencial, com as mesmas disciplinas e horários, por meio da aula síncrona; também houve uma mescla entre síncrono e assíncrono.

Segundo Bastos *et al.* (2020), as adaptações no processo educacional frente à pandemia foram primordiais para a continuidade da formação acadêmica, de maneira que consideraram as competências de cada curso. No caso da enfermagem, não se pode “[...] dispensar recursos que propiciem a interação entre as pessoas. Isso porque há um caráter prático imbuído na profissão que, por lidar com o processo saúde-doença, requer o desenvolvimento e/ou aprimoramento de habilidades específicas para o cuidado” (BASTOS *et al.*, 2020, p. 2).

Vale pontuar que as portarias iniciais, que indicavam a substituição das aulas presenciais por aulas remotas, não incluíram, a princípio, como possibilidade, o desenvolvimento de atividades de caráter prático; essas, por orientação, deveriam ser integralmente repostas presencialmente. Posteriormente, foram autorizadas algumas flexibilizações, principalmente, o retorno das atividades práticas para as séries finais dos cursos técnicos e superiores da área da saúde (BRASIL, 2020c).

Costa *et al.* (2020) indicam a preocupação peculiar dos cursos da área da saúde quanto à realização, na modalidade de ensino remoto, da carga horária destinada às atividades práticas, responsáveis por desenvolverem habilidades importantíssimas ao aprendizado e qualificar a formação dos futuros profissionais de saúde. Sabe-se que o ERE não permite a inserção dos graduandos em cenários práticos. Segundo o autor, mesmo que seja apenas durante o tempo da Covid-19, essa situação poderá deixar lacunas no processo formativo.

No entanto, analisando a formação de enfermagem, no contexto da pandemia, apesar dos desafios da formação remota nessa área, refletiu-se sobre a demanda social de novos profissionais, considerando que globalmente faltam enfermeiros, fato que reforçou a adesão ao ensino remoto (SILVA *et al.*, 2020).

Assim, Martins (2020) indica que a pandemia evidenciou antigas e novas reflexões no campo da educação, como as condições de trabalho, a qualidade do processo de ensino-aprendizagem, a importância e o significado dos conteúdos abordados no desenvolvimento das práticas pedagógicas focadas no discente.

Assim sendo, torna-se premente haver pesquisas que enfoquem a vivência dos docentes e discentes durante o ensino remoto a fim de compreender, de fato, os desafios e as potencialidades da prática pedagógica remota, imposta pela Covid-19.

Este estudo motivou-se da vivência na coordenação de curso de graduação em enfermagem, no período da pandemia, experiência que tem exigido a reorganização do processo de ensino-aprendizagem, a adesão a novas tecnologias, a reconfiguração do processo de avaliação da aprendizagem e novas condutas, tanto docentes quanto discentes. Nesse sentido, propõe-se uma investigação que busque sistematizar as fragilidades e potencialidades da implementação do ERE na formação em enfermagem, durante a pandemia da Covid-19.

O objeto de estudo em questão exige uma análise ampla, que considere os vários determinantes da problemática, portanto, requer uma efetiva reflexão ancorada na interdisciplinaridade como estratégia e possibilidade de alcançar o maior entendimento do objeto de estudo (SANTOS *et al.*, 2007).

O entendimento interdisciplinar é necessário na prática e no ensino de enfermagem, uma vez que o cuidar do outro envolve mais que uma dimensão, sendo necessário respeitar o individual e o coletivo em seu contexto social, valorizar a relação entre os profissionais de saúde e o ser cuidado, bem como o desempenho técnico, que deve ser competente e adequado. Além disso, considerando o cuidado humano, objeto de trabalho da enfermagem, é necessário que se percebam: “[...] questões técnicas, éticas, estéticas, específicas e multidimensionais do processo de nascer, viver e morrer humano em cada etapa”; ou seja, para que a enfermagem se construa com qualidade, é necessário que ela considere a ligação de vários saberes (SANTOS *et al.*, 2007, p. 22), seja no campo da formação, seja na prática profissional.

Diante da problemática apresentada, questiona-se: qual a percepção de professores e acadêmicos sobre o ensino remoto emergencial no processo ensino-aprendizagem na graduação em enfermagem? Parte-se do pressuposto de que a formação acadêmica, ofertada exclusivamente via ensino remoto, no período de pandemia da Covid-19, apresentará fragilidades do ponto de vista da organização didático-pedagógica do processo de ensino-aprendizagem, principalmente, quanto à avaliação da aprendizagem.

2. OBJETIVOS

2.1 Objetivo Geral

Identificar, a partir da percepção de docentes e discentes, os limites e possibilidades do ensino remoto emergencial na graduação em enfermagem durante a pandemia da Covid-19.

2.2 Objetivos Específicos

Sistematizar como foi abordado o ERE no ensino superior nas produções científicas da área da saúde no Brasil durante a pandemia da Covid-19;

Apreender a percepção convergente de docentes e discentes de um curso de graduação em Enfermagem acerca das dificuldades e positivities vivenciadas no período de desenvolvimento do ERE;

Identificar, sob a avaliação de docentes e discentes, os elementos que influenciaram o processo de aprendizagem na graduação em Enfermagem no decurso do Ensino Remoto Emergencial.

3. REVISÃO DE LITERATURA

3.1 A Pandemia da Covid-19 e consequências para o ensino

O Coronavírus é o agente infeccioso responsável pela Covid-19, patologia que pode apresentar sintomas clássicos de gripe, como dor no corpo, febre e irritação de garganta, ou agravamentos, a saber, a insuficiência respiratória aguda e outras complicações que podem ocasionar a morte (CHEN *et al.*, 2020).

A Organização Mundial de Saúde (OMS) foi notificada em 31 de dezembro de 2019 sobre casos de pneumonia na cidade de Wuhan, na China, com suspeita de serem provocados por uma nova cepa de Coronavírus. Após uma semana, as autoridades chinesas confirmaram se tratar de um novo tipo do vírus, que recebeu o nome de SARS-CoV-2. Um mês depois, a OMS emitiu um alerta de emergência de Saúde Pública internacional, devido à velocidade de contaminação entre os continentes. Em março de 2020, a situação foi classificada, oficialmente, como pandemia (SOUZA, 2020).

Por mais contraditória que possa parecer, a pandemia desencadeou, por partes da maioria dos governantes mundiais, uma preocupação em proteger, fundamentalmente, a economia e o modelo de produção, fato que colaborou para a expansão acelerada dos números de contaminação pelo vírus e de óbitos, divulgados em boletins municipais, estaduais, nacionais, sem contar que houve muitos casos subnotificados. Segundo Souza (2020), o vírus expôs a crueldade das decisões políticas para o seu enfrentamento; o aumento dos números de contaminados e de mortos serviu para caracterizar apenas uma face do problema em questão, pois, para além dos números, é necessário “[...] esclarecer a natureza e a dinâmica do processo de determinação social da saúde em nível global” (p. 2470).

As pandemias ocorrem por diversos fatores; Oliveira e Castanheiro (2020) descreveram as conexões entre o coronavírus e as mudanças climáticas. Segundo os autores, quanto mais alterado o ambiente, maior é a probabilidade de que os ecossistemas sejam perturbados e, assim, oportuniza-se o surgimento de doenças.

Segundo Souza (2020, p. 2473): “Não é qualquer doença infecciosa que se tornará pandêmica ou que será transmitida tão rapidamente entre os indivíduos”,

pois é necessário, no processo saúde-doença, um intercâmbio entre a esfera biológica e a esfera social, ou seja, a combinação de fatores, como agente etiológico, potencial de transmissibilidade, taxa de imunização da população, as medidas de profilaxia/prevenção adotadas, tratamentos disponíveis, entre outros (SOUZA, 2020).

É importante destacar que as pessoas mais suscetíveis aos efeitos climáticos extremos, provocados pelo aquecimento, são, na sua maioria, os mais pobres, uma vez que suas condições de vida são mais precárias, sem acesso aos seus direitos sociais básicos, como moradia adequada e segura, saúde básica, saneamento básico e água potável, educação, alimentação adequada, entre outros (OLIVEIRA; CASTANHEIRO, 2020).

A pandemia da Covid-19 explicitou uma fragilidade da conscientização da população em relação à prevenção e promoção de saúde. Apesar da OMS e das propagandas do Ministério da Saúde reforçarem as normas de etiqueta sanitária para desacelerar a transmissão do vírus, seja pela higienização das mãos, pelo distanciamento físico e uso da máscara, percebeu-se a resistência da coletividade em incorporar tais medidas (BRASIL, 2020d).

Cabe registrar que, no decurso da pandemia, ocorreu o denunciado processo de “politização” da doença, fenômeno sociológico que se expressa por críticas contundentes e antagônicas às medidas sanitárias efetivadas pelos governantes. Além disso, a mídia e redes sociais divulgaram inúmeras postagens com *fake news*, o que provocou, na população brasileira, uma divisão de opiniões entre os que não acreditam na doença e os que acreditam. É importante indicar que a “cura” também foi “politizada”; evidenciou-se o anúncio de medicamentos “milagrosos”, levando parcela da população a se preocupar menos com a prevenção, além de reforçar o modelo biomédico, tanto por parte da população quanto de profissionais da saúde (FERNANDES, 2020; FIOCRUZ, 2020).

Segundo Souza (2020), na emergência da pandemia, a questão econômica, nacional e internacional, foi priorizada; isso fez com que muitos governos efetivassem decisões tardias, como fechamento de fronteiras e afastamento social.

A título de exemplo, na Itália, após as primeiras mortes serem registradas em fevereiro, alguns prefeitos e governos regionais decretaram quarentena, mas o primeiro-ministro, Giuseppe Conte, conseguiu derrubar tais medidas sob alegação de que elas apenas

pregavam o caos. Pouco tempo depois, a Itália se tornou, por algumas semanas, o epicentro da pandemia [...] (SOUZA, 2020, p. 2475).

O que aconteceu na Itália, por exemplo, ocorreu, em certa medida, nos demais países, em momentos distintos, visto que todos acabaram adotando medidas de afastamento social, as quais produziram tensão entre os trabalhadores, os donos das indústrias e empresas, que forçaram continuamente o retorno à produção, nos mesmos moldes que anteriormente à pandemia (SOUZA, 2020). Essa evidência revela que o aspecto econômico tem sido determinante nessa pandemia, prevalecendo o processo de trabalho e a cultura capitalista de produção em detrimento do bem-estar dos indivíduos; a saúde tem sido considerada como um fim e não como um meio para a manutenção do ser humano.

Nesse contexto, aflorou a preocupação com a educação formal dos cursos de saúde, uma vez que o isolamento social influenciou, de forma direta, o funcionamento de instituições educacionais, pois o ambiente escolar é local de aglomeração, em especial, de jovens que podem, além de se contaminar, ter contato com pessoas do grupo de risco (ARRUDA, 2020).

Segundo dados do Censo Escolar de 2019 do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), o Brasil tinha 8,4 milhões de estudantes no Ensino Superior, distribuídos em 2.537 instituições de Ensino, que, durante o período de pandemia, iniciando em março de 2020, por determinações das portarias do MEC, tiveram as aulas presenciais suspensas. De acordo com o Parecer CNE/CP nº 5/2020, as instituições de ensino ficaram obrigadas a cumprir a carga horária de aulas anuais, sem necessariamente o cumprimento dos dias letivos; além disso, o parecer reforça as portarias MEC, que visam garantir atendimento escolar essencial para o ano letivo de 2020 (BRASIL, 2020b). Mais tarde, no mesmo ano, o Parecer 05/2020 passou por revisão e foi publicado como Parecer CNE/CP nº. 19/2020, que permitiu o ensino remoto caso necessário para o ensino básico e superior até o final de 2021.

Já no ano de 2021, com o início e avanço da vacinação contra a Covid-19, em muitos municípios, houve a proposição pelo retorno, mesmo que parcialmente, das atividades escolares de forma presencial, por meio de legislações publicadas com recomendações, considerando as particularidades regionais, a progressão pandêmica e diminuição dos números.

Em agosto de 2021, o CNE/CP divulgou a Resolução nº 2, a qual instituiu diretrizes nacionais orientadoras para implementar o retorno presencial das atividades de ensino-aprendizagem e a regularização do calendário escolar. Na referida resolução, o CNE indicou que o retorno à presencialidade das atividades de ensino em todas as etapas seria uma ação urgente, prioritária e imediata, devendo observar o pacto nacional e as diretrizes estaduais, distrital e municipais estabelecidas para o enfrentamento da pandemia, como os protocolos sanitários considerados; além disso, estabelece que é essencial seguir as determinações dos setores responsáveis pela saúde pública para adequações e procedimentos a serem adotados para o retorno, além de atentar-se para o bem-estar físico, mental e social dos profissionais da educação. A resolução pontuou, ainda, a necessidade de se realizar um processo avaliativo e diagnósticos do padrão de aprendizagem dos estudantes, de modo a organizar ações de recuperação, além de incluir as famílias e os estudantes nos processos de retorno presencial, a fim de que todos tenham conhecimento dos protocolos de retorno (BRASIL, 2021).

No entanto, quando se pensa em formação de profissionais da saúde, evidencia-se a necessidade de formar para além da dimensão técnica específica. É necessário que os processos formativos também valorizem o social, os determinantes e a intervenção no processo saúde-doença, o trabalho em equipe e visualize as demandas da comunidade, buscando considerar os fenômenos envolvidos e os movimentos sociais (SEIFFERT, 2005; NASCIMENTO; OLIVEIRA, 2006; ALMEIDA FILHO; BARETTO, 2012).

3.2 A possibilidade da formação remota

O ensino superior, no Brasil, está autorizado a ocorrer nas modalidades presencial e a distância, convencionalmente nominada de Ensino a distância (EAD). De acordo com o disposto no site do e-Mec, a modalidade presencial requer a presença do aluno em, pelo menos, 75% das aulas e em 100% nas avaliações; por sua vez, a modalidade a distância caracteriza-se pela relação professor-aluno não presencial, sendo utilizados diversos meios de comunicação, fundamentalmente, a *internet* para desenvolver o processo de ensino (BRASIL, 2021).

Ainda, de acordo com Cavalcante (2000), em uma série documental do Ministério da Educação sobre o ensino superior, seus conceitos, definições e

classificações, são apresentadas três modalidades de oferta de graduação, sendo: ensino presencial, educação a distância e ensino semipresencial.

O Ensino presencial foi definido como uma das modalidades mais comuns e regulares, no qual a presença nas avaliações é obrigatória e tende-se a normalizar a frequência dos alunos a 75%, nas atividades didáticas; a frequência de alunos e professores na educação superior é obrigatória. Em relação à educação a distância (EAD), há uma organização pedagógica a fim de possibilitar ao alunado a autoaprendizagem, a qual é mediada por recursos didáticos, que são organizados e apresentados em diferentes formatos de suportes de informação, podendo ser utilizado, de forma única ou combinada, nos mais diversos meios de comunicação; por sua vez, o ensino semipresencial não tem legislação específica, mas é citado na Resolução CNE nº 2, de 26 de junho de 1997. Na prática, tem sido uma modalidade que se utiliza de atividades presenciais obrigatórias, somadas a outras formas de ensino, que podem acontecer sem a presença física do aluno em sala de aula, como na educação a distância. Assim, utilizam-se, para isso, recursos de suporte de informática, materiais impressos ou outros.

Segundo Vasconcelos e Araújo (2020), as políticas públicas de educação, como o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 e a Política de Inovação, têm objetivado o uso das tecnologias no ensino, como estratégias de melhoria na qualidade da educação e no fortalecimento da aprendizagem significativa, além de aproximar o estudante da inovação na educação e entender que, inclusive, já manejam os dispositivos tecnológicos. Além disso, há a necessidade de os currículos escolares contextualizarem a conectividade, a fim de atenderem à demanda e expectativa de uma sociedade de rede (COUTO; FERRAZ; PINTO, 2017). Somado a isso, Vasconcelos e Araújo (2020), bem como Mercado (1999) entendem que as instituições de ensino podem estar aquém do digital, tendo em vista a formação pedagógica deficitária do corpo docente para o uso das tecnologias digitais de informação e comunicação.

No entanto, a pandemia da Covid-19, no ano de 2020, confrontou especialmente a modalidade de ensino presencial, tendo em vista as medidas sanitárias adotadas. Segundo COSTA *et al.* (2020), os modelos de ensino, considerados em vários países do mundo, tiveram uma característica em comum, com o intuito de minimizar os impactos da suspensão das aulas. Assim, começou-se

a utilizar, inclusive, no Brasil, um formato de ensino denominado ensino remoto emergencial.

O ensino remoto emergencial aproxima-se da EAD, ao usar a tecnologia na mediação do processo, distanciando-se, principalmente, no aspecto temporal, uma vez que aquele deve ocorrer em tempo real, com possibilidade de interação on-line com o professor. Por sua vez, a educação a distância é atemporal, mediada por tutores em ambientes virtuais (COSTA *et al.*, 2020).

Appenzeller *et al.* (2020) destacam que o ensino remoto emergencial é uma mudança temporária, uma alternativa, nesse momento, ao ensino presencial, não tendo por objetivo a criação/transformação da formação presencial em formação a distância, mas aprovisionar um acesso ainda que temporário aos conteúdos de formação.

O entendimento das diferenças entre remoto emergencial e ensino a distância é importante para diminuir as angústias e ansiedades dos docentes, que, muitas vezes, não se sentem prontos para dar aulas não presenciais, e dos discentes (HODGES *et al.*, 2020; APPENZELLER *et al.*, 2020).

3.3 A Emergência da Pandemia: repercussões na formação escolar

As portarias do Ministério da Educação e Saúde, referentes ao ensino remoto emergencial, a partir de março de 2020, oficializaram a possibilidade de que todos os cursos utilizassem metodologias remotas para continuidade do ano letivo. A primeira portaria, publicada em 17 de março, sob o nº 343, expressou a autorização, em caráter excepcional, “a substituição das disciplinas presenciais, em andamento, por aulas que utilizem meios e tecnologias de informação e comunicação, nos limites estabelecidos pela legislação em vigor” (BRASIL, 2020f, p. 39).

A suspensão das aulas presenciais foi uma decisão efetivada em diversos países e estados brasileiros acometidos pela pandemia, a exemplo da Itália, França, Espanha, Alemanha, Inglaterra, Estados Unidos, Canadá, entre outros, permitindo, assim, medidas de afastamento social, que, em primeiro momento, foram feitas de modo mais severo, como o *lockdown* (CRODA *et al.*, 2020).

De acordo com Bezerra (2020), devido à pandemia da Covid-19, os gestores das instituições de ensino superior tiveram que buscar novas formas de garantir a continuidade e a qualidade do ensino ofertado em caráter emergencial. Urgiu a

necessidade das instituições de ensino superior adequarem seus formatos de aula, a fim de que fossem mantidas as atividades e diminuísse, em docentes e discentes, a sensação de estagnação provocada pelo cenário pandêmico (BASTOS *et al.*, 2020).

Relatos mostraram que essas mudanças ocorreram de forma brusca, pois o contexto foi emergencial. As instituições de ensino superior, que aceitaram esse desafio frente à crise pandêmica, precisaram dispor de tal alternativa de forma rápida e buscando qualidade. Também, os docentes, de forma emergencial, precisaram adaptar suas aulas presenciais para as plataformas *on-line*, de maneira que começaram a utilizar mais as diferentes Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) (RONDINI; PEDRO; DUARTE, 2020).

Para Moreira, Henrique e Barros (2020), houve, portanto, no início do ensino remoto, uma fase de transição; os docentes tiveram que se reinventar, pois passaram a gravar videoaulas ou utilizar plataformas que permitiam as videoconferências, como: *Skype, Google Hangout; Zoom*, somado a plataformas de ensino assíncrono, como: Moodle, Microsoft Teams; Google Classroom, entre outros. Alguns desses docentes não estavam pedagogicamente preparados para o uso dessas tecnologias, desse modo, numa segunda fase, buscou-se, de modo emergencial, instrumentalizá-los, para que a educação digital em rede também fosse de qualidade.

A literatura aponta dois movimentos coexistentes e paralelos, em que, de um lado, as instituições privadas, que se adaptaram de modo relativamente rápido às mudanças impostas pelos decretos, relacionados à educação remota, minimizaram os impactos educacionais para o seu alunado; já em relação às instituições públicas, um percentual maior rejeitou inicialmente o formato de aulas *on-line*, o que se justifica pela limitação de acesso às tecnologias digitais de informação e comunicação, principalmente pela população acadêmica, somado aos problemas de infraestrutura, capacitação docente, que interferem na utilização, de forma crítica e produtiva, dessas tecnologias (TORRES; ALVEZ; COSTA, 2020; RONDINI; PEDRO; DUARTE, 2020).

Diante disso, destacam-se algumas preocupações, relacionadas ao distanciamento social, especialmente, em cursos da área da saúde, considerando que, conforme apontado por Bastos *et al.* (2020), os processos educativos valorizam a proximidade dos sujeitos. No entanto, ao se pensar em possibilidades desse

formato, alguns autores concordam que docentes e discentes, ao vivenciarem esse período, ressignificarão o processo de ensino-aprendizagem, bem como as tecnologias digitais de informação e comunicação ocuparão um espaço importante no processo formativo, uma vez que situações atípicas, como a pandemia, exigem soluções pedagógicas rápidas e criativas, que, muitas vezes, se sobressaem aos modelos e estratégias convencionais, o que pode ser duradouro (BARRETO; ROCHA, 2020; MARTINS, 2020; HODGES *et al.*, 2020).

Tendo em vista os limites e as possibilidades do ERE, verifica-se que os autores remetem, como positivamente, ao fato dessa modalidade aproveitar as habilidades dos estudantes com tecnologia, visto que são, na sua maioria, jovens, os quais fazem uso frequente das tecnologias; isso, muitas vezes, já integra sua vida social, fato que poderia mantê-los conectados (SILVA *et al.*, 2021).

Outro elemento, que tem sido destacado, como uma potencialidade, é a ideia de que atividades remotas bem planejadas podem estimular mais do que aulas em metodologias convencionais, uma vez que há a possibilidade de simulações (ambientes e pacientes virtuais) e outras atividades interativas (SILVA *et al.*, 2021; VASCONCELOS, ARAÚJO, 2020; MOREIRA, HENRIQUE, BARROS, 2020).

Nesse contexto, há a expansão das atividades de pesquisa e extensão tanto em universidades públicas quanto nas privadas, nas quais várias ações “[...] tanto solidárias quanto de formação continuada foram deflagradas, ofertadas sejam para a comunidade interna das Instituições de Ensino Superior (IES), professores e estudantes, sejam para a população em geral e trabalhadores da saúde” (LIRA *et al.*, 2020, p. 3). Além disso, ocorreram outras trocas de experiências com outras vivências de enfermagem, de modo virtual, o que pode, futuramente, ser incorporado ao estímulo de valorização e fortalecimento da enfermagem (SILVA *et al.*, 2021).

Dentre os limites para a realização do ERE, autores apontam a baixa fluência digital dos docentes; o uso de recursos mínimos de TDIC, devido a esses equipamentos serem do próprio docente; dificuldades de conexão às redes (discente e docente); recursos tecnológicos podem não estar acessíveis a todos os estudantes (SILVA *et al.*, 2021; VASCONCELOS, ARAÚJO, 2020; MOREIRA, HENRIQUE, BARROS, 2020); carga horária docente estendida para além da atuação em sala de aula (VASCONCELOS, ARAÚJO, 2020). Ademais, há o estresse e ansiedade, ocasionados pelo excesso de informação e pela vulnerabilidade social, como manutenção de renda e empregabilidade (SILVA *et al.*, 2021; LIRA *et al.*, 2020).

Lira *et al.* (2020) apontam ainda que, para a formação específica de enfermagem, o ensino remoto pode comprometer a formação profissional para a atuação no Sistema Único de Saúde (SUS), uma vez que se pauta nas necessidades individuais de saúde, prática multiprofissional, técnica e de prática presencial.

Segundo Cavalcante Neto, Bezerra e Noronha Filho (2020) e Lira *et al.* (2020), a prática exclusivamente virtual de ensino apresenta, como entrave, o comprometimento da essência da enfermagem, que é o contato humano, pois, apesar das simulações, o cuidado de enfermagem perpassa pelo estabelecimento de vínculos de confiança, o que é possível apenas nos cenários reais de prática.

Quanto à dimensão prática da formação, desenvolvida em atividades supervisionadas, estágios, internatos, o contexto pandêmico limitou, quase inviabilizando os processos didático-pedagógicos das graduações da área da saúde. Diante da problemática, o Ministério da Educação apresentou a Ação Estratégica “O Brasil Conta Comigo” que, complementada pela Portaria 374/2020, visava otimizar os recursos humanos nos serviços de saúde no âmbito do SUS, partindo do diagnóstico de que o cenário pandêmico potencializava o já identificado déficit de profissionais da saúde para a “linha de frente” (MATA *et al.*, 2021).

De acordo com a portaria 374/2020, os cursos de Medicina, Enfermagem, Farmácia e Fisioterapia, vinculados a instituições do sistema federal de ensino, poderiam, em caráter excepcional, antecipar a colação de grau dos alunos que estivessem regularmente matriculados no último período dos cursos, desde que completada 75% da carga horária prevista para o período de estágio curricular ou internato, com a justificativa da necessidade da atuação nas ações de combate à pandemia do Covi-19; isso até durar a situação de emergência no sistema de saúde (BRASIL, 2020e).

Desse modo, o Conselho Nacional de Saúde (CNS) realizou recomendações aos gestores públicos da saúde sobre as responsabilidades da observância das DCN e dos Projetos Pedagógicos de Curso da Área da Saúde, assim como o Conselho Nacional de Secretários Municipais de Saúde (Conasems) manifestou em nota técnica que as medidas quanto ao desenvolvimento de atividades práticas das graduações da área da saúde deveriam ser consideradas em caráter facultativo e pactuadas entre as IES, os estados e os municípios, problematizando-se a questão do fornecimento dos Equipamentos de Proteção Individual (EPIs), das

responsabilidades das IES e dos órgãos do poder público (CONASEMS, 2020; CNS, 2020).

A Associação Brasileira de Enfermagem (ABEn) apresentou preocupação frente à fragilidade em garantir supervisão dos acadêmicos, considerando que deveriam ser tratados como indivíduos em formação e não como força de trabalho, uma vez que o corte de 25% da carga horária do estágio curricular obrigatório e a imaturidade profissional desses acadêmicos expunha a preocupação em formar com qualidade e de forma racional para o cuidado em saúde (ABEn, 2020).

Ao considerar as positivities e os limites que o ERE apresenta em relação à formação de enfermagem, verifica-se que serão necessários estudos em longo prazo. Ainda, serão essenciais pesquisas que não apenas relatem o acontecer do ERE em momento pandêmico, mas a dinâmica do processo de ensino-aprendizagem em enfermagem, pós-pandemia, permitindo, desse modo, verificar limites e possibilidades dessa modalidade para a formação, pois está articulada à qualidade de ensino e à atuação profissional no cuidado em saúde.

4. METODOLOGIA

4.1 Tipo do estudo

Trata-se de estudo de caso, combinando revisão integrativa de literatura, acerca da temática central e estudo exploratório-descritivo, com abordagem qualitativa.

Segundo Yin (2001), estudo de caso envolve uma análise profunda e exaustiva de um ou poucos objetos, assim, permite um maior detalhamento e conhecimento mais amplo de dada realidade. Gil (2002) descreve que o estudo de caso permite que o objeto em questão tenha preservada a sua unidade, mesmo que ele se entrelace com o contexto em que esteja inserido, permitindo que sejam formuladas hipóteses, teorias e explicações de variáveis em situações complexas.

O estudo de caso é a estratégia para captar acontecimentos contemporâneos, de maneira que a coleta de evidência pode vir de fontes distintas, a saber: documentos; registros de arquivos; entrevistas; observação direta; observação participante e artefatos físicos (YIN, 2001).

No delineamento do estudo de caso, é necessário definir a unidade caso, no entanto, ela pode ser única ou múltipla; esse último é mais frequentemente utilizado nas pesquisas sociais e proporciona evidências inseridas em diferentes contextos, concorrendo para a elaboração de uma pesquisa de melhor qualidade. Assim, requer uma metodologia mais acurada e um maior tempo para coleta e análise dos dados, pois será necessário reaplicar as mesmas questões em todos os casos (GIL, 2002).

Segundo Beuren (2004, p. 84), a pesquisa do tipo estudo de caso “caracteriza-se principalmente pelo estudo concentrado de um único caso. Este estudo é preferido pelos pesquisadores que desejam aprofundar seu conhecimento a respeito de determinado caso específico”.

O estudo de caso é um tipo de pesquisa, quantitativa e/ou qualitativa, que “[...] tem como objeto o estudo de uma unidade de forma aprofundada, podendo tratar-se de um sujeito, de um grupo de pessoas, de uma comunidade etc.” (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 60), sendo indispensável a rigorosidade, a objetividade, originalidade e coerência na realização.

A revisão integrativa, de acordo com Mendes, Silveira e Galvão (2008), permite uma ampla avaliação da produção científica por meio da síntese de vários estudos, o que pode ser usado para diversos fins, como definir conceitos, visitação de teorias, propor novas pesquisas e analisar metodologias, além de permitir a apresentação de conclusões mais profundas e abrangentes, pois nela há uma variabilidade no processo de amostragem. Assim, pode-se dizer que a revisão integrativa é o caminho metodológico que contribuirá para o aprofundamento das questões da investigação, uma vez que possibilita combinar diferentes literaturas, explorar conceitos, assinalar as lacunas e construir um olhar sobre o fenômeno do ERE.

Quanto a estudos exploratórios, de acordo com Gil (2002, p. 41), buscam “proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses. Pode-se dizer que estas pesquisas têm como objetivo principal o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições”. Ainda, de acordo com o mesmo autor, pesquisas descritivas têm como objetivo principal descrever “as características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis” (GIL, 2002, p. 42).

Ademais, segundo Andrade (2007), a pesquisa descritiva consiste na observação dos fatos, registro, análise, classificação para, posteriormente, serem decifrados sem haver a intervenção do pesquisador. No entanto, uma das individualidades desse tipo de pesquisa é o método normatizado da coleta de dados, que ocorre especialmente por meio da observação sistemática e de questionários. Além disso, a pesquisa descritiva exige do investigador uma série de informações sobre o que deseja pesquisar, buscando descrever os fatos e fenômenos de determinada realidade (TRIVIÑOS, 1987).

A pesquisa de abordagem qualitativa, segundo Minayo (2017), busca aprofundar-se nos significados das ações e relações humanas, pois capta aquilo que não pode ser quantificado, respondendo a questões muito particulares, visto que trabalha com a abrangência dos significados: “[...] motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” (MINAYO, 2001, p. 21).

Para Prodanov e Freitas (2013), a abordagem qualitativa relaciona o mundo real e o sujeito, buscando criar um vínculo indissociável entre o universo e a

subjetividade do indivíduo, o que não pode ser convertido em números. Busca, ainda, compreender um fenômeno em profundidade, manuseando as descrições e realizando comparações, interpretações e as atribuições dos significados; isso oportuniza averiguar o ponto de vista, as crenças, os preceitos, a cultura, as atitudes dos indivíduos ou dos grupos (BOTELHO; CRUZ, 2013).

Segundo Minayo (2017), as pesquisas qualitativas podem ser bem explicadas pelo referencial da Dialética, uma vez que se propõem a incorporar o sistema de relações e a forma de conhecimento externo ao sujeito e, também, as representações sociais que significam o mundo, percebendo que o fenômeno ou processo social precisa ser entendido nas suas determinações e transformações dadas pelo sujeito. Assim, aborda a complexidade voltada para a especificidade e diferenciações que os problemas sociais apresentam.

A análise do objeto em questão buscará proceder a uma reflexão que aponte os determinantes concretos, uma vez que entende as condições materiais da existência humana, em que, historicamente, o sujeito compreende sua existência pela apreensão de seus condicionantes históricos e, dialeticamente, os relaciona com o movimento da contradição produzida na própria história (TRIVIÑOS, 1987).

4.2 Etapas do estudo

O estudo foi desenvolvido em duas etapas; na primeira, foi realizada revisão integrativa de literatura (RIL); após isso, houve a fase exploratória, configurando-se, assim, um estudo de caso.

4.2.1 A revisão integrativa da literatura

A RIL é uma estratégia utilizada para sistematizar o conhecimento sobre um assunto específico, a partir da incorporação de estudos diversos que viabilizam a reflexão sobre as lacunas de informações em áreas específicas (SOUZA; SILVA; CARVALHO, 2010). A variabilidade de pesquisas a serem incluídas nesse tipo de revisão qualifica a discussão sobre temas inovadores e

com número limitado de publicações, podendo até mesmo elucidar assuntos não solucionados (ERCOLE; MELO; ALCOFORADO, 2014).

Os procedimentos da RIL desta pesquisa são os utilizados e divulgados por Mendes, Silveira e Galvão (2008), expressos nos seguintes etapas: a) identificação do tema e seleção da hipótese ou questão de pesquisa para a elaboração da revisão integrativa; b) estabelecimento de critérios para inclusão e exclusão de estudos/amostragem ou busca na literatura; c) definição das informações a serem extraídas dos estudos selecionados/categorização dos estudos; avaliação dos estudos incluídos na revisão integrativa; d) interpretação dos resultados e; e) apresentação da revisão/síntese do conhecimento.

4.2.1.1. Identificação do tema e questão de pesquisa para a elaboração da revisão integrativa

Considerando que a revisão integrativa de literatura permite o aprofundamento e contextualização de determinado tema por meio da combinação de diferentes literaturas, de acordo com Mendes, Silveira e Galvão (2008, p. 759), esse “método tem a finalidade de reunir e sintetizar resultados de pesquisas sobre um delimitado tema ou questão, de maneira sistemática e ordenada, contribuindo para o aprofundamento do conhecimento do tema investigado”. Tendo em vista que o formato do ensino durante a pandemia da Covid-19, que passou a se denominar ERE, é uma temática recente, tomou-se a seguinte questão como norteadora do estudo: como o desenvolvimento do ERE no ensino superior tem sido abordado na produção científica da área da saúde?

4.2.1.2 Estabelecimento de critérios para inclusão e exclusão dos estudos

A busca ocorreu nas bases de dados da Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde (LILACS), na Base de dados de enfermagem (BDENF) e na MEDLINE via PUBMED, assim como na *Scientific Electronic Library On-line* (SciELO). As publicações foram selecionadas a partir da palavra-chave em português: Ensino Remoto Emergencial e Emergency Remote Teaching

Os critérios de inclusão para as pesquisas foram: Artigos científicos, publicados na íntegra, veiculados por meio eletrônico de livre acesso; Estudos publicados em língua portuguesa e inglesa; Estudos publicados no período de janeiro de 2020 a junho de 2021; Estudos que descrevam e debatam o ERE em cursos de nível superior da área da saúde;

Como critérios de exclusão, foram considerados: Editorias; Estudos que tratem o ERE na educação básica; ensino técnico profissionalizante ou outros cursos de graduação que não os da área da saúde.

4.2.1.3 Categorização dos estudos

Com o objetivo de organizar os dados de forma descritiva e garantir que a coleta fosse abrangente e equivalente entre os artigos selecionados, foi elaborado instrumento para compilação e registro das informações a serem obtidas durante a busca ativa dos artigos (Apêndice A); o instrumento tomou como modelo a produção de Souza, Silva e Carvalho (2010), o que oportunizou a sistematização dos dados. As informações extraídas dos artigos selecionados se referiram aos seguintes itens: identificação; título do artigo; título do periódico; autor (es); país; idioma; curso de graduação; categoria profissional que realizou o estudo; metodologia; objetivos; sujeitos envolvidos; referencial teórico; instrumentos/procedimentos utilizadas na coleta de dados; análise; conclusões da pesquisa/texto/autor quanto aos limites e potencialidades do ERE.

4.2.1.4 Avaliação dos estudos incluídos na revisão integrativa

Foi realizada uma busca, na data de 05 de junho de 2021, por meio dos resumos dos artigos que respondessem à palavra-chave adotada e, após, foram selecionados aqueles que abordaram o ERE em curso de formação de nível superior em saúde, sendo realizada a pré-análise dos resumos incluídos, para auxiliar a tomada de decisão.

4.2.1.5 Interpretação dos resultados

A partir das leituras dos resumos selecionados na fase anterior, foram acessados os respectivos artigos, na íntegra, considerando os critérios de autenticidade, qualidade metodológica, representatividade e relevância das informações, que apresentem resultados sobre o desenvolvimento do ERE nos cursos de formação de nível superior em saúde. Tendo em vista que essa fase faz parte de uma combinação de métodos, os resultados aqui encontrados se somarão aos dados da fase exploratória, permitindo, assim, uma maior compreensão do ERE.

4.2.1.6 Apresentação da revisão/síntese do conhecimento

Para Mendes, Silveira e Galvão (2008), essa etapa visa à construção de um documento que deve considerar descritivamente as etapas perpassadas pelo revisor e os principais resultados demonstrados da apreciação dos artigos incluídos. Desse modo, pretende-se apresentar as informações capturadas de forma estruturada objetiva, a fim de que se tenha a apreensão dos caminhos trilhados pelo ERE durante a pandemia.

4.2.2. Pesquisa exploratória - Estudo de Caso

No estudo exploratório como suporte metodológico do estudo de caso, foi realizado levantamento *on-line*, com docentes e discentes de um curso de graduação em enfermagem.

Pesquisas com estratégia de investigação, sustentadas em estudo de caso, servem a diferentes propósitos, desde examinar situações da vida real; descrever contextos investigados; explicitar determinados fenômenos da realidade (PRODANOV; FREITAS, 2013).

4.2.2.1 Local do estudo

O estudo exploratório foi desenvolvido em uma instituição de ensino superior do Oeste do Paraná, que oferta a graduação presencial em enfermagem, no período noturno, desde o ano de 1999, e que, excepcionalmente, devido à pandemia da Covid-19, utilizou-se do ERE para ministrar as disciplinas do curso.

O curso de graduação de enfermagem foi aprovado, nessa instituição, no ano de 1999, para a Unidade Sede, e, em 2000, para as demais unidades, que são três (Cascavel, Francisco Beltrão e Guaíra).

O curso de graduação de enfermagem atualmente é ofertado com 4.800 h/a de formação, divididos em 05 anos. A matriz curricular é composta por disciplinas teóricas, teórico-práticas, práticas de integração, ensino, serviço e comunidade, além de estágio curricular supervisionado, sendo esse último com 960 h/a, realizado em período diurno.

4.2.2.2 Participantes do estudo exploratório

A pesquisa foi desenvolvida com docentes e discentes de curso de graduação de enfermagem da cidade de Cascavel-PR, que vivenciaram a experiência do ERE, durante a pandemia da Covid-19, no ano de 2020 e 2021.

Os participantes do estudo foram selecionados a partir da amostragem não probabilística de tipo intencional, de maneira que não serão utilizadas formas aleatórias de seleção e nem será definido, a priori, o número de participantes (MARCONI; LAKATOS, 2015).

Foram incluídos os docentes que ministraram disciplinas *on-line* no período da pandemia, assim como os alunos que cursaram as disciplinas ofertadas remotamente.

4.2.2.3 Método e técnica de coleta de dados

A técnica de coleta foi o levantamento *on-line*, sendo utilizada a internet como meio de acesso aos participantes e coleta de dados (FLICK, 2013).

A ferramenta de coleta foi o *Google Forms*[®], aplicativo integrado ao pacote *Google Drive*[®], o qual faz parte do Gmail e abriga vários outros aplicativos,

gratuitos. Essa ferramenta permite criar formulários que podem ser questionários de pesquisa elaborados pelo pesquisado ou podem ser formulários já existentes; esses dados ficam armazenados no servidor Google, podendo ser acessados em qualquer lugar, pelo próprio usuário, ou podem ser utilizados os formulários já existentes (MOTA, 2019).

Como vantagem dessa ferramenta *on-line*, há a possibilidade de os pesquisadores trabalharem de forma colaborativa no documento, com acesso em qualquer lugar e horário, processo de coleta e análise dos dados, de forma rápida e organizada, que produz, inclusive, gráficos e planilhas; também, o questionário pode ser enviado em forma de link (MOTA, 2019).

Os participantes foram acessados por mensagem no endereço eletrônico e aplicativo de mensagens com convite, no qual foram expostos os objetivos do estudo e link gerado pelo próprio Formulário do Google® formado pelo termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) (Apêndice B) e o questionário da pesquisa. Os participantes tiveram acesso ao questionário na íntegra antes de assinalar o aceite, a fim de garantir o direito de opção em participar ou não em relação ao conteúdo a ser abordado. Assim, após a leitura do Termo, cada participante escolheu uma das opções: a) concordo em participar desta pesquisa; b) não concordo em participar desta pesquisa; e, já na sequência, responderam ao questionário que compunha a segunda sessão do formulário *on-line*. Os questionários aplicados eram diferentes, tendo em vista que os sujeitos de pesquisa também foram separados em dois grupos, assim, foi feito e aplicado um questionário aos docentes e outro aos discentes do curso de graduação em enfermagem da instituição, campo desta pesquisa (Apêndice C e D).

O instrumento foi constituído de perguntas fechadas e abertas a fim de identificar, com os participantes do estudo, os limites e possibilidades do ERE no processo de ensino-aprendizagem na formação em enfermagem durante a pandemia da Covid-19. Assim, o questionário, enviado aos docentes, foi composto de 20 (vinte) questões, sendo 08 (oito) com o intuito de traçar o perfil e 12 (doze) com o objetivo de responder à questão central desta pesquisa; o questionário discente foi composto de 14 (quatorze) questões, sendo 06 (seis) para levantar o perfil desse alunado e 08 (oito) com o enfoque na pesquisa.

De acordo com Chaer, Diniz e Ribeiro (2011), perguntas fechadas buscam respostas específicas e objetivas, as quais serão utilizadas para traçar o perfil dos

docentes e discentes participantes da pesquisa, além de questões que foquem em respostas únicas e específicas. Já as questões abertas, permitem liberdade às respostas dos informantes, com linguagem própria; ademais, diminui-se o risco de influência por respostas pré-estabelecidas, uma vez que o informante irá escrever o que tiver em mente. A coleta dos dados exploratórios ocorreu nos meses de julho e agosto de 2021.

4.2.2.4 Técnica de Análise de dados

Os dados coletados foram analisados por meio da Análise de Conteúdo, proposta por Bardin (2011), que a define como um agrupamento de técnicas sistemáticas, com o objetivo de descrever o conteúdo das informações, além de indicadores, que podem ser quantitativos e/qualitativos, e que permitam a dedução de conhecimentos relacionados às condições de recepção dessas informações.

Os resultados foram agrupados em categorias, em conjunto com os conteúdos atribuídos a cada uma delas, compostas de três fases, assim descritas por Bardin (2011):

Pré-análise: contato exaustivo com o material até a impregnação de seu conteúdo, obedecendo aos critérios homogêneos e pertinentes ao objetivo do trabalho, formulação de hipóteses e objetivos;

Exploração do material: nessa fase, o pesquisador busca operacionalizar a codificação, assim, o material será explorado a fim de alcançar o núcleo de compreensão de texto, classificação e agregação dos dados em categorias empíricas ou teóricas;

Tratamento: as informações são condensadas e evidenciadas para análise que ocorre por meio das interpretações inferenciais possíveis por meio da intuição e da análise crítica e reflexiva.

Nessa análise, o pesquisador busca compreender as características, estruturas e informações que possam estar implícitas nos fragmentos de mensagens dos dados coletados, além de olhar para o significado da mensagem explícita nos dados coletados (BARDIN, 2011).

4.2.2.5 Aspectos éticos

O estudo seguiu as normativas para pesquisa, envolvendo seres humanos, previstas na Resolução 466/2012 (BRASIL, 2012), sendo aprovado pelo Comitê de ética e Pesquisa da Universidade Estadual do Oeste do Paraná pelo Parecer nº 4.693.602 (Anexo I).

Além do mais, seguindo as recomendações da Resolução 510/2016 (BRASIL, 2016), as respostas aos instrumentos de pesquisa foram extraídas das planilhas geradas no *Google Drive* sem qualquer identificação dos participantes. Quanto às questões abertas, foram utilizados códigos para cada categoria participante do estudo, a saber: DO (Docente), seguido de um número arábico sequencial - DO1, DO2, DO3 - até expressar todas as respostas dos participantes docentes. Foi utilizado o código DI (Discente), seguido de um número arábico sequencial - DI1, DI2 – respectivamente.

6. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Esta seção contempla os resultados da pesquisa, os quais foram apresentados e discutidos no formato de artigos científicos.

Artigo 1: O Ensino Remoto Emergencial na Formação Superior em Saúde no Brasil

Artigo 2: Vivenciando o Ensino Remoto Emergencial: Percepções docentes e discentes de Enfermagem

Artigo 3: Processo ensino-aprendizagem: um olhar docente e discente sobre o Ensino Remoto Emergencial

ARTIGO 1: O Ensino Remoto Emergencial na Formação Superior em Saúde no Brasil

O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL NA FORMAÇÃO SUPERIOR EM SAÚDE NO BRASIL

DEBORA TATIANE FEIBER GIRARDELLO¹

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0003-3884>

SOLANGE DE FÁTIMA REIS CONTERNO²

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2493-8071>

RESUMO: Considerando as propostas legais de inserção do ensino remoto emergencial (ERE), como a possibilidade mais adequada, na visão sanitária, durante a pandemia da Covid-19, para a continuidade do trabalho didático-pedagógico no ensino superior, torna-se importante problematizar como os cursos de graduação de saúde vivenciaram o ERE em seus processos formativos. Nesse sentido, objetivou-se sistematizar como foi abordado o desenvolvimento da ERE no ensino superior nas produções científicas da área da saúde no Brasil na pandemia. Trata-se de Revisão integrativa de literatura, nas bases de dados da Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde (Lilacs), na Base de dados de enfermagem (BDENF) e na Medline via Pubmed, e na Scientific Electronic Library On-line (SciELO), utilizando, como palavra-chave, em português e em inglês: Ensino Remoto Emergencial e Emergency Remote Teaching. Foram selecionados 12 artigos, produzidos entre os anos de 2020 e 2021, os quais foram sistematizados, o que permitiu identificar duas temáticas distintas em relação ao desenvolvimento do ERE no ensino superior em saúde, sendo elas: o impacto do ERE na formação acadêmica, bem como propostas e estratégias didáticas para o ERE. Apesar dos limites vivenciados durante o ERE, os impactos podem ser amenizados por meio de estratégias, didáticas ou institucionais, as quais fortaleçam o processo ensino-aprendizagem na formação em saúde; destaca-se o acompanhamento institucional dos acadêmicos diminuindo o impacto da rotina imposta pelo isolamento e potencializou a busca de estratégias criativas para as salas de aula *on-line*, estratégias tecnológicas inovadoras e auxiliares ao processo de ensino utilizadas durante o ERE.

Palavras-chaves: Ensino *on-line*, Ensino Remoto Emergencial, Educação Superior, COVID-19.

EMERGENCY REMOTE TEACHING IN HIGHER HEALTH EDUCATION IN BRAZIL

1 Mestranda da Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE. Cascavel, Paraná (PR), Brasil.
<deborafeiber@hotmail.com>

2 Docente da Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE. Cascavel, Paraná (PR), Brasil.
<solangeconterno@gmail.com >

ABSTRACT: Considering the legal proposals for the insertion of emergency remote teaching (ERT) as the most appropriate possibility, from a health point of view, during the Covid-19 pandemic for the continuity of didactic-pedagogical work in higher education, it becomes important to problematize how undergraduate health courses experienced the ERT in their training processes. In this sense, the objective was to systematize how the development of ERT in higher education was approached in scientific productions in the health area in Brazil during the pandemic. This is an integrative literature review, in the databases of Latin American and Caribbean Literature on Health Sciences (Lilacs), in the Nursing Database (BDENF) and in Medline via Pubmed, and in the Scientific Electronic Library On-line (SciELO), using as keywords in Portuguese and English: Ensino Remoto Emergencial e Emergency Remote Teaching. Twelve articles were selected, produced between the years 2020 and 2021, which were systematized, which allowed the identification of two distinct themes in relation to the development of the ERE in higher education in health, namely: the impact of the ERT on academic training and proposals and didactic strategies for the ERT. Despite the limits experienced during the ERT, the impacts can be mitigated through strategies, didactic or institutional, which strengthen the teaching-learning process in health education. Isolation and boosted the search for creative strategies for *on-line* classrooms, innovative technological strategies and auxiliaries to the teaching process used during the ERT.

Keywords: *On-line* Teaching, Emergency Remote Teaching, Education Higher, COVID-19.

ENSEÑANZA REMOTA DE EMERGÊNCIA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN SALUD EN BRASIL

RESUMEN: Considerando las propuestas legales para la inserción de la enseñanza remota de emergência (ERE) como la posibilidad más adecuada, desde el punto de vista sanitario, durante la pandemia de la Covid-19 para la continuidad del trabajo didáctico-pedagógico en la educación superior, cobra importancia problematizar cómo los cursos de graduación en salud vivieron la ERE en sus procesos formativos. En ese sentido, el objetivo fue sistematizar cómo se abordó el desarrollo de la ERE en la educación superior en las producciones científicas del área de la salud en Brasil durante la pandemia. Es una revisión integrativa de la literatura, en las bases de datos de Literatura Latinoamericana y del Caribe en Ciencias de la Salud (Lilacs), Base de Datos de Enfermería (BDENF), Medline vía Pubmed, y Scientific Electronic Library On-line (SciELO), utilizando como palabras clave en portugués e inglés: Ensino Remoto Emergencial y Emergency Remote Teaching. Se seleccionaron doce artículos, producidos entre 2020 y 2021, que fueron sistematizados y permitió identificar dos temas diferenciados en relación al desarrollo de la ERE en la educación superior en salud: el impacto de la ERE en la formación académica y propuestas/estrategias didácticas para la ERE. A pesar de los límites vividos durante la ERE, los impactos pueden ser mitigados a través de estrategias, didácticas o institucionales, que fortalezcan el proceso de enseñanza-aprendizaje en educación para la salud aislamiento e impulsaron la búsqueda de estrategias creativas para las aulas *on-line*, estrategias tecnológicas innovadoras y auxiliares al proceso de enseñanza utilizado durante el ERE.

Palabras clave: Enseñanza en línea, Enseñanza remota de emergencia, Educación Superior, COVID-19.

INTRODUÇÃO

A pandemia da Covid-19, causada pelo vírus SARS-CoV-2, é considerada um marco histórico de mudanças mundiais (ARRUDA, 2020), a qual confrontou, nos anos de 2020 e 2021, também o ensino formal no Brasil, especialmente a modalidade de ensino presencial, uma vez que as medidas sanitárias adotadas previam a não aglomeração de pessoas; assim, o distanciamento social passou a ser medida de “etiqueta sanitária” adotada no Brasil e no mundo, o que afetou de forma direta instituições de ensino (ARRUDA, 2020).

De acordo com Costa *et al.* (2020), o Brasil, do mesmo modo que outros países do mundo, buscou minimizar o impacto da impossibilidade das aulas presenciais por meio de um novo formato denominado de ensino remoto emergencial (ERE). As discussões e encaminhamentos para o cenário de excepcionalidade visaram à continuidade do processo de ensino-aprendizagem pelo uso das tecnologias de informação e comunicação (TICs), amparado legalmente pela suspensão do ensino presencial e a realização na modalidade remota de ensino (OLIVEIRA; SOUZA, 2020; ARRUDA, 2020; CRODA *et al.*, 2020).

Assim, as portarias dos Ministérios da Educação e da Saúde, referentes ao ERE, começaram a ser publicadas a partir de março de 2020, as quais permitiram que todos os cursos utilizassem metodologias remotas para continuidade do ano letivo. Em 17 de março, a portaria nº 343, autorizada, em caráter excepcional, estabelecia: “a substituição das disciplinas presenciais, em andamento, por aulas que utilizem meios e tecnologias de informação e comunicação, nos limites estabelecidos pela legislação em vigor” (BRASIL, 2020, p. 39).

Devido às mudanças impostas pela pandemia e o aporte legal, com enfoque especialmente no formato de ensino, as instituições de ensino, incluindo as faculdades e universidades, buscaram formas de viabilizar e garantir a continuidade e a qualidade do ensino ofertado em caráter emergencial (BEZERRA, 2020).

Relatos mostraram que essas mudanças ocorreram de forma brusca e emergencial; uma vez que as instituições de ensino superior, que aceitaram esse desafio frente à crise pandêmica, precisaram dispor do ERE como alternativa rápida e com qualidade, assim, os docentes, também de forma emergencial, precisaram adaptar suas aulas presenciais para as plataformas *on-line*, utilizando-se das mais diferentes tecnologias digitais de informação e comunicação (RONDINI; PEDRO; DUARTE, 2020).

Destaca-se, portanto, que “ensinar remotamente não é sinônimo de ensinar a distância” (GARCIA *et al.*, 2020, p. 5); no ERE, são utilizadas plataformas digitais já

disponíveis e abertas anteriormente para outras finalidades, que não estritamente educacionais; houve, sim, uma reestruturação das salas de aula convencionais, que, diante da obrigatoriedade sanitária, migraram para o ambiente *on-line* (GARCIA *et al.*, 2020; MOREIRA; HENRIQUES; BARROS, 2020).

Diante desses desafios, os cursos da área da saúde consideraram a necessidade do momento, problematizaram a modalidade de ensino remoto e a formação profissional, explicitando preocupações peculiares em relação à ERE, uma vez que possuem maior carga horária destinada às atividades práticas, responsáveis por desenvolverem habilidades substanciais ao aprendizado que qualifica a formação dos futuros profissionais de saúde (COSTA *et al.*, 2020).

Considerando o cenário de mudanças, as instituições de ensino superior buscaram alternativas para dar continuidade à formação profissional, tendo em vista a necessidade do cumprimento das atividades curriculares, mas também a ininterrupção de formação de profissionais de saúde necessários para o enfrentamento da emergência sanitária; assim, para o campo da educação, o ERE foi uma alternativa possível. Assim sendo, o objetivo do estudo foi sistematizar como foi abordado o ERE no ensino superior nas produções científicas da área da saúde no Brasil durante a pandemia da Covid-19.

PROCEDIMENTO METODOLÓGICO

Realizou-se revisão integrativa de literatura seguindo os procedimentos propostos por Mendes, Silveira e Galvão (2008), expressos nas seguintes etapas: a) identificação do tema e seleção da hipótese ou questão de pesquisa para a elaboração da revisão integrativa; b) estabelecimento de critérios para inclusão e exclusão de estudos/amostragem ou busca na literatura; c) definição das informações a serem extraídas dos estudos selecionados/categorização dos estudos; avaliação dos estudos incluídos na revisão integrativa; d) interpretação dos resultados e e) apresentação da revisão/síntese do conhecimento.

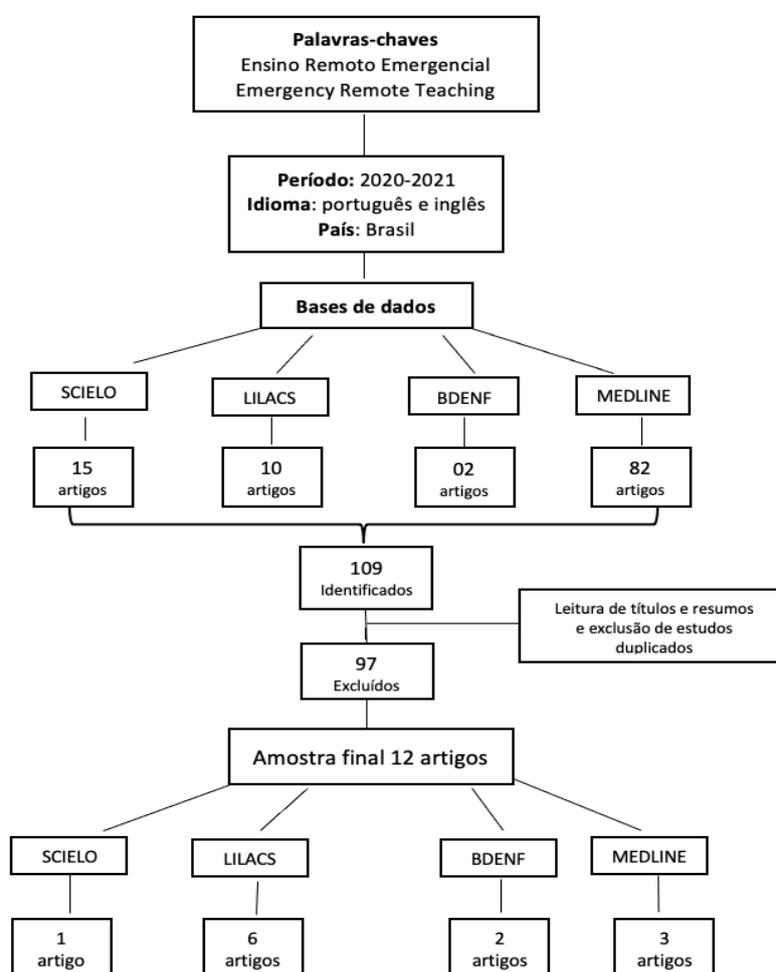
Tendo em vista que o formato do ensino, durante a pandemia da Covid-19, que se convencionou denominar ERE, é uma temática recente, tomou-se a seguinte questão como norteadora do estudo: como o desenvolvimento do ERE no ensino superior tem sido abordado na produção científica da área da saúde?

A busca ocorreu na data de cinco de junho de 2021, nas bases de dados da Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde (Lilacs), na Base de dados de enfermagem (BDENF) e na Medline via Pubmed, bem como na Scientific Electronic Library On-line

(SciELO). As publicações foram selecionadas a partir da palavra-chave em português e em inglês: Ensino Remoto Emergencial e Emergency Remote Teaching.

Os critérios de inclusão para as pesquisas foram artigos científicos, publicados na íntegra, veiculados por meio eletrônico de livre acesso, em língua portuguesa e/ou inglesa, no período de 2020 a cinco de junho de 2021, e que tivessem como objeto o ERE em cursos de nível superior da área da saúde no Brasil. Os critérios de exclusão foram textos de editoriais e estudos que tratassem o ERE na educação básica, no ensino técnico profissionalizante ou outros cursos de graduação, que não os da área da saúde, ou que retratassem o ERE em outro país. Para buscar maior fidelidade, a coleta nas bases de dados foi duplamente verificada. O processo de seleção dos artigos, nas bases definidas, segue representado na Figura 1.

Figura 1 - Fluxograma representativo de seleção dos artigos. Cascavel, PR, Brasil, 2021.



Fonte: Seleção de publicações da revisão integrativa de literatura.

Os dados dos artigos selecionados foram sistematizados a partir de instrumento específico, referenciado em Souza, Silva e Carvalho (2010), o qual foi composto dos seguintes itens: título do artigo; título do periódico; autor(es); país; idioma; curso de graduação; categoria profissional que realizou o estudo; metodologia; objetivos; sujeitos envolvidos; referencial teórico; instrumentos/procedimentos utilizados na coleta de dados; análise; conclusões da pesquisa/texto/autor quanto aos limites e potencialidades do ERE.

Desse modo, a partir das leituras, na íntegra dos artigos selecionados e considerando os critérios de autenticidade, qualidade metodológica, representatividade e relevância das informações, que apresentem resultados sobre o desenvolvimento do ERE nos cursos de formação de nível superior em saúde no Brasil, foi estruturada a apresentação dos resultados e discussão dos dados. Os dados quantitativos foram apresentados em estatística descritiva simples e os dados qualitativos foram categorizados, dos quais emergiram duas unidades temáticas: 1) Impacto do Ensino Remoto Emergencial na formação acadêmica e 2) Propostas/estratégias didáticas para o ERE; os resultados visam impactar a reflexão e a condução dos cursos de graduação de saúde, frente aos desafios educacionais que se impuseram com a pandemia da Covid-19.

RESULTADOS

O processo de sistematização dos artigos permitiu identificar que, das 12 publicações selecionadas, sete (58,3%) artigos foram publicados no ano de 2020 e cinco (41,7%), até junho de 2021, o que demonstra que a continuidade da pandemia e a consequente adesão ao ERE tornaram o ensino remoto objeto de pesquisa.

A maioria das publicações foram produzidas em coautoria, sendo três (25%) por seis autores; duas (16,7%) publicações por dois autores, duas (16,7%) publicações produzidas por quatro autores e duas (16,7%) produzidas por cinco, uma (8,3%) produzida por sete autores, uma (8,3%) por um autor e uma (8,3%) produzida por nove autores.

Quanto ao idioma, nove (75%) artigos são em português e três (25%) em inglês. Em relação à metodologia, quatro (33%) estudos são reflexivos, sendo, desse modo, a metodologia mais utilizada, seguido de três (25%) como relatos de experiências, e uma (8,3%) publicação para cada abordagem respectivamente: quantitativa; qualitativa; quantiquali, revisão de literatura e estudo seccional.

Quanto ao nível de evidência das publicações, considerou-se o indicado por Melnyk e Fineout (2010), portanto, o nível VI foi o que mais se destacou, sendo que 10 (83,3%) dos

artigos resultaram de pesquisas descritivas ou qualitativas e em menor ocorrência, um (8,3%) de nível IV, sendo produzido a partir de estudos de caso-controle e coorte bem desenhados e um (8,3%) de nível VII, de evidências balizadas por comitê de especialistas.

O curso de graduação da área da saúde que mais se destacou na produção sobre a temática foi a medicina, com quatro (33,3%) publicações; seguido da enfermagem, com três (25%), e outros, odontologia, fisioterapia, psicologia, serviço social, com uma (8,3%) produção cada e, em um (8,3%) artigo, não foi possível identificar categoria profissional responsável pela produção.

Quanto aos sujeitos de pesquisa, um (8,3%) estudo foi produzido a partir de pesquisa com docentes de fisioterapia; um (8,3%) foi realizado com a coordenação e docentes de enfermagem, dois (16,6%) tiveram como sujeitos os docentes e estudantes de medicina, e a maioria, oito (66,6%) dos estudos, não utilizou, na sua metodologia, a abordagem a sujeitos.

A análise e sistematização dos dados permitiu identificar entre os artigos selecionados duas temáticas distintas a respeito do desenvolvimento do ERE no ensino superior em saúde, conforme se pode verificar na sistematização dos artigos pelas temáticas: Impacto do Ensino Remoto Emergencial na formação acadêmica, propostas e estratégias didáticas para o Ensino Remoto Emergencial, sendo que 50% dos estudos desta revisão refletiram cada uma das temáticas, conforme apresentado no quadro 1.

Quadro 1. Temáticas abordadas e níveis de evidências das publicações selecionadas. Cascavel, PR, 2021.

Impacto do Ensino Remoto Emergencial na formação acadêmica			
Identificação do artigo	Referência	Tema abordado	Nível de evidência
A1	GUIMARÃES <i>et al.</i> (2020)	Análise do impacto das atividades remotas na perspectiva da representatividade estudantil do curso de Medicina	VI
A2	SOLIGO <i>et al.</i> (2020)	Análise e reflexão das atividades remotas emergenciais em estágios obrigatórios e o ensino da avaliação psicológica	VI
A3	LIRA <i>et al.</i> (2020)	Abordagem dos desafios e perspectivas da educação em enfermagem em tempos de pandemia Covid-19	VI
A4	MEDEIROS <i>et al.</i> (2021)	Análise da situação do ensino em fisioterapia no Brasil, em Instituições de Ensino Superior Públicas e privadas, no período de Covid-19.	VI
A5	FARAGE (2021)	O ensino remoto emergencial como um dos elementos do processo de contrarreforma da educação em curso e impactos para a formação profissional do serviço social	VI
A6	SILVA <i>et al.</i> (2021)	Atividades não presenciais no ensino de enfermagem no contexto da pandemia Covid-19 como um desafio à formação	VI
Propostas e estratégias didáticas para o Ensino Remoto Emergencial			
Identificação do artigo	Referência	Tema abordado	Nível de evidência
A7	GOMES <i>et al.</i> (2020)	Ensino experiencial durante a pandemia no curso de odontologia	VI
A8	APPENZELLERDL <i>et al.</i> (2020)	Estratégias desenvolvidas e soluções institucionais para promover a equidade de acesso ao ERE em curso de medicina	IV
A9	SANTOS; ABDULKADER (2020)	Princípios de protocolos para o ensino de fisiologia com aplicativos de <i>smartphone</i>	VI
A10	BASTOS <i>et al.</i> (2020)	Processo de ensino em aulas teóricas durante a pandemia.	VI

A11	FARIA; AMARAL (2021)	Análise da importância das metodologias ativas e adaptação para o período do ERE	VI
A12	ALDEMAN <i>et al.</i> (2021)	Funcionalidade de ferramenta que usa o aprendizado de máquina	VII

Fonte: Seleção de publicações da revisão integrativa de literatura.

DISCUSSÃO

Impacto do Ensino Remoto Emergencial na formação acadêmica

A pandemia provocada pela rápida propagação do SARS-CoV-2, responsável pela Covid-19, no final do ano de 2019, produziu inúmeras mudanças na vida da humanidade, dentre elas, o isolamento social, que impactou as atividades cotidianas, principalmente no campo da educação escolar, quando, de aulas presenciais, com interações pedagógicas clássicas, passou-se para o ERE.

Diante das incertezas e da necessidade de dar continuidade à formação acadêmica, o ERE tornou-se uma alternativa. Contudo, mesmo sendo previsto para um determinado período, avaliações do seu impacto sobre organização pedagógica, trabalho docente, papel das tecnologias digitais na educação e formação de estudantes foram realizadas.

Estudo de Guimarães *et al.* (2020), identificado como A1, analisou o ERE na perspectiva da representatividade estudantil e da responsabilidade social em relação aos discentes e docentes de um curso de Medicina, ressaltando que, diante das incertezas promovidas pela pandemia, um dos desafios, no campo da educação, é o de refletir sobre formação médica no sentido de extrapolar os aspectos da modalidade do ERE. Ademais, também é essencial discutir sobre quais as consequências da antecipação da formatura, situação dos internos, responsabilidade social das escolas médicas em tempos de excepcionalidade e cumprimento das Diretrizes Curriculares Nacionais. Além disso, há que se problematizar o impacto do ensino remoto nas atividades docentes e discentes, “[...] considerando as possibilidades de acesso à informação desse público e fornecer formas de estruturar, de forma democrática, esse meio de ensino, de modo a garantir educação de qualidade e inclusão digital” (GUIMARÃES *et al.*, 2020, p. 4).

O estudo A2, de Soligo *et al.* (2020), ao realizarem reflexão sobre as atividades práticas em curso de Psicologia em tempos de pandemia, indicam que o ERE não deveria ser a transposição do ensino praticado presencialmente para o contexto remoto, pois as atividades práticas, os estágios, possuem especificidades, diferentes das aulas teóricas; as autoras pontuam que, durante o contexto pandêmico, a inserção dos estudantes em ambientes de prática não foi possível e, sem essas experiências, interroga-se a qualidade de formação. Concluem que, apesar

da exigência do momento, da realidade da formação ter sido alterada, por conta do isolamento, é necessário analisar os limites e as possibilidades das atividades remotas para a efetivação de uma formação de qualidade.

Partindo do pressuposto de que a formação em saúde não deve ser banalizada, pois historicamente toma, como princípios pedagógicos, a integração ensino-serviço-gestão-comunidade, o estudo A3 (LIRA *et al.*, 2020) problematizou os desafios e perspectivas da educação em enfermagem em tempos de pandemia de Covid-19; ademais, apontou que o ERE deve ser entendido como uma estratégia momentânea, uma opção pontual, que possui características específicas quanto ao uso de tecnologias para mediar o ensino. Portanto, as autoras indicaram que será necessário cautela quanto à adoção, após a pandemia, dos modelos de processo de ensino-aprendizagem mediados por tecnologias, para não reforçar a modalidade EaD no campo da formação de profissionais de enfermagem, pois essa modalidade apresenta fragilidades que impactam a formação profissional, principalmente no âmbito das atividades práticas e estágios da graduação em enfermagem.

Medeiros *et al.* (2021), identificado como A4, analisaram a situação do ensino de Fisioterapia no Brasil, em instituições públicas e privadas, no período da pandemia, e destacaram que a maioria dos participantes do estudo consideraram que o ERE foi uma alternativa adequada e acertada; contudo, o início dessa modalidade de ensino foi abrupta, não havendo um planejamento prévio das atividades e que a maioria dos docentes não recebeu nenhum tipo de formação pedagógica para a respectiva modalidade de ensino. Concluem que a transição do ensino presencial para o ERE não foi tranquila, pois docentes e estudantes tiveram que adotar outras posturas, ressignificar suas práticas. Apesar do ERE ser uma estratégia importante para o momento pandêmico, apresentou prejuízos no desenvolvimento de competências profissionais, considerando que a qualidade do processo de ensino ficou a desejar, fato que pode impactar a atuação futura dos profissionais. Salientam que, assim como na maioria dos cursos de graduação em saúde, os docentes do curso de fisioterapia não possuem qualificação pedagógica formal e acabam reproduzindo, no seu papel docente, metodologias e estratégias pedagógicas que vivenciaram enquanto discentes; isso, somado à não qualificação para o uso das tecnologias, que foi essencial no ERE, fragilizou o processo de ensino profissional.

Nesse sentido, ao destacar os limites do ERE para a formação de profissionais do Serviço Social, o estudo A5 (FARAGE, 2020) aponta críticas contundentes à modalidade de ensino adotada. Segundo a autora, o ERE transformou a educação superior num “laboratório de experimentação”, pois foi implantado com pouco ou nenhum diálogo com a comunidade

acadêmica; além disso, o ERE pode impulsionar um novo modelo de educação ancorada na reestruturação produtiva do mundo do trabalho, no qual se esvazia o fazer profissional do professor, além disso, a autora expõe uma preocupação com o corpo docente do serviço social, que, na maioria, é composto por mulheres, o qual, durante a pandemia, se sobrecarregou de atividades tendo a concomitância das atividades acadêmicas e familiares, uma vez que todos, em sua maioria, estavam em casa.

A autora ainda destaca que a transposição do ensino presencial para o remoto acarretou impactos sobre a formação profissional, uma vez que fragiliza o projeto ético-político de formação do assistente social, considerando que a formação é mais do que “a sala de aula”, que ocorre em diferentes espaços, que, nessa modalidade, foram inviabilizados (FARAGE, 2020).

O estudo A6 (SILVA, *et al.*, 2021) apontou desafios apresentados ao processo de ensino-aprendizagem de profissionais de enfermagem, considerando os impactos da pandemia para a formação e fortalecimento da profissão. Destacou que o discente de enfermagem não pode ser reduzido a consumidor do conteúdo a distância, que o uso das tecnologias deve se respaldar na autonomia, colaboração e construção coletiva da profissão. A incorporação de tecnologias na formação é uma necessidade, mas deve ser feita considerando o acesso e disponibilidade dos recursos pelos sujeitos envolvidos; além disso, reforça a impossibilidade da formação do enfermeiro a distância, pois a profissão é construída em relações interpessoais e presenciais, mas indica que é relevante “[...] a valorização dos aprendizados que vieram com o ensino emergencial à distância, deixando o ensino presencial enriquecido pelas inovações e tecnologia” (SILVA, *et al.*, 2021, p. 5). Ademais, observa, no entanto, questões de desigualdade e vulnerabilidade social, mental e econômica, que se afluam em momentos de crise e afetam o ensino.

Propostas e estratégias didáticas para o Ensino Remoto Emergencial

Com o andamento das políticas de prevenção à transmissão da Covid-19, o ERE tornou-se uma realidade, respaldada por resoluções do Ministério da Educação, que indicaram a transição do ensino presencial para o remoto. Assim, instituições de ensino passaram a utilizar-se dessa autorização para a manutenção do andamento acadêmico, especialmente dos conteúdos teóricos.

Diante da mesma consciência da inevitabilidade do ERE para dar sequência à formação, emergiu a discussão da necessidade de propostas e estratégias didáticas específicas para essa modalidade de ensino.

O estudo A7 (GOMES *et al.*, 2020) apresentou a experiência de um curso de odontologia, o qual promoveu Webinars como estratégia para qualificar o ERE, os quais foram gravados e publicamente disponibilizados para acesso, além de ter sido criada uma página na *internet* na qual a comunidade acadêmica tinha acesso a orientações, para encontrar o material de apoio disponibilizado pelos professores e trocar mensagens via chat. Outra estratégia utilizada pela instituição para viabilizar o acesso dos estudantes ao ERE foi disponibilizar pacotes de dados para o celular a todos os alunos e o empréstimo de equipamentos de informática para discentes, tanto da graduação quanto da pós-graduação, de acordo com critérios socioeconômicos.

Os estudos A8 (APPENZELLERDL *et al.*, 2020) e A10 (BASTOS, *et al.*, 2020) apontaram a importância do acompanhamento institucional de acadêmicos e docentes no processo de desenvolvimento do ERE, tanto como estratégia potencializadora, para promover a equidade de acesso às aulas, quanto para amenizar o impacto da nova rotina, uma vez que, inicialmente, a participação do alunado foi baixa, na busca por diminuir as barreiras impostas pelo distanciamento social.

A realização de consultas para identificar as dificuldades enfrentadas levou a instituição a viabilizar o empréstimo de equipamentos, como computadores e tablets, além de chip de celular para acesso da internet; houve uma adesão ao empréstimo de cinquenta por cento do alunado e, ao realizarem avaliação, um mês depois, foi observado que os acadêmicos tinham maior facilidade de acesso às aulas assíncronas e materiais postados em plataforma. As evidências do sucesso foram percebidas pelo não trancamento de matrículas por parte dos estudantes, embora eles tivessem a oportunidade sem ônus para a integralização do curso; além disso, o acompanhamento institucional contribuiu para a diminuição da ansiedade dos docentes e dos discentes no processo, pois a avaliação contínua, por meio da escuta dos estudantes em relação às suas dificuldades e à capacitação docente no que se refere ao ERE e à monitorização constante das dificuldades foram decisivas (A8).

Por outro lado, a integração da coordenação com os estudantes, por meio de contato telefônico, e-mail, envio de tutoriais e outras estratégias, buscaram aumentar a adesão ao ERE e amenizar o impacto da nova rotina. A instituição recomendou também um espaço de conferência para a interação com os discentes, a fim de melhorar a motivação dos acadêmicos, sendo consideradas ferramentas para dar significado aos conteúdos, como uso de músicas,

slides narrados, vídeos curtos gravados em laboratórios, com roteiros estruturados, para a simulação de técnicas de enfermagem, com o intuito de melhorar o entendimento sobre a execução dos procedimentos (BASTOS *et al.*, 2020).

As autoras ainda pontuam, como potencialidades do ERE, que a aquisição de conhecimentos, relativos às plataformas virtuais, exigiu criatividade dos docentes para que os discentes participassem ativamente e com diálogo das discussões dos conteúdos; o conteúdo programático foi possível ser atendido. Como limites, reforçam que a modalidade pode gerar maior carga de trabalho, tendo em vista a necessidade de aprender a reconduzir a sala de aula e por requerer diferentes tipos de atividades; sobrecarga discente devido a mudanças de rotina; aulas assíncronas não promovem diálogo entre docente e discente, além disso, aulas com metodologias pouco dinâmicas também não favorecem a participação dos discentes em “chats, fóruns de discussões e nas próprias conferências”. Para as autoras, na prática do ERE, valoriza-se a verticalização do ensino e a concepção de educação bancária (BASTOS *et al.*, 2020).

Os estudos A9 (SANTOS; ABDULKADER, 2020) e A12 (ALDEMAN *et al.* 2021) divulgaram estratégias tecnológicas como potencializadoras de mediação pedagógica, auxiliares no processo de ensino-aprendizagem. A9 divulgou, como estratégia positiva para o desenvolvimento de aulas de fisiologia, o uso do laboratório de aprendizagem móvel (MobLeLab), que é uma coleção de aplicativos de *smartphone*. Os autores pontuam, como positivo, o fato de os MobLeLabs serem uma realidade viável para o ensino fora da estrutura física do campus contribuindo com a manutenção do ensino prático durante o isolamento social; auxilia também o retorno à presencialidade, para ajustes e recuperação de conteúdo, além de serem uma opção financeiramente econômica, necessitando de pouco e até mesmo nenhum apoio financeiro. Há algumas limitações, com destaque para a disponibilidade incerta desses aplicativos para os diferentes sistemas operacionais, territórios e barreiras de idioma.

O estudo A12 destacou o uso de uma TIC, sendo desenvolvido um modelo para apoiar o ensino de glomerulopatias, estimulado pela imposição do ensino remoto. Os autores apontam que o *software* foi criado como uma ferramenta de complementação ao processo de ensino-aprendizagem em patologia, podendo o docente criar, editar e excluir uma classe, assim como inscrever e remover estudantes dela; já o patologista, tem a mesma permissão como docente, mas pode ainda adicionar, remover e editar casos; por fim, aos alunos, cabe a função de resolver questionários a fim de mesurar o conhecimento adquirido, o que é feito por meio do acesso a diferentes níveis de dificuldade disponíveis. Os autores apontaram, como positivo, o uso da tecnologia frente ao cenário pandêmico e pós-pandemia, uma vez que tem custo

baixo, sendo necessário acesso à internet, permite um número ilimitado de alunos simultaneamente, diminui o risco à exposição biológica e de complicações éticas, pois não há o manuseio de peças histológicas (ALDEMAN *et al.*, 2021).

Em estudo de Faria e Amaral (2021), os autores ponderam que o uso de metodologias ativas, com algumas adaptações, é efetivo no ERE, pois permite maior interação entre professor e estudante, gera maior atividade ao acadêmico, permitindo, assim, formar estudantes com competências para atuar em diferentes cenários de prática. De acordo com o autores, as atividades centradas no estudante, como a adaptação de ferramentas e a problematização, a aprendizagem baseada em problemas e o *flsbbowl*, facilitam e proporcionam ao acadêmico o desenvolvimento e aquisição de competências, que, além de permitir que, durante o ERE, os objetivos da disciplina fossem alcançados, também garantiram o alcance das metas propostas pelas diretrizes curriculares nacionais médicas para a atuação junto a campo clínico (A11).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pandemia da Covid-19 impôs às instituições de ensino a necessidade do ERE, que, em momentos de isolamento social, foi vista como a única alternativa para a continuidade da formação acadêmica. A revisão integrativa de literatura permitiu identificar como o ERE tem sido abordado e desenvolvido no ensino superior na área da saúde no Brasil. Os estudos dividem-se entre aqueles que apresentam o impacto do Ensino Remoto Emergencial na formação acadêmica, por meio dos quais os autores apresentam suas reflexões em relação à formação e o processo de ensino-aprendizagem, que vem sendo desenvolvido, ressaltando consequências de responsabilidade social, como a garantia de que todos os acadêmicos sejam contemplados com a inclusão digital e que o processo se desenvolva com qualidade.

O ERE foi uma medida necessária frente à necessidade de saúde pública, mas precisa ser vista como uma prática temporária e pontual, uma vez que apresentou, como limites, a fragilização do desenvolvimento de atividades práticas e estágios, comprometendo, desse modo, a formação das competências profissionais, uma vez que a formação dos profissionais da saúde é mais do que educação bancária, visto que ela se enriquece nos cenários reais de prática. Evidenciou-se que o ERE foi implantado de forma abrupta, não houve tempo para diálogo com a comunidade acadêmica e alguns autores trazem a preocupação do modelo reforçar EAD, além de que, em atividades assíncronas, pode-se esvaziar o papel do professor expondo os discentes a consumidores de conteúdos a distância.

No entanto, a revisão trouxe à tona que, apesar dos limites vivenciados durante o ERE, os impactos podem ser amenizados por meio de estratégias didáticas que fortaleçam o processo ensino-aprendizagem na formação em saúde; entre as estratégias apresentadas, a fim de diminuir o impacto da falta de acesso/inclusão digital das instituições de ensino superior, ações sociais, como o empréstimo de equipamentos eletrônicos e a distribuição de pacotes de internet para celular, são iniciativas promissoras. O acompanhamento institucional dos acadêmicos fortaleceu o vínculo discentes-docentes, diminuindo o impacto da nova rotina imposta pelo isolamento, potencializou o acesso às aulas, uma vez que permitiu a avaliação e correção de possíveis lacunas.

O ERE também potencializou a busca de estratégias criativas para as salas de aula *online*; os estudos apontam o uso de conferências virtuais, espaços de comunicação entre docentes e discentes, a fim de minimizar a ansiedade do distanciamento. Estratégias tecnológicas inovadoras e auxiliares ao processo de ensino, utilizadas durante o ERE, em situações futuras semelhantes e até mesmo no retorno à presencialidade, podem dinamizar o processo de aprendizagem.

Como modalidade temporária no ensino superior em saúde, o ERE apresentou limites e impactos ao processo formativo, de forma que as instituições formadoras precisaram avaliar e corrigir, se necessário. Todavia, mostrou, também, uma educação superior preocupada com a inserção social e digital de seu alunado, que buscou alternativas para minimizar o impacto da pandemia na formação, o que demonstra compromisso em formar com qualidade os profissionais de saúde que ocuparão os espaços de trabalho.

REFERÊNCIAS

- ALDEMAN, Nayse L. S.; et al. Smartpathk: a platform for teaching glomerulopathies using machine learning. *BMC medical education*, v. 21, n. 1, p. 1-8, 2021. Disponível em: <<https://doi.org/10.1186/s12909-021-02680-1>>
- APPENZELLERDL, Simone; et al. Novos Tempos, Novos Desafios: Estratégias para Equidade de Acesso ao Ensino Remoto Emergencial. *REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MÉDICA*, v.44, n.sup.1, e. 0155, p.1-6, 2020. <<https://doi.org/10.1590/1981-5271v44.supl.1-20200420>>
- ARRUDA, Eucidio P. Educação remota emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. *Em Rede - Revista de Educação a Distância*, Porto Alegre, v. 7, n. 1, p. 257-275, maio, 2020. <<https://doi.org/10.53628/emrede.v7.1.621>>
- BASTOS, Milena C.; et al. Ensino Remoto Emergencial na graduação em enfermagem: relato de experiência na covid-19. *REME rev. min. Enferm.*, v. 24, e.1335, fev., p. 1-6, 2020. <<http://www.dx.doi.org/10.5935/1415.2762.20200072>>

BEZERRA, Italla M. P. State of the art of nursing education and the challenges to use remote technologies in the time of corona virus pandemic. *Journal of Human Growth and Development*, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 141-147, mar., 2020. <<https://doi.org/10.7322/jhgd.v30.10087>>

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Portaria nº. 343, de 17 de março de 2020*. Autoriza aulas pelas tecnologias digitais para as instituições de ensino superior. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 mar. 2020l. Seção 1. p.39.

COSTA, Roberta; *et al.* Ensino de enfermagem em tempos de COVID-19: como se reinventar nesse contexto? *Texto Contexto Enferm* [Internet]. v.29, e. e20200202, p. 1-3, 2020. <<https://doi.org/10.1590/1980-265X-TCE-2020-0002-0002>>

CRODA, Julio; *et al.* COVID-19 in Brazil: advantages of a socialized unified health system and preparation to contain cases. *Rev Soc Bras Med Trop.*, Uberaba, v.53, n. e20200167, p.1-6, abr, 2020. <<https://doi.org/10.1590/0037-8682-0167-2020>>

FARAGE, Eblin. Educação superior em tempos de retrocessos e os impactos na formação profissional do Serviço Social. *Serv. Soc. Soc.*, São Paulo, n. 140, p. 48-65, jan.-abr., 2021. <<https://doi.org/10.1590/0101-6628.237>>

FARIA, Bárbara C. D.; AMARAL, Clésio G. O uso de metodologias ativas de ensino-aprendizagem em pediatria: uma revisão narrativa. *REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MÉDICA*, v. 45, n.2, e. 076, p.1-10, 2021. <<https://doi.org/10.1590/1981-5271v45.2-20200482>>

GARCIA, Tânia C. M. *et al.* *Ensino remoto emergencial: proposta de design para organização de aulas*. Natal: SEDIS/UFRN, 2020.

GUIMARÃES, Mateus P. O.; *et al.* Engajamento e Protagonismo Estudantil na Promoção da Educação Médica em Tempos de Pandemia da Covid-19. *REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MÉDICA*, Brasília, v. 44, sup.1, e0153, p. 1-5, s/m, 2020. <<https://doi.org/10.1590/1981-5271v44.supl.1-20200414>>

GOMES, Brenda P. F. A.; *et al.* Teaching experiences during the SARS-COV-2 pandemic in a Brazilian School of Dentistry. *Braz. j. oral sci.*; v. 19, e. 201109, jan.-dez., p. 1-5, 2020. <<https://doi.org/10.20396/bjos.v19i0.8661109>>

LIRA, Ana Luisa B. C.; *et al.* Nursing education: challenges and perspectives in times of the COVID-19. *Rev Bras Enferm.*, v. 73, n. 2, ed. 1, p. 1-6. 2020. <<https://doi.org/10.1590/0034-7167-2020-0683>>

MEDEIROS, Arthur A.; *et al.* Análise do ensino em fisioterapia no Brasil durante a pandemia de COVID-19. *Fisioter. Mov.*, v. 34, e. 34103, p. 1-9, 2021. <<https://doi.org/10.1590/fm.2021.34103>>

MELNYK, Bernadette M.; FINEOUT, Ellen O. *Evidence based practice in nursing and healthcare*. Philadelphia: Wolters Kluwer/ Lippincott Williams & Wlkins, 2 ed. 624p. 2014

MENDES, Karina D.S.; SILVEIRA, Renata C.C.P.; GALVÃO, Cristina M. Revisão integrativa: método de pesquisa para a incorporação de evidências na saúde e na enfermagem.

Texto & contexto-enfermagem, v. 17, n. 4, p. 758-764, 2008. <<https://doi.org/10.1590/S0104-07072008000400018>>

MOREIRA, José A.M.; HENRIQUES, Susana; BARROS, Daniela. Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia. *Dialogia*, São Paulo, n. 34, p. 351-364, jan./abr., 2020. <<https://doi.org/10.5585/Dialogia.N34.17123>>

OLIVEIRA, Hudson V.; SOUZA, Francimeire S. Do conteúdo programático ao sistema de avaliação: reflexões educacionais em tempos de pandemia (COVID-19). *Boletim de Conjuntura (BOCA)*, Boa Vista, RR, v. 2, n. 5, p. 15-24, s/m, 2020. <<http://doi.org/10.5281/zenodo.3753654>>

RONDINI, Carina A.; PEDRO, Ketilin M.; DUARTE, Cláudia S. Pandemia do Covid-19 e o ensino remoto emergencial: Mudanças na práxis docente. *Interfaces Científicas-Educação*, Aracaju, v. 10, n. 1, p. 41-57, set., 2020. <<https://doi.org/10.17564/2316-3828.2020v10n1p41-57>>

SANTOS, Camilo L.; ABDULKADER, Fernando. Smartphone-assisted experimentation as a didactic strategy to maintain practical lessons in remote education: alternatives for physiology education during the COVID-19 pandemic. *Adv Physiol Educ.*, v. 44, jun., p. 579–586, 2020. <<https://doi.org/10.1152/advan.00066.2020>>

SILVA, Carla M.; et al. Pandemia da COVID-19, ensino emergencial a distância e Nursing Now: desafios à formação em enfermagem. *Rev Gaúcha Enferm.* V. 42, n. esp, e. 20200248, p. 1-7. 2021. <<https://doi.org/10.1590/1983-1447.2021.20200248>>

SOLIGO, Angela F.; et al. Formação em Psicologia: Estágios e Avaliação Psicológica. *Psicologia: Ciência e Profissão*, v. 40, e243432, p.1-18. 2020. <<https://doi.org/10.1590/1982-3703003243432>>

ARTIGO 2: Vivenciando o Ensino Remoto Emergencial: Percepções docentes e discentes de Enfermagem

VIVENCIANDO O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL: PERCEPÇÕES DOCENTES E DISCENTES DE ENFERMAGEM

Resumo: O ensino remoto emergencial foi a alternativa mais viável e aceita, durante a pandemia da Covid-19, para as instituições de ensino garantirem a continuidade da educação superior em saúde e preservarem os cuidados sanitários. A suspensão das aulas presenciais foi repentina e provocou mudanças nas práticas didático-pedagógicas, assim sendo, torna-se importante observar a vivência docente e discente durante o Ensino Remoto Emergencial. O presente estudo apresenta a percepção convergente de docentes e discentes de um curso de graduação em Enfermagem acerca das dificuldades e positivities vivenciadas no período de desenvolvimento do Ensino Remoto Emergencial. Foi realizado um estudo de caso exploratório-descritivo, com abordagem qualitativa, por meio de levantamento *on-line*, em um curso privado de graduação de enfermagem no Oeste do Paraná, no ano de 2021. Participaram da pesquisa 14 docentes e 56 discentes, que apontaram positivities e fragilidades do Ensino Remoto Emergencial. Identificou-se, dentre as positivities, a diversificação das ferramentas didático-pedagógicas; a possibilidade de continuar o processo formativo de forma segura, preservando a saúde individual e familiar; permitiu o estudar no conforto do lar e quebrar a barreira física de aprender o novo de forma *on-line*. Dentro das fragilidades, o estudo apontou a falta de ambiência com o virtual; o ambiente doméstico como inadequado para o processo de ensino-aprendizagem; dificuldades de acesso à internet e a interrupção das atividades. O Ensino Remoto Emergencial foi uma alternativa necessária e importante que colaborou positivamente para a continuidade da formação, além de trazer ganhos que permaneceram no espaço educacional; todavia, expõe fragilidades que precisarão ser reavaliadas, em uma nova necessidade de utilização do Ensino Remoto Emergencial.

Palavras-chaves: Ensino remoto emergência, educação superior, Covid-19.

EXPERIENCING EMERGENCY REMOTE TEACHING: PERCEPTIONS OF NURSING TEACHERS AND STUDENTS

Abstract: Emergency remote teaching was the most viable and accepted alternative, during the Covid-19 pandemic, for educational institutions to guarantee the continuity of higher education in health and preserve health care. The suspension of face-to-face classes was sudden and caused many changes in didactic-pedagogical practices, therefore, it becomes important to observe the teaching and student experience during Emergency Remote Teaching. The

present study presents the convergent perception of professors and students of an undergraduate Nursing course about the difficulties and positivities experienced in the period of development of Emergency Remote Teaching. An exploratory-descriptive case study was carried out, with a qualitative approach, through an on-line survey in a private undergraduate nursing course in western Paraná, in the year 2021. 14 professors and 56 students participated in the research, who pointed out positivities and weaknesses of Emergency Remote Teaching. Among the positivities, the diversification of didactic-pedagogical tools was identified; the possibility of continuing the training process safely, preserving individual and family health; allowed studying in the comfort of home and breaking the physical barrier of learning new things on-line. Among the weaknesses, the study pointed out the lack of ambience with the virtual; the home environment as inadequate for the teaching-learning process; difficulties in accessing the internet, and interruption of activities. Emergency Remote Teaching was a necessary and important alternative that contributed positively to the continuity of training, in addition to bringing gains that remained in the educational space, but exposes weaknesses that will need to be reassessed, in a new need to use Emergency Remote Teaching.

Keywords: Emergency Remote Teaching, Education Higher, COVID-19.

VIVIENDO LA ENSEÑANZA A DISTANCIA DE EMERGENCIA: PERCEPCIONES DE DOCENTES Y ESTUDIANTES DE ENFERMERÍA

Resumen: La enseñanza a distancia de emergencia fue la alternativa más viable y aceptada, durante la pandemia de la Covid-19, por parte de las instituciones educativas para garantizar la continuidad de la educación superior en salud y preservar la atención en salud. La suspensión de las clases presenciales fue repentina y provocó muchos cambios en las prácticas didáctico-pedagógicas, por lo que se vuelve importante observar la experiencia docente y estudiantil durante la Enseñanza Remota de Emergencia. El presente estudio presenta la percepción convergente de profesores y estudiantes de un curso de graduación en Enfermería sobre las dificultades y positividad vividas en el período de desarrollo de la Enseñanza a Distancia en Emergencias. Se realizó un estudio de caso exploratorio-descriptivo, con enfoque cualitativo, a través de una encuesta en línea en un curso privado de graduación en enfermería en el oeste de Paraná, en el año 2021. Participaron de la investigación 14 profesores y 56 estudiantes, que señalaron positividad y debilidades de Enseñanza Remota de Emergencia. Entre las positividad, se identificó la diversificación de herramientas didáctico-pedagógicas; la posibilidad de continuar el proceso de formación con seguridad, preservando la salud individual y familiar; permitió estudiar en la comodidad del hogar y romper la barrera física de aprender cosas nuevas en línea. Entre las debilidades, el estudio señaló la falta de ambientación con lo virtual; el ambiente del hogar como inadecuado para el proceso de enseñanza-aprendizaje; dificultades en el acceso a internet, e interrupción de actividades. La Enseñanza Remota de Emergencia fue una alternativa necesaria e importante que contribuyó positivamente a la continuidad de la formación, además de traer conquistas que quedaron en el espacio educativo, pero expone debilidades que deberán ser

reevaluadas, en una nueva necesidad de utilizar la Enseñanza Remota de Emergencia.

Palabras clave: Enseñanza remota de emergencia, Educación Superior, COVID-19.

Introdução

Os anos de 2020 e 2021 deixaram marcas na história; a pandemia causada pelo Coronavírus, agente infeccioso responsável pela Covid-19, exigiu reorganização de práticas sociais, assistenciais e educacionais. Os primeiros casos de contaminação pelo vírus foram relatados em dezembro de 2019, na China; na sequência, em março de 2020, foi classificada oficialmente pela Organização Mundial da Saúde (OMS) como pandemia (SOUZA, 2020).

Nesse contexto, na tentativa de controlar e minimizar o avanço da pandemia, por meio de portarias do Ministério da Educação (MEC), as aulas presenciais foram suspensas no Brasil em março de 2020. De acordo com Alves (2020), as portarias publicadas no início da pandemia apontavam peculiaridades para os encaminhamentos das atividades educacionais e, de forma categórica, suspendiam as aulas presenciais. Assim, indicavam, em caráter emergencial e excepcional, o Ensino Remoto Emergencial (ERE), mediado por tecnologias de informação e comunicação, por instituição de educação superior integrante do sistema federal de ensino (BRASIL, 2020).

É importante ressaltar que o ERE se aproximou da Educação a Distância (EAD), ao usar a tecnologia na mediação do processo, no entanto, distancia-se, principalmente, no aspecto temporal, uma vez que aquele deve ocorrer em tempo real, com possibilidade de interação *on-line* com o professor. Por sua vez, a educação a distância é atemporal, mediada por tutores em ambientes virtuais (COSTA *et al.*, 2020).

Appenzeller *et al.* (2020) destacam que o ERE foi uma mudança temporária, uma alternativa, nesse momento, ao ensino presencial, não tendo por objetivo a criação/transformação da formação presencial em formação a distância, mas para proporcionar um acesso, ainda que temporário, aos conteúdos de formação.

A suspensão das aulas presenciais foi uma decisão efetivada em diversos países e estados brasileiros acometidos pela pandemia, a exemplo da Itália, França, Espanha, Alemanha, Inglaterra, Estados Unidos, Canadá, entre outros, permitindo, assim, medidas de afastamento social, que, em primeiro momento, foram de modo mais severo, como o *lockdown* (CRODA *et al.*, 2020).

De acordo com Bezerra (2020), devido à pandemia da Covid-19, os gestores das instituições de ensino superior tiveram que buscar novas formas de garantir a continuidade e a qualidade do ensino ofertado em caráter emergencial. Fez-se necessário que as instituições de ensino superior adequassem seus formatos de aula, a fim de que fossem mantidas as atividades e diminuíssem, em docentes e discentes, a sensação de estagnação provocada pelo cenário pandêmico (BASTOS *et al.*, 2020).

Diante disso, destacam-se algumas preocupações quanto às possíveis consequências na formação, principalmente aquelas relacionadas ao distanciamento social no processo de ensino-aprendizagem, especialmente, em cursos da área da saúde, considerando que, conforme apontado por Bastos *et al.* (2020), os processos educativos valorizam a proximidade dos sujeitos. No entanto, ao se pensar em possibilidades desse formato, alguns autores concordam que docentes e discentes, ao vivenciarem esse período, ressignificaram o processo ensino-aprendizagem, uma vez que as tecnologias digitais de informação e comunicação ocuparam um espaço importante no processo formativo. Isso porque situações atípicas, como a pandemia, exigem soluções pedagógicas rápidas e criativas, que, muitas vezes, se sobressaem aos modelos e estratégias convencionais, o que pode ser duradouro (BARRETO; ROCHA, 2020; MARTINS, 2020; HODGES *et al.*, 2020).

Como positividade do ERE, os autores pontuam que foi possível aproveitar as habilidades dos estudantes com tecnologia, visto que são, na sua maioria, jovens, os quais fazem uso frequente das tecnologias, o que, muitas vezes, já integra sua vida social, fato que poderia mantê-los conectados (SILVA *et al.*, 2021); atividades remotas bem planejadas podem estimular mais do que aulas em metodologias convencionais, devido à possibilidade de simulações (ambientes e pacientes virtuais) e atividades interativas (SILVA *et al.*, 2021; VASCONCELOS, ARAÚJO, 2020; MOREIRA, HENRIQUE, BARROS, 2020); O ERE foi importante considerando a necessidade urgente de formação de novos enfermeiros, devido à

escassez global desses profissionais (SILVA *et al.*, 2021); auxiliou a expansão das atividades de pesquisa e extensão tanto em universidades públicas quanto nas privadas (LIRA *et al.*, 2020), além de trocas de experiências com outras vivências de enfermagem, de modo virtual (SILVA *et al.*, 2021).

Produções também apontam limites, como a baixa fluência digital dos docentes; o uso de recursos mínimos de TDIC, devido a esses equipamentos serem do próprio docente; dificuldades de conexão às redes (discente e docente); recursos tecnológicos não acessíveis a todos os estudantes (SILVA *et al.*, 2021; VASCONCELOS, ARAÚJO, 2020; MOREIRA, HENRIQUE, BARROS, 2020); carga horária docente estendida para além da atuação em sala de aula (VASCONCELOS, ARAÚJO, 2020). Ademais, há o estresse e ansiedade, ocasionados pelo excesso de informação e pela vulnerabilidade social, como manutenção de renda e empregabilidade (SILVA *et al.*, 2021; LIRA *et al.*, 2020).

Destaca-se, ainda, a preocupação em relação aos cursos da saúde, de forma específica, da graduação em enfermagem. Lira *et al.* (2020) apontam que o ensino remoto pode comprometer a formação profissional da enfermagem para a atuação no Sistema Único de Saúde (SUS), uma vez que se pauta nas necessidades individuais de saúde, prática multiprofissional, técnica e de prática presencial, somado ao fato de que a prática exclusivamente virtual de ensino apresenta, como entrave, o comprometimento da essência da enfermagem, que é o contato humano (CAVALCANTE NETO *et al.*, 2020; LIRA *et al.*, 2020).

Diante do exposto, o objetivo do presente artigo é apresentar a percepção convergente de docentes e discentes de um curso de graduação em Enfermagem acerca das dificuldades e positivities vivenciadas no período de desenvolvimento do ERE.

Metodologia

Trata-se de estudo de caso, exploratório-descritivo, com abordagem qualitativa. Foi realizado por meio de um formulário, Google Forms, *on-line*, com docentes e discentes de um curso de graduação em enfermagem de uma instituição de ensino superior do Oeste do Paraná, que oferta a graduação presencial em enfermagem, no período noturno, desde o ano de 1999, e que,

excepcionalmente, devido à pandemia da Covid-19, utilizou-se do ERE para ministrar as disciplinas do curso.

Os participantes do estudo foram selecionados a partir da amostragem não probabilística de tipo intencional, sendo incluídos os docentes que ministraram disciplinas *on-line* no período da pandemia, assim como os acadêmicos que cursaram as disciplinas ofertadas remotamente.

A técnica de coleta foi o levantamento *on-line*, sendo utilizada a internet como meio de acesso aos participantes e coleta de dados. Os participantes foram acessados por mensagem no endereço eletrônico e aplicativo de mensagens com convite, no qual foram expostos os objetivos do estudo e *link* com Formulário Google®, apresentando o termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) e as questões da pesquisa. Os participantes tiveram acesso ao questionário na íntegra antes de assinalar o aceite, a fim de garantir o direito de opção em participar ou não, levando em consideração o conteúdo das questões.

O instrumento de autoria das próprias pesquisadoras foi constituído de perguntas fechadas e abertas a fim de conhecer os limites e possibilidades do processo de ensino-aprendizagem na formação em enfermagem com uso do ensino remoto emergencial, durante a pandemia da Covid-19. As respostas aos instrumentos de pesquisa foram extraídas das planilhas geradas no *Google Drive*® sem qualquer identificação dos participantes. Para as questões abertas, foram utilizados códigos para cada categoria participante do estudo, a saber: DO (Docente), seguido de um número arábico sequencial e DI (Discente) também seguido de um número arábico sequencial.

Os dados qualitativos foram analisados por meio da Análise de Conteúdo, proposta por Bardin (2011), que a define como um agrupamento de técnicas sistemáticas, com o objetivo de descrever o conteúdo das informações, além de indicadores, que podem ser quantitativos e/qualitativos, e que permitam a dedução de conhecimentos relacionados às condições de recepção dessas informações.

O estudo foi aprovado pelo Comitê de ética e Pesquisa pelo Parecer nº 4.693.602.

Resultados

Participaram da pesquisa 14 (82,35%) docentes que ministram aulas no curso de enfermagem, sendo, a maioria, quatro (29%) enfermeiros e quatro (29%) biomédicos; os demais de outras formações: dois (14%) administradores, um (7%) farmacêutico, um (7%) contador, um (7%) licenciado em letras e um (7%) licenciado em ciências sociais. A maioria, 10 (71,43%), possui a titulação de mestre, assim como a maioria, seis (42,86%), atuam como docentes num período de um a três anos. Do total de docentes que responderam à pesquisa, três (21,4%) ministram aulas práticas.

Quanto aos acadêmicos, 56 (50%) dos matriculados nas cinco séries do curso participaram do estudo. Constatou-se maior adesão na pesquisa dos estudantes do primeiro ano, sendo 27 (48%) acadêmicos que responderam ao instrumento de coleta integralmente. Majoritariamente, 36 (64,27%) possuíam idade entre 18 a 25 anos, o que os classifica, de acordo com a Organização Mundial da Saúde (OMS), como jovens e adultos jovens, mas é possível verificar extremos de idade: três (5,36%) acadêmicos com menos de 18 anos e três (5,36%) acadêmicos acima dos 40 anos. A maioria dos estudantes, 30 (53,57%), indicaram que desenvolviam alguma atividade laborativa na área da saúde, principalmente por meio de estágio remunerado 13 (43,34%); sete (23,33%) como técnicos em enfermagem e cinco (16,67%) escriturários de serviço de saúde, dois (6,67%) auxiliares de laboratório, um (3,33%) técnico bucal, um (3,33%) auxiliar administrativo em serviço de saúde e um (3,33%) assistente de oftalmologia. A maioria dos estudantes, 31 (55,36%), mora na mesma cidade da instituição de ensino e 25 (44,64%) residem em cidades vizinhas, tendo que, em tempo de aulas presenciais, se locomover diariamente para estudar. Observa-se que os estudantes se utilizavam de algum tipo de auxílio financeiro para cursar a graduação; 31 (55,36%) indicaram que utilizavam o “desconto”; oito (14,29%), o Fies; seis (10,71%) com o Prouni e 11 (19,64%) têm arcado com os custos da formação.

A avaliação do ERE na percepção de docentes e discentes foi sistematizada quanto às positivities vivenciadas e fragilidades no desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem; os dados neste artigo apresentam os entendimentos convergentes dos participantes do estudo.

Percepção de docentes e discentes quanto às positivities vivenciadas no Ensino Remoto Emergencial

Dentre os aspectos positivos, os participantes, docentes e discentes convergiram em indicar que o ERE possibilitou a diversificação de recursos e ferramentas didático-pedagógicas, seja para o desenvolvimento das aulas ou no processo de avaliação. As aulas remotas exigiram a busca de outras formas, meios e estratégias para desenvolver os processos didáticos, sejam no desenvolvimento dos conteúdos, acessando o professor com maior facilidade e no processo de avaliação da aprendizagem por gerar outras possibilidades de interação.

A possibilidade de desenvolver seminários e aulas expositivas com maior facilidade (DO1).

Comunicação e busca por ferramentas de aprendizagem pelo aluno, além da interdisciplinaridade (DO2).

O contato com as pessoas mesmo *on-line*, considero que pode ser entendido como um novo formato de diagnóstico, antes de um atendimento prático (DO7).

A necessidade de aprender sobre recursos de Informática (DO8).

A realização de provas com mais tempo e trabalhos (DI16)

[...] Poder ajudar e ser ajudada na hora das avaliações, trocar ideia com a colega que tenho mais afinidade. Não no sentido de copiar as respostas, mas a gente fazia a correção das provas uma da outra, tirava dúvidas (DI47).

A presença dos professores e o trabalho, a disposição que eles nos davam para sanar dúvidas, independentemente do horário. E principalmente, a paciência (DI52).

Apontou-se o ERE como uma possibilidade de aprendizagem, aprender com profissionais distantes, possibilidade que a pandemia ofereceu para a continuidade de formação de forma segura, com a preservação da saúde individual e familiar. Além disso, foi possível estudar no conforto de casa, uma vez que o ensino *on-line* quebrou a barreira física de aprender o novo, com estímulo para a aprendizagem autônoma, que exigiu mais comprometimento por meio da participação de atividades remotas.

Eu considero positiva a possibilidade de aprendizagem com outros professores, que pela distância não poderiam estar presentes (DO6).

O estímulo a busca de conhecimento por parte dos acadêmicos, em leitura de artigos, participação de atividades externas (DO9).

Criatividade, mudanças rápidas no sistema, comprometimento (DO3).

O desenvolvimento de pensamento crítico e busca mais autônoma por conhecimento (DO5).

Liberação de conteúdos antes das aulas e no meu caso em particular auxílio na distância da faculdade até minha casa [...] (DI17).

A continuidade do processo ensino-aprendizagem é sem dúvidas um dos pontos positivos entendo que a interrupção fragiliza a formação do enfermeiro (DO14)

Ficar em casa, ter mais tranquilidade por conta da contaminação (DI7).

Evitar o contato por conta da pandemia (DI36).

A comodidade de se estudar em casa! (DI4)

A tranquilidade de fazê-lo na própria casa (DI13).

A facilidade de compreensão pelo silêncio durante a explicação que as vezes no presencial não temos por conta de conversas dos alunos, que acabam atrapalhando (DI26).

Que mesmo com a pandemia não paramos, e os professores se tornaram ainda mais atenciosos, por saberem que a distância é mais complicada aprender (DI3).

A segurança o mais importante nesse momento mesmo com dificuldades estudando adquirindo conhecimento sem sermos prejudicados (DI10).

Poder continuar a graduação durante a pandemia, os professores se dedicaram ao máximo para juntos seguirmos (DI11).

Que não precisamos perder conteúdo (DI21).

Que mesmo com tudo isso que está acontecendo, temos um ensino remoto de qualidade. Onde buscamos o aprendizado, onde a maioria dos professores é compreensiva e entendem que a situação de cada aluno é diferente do outro. Eles buscam ser justos com todos (DI45).

Fragilidades no desenvolvimento do Ensino Emergencial Remoto

A emergência sanitária, provocada pela Pandemia da Covid-19, exigiu que os processos formativos se adaptassem rapidamente para o espaço remoto e, diante daquele contexto, fragilidades foram identificadas. Os participantes do estudo indicaram, de forma convergente, que a falta de ambiência para o pleno

desenvolvimento do ERE foi um dos elementos limitantes, sendo apontada a dinâmica do ambiente doméstico como concorrente do ensino remoto, seja por dificultar a atenção e concentração no desenvolvimento das aulas ou pelas limitações do acesso à internet.

O fato de os alunos estarem em casa pode ser visto como um aspecto negativo. O ambiente domiciliar é atrativo para dispersão, além de que não são todos que tem um bom acesso à internet, à computadores, e ainda tem a questão da família ou filhos que podem interromper as aulas, causando dispersão dos alunos e baixa participação (DO12).

Como ponto negativo as fragilidades no processo de ensino-aprendizagem desse período que está atrelado aos fatores que desconcentram os discentes nos novos espaços de ensino, ao engajamento dos mesmos e ao aumento da demanda de trabalho de muitos discentes que já atuam nos serviços de saúde (DO14).

Concentração nas aulas, entender o conteúdo em geral (DI2).

Perco fácil o foco em casa, mesmo ficando em um cômodo separado, se acontece algo já perco a atenção da aula (DI3).

Dificuldade em se concentrar na aula (DI6).

Dificuldade em manter a atenção nas aulas, pois o ambiente não influenciava positivamente para o aprendizado. Em casa tem muitas distrações o tempo todo (DI9).

Ficar na frente do computador a noite inteira tentando evitar distrações (DI17).

Barulho no local mais envolvimento com as atividades domésticas da casa (DI31).

Problemas com conexão a internet (DI11).

Ouvir direito a aula com alunos na sala dava eco cortava [...] (DI10).

Interferência da internet, aulas sequenciais sendo assim gerando um cansaço maior (DI16).

[...] as quedas da internet. (DI43)

Problemas com a conexão. (DI53)

As distrações que por ser *on-line* acabam ocorrendo [...] (DI43).

Como outro elemento limitador do ERE, emergiu a avaliação de que tal modalidade de ensino gera dificuldades para o acompanhamento das aulas pelos alunos, pois requer maior dedicação, disciplina individual, estratégias de estudo, visto que a modalidade remota, a depender da metodologia adotada pelo

professor, pode restringir a interação e, assim, limitar o acompanhamento e assimilação dos conteúdos.

A falta de entendimento do aluno que ele é protagonista nesse método, necessitando buscar o conhecimento de diversas formas, não somente pelo professor (DO6).

O comprometimento de cada um, pois é impossível que consigamos, enquanto professores, controlar o que nossos alunos fazem ou deixam de fazer. É necessário um processo de amadurecimento, que mostra que é necessário ser dedicado no âmbito individual e coletivo (DO11).

De me achar nos conteúdos que eu sou muito vê e anota, porém nem sempre dá, e aí as vezes queria alguma informação e nos slides [...] (DI5).

Somente com os professores que são muito rápidos e não esperam a gente anotar explicações que contribuem no aprendizado do conteúdo, focando apenas os slides (DI13).

Dificuldade de entendimento falta de interação, falta de diálogo (DI32).

Não conseguir acompanhar e compreender bem (DI35).

As interações professor-aluno e aluno-aluno, nas aulas práticas e atividades práticas em serviços de saúde, previstas na formação do profissional de enfermagem, interrompidas pela não realização das atividades em laboratórios de ensino e de estágios, apresentaram-se como fatores limitantes do ERE, tanto na percepção dos docentes quanto dos discentes.

Prática, estar presente nas aulas práticas (DO3).

A importância da prática e o contato com as pessoas (DO7).

A falta do contato entre professor e alunos e entre alunos (DO8).

Falta de aula prática (DI4).

As aulas práticas, confesso, mais depois que você pega o jeitinho vai longe (DI8).

As aulas práticas e visitas a hospitais (DI18).

Discussão

Quanto ao perfil do corpo acadêmico e docente, apesar de demonstrar a singularidade de uma graduação de enfermagem privada no Oeste do Paraná,

apontam-se similaridades a outros estudos com público semelhante, sendo que a faixa etária discente, em sua maioria de 18 a 25 anos, também foi encontrada por (CORRÊA *et al.*, 2018).

Os achados do estudo de Corrêa *et al.* (2018) reforçam que, nas instituições privadas, o número de estudantes que exercem alguma atividade remunerada no mundo do trabalho é maior, comparativamente, do que em instituições públicas, especificamente na graduação de enfermagem, na qual o curso é ofertado no período noturno. Assim sendo, o dado de que 53,57% dos acadêmicos, participantes do estudo, atuam em atividades laborativas indica que, em instituições privadas, há maior incidência de estudantes-trabalhadores, os quais precisam custear as despesas do processo formativo (SANTOS; LOIOLA; SANTOS, 2018).

Para além do trabalho remunerado, os graduandos de enfermagem ainda buscam outras formas para custear seus estudos; os dados de pesquisa mostram que 80,36% dos acadêmicos utilizam formas de auxílio financeiro. Entre as citadas, estão o desconto com a própria instituição, o Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (Fies) e o Programa Universidade Para Todos (Prouni). O Fies é uma das formas de custeio de estudos mais buscada no Brasil, sendo destinada a estudantes regularmente matriculados em graduações não gratuitas; desse modo, o programa beneficia prioritariamente estudantes que não conseguem arcar financeiramente com a sua formação, o que tem sido expressivamente utilizado por estudantes do ensino superior no Brasil (SANTOS, LOIOLA, SANTOS, 2018; MIRANDA, AZEVEDO, 2020).

Por outro lado, o Prouni está articulado à lógica da financeirização e privatização educacional, pois propõe a renúncia fiscal das instituições de ensino por meio da concessão de bolsas para a educação superior, ou seja, tornou-se uma política de manutenção e ampliação do setor privado na oferta de ensino (MIRANDA, AZEVEDO, 2020).

Quanto à titulação dos docentes, Santos *et al.* (2022) apresentam que, em Universidade Públicas, o corpo docente é composto majoritariamente por doutores, realidade que não é evidenciada em instituições de ensino superior privadas. A diferença explica-se pelo fato das missões educativas serem diferentes; à Universidade, cabe o desenvolvimento de pesquisa, enquanto que,

para as demais instituições, sejam elas centros universitários ou faculdades isoladas, o foco está na formação profissional, portanto, no ensino.

Estudo de Medeiro *et al.* (2018), que analisou o perfil docente de enfermagem na Bahia, em uma instituição privada, identificou que o tempo de atuação profissional dos docentes no ensino superior e a titulação assemelham-se aos dados encontrados na pesquisa, levando, assim, a considerar que, ao que tudo indica, o perfil docente das instituições privadas de ensino superior se assemelha.

A pandemia impositivamente trouxe o ERE como alternativa educacional; de acordo com Bezerra (2020), as instituições de ensino superior obrigaram-se a buscar novas formas de garantir a continuidade do ensino (BASTOS *et al.*, 2020). Também, os docentes, de forma emergencial, precisaram adaptar suas aulas presenciais para as plataformas *on-line*, de maneira que começaram a utilizar as diferentes Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (RONDINI; PEDRO; DUARTE, 2020). Moreira, Henrique e Barros (2020) reforçam que o ERE trouxe a necessidade dos docentes de se reinventar, buscando a organização e planejamento das atividades em ambiente virtual, além de produzirem outros formatos de atividades adaptáveis ao ambiente virtual.

A diversificação de recursos e ferramentas didático-pedagógicas é uma positividade do ERE, o que corrobora o exposto também em outros estudos referentes ao ensino na pandemia, uma vez que o ERE se tornou não apenas uma opção, mas uma realidade garantida na legislação. O uso das plataformas virtuais exigiu criatividade dos docentes e discentes, para que o processo de ensino-aprendizagem permanecesse ativo durante a pandemia (BASTOS *et al.*, 2020),

Como diversificação das estratégias no ensino remoto, pode-se indicar a possibilidade da criação de páginas com conteúdos na internet, a realização de eventos *on-line*, que permitem uma amplitude de troca de informações, a possibilidade de trocar mensagem via aplicativos de mensagens eletrônicas, para dúvidas e orientações (GOMES *et al.*, 2020). O ERE, associado ao uso de metodologias ativas, busca uma maior interação entre professor e estudante, além de aproveitar as habilidades dos estudantes com a tecnologia, uma vez que são, na sua maioria, jovens e fazem uso frequente das tecnologias (SILVA *et al.*, 2021, FARIA; AMARAL, 2021).

Outro ponto relevante do ERE foi a possibilidade de que o conteúdo programático fosse totalmente atendido, o que permitiu formar novos profissionais de enfermagem e, assim, enfrentar a escassez global desses profissionais, suprimindo em parte a necessidade deles no sistema de saúde até que o ensino presencial pudesse ser reestabelecido (SILVA *et al.*, 2021).

Em relação ao processo avaliativo, autores de estudos referentes ao ERE apontam que estratégias e ferramentas criativas, como o uso de laboratórios *on-line*, aplicativos e *software* visando à complementação do processo de ensino-aprendizagem, a utilização da problematização, a aprendizagem baseada em problemas e o *fishbowl*, favoreceram o desenvolvimento e aquisição de competências profissionais (ALDEMAN *et al.*, 2021; SANTOS; ABDULKADER, 2020; FARIA; AMARAL, 2020). Os acadêmicos da pesquisa e de outros estudos pontuaram o ERE como um estímulo importante que possibilitou aulas dinâmicas, com a utilização de simulações (ambientes e pacientes virtuais) e outras atividades interativas (SILVA *et al.*, 2021; VASCONCELOS, ARAÚJO, 2020; MOREIRA, HENRIQUE, BARROS, 2020).

As respostas dos docentes e discentes do estudo ainda vão ao encontro das conclusões de Oliveira *et al.* (2021, p. 68), que apresentaram a percepção positiva de discentes quanto à: “[...] comodidade de estar em casa, possibilidade de rever o conteúdo gravado e aprender sozinho”, o que também foi encontrado no estudo de Souza Monteiro e Momesso (2021), que reforçam que os acadêmicos viram o ERE como uma facilidade, uma vez que permitiu assistir às aulas no conforto de casa.

Ao destacar as fragilidades do ERE, Souza Monteiro e Momesso (2021) reforçam que, durante o seu desenvolvimento, o ambiente doméstico passou por mudanças; as medidas de isolamento e distanciamento social possibilitaram que nesse ambiente pudesse haver um maior fluxo de pessoas, que pode representar ruídos e também uma maior demanda do uso de internet, além de, muitas vezes, acadêmicos e docentes dependerem de equipamentos compartilhados.

Para Bastos *et al.* (2020), o ambiente doméstico tornou-se um espaço limitante para atividades de ensino-aprendizagem, pois, além dos membros da família estarem desenvolvendo atividades remotas de trabalho (*home office*), ainda realizavam atividades de cuidado com a casa, alimentação e o cuidar dos filhos, as quais impuseram distrações para o graduando de enfermagem no

processo de aprendizagem. Em estudo feito em um centro universitário da Paraíba, 18% dos discentes consideraram ruim estudar em ambiente domiciliar (OLIVEIRA *et al.*, 2022).

Oliveira *et al.* (2022) também destacaram os desafios vivenciados pelos discentes de enfermagem durante o ensino remoto, sendo eles a pouca qualidade da internet e conexão, o que trouxe prejuízos ao acompanhamento das aulas. Silveira *et al.* (2020) pontuam que, quando se refere ao acesso à internet e à disponibilidade de equipamentos eletrônicos para a efetivação das aulas remotas, muitas vezes, não é possível garantir resultados satisfatórios; assim, é necessário pensar como seria possível reduzir as desigualdades de acesso, especialmente aos estudantes com vulnerabilidades sociais.

Silveira *et al.* (2020) também apontam que as dificuldades do processo de aprendizagem no ERE associam-se às dificuldades de o docente mudar e adaptar-se às metodologias e ao ambiente virtual. Os autores descrevem como um desafio ao docente desenvolver o processo de ensino ancorado na aprendizagem colaborativa.

Seria necessário, aos docentes, instrumentalizarem-se de forma digital, buscando ensinar e aprender em novos formatos e melhorar as ferramentas já conhecidas. É importante ressaltar que os discentes, ao contrário dos docentes, em sua maioria, têm um maior contato com uso de tecnologias e com o ambiente virtual; desse modo, o desafio de potencializar a aprendizagem via ERE é possível, mas é necessário que eles sejam estimulados a buscar o aprender por meio de formas inovadoras e divertidas a fim de manter o foco e a motivação durante as aulas (SILVEIRA *et al.*, 2020).

A suspensão das aulas práticas ou a impossibilidade de participação nas aulas práticas foi outra fragilidade evidenciada; soma-se com os desafios expostos por Carvalho *et al.* (2020), que registram a preocupação de universitários de enfermagem em relação à interrupção das aulas práticas, expondo que essa ausência promove insegurança aos futuros enfermeiros, principalmente, em relação à formação e atuação profissional. Os achados de Oliveira *et al.* (2021) evidenciam que a ausência de aulas práticas teve um maior valor expressivo nas respostas negativas do ERE, uma vez que o curso de enfermagem tem, em sua orientação curricular, uma alta carga horária prática, pois visa aperfeiçoar e garantir com segurança e competência a aquisição de habilidades para a atuação

do enfermeiro. Henriques (2020) pontua que, apesar do ERE possibilitar prática simulada, tal atividade é pedagogicamente insuficiente, quando se refere a formar enfermeiros que deverão cuidar integralmente do outro.

Considerações Finais

Ao apresentar a percepção de docentes e discentes de um curso de graduação em Enfermagem acerca das vivências no período de desenvolvimento do ERE, constatou-se que essa modalidade de ensino impactou, de modo convergente, a percepção docente e discente, o processo de ensinar e aprender.

Na avaliação dos sujeitos, é possível elencar positivamente vivenciadas, como a diversificação das ferramentas didático-pedagógicas, as quais permitiram um contato facilitado entre professor-aluno, de modo a impactar a aprendizagem, a interação e o processo avaliativo do ensinar e aprender.

Somado às normativas sanitárias e à busca mundial e governamental em reduzir o contágio da Covid-19, em tempos de pandemia, tanto docentes quanto discentes alinham-se às políticas públicas de saúde, pontuando o ERE como possibilidade de continuar o processo formativo de forma epidemiologicamente segura, tanto de forma individual quanto na preservação da saúde familiar.

Em colaboração com as normativas de distanciamento e isolamento social, o ERE permitiu o estudar no conforto do lar, quebrando a barreira física; permitiu a aproximação do conhecimento na forma do *on-line*, mas, ao mesmo tempo, gerou a necessidade do desenvolvimento de outra postura diante do processo de aprender, exigindo a autonomia intelectual do aluno, o que, outrora, muitas vezes, dependia ou centrava o processo de ensino-aprendizagem na figura do professor.

Não obstante, as percepções dos sujeitos revelaram fragilidades no desenvolvimento do ERE, como a falta de ambiência com o virtual, uma vez que a necessidade emergencial de transferir o modelo presencial de aula para o remoto impactou as metodologias utilizadas e, conseqüentemente, fragilizou a interação e a assimilação dos conteúdos; as respostas demonstram as dificuldades de entender as plataformas, de acompanhar as aulas e de estudar sem suporte da correção das lacunas.

Além disso, há fragilidades relacionadas ao ambiente doméstico como inadequado ao processo de ensino-aprendizagem, a saber, os afazeres domésticos, a necessidade de conciliar família e trabalho ou estudo, além das dificuldades de acesso à internet, que impuseram aos sujeitos dificuldades de concentração para a aquisição de conhecimento. Dessa forma, são necessários novos estudos, sequências, após a pandemia, a fim de levantar o real impacto formativo em relação à apropriação do conhecimento historicamente e cientificamente construído para a formação do enfermeiro, em suas competências e habilidades profissionais.

E, por fim, o ERE impactou fragilizando a formação do enfermeiro, devido à interrupção das atividades práticas da graduação; sabe-se que, conforme portarias do Ministério da Educação, estágios e aulas práticas foram, na sua maioria, realizadas posteriormente, ou em laboratório virtual, o que torna o aprender a cuidar desconexo da realidade, da teoria integrada à prática, do aprender fazendo e da riqueza dos cenários reais e sujeitos reais. A ausência da prática real, ou a realização de forma posterior ao desenvolvimento do conteúdo teórico, pode impactar o ganho de habilidades clínicas e sociais daquele que cuida.

O ERE foi uma alternativa necessária, destacada positivamente também pelos sujeitos; houve aprendizados e conquistas que irão se perpetuar no processo formativo, como o uso das tecnologias, a exigência do aprender autônomo e no formato virtual. Todavia, houve importantes fragilidades vivenciadas que reforçam a necessidade de avaliar e observar cuidadosamente alguns pontos, caso o ERE seja novamente necessário, como a inclusão virtual de todos, com acesso à internet, assim como processos metodológicos, tanto teórico quanto prático, que garantam a qualidade, a apropriação de competências e habilidades profissionais. Para o momento pandêmico, o ERE foi importante e permitiu não só a continuidade do estudar conteúdos programáticos, mas de continuar formando profissionais enfermeiros necessários para enfrentar as demandas de saúde existentes.

Referências

ALDEMAN, N. L. S. *et al.* Smartpathk: a platform for teaching glomerulopathies using machine learning. **BMC medical education**, v. 21, n. 1, p. 1-8, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1186/s12909-021-02680-1>. Acesso em: 09 jun. 2021.

ALVES, L. Educação remota: entre a ilusão e a realidade. **Interfaces Científicas-Educação**, Aracaju, v. 8, n. 3, p. 348-365, s/m, 2020. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/9251>. Acesso em: 20 out. 2021.

APPENZELLER, S. *et al.* Novos Tempos, Novos Desafios: Estratégias para Equidade de Acesso ao Ensino Remoto Emergencial. **Rev. bras. educ. med.**, Brasília, v. 44, n. supl.1, p1-6, s/m, 2020. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-55022020000500201&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 09 fev. 2021.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 4. ed. Lisboa: Edições 70, 2011.

BARRETO, A. C. F.; ROCHA, D. N. COVID 19 e Educação: Resistências, Desafios e (Im)Possibilidades. **Revista Encantar – Educação, Cultura e Sociedade**, Bom Jesus da Lapa, v. 2, p. 1-11, jan. /dez., 2020. Disponível em: <http://www.revistas.uneb.br/index.php/encantar/article/view/8480>. Acesso em: 09 fev. 2021.

BASTOS, M. C. *et al.* Ensino remoto emergencial na graduação em enfermagem: relato de experiência na covid-19. **Reme: Rev. Min. Enferm.**, Belo Horizonte, v. 24, n. e-1335, ago., 2020. Disponível em: http://www.revenf.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-27622020000100501&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 27 mar.2021.

BEZERRA, I. M. P. State of the art of nursing education and the challenges to use remote technologies in the time of corona virus pandemic. **Journal of Human Growth and Development**, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 141-147, mar., 2020. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-12822020000100018. Acesso em: 20 out. 2021.

BRASIL. **Portaria nº 345, de 19 de março 2020**. Altera a Portaria nº 343, de 17 de março. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 19 mar. 2020. Seção 1, p. 1.

CARVALHO, E.C. *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>. Acesso em: 20 out. 2021.

CAVALCANTE NETO, A. S. *et al.* Fenômenos migratórios na perspectiva da saúde coletiva. **Revista Científica de Enfermagem-RECIEN**, v. 10, n. 30, 2020. Disponível em: <https://www.recien.com.br/index.php/Recien/article/view/279>. Acesso em: 20 out. 2022.

CORRÊA, A. K. *et al.* O perfil do aluno ingressante em um curso de bacharelado e licenciatura em enfermagem de uma instituição de ensino superior pública.

Educação em Revista, v. 34, 2018. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/edur/a/QZgVPwB4GfRRHFxgVbwBjWb/abstract/?lang=pt>.

Acesso em: 20 out. 2022.

COSTA, R. *et al.* Ensino de enfermagem em tempos de COVID-19: como se reinventar nesse contexto? **Texto Contexto Enferm** [Internet]. v.29, e.

e20200202, p. 1-3, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-265X-TCE-2020-0002-0002>. Acesso em: 30 abr. 2021.

CRODA, J. *et al.* COVID-19 in Brazil: advantages of a socialized unified health system and preparation to contain cases. **Rev Soc Bras Med Trop.**, Uberaba, v.53, n. e20200167, p.1-6, abr, 2020. Disponível em:

https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0037-86822020000101000. Acesso em: 30 abr. 2021.

FARIA, B. C. D.; AMARAL, C. G. O uso de metodologias ativas de ensino-aprendizagem em pediatria: uma revisão narrativa. **REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MÉDICA**, v. 45, n.2, e. 076, p.1-10, 2021. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbem/a/NBXC4tX7dGF3wkVj7rW39YS/?lang=pt>. Acesso: 01 jun.2021.

GOMES, B. P. F. A. *et al.* Teaching experiences during the SARS-COV-2 pandemic in a Brazilian School of Dentistry. **Braz. j. oral sci** ; v. 19, e. 201109, jan.-dez., p. 1-5, 2020. Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/bjos/article/view/8661109>. Acesso: 01 jun.2021.

HENRIQUES, C. M. G. Ensino de Enfermagem Num Novo Tempo. -**Revista de Enfermagem Referência**, n. 4, 2020. Disponível em:

<https://search.proquest.com/openview/3a6b0c8e96e0d9a85914aabdaafc29b8/1?pq-origsite=gscholar&cbl=2036194>. Acesso em: 20 out. 2021.

HODGES, C. *et al.* The difference between emergency remote teaching and online learning. **Educause review**, v. 27, p. 1-12, mar., 2020. Disponível em:

<https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>. Acesso em 22 out.2022

LIRA, A. L. B. C. *et al.* Educação em enfermagem: desafios e perspectivas em tempos da pandemia COVID-19. **Rev. Bras. Enferm.**, Brasília, v. 73, n.2, p.1-6, out., 2020. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-71672020001400407&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 19 mar. 2021.

MARTINS, R. X. A COVID- 19 e o fim da Educação a Distância: um ensaio.

Revista de Educação a Distância, Porto Alegre, v. 7, n. 1, p. 242-256, maio, 2020. Disponível em:

<https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/620>. Acesso em: 30 jan. 2021.

MIRANDA, P. R.; DE AZEVEDO, M. L. N. Fies e Prouni na expansão da educação superior brasileira: políticas de democratização do acesso e/ou de promoção do setor privado-mercantil?. **Educ. Form.**, v. 5, n. 3, p. e.1421-e1421, 2020.

Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/1421>. Acesso em: 20 out. 2021.

MOREIRA, J. A. M.; HENRIQUES, S.; BARROS, D. Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia. **Dialogia**, São Paulo, n. 34, p. 351-364, jan./abr., 2020. Disponível em:

https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/9756/1/2020_Transitando%20de%20um%20ensino%20remoto%20emergencial%20para%20uma%20educa%c3%a7%c3%a3o%20digital%20em%20rede%2c%20em%20tempos%20de%20pandemia.pdf. Acesso em: 30 jan. 2021.

OLIVEIRA, E. C. *et al.* Graduação em enfermagem em tempos de pandemia da covid-19: um olhar sobre os desafios vivenciados pelos discentes. **Diálogos em Saúde**, v. 4, n. 2, 2022. Disponível em

<https://periodicos.iesp.edu.br/index.php/dialogosemsaude/article/view/480>. Acesso em: 20 de out. 2022

SANTOS, C. L.; ABDULKADER, F. Smartphone-assisted experimentation as a didactic strategy to maintain practical lessons in remote education: alternatives for physiology education during the COVID-19 pandemic. **Adv Physiol Educ.**, v. 44, jun., p. 579–586, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1152/advan.00066.2020>. Acesso: 01 jun.2021.

SILVA, C. M. *et al.* Pandemia da COVID-19, ensino emergencial a distância e Nursing Now: desafios à formação em enfermagem **Rev Gaúcha Enferm.**, Porto Alegre, RS, v. 42, n.esp., s/m, 2021. Disponível em:

<https://seer.ufrgs.br/RevistaGauchadeEnfermagem/article/view/110880/60434>. Acesso em 05 jan. 2021.

SILVEIRA, A. *et al.* Estratégias e desafios do ensino remoto na enfermagem. **Enfermagem em Foco**, v. 11, n. 5, 2020. Disponível em

<http://revista.cofen.gov.br/index.php/enfermagem/article/view/4302>. Acesso em: 20 de out. 2022

SOUZA M.S. A.; MOMESSO, M. R. Positividades e fragilidades na percepção do discente do ensino remoto emergencial na pós-graduação a partir de um levantamento de dados. **CAMINE: Caminhos da Educação**, v. 13, n. 2, p. 128-161, 2021. Disponível em

<https://periodicos.franca.unesp.br/index.php/caminhos/article/view/3620>. Acesso em: 20 de out. 2022

SOUZA, D. O. A pandemia de COVID-19 para além das Ciências da Saúde: reflexões sobre sua determinação social. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 25, n.1, p. 2469-2477, jun., 2020. Disponível em

<https://www.scielo.br/j/csc/a/t5Vg5zLj9q38BzjDRVCxbsL/?lang=pt>. Acesso em: 20 de out. 2022

VASCONCELOS, C. R. D.; ARAÚJO, J. A. Q. C. Educação em tempos de pandemia: a prática do ensino remoto na percepção de professores. In: XXV EPEN - Reunião Científica Regional Nordeste da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação. Trabalho completo – Eixo Formação de professores. **Anais [...]** Salvador, Bahia: Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação, (2020). Disponível em: http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/20/6954-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf. Acesso em: 18 mar. 2021.

ARTIGO 3: Processo ensino-aprendizagem: um olhar docente e discente sobre o
Ensino Remoto Emergencial

**PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM: UM OLHAR DOCENTE E DISCENTE
SOBRE O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL**

Resumo: O Ensino Remoto Emergencial foi uma necessidade frente à pandemia da Covid-19, revelando características pedagógicas próprias que influenciaram os fatores envolvidos do processo de ensino-aprendizagem. Desse modo, objetivou-se identificar, sob a avaliação de docentes e discentes, os elementos que influenciaram o processo de aprendizagem na graduação em Enfermagem no decurso do Ensino Remoto Emergencial. Para tanto, foi realizada pesquisa exploratória, do tipo estudo de caso, com abordagem qualitativa, em uma instituição de ensino superior do Oeste do Paraná, sendo sujeitos da pesquisa docentes e discentes de um curso de enfermagem, os quais responderam um questionário *on-line*; os dados foram coletados nos meses de julho e agosto de 2021, de maneira que foram observados por meio da análise de conteúdo. Emergiram duas categorias: Ensino Remoto Emergencial e sua relação com o Ensino a distância e os elementos que influenciaram o processo ensino-aprendizagem no Ensino Remoto Emergencial, os quais foram discutidos e comparados com o arsenal científico construído da vivência do Ensino Remoto Emergencial, buscando validar o olhar docente e discente que são os sujeitos mais impactados pela metodologia. O Ensino Remoto Emergencial foi essencial para a continuidade do ensino durante a pandemia; foi de amplo modo visto como diferente do ensino a distância, mas impactou o processo de ensino aprendizagem, uma vez que a interação presencial foi interrompida e precisou ser reconstruída para continuar tendo efetivo significado.

Palavras-chaves: Ensino remoto emergência, educação superior, Aprendizagem

**TEACHING-LEARNING PROCESS: A TEACHER AND STUDENT VIEW ON
EMERGENCY REMOTE TEACHING**

Abstract: Emergency Remote Teaching was a necessity in the face of the Covid-19 pandemic, bringing with it its own pedagogical characteristics that influenced the factors involved in the teaching-learning process. In this way, the objective was to identify, under the evaluation of professors and students, the elements that influenced the learning process in the undergraduate Nursing course in the course of Emergency Remote Teaching. For that, an exploratory research was carried out, of the case study type with a qualitative approach, in a higher education institution in the west of Paraná. through content analysis. Two categories emerged: Emergency Remote Teaching and its relationship with Distance Learning and the elements that influenced the teaching-learning process in Emergency Remote Teaching, which were discussed and compared with the scientific arsenal built from the experience of

Emergency Remote Teaching, seeking to validate the teaching and student look that are the subjects most impacted by the methodology. Emergency Remote Teaching was essential in the continuity of teaching during the pandemic, it was widely seen as different from distance learning, but it impacted the teaching-learning process as face-to-face interaction was interrupted and needed to be reconstructed to continue having effective meaning.

Keywords: Emergency Remote Teaching, Education Higher, Learning.

PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE: UNA VISIÓN DE DOCENTE Y ALUMNO SOBRE LA ENSEÑANZA A DISTANCIA DE EMERGENCIA

Resumen: La Enseñanza Remota de Emergencia fue una necesidad ante la pandemia del Covid-19, trayendo consigo características pedagógicas propias que incidieron en los factores que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje. De esta manera, el objetivo fue identificar, bajo la evaluación de profesores y estudiantes, los elementos que influyeron en el proceso de aprendizaje en el curso de graduación en Enfermería en el curso de Enseñanza a Distancia de Emergencia. Para ello, se realizó una investigación exploratoria, del tipo estudio de caso con enfoque cualitativo, en una institución de enseñanza superior del oeste de Paraná, a través del análisis de contenido. Emergieron dos categorías: Enseñanza Remota de Emergencia y su relación con la Educación a Distancia y los elementos que influyeron en el proceso de enseñanza-aprendizaje en Enseñanza Remota de Emergencia, los cuales fueron discutidos y comparados con el arsenal científico construido a partir de la experiencia de la Enseñanza Remota de Emergencia, buscando validar la enseñanza y la mirada del estudiante que son los temas más impactados por la metodología. La Enseñanza Remota de Emergencia fue fundamental en la continuidad de la enseñanza durante la pandemia, se percibía ampliamente como diferente a la educación a distancia, pero impactó el proceso de enseñanza-aprendizaje ya que la interacción presencial se vio interrumpida y necesitaba ser reconstruida para seguir teniendo un desempeño efectivo. significado.

Palabras clave: Enseñanza remota de emergencia, Educación Superior, Aprendizaje.

Introdução

No Brasil, durante a pandemia da Covid-19, o Ensino Remoto Emergencial (ERE) foi oficializado, por meio de portarias do Ministério da Educação e da Saúde, como possibilidade de que todos os cursos utilizassem metodologias para dar continuidade ao ano letivo. A primeira portaria, publicada em 17 de março de 2022, sob o nº 343, autorizou, em caráter excepcional, “[...] a substituição das disciplinas

presenciais, em andamento, por aulas que utilizem meios e tecnologias de informação e comunicação, nos limites estabelecidos pela legislação em vigor” (BRASIL, 2020, p. 39).

A suspensão das aulas presenciais foi uma decisão efetivada em diversos países, a exemplo da Itália, França, Espanha, Alemanha, Inglaterra, Estados Unidos, Canadá, além dos estados brasileiros acometidos pela pandemia, assim, medidas de afastamento social, que, em primeiro momento, aconteceram de modo mais severo, como o *lockdown*, foram efetivadas (CRODA *et al.*, 2020).

Para Moreira, Henrique e Barros (2020), no início da implementação do ensino remoto, houve uma fase de transição, na qual os docentes tiveram que se reinventar, pois passaram a gravar videoaulas ou utilizar plataformas que permitiam videoconferências; no entanto, algumas preocupações, relacionadas ao distanciamento social e à consequente suspensão das atividades pedagógicas presenciais, passaram a ser pontuadas, especialmente, em cursos da área da saúde, considerando que, conforme apontado por Bastos *et al.* (2020), os processos educativos valorizam a proximidade dos sujeitos.

Ao se pensar nas possibilidades que o ERE oportunizou durante a pandemia, autores concordam que docentes e discentes vivenciarem uma ressignificação do processo de ensino-aprendizagem, com a intensificação do uso de tecnologias digitais de informação e comunicação. Dessa forma, tais ferramentas passaram a ocupar um espaço importante no processo formativo, uma vez que situações atípicas, como pandemia, exigiram soluções pedagógicas rápidas e criativas, que, muitas vezes, se sobressaem aos modelos e estratégias convencionais, o que pode ser duradouro (BARRETO; ROCHA, 2020; MARTINS, 2020; HODGES *et al.*, 2020).

Ao olhar para a formação em enfermagem, Lira *et al.* (2020) apontam que o ensino remoto pode comprometer a formação profissional para a atuação no Sistema Único de Saúde (SUS), uma vez que o modelo assistencial se pauta nas necessidades individuais de saúde, prática multiprofissional, técnica e presencial.

Segundo Cavalcante Neto *et al.* (2020) e Lira *et al.* (2020), a prática exclusivamente virtual de ensino apresenta, como entrave, o comprometimento da essência da enfermagem, que é o contato humano, pois, apesar das simulações, o cuidado de enfermagem perpassa pelo estabelecimento de vínculos de confiança, o que é possível apenas nos cenários reais de prática.

Brito e Ferreira (2016) pontuam que o papel da escola é garantir que os estudantes se apropriem dos conhecimentos científicos. Mas esse papel depende da interação entre os sujeitos envolvidos no processo de ensinar; o aprender perpassa pela relação de interação entre professor e estudante, uma vez que, para Freire (1989), o educador e o educando são os sujeitos centrais de um processo educativo.

Assim, o processo de ensino-aprendizagem é muito mais do que ações isoladas e dispersas, nas quais o docente visa repassar conhecimentos absorvidos de informações a sujeitos descontextualizados, mas oportunizar a aprendizagem de seus estudantes a partir de novas experiências, compreendendo a inserção social dos seus aprendizes e fortalecendo uma relação empática aos sentimentos e aos problemas desses (BRAIT *et al.*, 2010).

Ainda, para Brait *et al.* (2010), a relação professor e estudante envolve interação e interesse; assim, essa relação que visa ao processo de ensino-aprendizagem, depende, essencialmente, do ambiente instituído pelo professor, a empatia com os alunos, a capacidade de ouvir, refletir e discutir de modo compreensível aos estudantes, e a criação de pontes entre o conhecimento do professor e dos alunos.

Haydt (2011) reforça que, para uma aprendizagem concreta e duradoura, é necessário que exista propósito definido nas autoatividades dos alunos. A autora afirma que o professor deve motivar o aluno, uma vez que é a partir da motivação que ocorre a autêntica aprendizagem. Quando o aluno está motivado, ele participa ativamente do processo ensino-aprendizagem, concentra-se mais e aprende melhor.

Considerando que a relação e interação entre educador e educandos é fundamental para a efetivação do processo ensino-aprendizagem, a pandemia interrompeu essa relação, pois o ERE efetivou-se em ambiente virtual, distanciando espacialmente os sujeitos do processo. Oliveira (2022), em estudo sobre a interação professor-aluno e o ambiente virtual de aprendizagem, afirma que é um desafio para o docente conhecer esse espaço e saber utilizar de modo preciso as ferramentas educacionais, bem como viabilizar a socialização dos conteúdos, além de dominar os métodos para ensinar em rede e manter, desse modo, a interação entre os sujeitos do processo, o que é diferente do ensino presencial.

Desse modo, ao refletir sobre os impactos do ERE na graduação em enfermagem, entende-se que a formação profissional em enfermagem expressa opções didático-pedagógicas que auxiliam a construção do campo específico de

saberes e prática que, por sua vez, reforçam o reconhecimento social da profissão. A partir desse pressuposto, buscar-se-á problematizar as experiências da formação profissional em enfermagem, vivenciadas no momento de pandemia da Covid-19, via Ensino Remoto Emergencial, tendo como objetivo identificar, sob a avaliação de docentes e discentes, os elementos que influenciaram o processo de aprendizagem na graduação em Enfermagem no decurso do Ensino Remoto Emergencial.

Metodologia

Trata-se de um estudo de caso, exploratório-descritivo, com abordagem qualitativa realizada por meio de um levantamento *on-line*, com docentes e discentes de um curso de graduação em enfermagem de uma instituição de ensino superior privada do Oeste do Paraná, que, durante a pandemia da Covid-19, utilizou-se de modo excepcional do ERE para ministrar as disciplinas do curso.

Os participantes do estudo foram selecionados por meio de amostragem não probabilística de tipo intencional, sendo incluídos docentes do curso de enfermagem que ministraram aulas no formato *on-line* e acadêmicos que cursaram disciplinas de forma remota durante o período de vigência do ERE.

A coleta de dados foi realizada por meio de levantamento *on-line* no período de julho a agosto de 2021, sendo os participantes contatados por mensagem no endereço eletrônico e aplicativo de mensagens com convite, no qual foram expostos os objetivos do estudo e *link* gerado pelo próprio Google®; ademais, foi apresentado o termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) e o instrumento de coleta de dados da pesquisa. Os participantes tiveram acesso ao questionário na íntegra antes de assinalarem o aceite, garantindo a possibilidade de participar ou não ao conhecerem o teor das questões.

O instrumento utilizado no estudo é de autoria das próprias pesquisadoras, sendo formado por perguntas fechadas e abertas a fim de conhecer as experiências vividas por docentes e discentes de uma graduação em Enfermagem durante o desenvolvimento do ERE. As respostas coletadas pelo instrumento formaram planilhas geradas no *Google Drive*® sem qualquer identificação dos participantes.

Os dados coletados foram observados por meio da Análise de Conteúdo, sendo os resultados agrupados em categorias, em conjunto com os conteúdos

atribuídos a cada uma delas (BARDIN, 2011). Para as questões abertas, foram utilizados códigos para cada categoria participante do estudo, a saber: DO (Docente), seguido de um número arábico sequencial e DI (Discente) também seguido de um número arábico sequencial. O estudo foi aprovado pelo Comitê de ética e Pesquisa pelo Parecer nº 4.693.602.

Resultados

Participaram da pesquisa 14 docentes do curso de enfermagem, tendo formações acadêmicas diversas, de forma que houve maior ocorrência de quatro (29%), respectivamente, para Enfermagem e Biomedicina. Dentre os docentes, 10 (71,43%) eram mestres e três (21,43%) possuem título de doutorado; a maioria, seis (42,86%), atuavam na docência do ensino superior num período de um a três anos. Dos docentes participantes do estudo, 11 (78,6%) ministravam somente aulas teóricas no período do ERE. A tabela 1 apresenta informações quanto à formação e tempo de atuação dos docentes.

Tabela 1. Caracterização dos participantes quanto a formação e tempo de atuação docente. Cascavel/PR, 2021.

Formação acadêmica	N	%
Enfermagem	4	29
Biomedicina	4	29
Administração	2	14
Farmácia	1	7
Letras	1	7
Ciências sociais e Filosofia	1	7
Contabilidade e administração	1	7
Total	14	100
Titulação acadêmica	N	%
Especialização	1	7,14
Mestrado	10	71,43
Doutorado	3	21,43
Total	14	100
Tempo de atuação docente	N	%
1-3 anos	6	42,86
4-6 anos	1	7,14
7-9 anos	2	14,29
10-12 anos	-	-
13-15 anos	2	14,29
Mais de 19 anos	3	21,42
Total	14	100

Fonte: Coleta de dados do estudo.

Quanto aos acadêmicos, 56 participaram da pesquisa, sendo a maioria, 27 (48,21%), do primeiro ano da graduação. A idade dos participantes variou de menos de 18 a mais de 40 anos, mas a maioria, 36 (64,28%), possuía idade entre 18 a 25 anos. 30 (53,57%) exerciam alguma atividade laborativa, com destaque para estágio remunerado (43,34%); atividade como técnicos em enfermagem (23,33%) e escriturários em serviços de saúde (16,67%). Um número significativo, 25 (44,64%), residia em cidades da região e a maioria, 52 (92,8%), utilizava alguma forma de auxílio ou custeio da mensalidade. A tabela 2 apresenta de forma completa os dados da caracterização dos discentes.

Tabela 2. Caracterização do perfil dos participantes discentes. Cascavel/PR, 2021.

Série	N	%
1 ^a	27	48,21
2 ^a	5	8,93
3 ^a	8	14,29
4 ^a	8	14,29
5 ^a	7	12,5
Não responderam	1	1,78
Total	56	100
Idade dos discentes	N	%
<18 anos	3	5,36
18 a 25 anos	36	64,28
26 a 30 anos	6	10,71
31 a 35 anos	5	8,93
36 a 40 anos	0	0,00
> 40 anos	3	5,36
Não responderam	3	5,36
Total	56	100
Atuação na área da saúde	N	%
Sim	30	53,57
Não	26	46,43
Total	56	100
Áreas de atuação na saúde		
Estágio remunerado	13	43,34
Técnicos de enfermagem	7	23,33
Escriturários de serviço de saúde	5	16,67
Técnico/auxiliar de laboratório	2	6,67
Técnico em saúde bucal	1	3,33
Auxiliar administrativo em serviço de saúde	1	3,33
Assistente oftalmológico	1	3,33
Total	30	100
Cidade onde vivem	N	%
Cascavel	31	55,36
Cidades da região	25	44,64
Total	56	100
Formas de auxílio para o custeio da mensalidade	N	%
Desconto	29	51,79
Financiamento 50%	1	1,79
PROUNI	6	10,71
Notas promissórias	1	1,79
Não tem	1	1,79
FIES	8	14,29
Não respondeu	3	5,36
Pagamento futuro	7	12,50
Total	56	100,00

Fonte: Coleta de dados do estudo.

As experiências vividas durante o ERE, por docentes e discentes na formação superior em enfermagem, durante a pandemia da Covid-19, foram sistematizadas convergindo as percepções docentes e discentes a fim de identificar os elementos que influenciaram o processo de ensino-aprendizagem no decurso do Ensino Remoto Emergencial. Assim sendo, identificou-se o entendimento dos participantes quanto à definição do que seria o Ensino Remoto Emergencial, além dos elementos que influenciaram o processo de ensino-aprendizagem.

Ensino Remoto Emergencial e sua relação com o Ensino a distância

Com o desenvolvimento do ERE, emergiram questões quanto ao seu caráter e definição; surgiram indagações se seria apenas uma nova nomenclatura do Ensino a Distância (EAD) ou se poderia ser uma nova modalidade de ensino. A maioria dos docentes e discentes, participantes do estudo, apontou o ERE como uma possibilidade de continuar o ensino durante a pandemia de forma *on-line*, remota, mediada por ferramentas que viabilizaram o processo de ensino-aprendizagem, mas síncrona, bem como forma de garantir medidas sanitárias de distanciamento social.

Mecanismo de ensino de modo *on-line* ao vivo, dispondo de ferramentas computacionais, em um período que se evita contato ou proximidade por conta da pandemia (DO2).

Uma modalidade de ensino não presencial, mas síncrono com a presença dos alunos em ambiente virtual, emergencial devido a impossibilidade temporária de encontros presenciais (DO5).

É uma forma de continuar o ensino, mesmo não podendo realizar as aulas presenciais (DO8).

Uma modalidade criada para que pudéssemos seguir com o ano letivo, diante da Pandemia causada pela Covid-19 (DO11).

É uma estratégia utilizada pelas instituições de ensino, com autorização e portarias reconhecidas pelo Ministério da Educação, para diminuir o impacto do isolamento e distanciamento social. O ensino remoto utiliza ferramentas remotas disponíveis e implantadas em cada instituição de ensino (DO12).

É uma alternativa para o momento de pandemia, a qualquer momento podendo voltar a ser presencial (DI3)

Uma modalidade de ensino diferenciado (*on-line*), mas sem perder a qualidade do ensino presencial. Tal modalidade ocorre em situações como

a que estamos vivenciando desde 2020, para que, os acadêmicos não percam ou fiquem atrasados em relação ao curso (DI4).

Ensino de forma *on-line*, porém em tempo real, foi uma forma de escape em tempos de pandemia para que não atrasar o calendário anual das atividades. E em tempo de pandemia com a necessidade de mais profissionais na área da saúde (DI18).

Método de ensino onde as aulas são *on-line* ao vivo, onde há interação entre o aluno e o professor (DI11).

Aulas *on-line* que normalmente seriam presenciais (DI51).

As respostas reforçam o entendimento de que há diferença entre o ERE e a EaD, pontuando, de modo significativo, que o ERE seria transposição do ensino presencial de modo temporário para uma sala de aula virtual, ensino síncrono que se utiliza das ferramentas tecnológicas do EaD, buscando preservar a interação educador e educando. As falas reforçam ainda que o ERE é uma exceção metodológica utilizada apenas devido à pandemia e suas necessidades de distanciamento social.

Elementos que influenciaram o processo ensino-aprendizagem no Ensino Remoto Emergencial

O processo de ensino-aprendizagem é condicionado por múltiplos elementos, sendo eles vinculados aos encaminhamentos pedagógicos, aos objetivos de aprendizagem, à postura do professor e do aluno no processo, elementos externos, meios e recursos utilizados para a comunicação (HAYDT, 2011). Assim sendo, em relação aos elementos que influenciaram o processo de ensino-aprendizagem, as respostas docentes e discentes convergiram quanto às dificuldades de interação do docente com os estudantes no decorrer das aulas, principalmente, comparando os momentos de estudo presenciais. Ademais, pelas próprias características do ensino remoto, o qual, segundo os participantes, limitava a participação dos alunos e a elaboração conjunta de conhecimento, pela postura dos alunos que não interagem de forma ativa no desenvolvimento das aulas.

Nem todos os alunos participam com respostas e o aprendizado, comparado ao presencial ainda é defasado, visto que não assimilam conteúdo de um ano para o outro (DO2).

A maior parte dos alunos não abre as câmeras, o que dificulta a interação (DO7).

Percebo que interagem pouco e isso limita a aprendizagem (DO8).

Manter a interação dos alunos. Há uma necessidade de se reinventar a cada aula. Sempre muito desafiador (DO12).

Dificuldade de entendimento, falta de interação, falta de diálogo (DI32).

Acredito que a aprendizagem dos conteúdos tem apresentado algumas fragilidades, decorrentes de algumas características que o ensino remoto requer, como espaço adequado, para evitar fatores que desconcentram os discentes durante o horário de aula (DO14).

Dificuldade de entendimento falta de interação, falta de diálogo (DI32).

A adaptabilidade e organização pedagógica à nova modalidade de ensino foram indicadas como elementos que limitaram o processo de ensino-aprendizagem, seja pela forma de lidar com as informações a serem socializadas e assimiladas no espaço remoto, seja pelos métodos de ensino, de exposição dos conteúdos, pelos meios e recursos didáticos usados no espaço virtual.

[...] é visível que muitos ainda possuem carência de aprendizado, devido a diversos motivos, um talvez a adaptação dessa modalidade (DO6).

Também tive dificuldades relacionadas a elaboração de atividades avaliativas que pudessem de fato avaliar o aprendizado diante do novo formato, no qual muitas fontes de informações estão disponíveis e a troca entre os discentes podem ocorrer (DO14).

De me achar nos conteúdos que eu sou muito vê e anota, porém nem sempre dá, e aí as vezes queria alguma informação e nos slides não tinha, mas também eu não procurei os professores por vergonha (DI5).

Somente com os professores que são muito rápidos e não esperam a gente anotar explicações que contribuem no aprendizado do conteúdo, focando apenas os slides (DI13).

Eu sou uma pessoa visual, e as explicações no quadro me fazem falta (DI47).

Acredito que a aprendizagem dos conteúdos tem apresentado algumas fragilidades, decorrentes de algumas características que o ensino remoto [...] (DO14).

Outro elemento destacado que influenciou o desenvolvimento no processo de ensino-aprendizagem foi o ambiente doméstico. Segundo os participantes, seria um componente desfavorável para o ensinar e o aprender, pois o espaço gerava

distrações, barulhos, além dos sujeitos não conseguirem discriminar o espaço de estudo, trabalho e de intimidade familiar.

Separar o tempo de trabalho e lazer (DO1).

Adaptação familiar para ministrar aula (espaço, silêncio), insatisfação pela falta de interação inicial com as turmas (DO5).

Perco fácil o foco em casa, mesmo ficando em um cômodo separado, se acontece algo já perco a atenção da aula (DI3).

[...] requer, como espaço adequado, para evitar fatores que desconcentram os discentes durante o horário de aula (DO14).

Dificuldade em manter a atenção nas aulas, pois o ambiente não influenciava positivamente para o aprendizado. Em casa tem muitas distrações o tempo todo (DI9).

Barulho no local mais envolvimento com as atividades domésticas da casa. (DI31).

As dificuldades técnicas e condições deficitárias de acesso ao ERE, principalmente pela limitada conexão à internet, geraram, de acordo com os docentes e discentes, obstáculos ao desenvolvimento das aulas, sobretudo pela retomada da concentração quando a conexão era interrompida.

A minha dificuldade foi com relação a conexão [...] (DO6).

Quedas de internet (DO9).

Cair a internet [...] (DI12).

Interferência da internet [...] (DI16).

As distrações que por ser *on-line* acabam ocorrendo, as quedas da internet (DI43).

Dificuldade na concentração, e principalmente quando tinha dificuldades de conexão com a Internet (DI54).

De forma geral, é possível indicar que os participantes do estudo apontaram a necessidade de se olhar os elementos significativos ao processo de ensino-aprendizagem, uma vez que a aprendizagem exige interação, troca de experiências entre o educando e o educador no espaço no qual estão inseridos, sendo motivados pela comunicação. Desse modo, pontuam-se, como fatores impactantes, o próprio ERE, que limitou geograficamente os sujeitos envolvidos no processo de ensinar e

aprender, modificando o modo de aprender, o formato de acesso ao conhecimento e as aulas. Os limites do espaço doméstico destacaram-se, pois impuseram dificuldades ao aprender, seja pelos ruídos externos ou pelas falhas na internet com conexão, estabilidade, que independiam do controle dos sujeitos do processo.

Discussão

O ensino superior, no Brasil, está autorizado a ocorrer nas modalidades presencial e no ensino a distância (EAD). De acordo com o disposto no site do e-Mec, a modalidade presencial requer a presença do aluno em, pelo menos, 75% das aulas e em 100% nas avaliações; por sua vez, a modalidade a distância caracteriza-se pela relação professor-aluno não presencial, sendo utilizados diversos meios de comunicação, fundamentalmente, a *internet*, para desenvolver o processo de ensino (BRASIL, 2021).

Ainda, de acordo com Cavalcante (2000), em uma série documental do Ministério da Educação sobre o ensino superior, seus conceitos, definições e classificações, são apresentadas três modalidades de oferta de graduação, sendo: ensino presencial, educação a distância e ensino semipresencial.

O Ensino presencial foi definido como uma das modalidades mais comuns e regulares, no qual a presença nas avaliações é obrigatória e tende-se a normalizar a frequência dos alunos a 75%, nas atividades didáticas; a frequência de alunos e professores na educação superior é obrigatória. Em relação à educação a distância (EAD), há uma organização pedagógica a fim de possibilitar ao alunado a autoaprendizagem, a qual é mediada por recursos didáticos, que são organizados e apresentados em diferentes formatos de suportes de informação, podendo ser utilizado, de forma única ou combinada, nos mais diversos meios de comunicação; por sua vez, o ensino semipresencial não tem legislação específica, mas é citado na Resolução CNE nº 2, de 26 de junho de 1997. Na prática, tem sido uma modalidade que se utiliza de atividades presenciais obrigatórias, somadas a outras formas de ensino, que podem acontecer sem a presença física do aluno em sala de aula, como na educação a distância. Assim, utilizam-se, para isso, recursos de suporte de informática, materiais impressos ou outros.

Segundo Vasconcelos e Araújo (2020), as políticas públicas de educação, como o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 e a Política de Inovação, têm incentivado o uso das tecnologias no ensino, como estratégias de melhoria para a qualidade da educação e fortalecimento da aprendizagem significativa, além de aproximar o estudante da inovação na educação e entender que, inclusive, já manejam os dispositivos tecnológicos. Além disso, há a necessidade de currículos escolares contextualizarem a conectividade, a fim de atenderem à demanda e à expectativa de uma sociedade de rede (COUTO; FERRAZ; PINTO, 2017). Somado a isso, Vasconcelos e Araújo (2020), bem como Mercado (1999) entendem que as instituições de ensino podem estar aquém do digital, tendo em vista a formação pedagógica deficitária do corpo docente para o uso das tecnologias digitais de informação e comunicação.

No entanto, a pandemia da Covid-19, no ano de 2020, confrontou especialmente a modalidade de ensino presencial, tendo em vista as medidas sanitárias adotadas. Segundo Costa *et al.* (2020), os modelos de ensino, considerados em vários países do mundo, tiveram uma característica em comum, com o intuito de minimizar os impactos da suspensão das aulas. Assim, começou-se a utilizar, inclusive, no Brasil, um formato de ensino denominado ensino remoto emergencial.

Toebe (2022) pontua que a pandemia foi ponto de partida para a estruturação da modalidade do ensino remoto emergencial, reforçando positivamente que o ERE permitiu que os alunos pudessem permanecer isolados em casa em um momento crítico de saúde para o mundo, mas conservando a continuidade do ensino. O autor reforça que, operacionalmente, as universidades migraram seu ensino presencial para o ERE, mantendo a estrutura física fechada, mas com os alunos e professores conectados pela internet.

Os participantes, ao indicarem suas vivências e entendimentos, reforçam as diferenças apontadas nas conceituações entre ERE e EaD, reforçando que o ERE tem características que se aproximam da EAD, como o uso das tecnologias virtuais, mas, no entanto, são distintas no aspecto temporal, pois o ERE ocorre em tempo real, permitindo, assim, uma maior possibilidade de interação com o professor. Carmo e Carmo (2022) também reforçam que existem diferenças entre o ERE e a EaD, porém, que ambas têm um ponto em comum, uma vez que as duas fazem uso

das tecnologias de informação e comunicação como um dos meios para sua operacionalização.

Entende-se que o ERE cumpriu seu papel garantindo a continuidade do processo de ensino-aprendizagem em consonância com o normativo sanitário controle da disseminação da Covid-19, além de colaborar para o recorte temporal pandêmico com a educação formal (CARMO; CARMO, 2022).

Avelino e Mendes (2020) pontuam que o ERE levou de fato os docentes, enquanto profissionais da educação, a repensar as metodologias de ensino, uma vez que, no ambiente virtual, os métodos utilizados podem não ser tão adaptáveis. Além disso, os autores reforçam que as consequências do ERE para a formação de futuros profissionais ainda precisam ser mais bem avaliadas.

Já Hodges *et al.* (2020), indicam que há riscos de se comparar o ERE com o ensino presencial, lembrando que, diferentemente do EaD, que é uma modalidade metodologicamente estruturada, o ERE veio suprir demandas de crise, impostas pela Covid-19. Dessa forma, deve-se, segundo os autores, observar cuidadosamente as comparações a fim de que não produzam expectativas frustradas e cotejos danosos, que levem ao entendimento apressado apenas dos limites do ensino *on-line*, sem considerar que comprimiu o seu papel de forma emergencial para um contexto caótico. Reconhecer as diferenças entre ERE e EaD pode diminuir as angústias, ansiedades, expectativas quanto ao seu papel no processo de ensino-aprendizagem (HODGES *et al.*, 2020; APPENZELLER *et al.*, 2020)

Quanto aos elementos que influenciaram o processo de ensino-aprendizagem no ERE, Martins (2020) indica que a pandemia evidenciou antigas e novas reflexões no campo da educação, tais como condições de trabalho, a qualidade do processo de ensino-aprendizagem, a importância e o significado dos conteúdos abordados no desenvolvimento das práticas pedagógicas focadas no discente. Isso torna necessário discutir os elementos que contribuíram positivamente ou negativamente para o processo de ensino-aprendizagem, uma vez que se relaciona a múltiplos elementos.

Assim, diante da percepção dos sujeitos, em relação aos elementos que impactam o processo de ensino-aprendizagem, emergiram as dificuldades de interação entre docente e estudantes, somadas à postura discente de não interagir de forma ativa durante as aulas. Essas dificuldades impactam negativamente o

cerne do processo de ensino-aprendizagem, que exige, segundo Freire (1989) e Haydt (2011), interação entre os sujeitos e motivação dos estudantes.

Esses elementos reforçam que o ERE foi desafiador, uma vez que sua implantação repentina quebrou paradigmas, tendo, na realidade, a necessidade de melhorar e adequar a aquisição de habilidades e competências pedagógicas e de acesso a tecnologias de todos os envolvidos no processo de formação (BASTOS *et al.*, 2020; SOY-MUNER, 2020). A postura discente frente à necessidade real de autoestudo e autoaprendizagem é vista também por Theoret, Ming (2020) como imposição do ERE, que evidencia a necessidade do protagonismo estudantil, a imperativa autogestão de tempo e a capacidade de autoestudo, autodisciplina e automotivação.

No estudo de Santos *et al.* (2022), sobre as dificuldades enfrentadas por docentes no ensino superior, durante a Covid-19, os docentes também relataram dificuldades de interação; apesar de as ferramentas *on-line* favorecerem a comunicação entre docentes e discentes, tal dificuldade pode ser explicada tendo em vista a emergência e a obrigatoriedade de migrar o ensino presencial para o ERE, ou seja, muitos professores e estudantes, após a suspensão das atividades presenciais, visualizaram a transposição das metodologias típicas do presencial para o ambiente virtual, o que, infelizmente, apresentou-se pouco exitoso (MOREIRA; SCHLEMMER, 2020).

Pereira (2022), ao apresentar reflexões sobre o processo de ensino-aprendizagem, durante a pandemia, reforça que a aprendizagem é um processo contínuo e ininterrupto; no entanto, pode apresentar frustrações, especialmente quando demanda aprender algo novo, quando não há domínio, articulações ou estratégias que despertem interesse.

Outro elemento apontado como influenciador do processo de ensino-aprendizagem foi estudar em ambiente doméstico, o que, de acordo com as respostas, apresentou-se inadequado, tendo em vista as dificuldades familiares e distrações que se somaram a um improvisado ambiente de aprender. Isso também foi relatado por Barata *et al.* (2022), em um estudo com alunos da pós-graduação de enfermagem, que retrataram, como dificuldades do processo de gestão de estudos, o fato de estudar em casa, associado às inevitáveis interrupções de familiares e ruídos externos. O ambiente domiciliar impõe ao acadêmico dividir espaços com

pessoas com outros objetivos, o que pode ser fonte de distrações e conflitos que contribuem significativamente para a concentração do estudante em sala de aula.

Além disso, a efetivação da interação necessária ao processo de ensino-aprendizagem ficou à mercê da inclusão virtual dos sujeitos do processo, sendo a internet com conexão limitada um obstáculo tanto para docentes quanto para discentes. Isso também foi percebido por Toebe (2022), que reforça que, no contexto do ERE, a internet é elemento essencial para a garantia do processo de ensino-aprendizagem, de maneira que expõe que, dentre os seus entrevistados, muitos tiveram que adquirir ou trocar equipamentos para se adequar ao ERE.

Corroborando esse elemento, Santos *et al.* (2022) também relatam que a ausência de recursos tecnológicos adequados foi apontada como um dos motivos de dificuldade de execução do ERE por docentes, que incluíram, nesse quesito, as dificuldades, como o baixo fornecimento tecnológico, pouco tempo de preparação para o ERE, revelado pela dificuldade de uso das tecnologias digitais, problemas com o funcionamento dos equipamentos, além de falhas de conexão com a internet.

Conclusão

Compreender a diferença entre o ERE e a EaD é importante para problematizar o processo de ensino-aprendizagem decorrente dessas modalidades de ensino. A EaD está regulamentada, tendo seus princípios, estrutura e metodologia explícitas e tem sido incorporada, apesar das críticas acerca dos seus limites, no contexto educacional brasileiro. Por outro lado, o ERE, nascido na emergência pandêmica, tem promovido o debate sobre o impacto de se transferir a metodologia presencial para uma sala de aula virtual.

A adoção do ERE, apesar de ter sido brusca e as apropriações das tecnologias e recursos para o seu uso serem concomitantes ao seu desenvolvimento, permitiu de um modo positivo a continuidade do processo de ensino-aprendizagem, a manutenção do calendário acadêmico, não interrompendo o vínculo entre professor e aluno, uma vez que oportunizou o encontro dos sujeitos envolvidos em espaços diferentes. O ERE contribuiu com as necessidades sanitárias que o momento exigia, garantindo a segurança à saúde individual e familiar tanto do educador quanto do educando, além de estimular a busca e a

apropriação de novos conhecimentos por meio da aprendizagem mediada por tecnologia e da autoaprendizagem. Isso porque, durante a pandemia, o espaço virtual ofertou a proximidade de conhecimentos que anteriormente estariam geograficamente distantes.

Em relação aos elementos que impactam o processo de ensino-aprendizagem, as respostas docentes e discentes retratam que, dentre todos os elementos que influenciam o encontro pedagógico entre aluno, conhecimento e mediação docente, a relação docente-discente foi a mais fragilizada, ou seja, a dimensão humana da docência foi impactada pelo meio virtual, que dificultou a socialização dos conteúdos e a aprendizagem significativa dos educandos, em diferentes aspectos, que envolveram a metodologia de aula, a plataforma, formato dos conteúdos, a postura discente, o ambiente de ensino e de aprendizagem, a conexão de internet e a inclusão virtual.

Referências

APPENZELLER, S. *et al.* Novos Tempos, Novos Desafios: Estratégias para Equidade de Acesso ao Ensino Remoto Emergencial. **Rev. bras. educ. med.**, Brasília, v. 44, n. supl.1, p1-6, s/m, 2020. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-55022020000500201&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 09 fev. 2021.

AVELINO, W. F.; MENDES, Jessica Guimarães. A realidade da educação brasileira a partir da COVID-19. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, Boa Vista, ano 2, v. 2, n. 5, p. 56-62, abr. 2020. Disponível em: <http://doi.org/10.5281/zenodo.3759679>. Acesso em: 6 jun. 2020

BARATA, R. S. *et al.* Estilos de aprendizagem e gestão do tempo: aplicação na pós-graduação durante a pandemia da covid-19. **Journal of Nursing UFPE/Revista de Enfermagem UFPE**, v. 16, n. 1, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/revistaenfermagem/article/viewFile/253054/41726>. Acesso em 05 nov. 2022.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 4. ed. Lisboa: Edições 70, 2011.

BARRETO, A. C. F.; ROCHA, D. N. COVID 19 e Educação: Resistências, Desafios e (Im)Possibilidades. **Revista Encantar – Educação, Cultura e Sociedade**, Bom Jesus da Lapa, v. 2, p. 1-11, jan. /dez., 2020. Disponível em: <http://www.revistas.uneb.br/index.php/encantar/article/view/8480>. Acesso em: 09 fev. 2021.

BASTOS, M. C. *et al.* Ensino remoto emergencial na graduação em enfermagem: relato de experiência na covid-19. **Reme: Rev. Min. Enferm.**, Belo Horizonte, v. 24, n. e-1335, ago., 2020. Disponível em:

http://www.revenf.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-27622020000100501&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 27 mar.2021.

BRAIT, L.F. R. *et al.* A relação professor/aluno no processo de ensino e aprendizagem. **Itinerarius Reflectionis**, v. 6, n. 1, 2010. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/rir/article/view/40868>.. Acesso em 05 nov. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Portaria nº. 343, de 17 de março de 2020**. Autoriza aulas pelas tecnologias digitais para as instituições de ensino superior. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 mar. 2020. Seção 1. p.39.

BRASIL. Ministério da Educação. **Cursos**. E- MEC (site), 2021. Disponível em: <https://emec.mec.gov.br/emec/educacao-superior/cursos>. Acesso em: 30 jan. 2021.

CARMO, C. R. S.; CARMO, R.O.S. Tecnologias de informação e comunicação na educação à distância e no ensino remoto emergencial. **Conhecimento & Diversidade**, v. 12, n. 28, p. 24-44, 2020. Disponível em: https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/conhecimento_diversidade/article/view/7152/pdf. Acesso em 05 nov. 2022.

CAVALCANTE NETO, A. S. *et al.* Fenômenos migratórios na perspectiva da saúde coletiva. **Revista Científica de Enfermagem-RECIEN**, v. 10, n. 30, 2020. Disponível em: <https://www.recien.com.br/index.php/Recien/article/view/279>. Acesso em: 20 out. 2022.

CAVALCANTE, J. F. **Educação superior: conceitos, definições e classificações**. MEC, Brasília, 2000.

COSTA, R. *et al.* Ensino de enfermagem em tempos de COVID-19: como se reinventar nesse contexto? **Texto Contexto Enferm** [Internet]. v.29, e. e20200202, p. 1-3, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-265X-TCE-2020-0002-0002>. Acesso em: 30 abr. 2021.

COUTO, E. S.; FERRAZ, M. C. G.; PINTO, J. C. A. Tecnologias digitais e a promoção da eficácia e da equidade no contexto escolar. **Textura**, Canoas, v. 19, n.40, p. 173-188, mai/ago., 2017.

CRODA, J. *et al.* COVID-19 in Brazil: advantages of a socialized unified health system and preparation to contain cases. **Rev Soc Bras Med Trop.**, Uberaba, v.53, n. e20200167, p.1-6, abr, 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0037-86822020000101000. Acesso em: 30 abr. 2021.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 19 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

HAYDT, R. C. C. **Curso de didática geral**. 1ª Edição-São Paulo: Ática, 2011.

HODGES, C. *et al.* The difference between emergency remote teaching and online learning. **Educause review**, v. 27, p. 1-12, mar., 2020. Disponível em: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>. Acesso em: 22 out.2022

LIRA, A. L. B. C. *et al.* Educação em enfermagem: desafios e perspectivas em tempos da pandemia COVID-19. **Rev. Bras. Enferm.**, Brasília, v. 73, n.2, p.1-6, out., 2020. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-71672020001400407&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 19 mar. 2021.

MARTINS, R. X. A COVID- 19 e o fim da Educação a Distância: um ensaio. **Revista de Educação a Distância**, Porto Alegre, v. 7, n. 1, p. 242-256, maio, 2020. Disponível em: <https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/620>. Acesso em: 30 jan. 2021.

MOREIRA, J. A; SCHLEMMER, E. Por um novo conceito e paradigma de educação digital 'onlife'. **Revista UFG**, Goiás, v. 20, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/revistaufg/issue/view/2150>. Acesso em: 13 jun. 2021.

OLIVEIRA, E.C. *et al.* Graduação em enfermagem em tempos de pandemia da covid-19: um olhar sobre os desafios vivenciados pelos discentes. **Diálogos em Saúde**, v. 4, n. 2, 2022. Disponível em <https://periodicos.iesp.edu.br/index.php/dialogosemsaude/article/view/480>. Acesso em: 20 de out. 2022

PEREIRA, C.R. Reflexões sobre o processo ensino aprendizagem no contexto da pandemia por Covid-19 em Minas Gerais. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. Ano. 07, Ed. 02, Vol. 01, pp. 94-118. Fevereiro de 2022, Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/processo-ensino-aprendizagem>. Acesso em 05.nov.2022

SANTOS, J. T. T. *et al.* Dificuldades enfrentadas por docentes do ensino superior frente ao contexto da pandemia de COVID-19. **Revista Ibero-americana de Educação**, v. 88, n. 1, p. 111-126, 2022. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Monica-Garbin/publication/358981833_Dificuldades_enfrentadas_por_docentes_do_ensino_superior_frente_ao_contexto_da_pandemia_de_COVID-19/links/6220c0a6c4c4fa27cd2521d9/Dificuldades-enfrentadas-por-docentes-do-ensino-superior-frente-ao-contexto-da-pandemia-de-COVID-19.pdf. Acesso em 05 nov. 2022.

SOY-MUNER, D. Continuous learning through platforms. **Farm Hosp**, v. 44, Supl 1, p. S71-3, 2020. Disponível em: <http://www.aulamedica.es/fh/pdf/11488.pdf>. Acesso em:25 jun. 2021.

THEORET, C.; MING, X. Our education, our concerns: the impact on medical student education of COVID-19. **Med Educ**, v. 54, n. 7, p. 591-2, 2020. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC7264564/pdf/MEDU-9999-na.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2021.

TOEBE, D.S. **Ensino nas modalidades EAD e ERE e seus desafios**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Instituto de Geociências. Curso de Ciências da Natureza para os Anos Finais do Ensino Fundamental: Licenciatura (Trabalho de conclusão de curso). Porto Alegre. 2022. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/237762>. Acesso em 05 nov. 2022.

VASCONCELOS, C. R. D.; ARAÚJO, J. A. Q. C. Educação em tempos de pandemia: a prática do ensino remoto na percepção de professores. In: XXV EPEN - Reunião Científica Regional Nordeste da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação. Trabalho completo – Eixo Formação de professores. **Anais [...]** Salvador, Bahia: Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação, (2020). Disponível em: http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/20/6954-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf. Acesso em: 18 mar. 2021.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Covid-19 trouxe consigo desafios nos mais diversos cenários sociais, incluindo o campo da educação, que se viu obrigado e, ao mesmo tempo, estimulado a utilizar-se de um modelo de educação até então inexistente, o ERE - ensino remoto emergencial. Essa modalidade é tão nova que não se encontra nos descritores de saúde ainda, no entanto, já impactou a formação nos últimos anos.

Dentre os desafios do ERE, ganhou destaque o ministrar aula em tempo real no espaço virtual, dominar tecnologias interativas, salas de aula virtual, inclusão virtual às vezes precária. Ao mesmo tempo, com os desafios, desenvolveu-se a criatividade, a busca por estratégias didáticas que visaram amenizar os impactos do ERE e proporcionar continuidade do processo de ensino-aprendizagem. Assim sendo, houve a criação de aplicativos e *softwares* específicos para disciplinas de saúde, a busca pela proximidade virtual a conteúdos científicos, que, anteriormente, estavam geograficamente indisponíveis, por meio de encontros virtuais, aulas gravadas, plataformas de conteúdos, além de ações de inclusão virtual para diminuir o impacto das atividades *on-line*.

Em relação à percepção dos protagonistas no processo de ensinar e aprender, docentes e discentes convergem e se completam ao elencar positivamente do ERE, como a diversificação das ferramentas didático-pedagógicas, a possibilidade de continuar o processo formativo de forma epidemiologicamente segura, o estudar no conforto do lar e a aproximação do conhecimento disponível de forma *on-line*, além da exigência do aprender de forma autônoma. Todavia, alinham-se nas fragilidades desse período, apontando a falta de ambiência com o virtual, tendo em vista a inserção do ERE de forma abrupta, que imperou em aprender fazendo e, conseqüentemente, impactou a fragilização da interação entre sujeitos, a assimilação dos conteúdos e a forma de acompanhar as aulas, de estudar sem suporte de correção das lacunas.

A vivência do ERE permitiu reflexões sobre a importância das relações que permeiam o processo de ensino-aprendizagem, a interação docente-discente e, no caso da enfermagem, a interação com o campo profissional, experienciada nas atividades práticas, uma vez que a formação em enfermagem demanda aquisições de habilidades e competências pela interação humana, pelo contato e pelo cuidar presencial.

Cabe destacar que o ERE promoveu uma aproximação dos docentes com as TICs, trazendo aprendizados e conquistas no âmbito do uso de diferentes recursos que irão permanecer no campo da formação em saúde. Isso, a longo prazo, precisará ser sistematicamente avaliado a fim de compreender o impacto do virtual no ensino do cuidado com o ser humano.

É necessário que o ERE seja objeto de mais estudos, especialmente na continuidade da formação, a fim de levantar os impactos em relação à apropriação do conhecimento profissional necessário para a construção de saberes e habilidades profissionais de enfermagem.

REFERENCIAS GERAIS

ABEn. **Nota da ABEn nacional em relação à ação estratégica “o Brasil conta comigo**. Brasília, 04. abril 2020. Disponível em: <http://www.abennacional.org.br/site/wp-content/uploads/2020/04/Nota-Aben-educacao2.pdf>. Acesso em: 11 nov.2021.

ALMEIDA FILHO, N.; BARRETO, M. L. **Epidemiologia & saúde**: fundamentos, métodos, aplicações. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2012. p.699.

ALVES, L. Educação remota: entre a ilusão e a realidade. **Interfaces Científicas-Educação**, Aracaju, v. 8, n. 3, p. 348-365, s/m, 2020. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/9251>. Acesso em: 20 out. 2021.

ANDRADE, M. M. **Introdução à metodologia do trabalho científico**: elaboração de trabalhos de graduação. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

APPENZELLER, S. *et al.* Novos Tempos, Novos Desafios: Estratégias para Equidade de Acesso ao Ensino Remoto Emergencial. **Rev. bras. educ. med.**, Brasília, v. 44, n. supl.1, p1-6, s/m, 2020. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-55022020000500201&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 09 fev. 2021.

ARRUDA, E. P. Educação remota emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. **Em Rede - Revista de Educação a Distância**, Porto Alegre, v. 7, n. 1, p. 257-275, maio, 2020.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 4. ed. Lisboa: Edições 70, 2011.

BARRETO, A. C. F.; ROCHA, D. N. COVID 19 e Educação: Resistências, Desafios e (Im)Possibilidades. **Revista Encantar – Educação, Cultura e Sociedade**, Bom Jesus da Lapa, v. 2, p. 1-11, jan. /dez., 2020. Disponível em: <http://www.revistas.uneb.br/index.php/encantar/article/view/8480>. Acesso em: 09 fev. 2021.

BARROS, J. A. C. Pensando o processo saúde doença: a que responde o modelo biomédico? **Saúde soc.**, São Paulo, v. 11, n. 1, p. 67-84, jun./jul., 2002. Acesso em 30 jan. 2021. Disponível

em:http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-12902002000100008&lng=en&nrm=iso.

BASTOS, M. C. *et al.* Ensino remoto emergencial na graduação em enfermagem: relato de experiência na covid-19. **Reme: Rev. Min. Enferm.**, Belo Horizonte, v. 24, n. e-1335, ago., 2020. Disponível em: http://www.revenf.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-27622020000100501&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 27 mar.2021.

BEHAR, P. A. (Org.)(2009). **Modelos pedagógicos em educação a distância**. Porto Alegre: Artmed Editora.

BEUREN, I. M. **Como Elaborar Trabalhos Monográficos em Contabilidade: teoria e prática**. 2 ed. São Paulo: Atlas, 2004.

BEZERRA, I. M. P. State of the art of nursing education and the challenges to use remote technologies in the time of corona virus pandemic. **Journal of Human Growth and Development**, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 141-147, mar., 2020. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-12822020000100018. Acesso em: 20 out. 2021.

BOTELHO, M. J.; CRUZ, G. A. V. **Metodologia Científica**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2013.

BRASIL. **Portaria nº 345, de 19 de março 2020**. Altera a Portaria nº 343, de 17 de março. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 19 mar. 2020a. Seção 1, p. 1.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 5/2020, de 24 de abril de 2020**. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1 jun. 2020b. Seção 1, p. 32.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CES nº. 19, de 8/12/2020**: Reexame do Parecer CNE/CP nº 15, de 6 de outubro de 2020, que tratou das Diretrizes Nacionais para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020d. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 08 dez. 2020c. Seção 1

BRASIL. **O que é COVID-19**. Ministério da saúde. (site), 2020. Disponível em: <https://coronavirus.saude.gov.br/>. Acesso em: 22 dez. 2020d.

BRASIL. **Portaria nº 374, de 3 de abril de 2020**. Dispõe sobre a antecipação da colação de grau para os alunos dos cursos de Medicina, Enfermagem, Farmácia e Fisioterapia, exclusivamente para atuação nas ações de combate à pandemia do novo coronavírus - Covid-19. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 06 abril. 2020e. Seção 1, p. 66.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Portaria nº. 343, de 17 de março de 2020**. Autoriza aulas pelas tecnologias digitais para as instituições de ensino superior. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 mar. 2020f. Seção 1. p.39.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CES nº. 02, de 05/08/2021**: Institui Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação de medidas no retorno à presencialidade das atividades de ensino e aprendizagem e para a regularização do calendário escolar. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 06 ago. 2021. Seção 1.

BRASIL. Ministério da Educação. **Cursos**. E- MEC (site), 2021. Disponível em: <https://emec.mec.gov.br/emec/educacao-superior/cursos>. Acesso em: 30 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012**. Aprova as normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 13 jun. 2013. Seção 1, p. 59.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016**. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em ciências Humanas e Sociais cujos procedimentos metodológicos envolvam a utilização de dados diretamente obtidos com os participantes ou de informações identificáveis ou que possam acarretar riscos maiores do que os existentes na vida cotidiana. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 24 mai. 2016. Seção 1, p. 44.

CARVALHO, A. C.; CASTRO, A. A. D. **Orientação e ensino de estudantes de enfermagem no campo clínico**. Orientador: Castro, Amelia Americano Domingues de. 1972. 126p. Tese (Doutorado) – EE-Escola de Enfermagem, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1972.

CAVALCANTE NETO, A. S. *et al.* Ensino na pandemia: decisões do Instituto Federal de Roraima para o Curso Técnico em Enfermagem. **Revista de Divulgação Científica Sena Aires**, v. 9, n. 3, p. 451-463, 2020. Disponível em:

<http://revistafacesa.senaaires.com.br/index.php/revisa/article/view/579>. Acesso em: 19 mar. 2021.

CAVALCANTE, J. F. **Educação superior: conceitos, definições e classificações**. MEC, Brasília, 2000.

CHAER, G.; DINIZ, R. R. P.; RIBEIRO, E. A. A técnica do questionário na pesquisa educacional. **Revista Evidência**, Araxá, v. 7, n. 7, p. 251-266, s/m, 2011.

CNS. **RECOMENDAÇÃO Nº 024, DE 20 DE ABRIL DE 2020**. Recomenda ações relativas à atuação de estudantes de saúde em formação no contexto da Ação Estratégica “O Brasil Conta Comigo”. Conselho Nacional de Saúde/Ministério da Saúde. Brasília, 2020. Disponível em: <https://conselho.saude.gov.br/recomendacoes-cns/1127-recomendacao-n-024-de-20-de-abril-de-2020>. Acesso em 11 nov.2021.

CONASEMS. **NOTA TÉCNICA CONASEMS - Portaria nº 828/2020**. Novas regras sobre o financiamento e a transferência dos recursos federais para as ações e os serviços públicos de saúde do Sistema Único de Saúde (SUS). Brasília, 27 abril 2020, p.1-6. Disponível em: <https://www.conasems.org.br/wp-content/uploads/2020/04/Nota-Tecnica-Portaria-GM-828-2020.pdf>. Acesso em 11 nov.2021.

COSTA, R. *et al.* Ensino de enfermagem em tempos de COVID-19: como se reinventar nesse contexto? **Texto Contexto Enferm** [Internet]. v.29, e. e20200202, p. 1-3, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-265X-TCE-2020-0002-0002>. Acesso em: 30 abr. 2021.

COUTO, E. S.; FERRAZ, M. C. G.; PINTO, J. C. A. Tecnologias digitais e a promoção da eficácia e da equidade no contexto escolar. **Textura**, Canoas, v. 19, n.40, p. 173-188, mai/ago., 2017.

CRODA, J. *et al.* COVID-19 in Brazil: advantages of a socialized unified health system and preparation to contain cases. **Rev Soc Bras Med Trop.**, Uberaba, v.53, n. e20200167, p.1-6, abr, 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0037-86822020000101000. Acesso em: 30 abr. 2021.

ERCOLE, F. F.; MELO, L. S.; ALCOFORADO, C. L. G. C. Revisão integrativa versus revisão sistemática. **Rev Min Enferm**. Belo Horizonte, MG, v.18, n.1, p. 9-11, 2014. Disponível em: <http://www.reme.org.br/artigo/detalhes/904>. Acesso em: 30 abr. 2021.

FERNANDES, A. Ao desdenhar da gravidade do coronavírus, Jair Bolsonaro se isola do mundo. **Correio Braziliense**. 29 mar. 2020. Disponível em: https://www.correio braziliense.com.br/app/noticia/politica/2020/03/29/interna_politica,840976/ao-desdenhar-da-gravidade-do-coronavirus-jair-bolsonaro-se-isola-do-m.shtml. Acesso em: 05 dez. 2020.

FERNANDES, S. M.; HENN, L. G.; KIST, L. B. O ensino a distância no Brasil: alguns apontamentos. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 1, p. e21911551-e21911551, 2020. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/1551>. Acesso em: 05 jan. 2023.

FIOCRUZ. **Não às fake news | COVID-19**. FIOCRUZ (Canal de vídeo), 07 abr. 2020. Disponível em: <https://portal.fiocruz.br/video/nao-fake-news-covid-19>. Acesso em: 05 dez. 2020.

GARCIA, T. C. M. *et al.* **Ensino remoto emergencial: proposta de design para organização de aulas**. Natal: SEDIS/UFRN, 2020.

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

HODGES, C. *et al.* The difference between emergency remote teaching and online learning. **Educause review**, v. 27, p. 1-12, mar., 2020. Disponível em: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>. Acesso em 22 out.2022

LIRA, A. L. B. C. *et al.* Educação em enfermagem: desafios e perspectivas em tempos da pandemia COVID-19. **Rev. Bras. Enferm.**, Brasília, v. 73, n.2, p.1-6, out., 2020. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-71672020001400407&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 19 mar. 2021.

MARCONI, M.; LAKATOS, E. **Técnicas de Pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados**. 7. ed. – 8. reimpr. São Paulo: Atlas, 2015.

MARTINS, R. X. A COVID- 19 e o fim da Educação a Distância: um ensaio. **Revista de Educação a Distância**, Porto Alegre, v. 7, n. 1, p. 242-256, maio, 2020. Disponível em: <https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/620>. Acesso em: 30 jan. 2021.

MATA, J.A.L. *et al.* O Brasil conta comigo na pandemia da Covid-19: ensaio reflexivo sobre a antecipação da formação em Enfermagem. **Interface**, Botucatu, v.25, n.1, p. 200798, s/m, 2021. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/icse/a/6qpjBQYdD6rRHfsdtwVSZcx/?lang=pt&format=pdf>

MENDES, K.D.S.; SILVEIRA, R.C.C.P.; GALVÃO, C.M. Revisão integrativa: método de pesquisa para a incorporação de evidências na saúde e na enfermagem. **Texto & contexto-enfermagem**, v. 17, n. 4, p. 758-764, 2008.

MERCADO, L. P. L. **Formação continuada de professores e novas tecnologias**. Maceió: Edufal, 1999.

MINAYO, M. C. S. Amostragem e saturação em pesquisa qualitativa: consensos e controvérsias. **Rev Pesqui Qualit.**, São Paulo, v. 5, n. 7, p. 1-12, abr., 2017.

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOREIRA, J. A. M.; HENRIQUES, S.; BARROS, D. Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia. **Dialogia**, São Paulo, n. 34, p. 351-364, jan./abr., 2020. Disponível em:
https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/9756/1/2020_Transitando%20de%20um%20ensino%20remoto%20emergencial%20para%20uma%20educa%3%a7%c3%a3o%20digital%20em%20rede%2c%20em%20tempos%20de%20pandemia.pdf. Acesso em: 30 jan. 2021.

NASCIMENTO, D. D. G.; OLIVEIRA, M. A. C. A política de formação de profissionais da saúde para o SUS: considerações sobre a residência multiprofissional em saúde da família. **Revista Mineira de Enfermagem**, Belo Horizonte, v. 10, n. 4, p. 435-439, out./dez., 2006.

OLIVEIRA, A. M., CASTANHEIRO, I. C. **Coronavírus e Mudanças climáticas: Conexões e Responsabilidades**. 2020. Disponível em:
<https://www.conjur.com.br/dl/coronavirus-mudancas-climaticas.pdf>. Acesso em: 22 dez.2020.

OLIVEIRA, H.V.; SOUZA, F.S. Do conteúdo programático ao sistema de avaliação: reflexões educacionais em tempos de pandemia (COVID-19). **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, Boa Vista, RR, v. 2, n. 5, p. 15-24, s/m, 2020.

PALÁCIO, M. A. V.; TAKENAMI, I. Em tempos de pandemia pela COVID-19: o desafio para a educação em saúde. *Vigilância Sanitária em Debate: Sociedade, Ciência & Tecnologia (Health Surveillance under Debate. **Society, Science & Technology**) - Visa em Debate*, Paulo Afonso, BA, v. 8, n. 2, p. 10-15, maio, 2020. Disponível em: <https://visaemdebate.incqs.fiocruz.br/index.php/visaemdebate/article/view/1530/1147>. Acesso em: 30 dez. 2021.

RONDINI, C. A.; PEDRO, K. M.; DUARTE, C.S. Pandemia do Covid-19 e o ensino remoto emergencial: Mudanças na práxis docente. *Interfaces Científicas-Educação*, Aracaju, v. 10, n. 1, p. 41-57, set., 2020.

SANTOS, S. C. *et al.* Interdisciplinaridade: a pesquisa como eixo de formação/profissionalização na saúde/enfermagem. *Revista Didática Sistêmica*, v. 5, n.13-22, p.1-22, mar., 2007.

SEIFFERT, O. M. L. B. A formação do enfermeiro: uma aproximação à recente produção científica (2001-2005). *Trab. educ. saúde*, Rio de Janeiro, v. 3, n. 2, p. 331-350, jan./set., 2005.

SILVA, C. M. *et al.* Pandemia da COVID-19, ensino emergencial a distância e Nursing Now: desafios à formação em enfermagem *Rev Gaúcha Enferm.*, Porto Alegre, RS, v. 42, n.esp., s/m, 2021. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/RevistaGauchadeEnfermagem/article/view/110880/60434>. Acesso em 05 jan. 2021.

SILVA, K. L. *et al.* Desafios da formação do enfermeiro no contexto da expansão do ensino superior. *Esc. Anna Nery R. Enfer.*, Rio de Janeiro, RJ, v. 16, n. 2, p. 380-387, abr./jun., 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ean/a/9hCQg4z8GchBfHCpSyGy8nN/?lang=pt#:~:text=Conclui%2Dse%20que%2C%20no%20contexto,modelos%20de%20aten%C3%A7%C3%A3o%20em%20sa%C3%BAde>. Acesso em 30 set. 2022.

SOUZA, D. O. A pandemia de COVID-19 para além das Ciências da Saúde: reflexões sobre sua determinação social. *Ciência & Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 25, n.1, p. 2469-2477, jun., 2020. Disponível em <https://www.scielo.br/j/csc/a/t5Vg5zLj9q38BzjDRVCxbsL/?lang=pt>. Acesso em: 20 de out. 2022

SOUZA, M. T.; SILVA, M. D.; CARVALHO, R. Revisão Integrativa: o que é e como fazer? *Einstein*, São Paulo, v.8, n.1, p. 102-6, s/m, 2010.

TORRES, A. C. M.; ALVES, L. R. G.; DA COSTA, A. C. N. Educação e Saúde: reflexões sobre o contexto universitário em tempos de COVID-19. **Preprint**, São Paulo, p.1-11, jun, 2020. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/640>. Acesso em 03 mar. 2021.

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

VASCONCELOS, C. R. D.; ARAÚJO, J. A. Q. C. Educação em tempos de pandemia: a prática do ensino remoto na percepção de professores. In: XXV EPEN - Reunião Científica Regional Nordeste da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação. Trabalho completo – Eixo Formação de professores. **Anais [...]** Salvador, Bahia: Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação, (2020). Disponível em: http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/20/6954-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf. Acesso em: 18 mar. 2021.

YIN, R. K. **Estudo de Caso**: planejamento e métodos. Tradução de Daniel Grassi. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

**APÊNDICE A-
INSTRUMENTO PARA CATEGORIZAÇÃO DOS ESTUDOS SELECIONADOS***

IDENTIFICAÇÃO	
Título do artigo:	
Título do periódico:	
Autores	Nome:
	Local de trabalho:
	Formação:
	Nome:
	Local de trabalho:
	Formação:
	Nome:
	Local de trabalho:
	Formação:
País:	
Idioma:	
Ano de publicação:	
CURSOS DE GRADUAÇÃO	
<input type="checkbox"/> enfermagem <input type="checkbox"/> odontologia <input type="checkbox"/> medicina <input type="checkbox"/> farmácia <input type="checkbox"/> fisioterapia <input type="checkbox"/> biomedicina <input type="checkbox"/> psicologia <input type="checkbox"/> outros: _____ _____	
CATEGORIA PROFISSIONAL QUE REALIZOU O ESTUDO	
<input type="checkbox"/> enfermagem <input type="checkbox"/> odontologia <input type="checkbox"/> medicina <input type="checkbox"/> farmácia <input type="checkbox"/> fisioterapia <input type="checkbox"/> biomedicina <input type="checkbox"/> psicologia <input type="checkbox"/> outros: _____	

METODOLOGIA	
	() Abordagem quantitativa
	() Abordagem qualitativa
	() Abordagem quanti qualitativa
	() Revisão de literatura
	() Relato de experiência
	() Outras:
OBJETIVOS:	
SUJEITOS ENVOLVIDOS:	
REFERENCIAL TEÓRICO:	
INSTRUMENTOS/PROCEDIMENTOS UTILIZADAS NA COLETA DE DADOS:	
ANÁLISE:	
CONCLUSÕES: Da pesquisa/texto/autor quanto os limites e potencialidades do ERE	

* Instrumento construído tomando por base a produção de baseado em Souza, Silva e Carvalho (2010).

**APENDICE B-
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE**

Título do Projeto: O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL EM TEMPOS DE PANDEMIA: LIMITES E POSSIBILIDADES NA GRADUAÇÃO DE ENFERMAGEM

Certificado de Apresentação para Apreciação Ética – “CAAE” N° 45373321.7.0000.0107

Pesquisador para contato: Débora Tatiane Feiber Girardello e Prof. Dra. Solange de Fátima Reis Conterno

Telefone: 45 99936 4044/ 45-3320-3132

Endereço de contato (Institucional): debora.feiber@unioeste.br
[/solangeconterno@gmail.com](mailto:solangeconterno@gmail.com)

Você foi selecionado (a) e está sendo convidado (a) para participar da pesquisa intitulada: O ensino remoto emergencial em tempos de pandemia: limites e possibilidades na graduação de enfermagem. O objetivo da pesquisa é: Identificar limites e possibilidades do processo de ensino-aprendizagem na formação em enfermagem com uso do ensino remoto emergencial durante a pandemia da COVID-19.

A qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com os pesquisadores. Você não terá nenhum tipo de despesa por participar dessa pesquisa. Também nada será pago por sua participação. Não haverá riscos aos participantes da pesquisa. Os benefícios relacionados com a sua participação dizem respeito à contribuição para a realização de um trabalho que visa identificar os limites e as possibilidades do processo de ensino-aprendizagem na enfermagem com o uso do ensino remoto emergência.

As informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos a não divulgação de seu nome como participante em todos os escritos referentes a este trabalho. Os resultados serão apresentados em conjunto, o que minimiza o risco de identificação. Os dados serão coletados através de um questionário *on-line*. Todo o material será utilizado apenas nesta pesquisa e ficarão

sob o poder dos pesquisadores por um período de 5 anos. Após esse período serão inutilizados e descartados.

Você receberá uma cópia deste termo onde consta o e-mail do pesquisador e do Comitê de Ética e Pesquisa, podendo, sempre que quiser, solicitar mais informações sobre a pesquisa.

Tendo em vista os itens acima apresentados, de forma livre e esclarecida, declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Nome do sujeito de pesquisa ou responsável:

Assinatura:

Data de resposta do questionário:

Em caso de dúvidas, entre em contato com:

Pesquisador: Débora Tatiane Feiber Girardello – deborafeiber@hotmail.com –

Telefone: 45-99936-4044

Orientadora: Prof. Dra. Solange de Fátima Reis Conterno -

solangeconterno@gmail.com – Telefone: 45-3320-3132

Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) UNIOESTE – Cascavel

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Unioeste - Campus de Cascavel. Rua Universitária, 2069, Bairro: Jardim Universitário, CEP 85819-110.

2 piso da Biblioteca Central – Campus Cascavel

Telefone: 45-3220-3272 - E-mails: cep.prppg@unioeste.br

APÊNDICE C
INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS DOS DOCENTES

CARACTERIZAÇÃO

1-Formação na graduação:

A- Enfermagem

B- Odontologia

C- Psicologia

D- Biomedicina

E- Outra

2- Maior titulação

a. Graduado

b. Especialista

c. Mestre Doutor

d. Pós doutor

3-Tempo de atuação docente:

() Menos de 1 ano

() De 1 a 3 anos

() De 4 a 6 anos

() De 7 a 9 anos

() De 10 a 12 anos

() De 13 a 15 anos

() De 16 a 18 anos

() mais que 19 anos de atuação

4- Há quantos tempo é docente no curso de enfermagem? _____

5- A(s) disciplina (as) que você ministra tem carga horária prática?

a. Sim

b. não

6- Ministra estágio/prática externa/ aula prática supervisionada? Em que série?

Qual disciplina e objetivo dessa prática?

7- Ministrou disciplina no formato remoto no ano de 2020 e/ou 2021?

a) Sim

b) Não

8- Participou de alguma formação, antes ou durante a pandemia, sobre o uso das tecnologias na educação?

a) Sim

a. Formação pedagógica ofertada pela instituição.

b. Formação pedagógica de procura individual (cursos, aperfeiçoamentos)

b) Não

Questões de abordagem do estudo - docente

9- O que é ensino remoto emergencial?

10- Há diferença entre ensino remoto emergencial e Educação à Distância (EAD)? Justifique sua resposta

11- Descreva como foi recebida por você a informação da necessidade do ensino remoto emergencial em sua instituição?

12- Quais ferramentas você utilizou/utiliza nas suas aulas remotas (assinale todas que utilizou)

a. Google Meet

b. Teams

c. Zoom

d. Google Class

e. Formulário on-line

f. Google Docs

g. Quizizz

h. Outro . Citar _____

13- Quais as principais metodologias que você utilizou/utiliza durante as aulas remotas?

a. Aula expositiva

b. Seminários

c. Trabalhos em grupos

d. Lista de exercícios

e. Aula invertida

f. Team Based Learning (**TBL**)

g. Simulações/simulados

h. Outros. Citar _____

- 14-Qual a metodologia que mais se adaptou e por quê?
- 15-Quais as principais dificuldades pessoais que você enfrentou durante as aulas remotas?
- 16-Como você considera a aprendizagem dos alunos de seus conteúdos durante esse formato de aula?
- 17-Como você vê o processo de correção de lacunas e dificuldades durante esse período?
- 18-Considerando para o processo ensino-aprendizagem o que você considera positivo durante esse período para a formação de enfermeiros.
- 19-Considerando para o processo Ensino-aprendizagem o que você considera negativo durante esse período para a formação de enfermeiros.
- 20-Considerando o processo de avaliação da aprendizagem dos acadêmicos no decorrer do Ensino Remoto Emergencial, como você avalia esse processo? Quais os pontos positivos e negativos?

APÊNDICE D
INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS DOS DISCENTES

CARACTERIZAÇÃO

1- Qual a série do curso de enfermagem que você está cursando?

A. 1ª

B. 2ª

C. 3ª

D. 4ª

E. 5ª

2- Qual sua idade?

3- Atua na área da saúde?

Sim

Não

4- Caso atue na área da saúde indique como:

Técnico em Enfermagem ()

Escriturário em serviços de saúde ()

Estágio remunerado ()

5- Mora em qual cidade?

Tem algum tipo de auxílio para o custeio da mensalidade?

FIES

PROUNI

DESCONTO

PAGAMENTO FUTURO

6- Teve aula remota no ano de 2020 e/ou 2021?

a. Sim

b. não

Questões de abordagem do estudo - discente

7- O que é ensino remoto emergencial?

8- Qual a diferença entre ensino remoto emergencial e EAD?

9- Para acesso as atividades remotas você tem acesso a internet em casa?

a) Sim

b) Não

c) Só pelo 3 G (celular)

10-Sobre o acesso as aulas durante o período de atividades remotas. Seu acesso as aulas foram por meio de?

- a. Tablet
- b. Celular
- c. Computador
- d. Misto (computador/celular/tablet)
- e. Não acessava as aulas

11- Numa escala de 1 a 10, na qual o 1 é péssimo e 10 é excelente, **Como você avalia a interação entre professor e alunos durante o período de ensino remoto** (marque um X)? Comente o porquê.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

12- Numa escala de 1 a 10, na qual o 1 é péssimo e 10 é excelente, **como você avalia o seu aprendizado durante o ensino remoto?** Comente o porquê.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

13 - Quais foram as suas principais dificuldades no processo ensino aprendizado durante o ensino remoto?

14 - O que foi positivo durante o ensino remoto?

ANEXO I – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA



UNIOESTE - UNIVERSIDADE
ESTADUAL DO OESTE DO
PARANÁ



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL EM TEMPOS DE PANDEMIA: LIMITES E POSSIBILIDADES NA GRADUAÇÃO DE ENFERMAGEM

Pesquisador: Débora Tatiane Feiber Girardello

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 45373321.7.0000.0107

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.693.602

Apresentação do Projeto:

Saneamento de pendências

Objetivo da Pesquisa:

Vide descrição anteriormente apresentada

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Vide descrição anteriormente apresentada

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Vide descrição anteriormente apresentada

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Vide descrição anteriormente apresentada

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Agora, os riscos da pesquisa, assim como a assistência está descrita de acordo com a solicitação do CEP Unioeste

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
----------------	---------	----------	-------	----------

Endereço: RUA UNIVERSITARIA 2069

Bairro: UNIVERSITARIO

CEP: 85.819-110

UF: PR

Município: CASCAVEL

Telefone: (45)3220-3092

E-mail: cep.prppg@unioeste.br