

Ensino remoto em cursos de graduação em enfermagem no contexto da pandemia da covid-19

Remote teaching in undergraduate nursing courses in the context of the covid-19 pandemic

La enseñanza a distancia en los cursos de enfermería de pregrado en el contexto de la pandemia de covid-19

Carina Estrela Moita¹

Josicelia Dumet Fernandes²

Rosana Maria de Oliveira Mota³

Ana Lúcia Lúcia Arcanjo Oliveira Cordeiro⁴

Jemima Raquel Lopes Santos⁵

Abstract: *O estudo objetiva analisar o desenvolvimento do ensino remoto em cursos de graduação em Enfermagem na pandemia da covid-19 sob a ótica de docentes. Trata-se de um estudo exploratório com abordagem qualitativa, realizado em duas instituições de ensino superior, uma pública e outra privada, de um município do nordeste brasileiro. Participaram 19 docentes de cursos de graduação em Enfermagem que experienciaram o processo de desenvolvimento do ensino remoto. Estes foram entrevistados com o auxílio de formulário semiestruturado, sendo os dados organizados e analisados mediante Análise de Conteúdo de Bardin. Obedeceu-se aos aspectos éticos da pesquisa. Identificou-se três categorias empíricas: I - Enfrentando dificuldades; II – Superando desafios; e III – Encontrando facilidades. Na instituição pública, evidenciou-se o desenvolvimento de um ensino remoto organizado e planejado; na instituição privada, este formato de ensino ocorreu de forma rápida, sem programação prévia, com docentes e discentes aprendendo e superando os desafios. O estudo aponta formas de superação dos desafios encontrados, que culminaram no aprimoramento da formação profissional do(a) enfermeiro(a) de instituições pública e privada.*

Keywords: *Docentes. Ensino de graduação em enfermagem. Ensino remoto. Pandemia da covid-19.*

Resumo: The study aims to analyze the development of remote teaching in undergraduate Nursing courses during the covid-19 pandemic from the perspective of teachers. This is an exploratory study with a qualitative approach, carried out in two higher education institutions, one public and the other private, in a municipality in northeastern Brazil. 19 professors from undergraduate Nursing courses participated, who experienced the process of developing remote teaching. They were interviewed using a semi-structured form, with the data organized and analyzed using Bardin Content Analysis. The ethical aspects of the research were followed.

1 Doutoranda em Enfermagem e Saúde no Programa de Pós-Graduação em Enfermagem da Universidade Federal da Bahia (UFBA), Voluntária no Laboratório de Estudos “Violência, Saúde e Qualidade de Vida” da Escola de Enfermagem da UFBA, carinaestrelam@gmail.com.

2 Doutora em Enfermagem, Professora Emérita e Titular da Escola de Enfermagem da Universidade Federal da Bahia (UFBA), Membro da Comissão Permanente de Graduação da ABEn Nacional, jodumet@hotmail.com.

3 Doutora em Enfermagem, Docente no Programa de Pós-Graduação em Enfermagem da Universidade Federal da Bahia (UFBA), Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Administração do Serviços de Enfermagem – GE-PASE/UFBA, rosanaosilva@hotmail.com.

4 Doutora em Enfermagem, Docente na Universidade Federal da Bahia (UFBA), Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Administração do Serviços de Enfermagem – GEPASE/UFBA, anaarcanjo@hotmail.com.

5 Mestra em Enfermagem e Saúde, Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa: Violência, Saúde e Qualidade de Vida, jemimaraquel96@gmail.com.

Three empirical categories were identified: I - Facing difficulties; II – Overcoming challenges; and III – Finding facilities. In the public institution, the development of organized and planned remote teaching was evident; At the private institution, this teaching format occurred quickly, without prior programming, with teachers and students learning and overcoming challenges. The study points out ways to overcome the challenges encountered, which culminated in improving the professional training of nurses in public and private institutions.

Palavras-chave: Covid-19 pandemic. Remote teaching. Teachers. Undergraduate nursing education

Resumen: *El estudio tiene como objetivo analizar el desarrollo de la enseñanza a distancia en las carreras de graduación en Enfermería durante la pandemia de covid-19 desde la perspectiva de los docentes. Se trata de un estudio exploratorio, con enfoque cualitativo, realizado en dos instituciones de educación superior, una pública y otra privada, en un municipio del noreste de Brasil. Participaron 19 profesores de carreras de pregrado en Enfermería, quienes vivieron el proceso de desarrollo de la docencia remota. Fueron entrevistados mediante un formulario semiestructurado, con los datos organizados y analizados mediante el Análisis de Contenido de Bardin. Se siguieron los aspectos éticos de la investigación. Se identificaron tres categorías empíricas: I - Afrontamiento de dificultades; II – Superación de los desafíos; y III – Búsqueda de instalaciones. En la institución pública se evidenció el desarrollo de la enseñanza remota organizada y planificada; En la institución privada, este formato de enseñanza se dio rápidamente, sin programación previa, con docentes y estudiantes aprendiendo y superando desafíos. El estudio señala caminos para superar los desafíos encontrados, que culminaron en la mejora de la formación profesional de enfermeros en instituciones públicas y privadas.*

Palabras clave: *Docentes. Educación de pregrado en enfermería. Enseñanza remota. Pandemia de covid-19.*

1 INTRODUCTION

Com a pandemia da covid-19, as instituições de ensino precisaram enfrentar os desafios do isolamento social. As aulas remotas foram a solução encontrada para manter as medidas de segurança e dar continuidade ao ensino. O Ensino Remoto (ER), no formato de aprendizado intermediado por tecnologias e plataformas digitais, foi a escolha das Instituições de Ensino Superior (IES) públicas e privadas para mediar o processo ensino-aprendizagem no período pandêmico (Hodges *et al.*, 2020).

O ER, adotado pelas IES, como medida de emergência, ganhou força durante a pandemia, tornando-se uma adaptação do ensino tradicional para o formato on-line, com características próprias diferentes do Ensino a Distância (EaD).

No Brasil, o ER foi regulamentado, em 18 de agosto de 2020, através da Lei nº 14.040, que estabeleceu normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020. No atendimento a essa Lei, foi necessário o planejamento e organização prévios, nas instituições de ensino, a fim de possibilitar a confi-

ança para a interação virtual, culminando na virtualização da presencialidade, entre docentes e discentes (Oliveira *et al.*, 2020).

Este formato de ensino exigiu preparo docente necessário ao engajamento discente efetivo e eficaz para a construção do conhecimento e para a garantia da qualidade do processo ensino-aprendizagem. Requereu, destarte, conhecimentos, habilidades, competências digitais e tecnológicas, como também estratégias didático-pedagógicas ativas viáveis a esse formato de ensino (Oliveira *et al.*, 2020).

Considerando a necessidade de capacidades virtuais e possibilidades de acesso, imprescindíveis para o formato remoto de ensino, despontaram-se fragilidades relativas ao processo ensino-aprendizagem, tais como aquelas relacionadas à individualidade dos docentes, em que nem todos possuíam experiências digitais ou com metodologias ativas e infraestrutura física adequada em suas residências para ministrarem as aulas ou condições ambientais domiciliares favoráveis para sua realização, além da falta de acessibilidade à internet e às tecnologias inerentes ao ER (Farias; Silva, 2021; Xiao; Li, 2020).

Contudo, para além das questões tecnológicas, a ausência da presencialidade, por si só,

já fragiliza o processo ensino-aprendizagem, sobretudo em cursos que são essencialmente práticos, como os cursos da área da saúde que necessitam da interação teoria-prática, de acordo com as Diretrizes Curriculares de cada um deles. A presencialidade do ensino na área da saúde é imprescindível para a construção de conhecimento e desenvolvimento de competências e habilidades profissionais, necessárias ao desenvolvimento do cuidado em saúde (Fernandes *et al.*, 2021).

Nessa vertente, destaca-se, em particular, o cuidar em Enfermagem, que é essencialmente presencial, visto que é uma profissão voltada ao cuidado à saúde de modo humanizado, integral e holístico (Fernandes *et al.*, 2021). O ensino presencial, destarte, norteia a essência de como o cuidado prestado possa ser compreendido pelo futuro profissional enfermeiro(a), contribuindo para sua formação e identidade profissional.

Vale destacar que o ER e suas tecnologias não estão desqualificadas como formato de ensino para cursos da área da saúde, mas apresenta percalços para que possa ser considerado como uma modalidade de ensino a ser adotada, igualmente como o ensino presencial.

Semelhantemente, é importante salientar que o ER, como um formato de ensino *on-line*, não apresenta normatização para sua operacionalidade para que seja considerado uma modalidade de ensino educacional. Haja vista suas limitações no que se refere às atividades práticas para os cursos teórico-práticos (Adamy; Vendruscolo; Menegaz, 2021).

Diante dessas considerações, observou-se a necessidade de uma análise do desenvolvimento do ER em cursos de graduação em Enfermagem, durante a pandemia da covid-19, buscando apreender os desafios e as potencialidades desse formato de ensino.

Frente a essa necessidade, delimitou-se como problema de pesquisa, o seguinte questionamento: Como ocorreu o desenvolvimento do ensino remoto em cursos de graduação em Enfermagem durante a pandemia da covid-19 sob a ótica de docentes? E como objetivo: analisar o desenvolvimento do ensino remoto

em cursos de graduação em Enfermagem durante a pandemia da covid-19 sob a ótica de docentes.

2 REFERENCIAL

2.1 CONTEXTO BRASILEIRO DO ENSINO DA ENFERMAGEM

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

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

Para tanto, foi criada a Escola de Enfermagem Alfredo Pinto, dirigida e sob a supervisão do ensino por profissionais médicos sanitaristas, baseada em um modelo de educação hospitalar, individual e curativo mesmo tendo sido idealizada em meio a uma condição social de problemas de saúde pública (Rebouças, 2013).

Porém, a existência dessa escola foi ignorada pelo Conselho Internacional de Enfermeiras por não apresentar enfermeiras na di-

reção. Portanto, a primeira escola considerada no Brasil foi apenas em 1923, a Escola de Enfermagem Anna Nery no Rio de Janeiro, anteriormente chamada de Escola de Enfermeiras do Departamento Nacional de Saúde Pública. Isso por ter sido administrada por profissionais enfermeiras da Fundação Rockefeller, enviadas ao país com o objetivo de organizar o trabalho de Enfermagem na saúde pública, atendendo a uma exigência do mercado, a qual marcou o começo do ensino de Enfermagem e o “surto da Enfermagem Moderna” no Brasil (Rebouças, 2013).

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

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

Em 1949, foi criada a Lei nº 775/1949, a qual dispunha sobre o ensino de Enfermagem no Brasil, para regulamentar o ensino de Enfermagem, a fim de tentar melhorar, desde o ingresso das candidatas nas escolas, até o ensino superior de fato, com a criação de um currículo mínimo, novamente inspirado no ensino

americano, publicado em 1937 no Curriculum Guide for Schools of Nursing (Carvalho, 1972).

O currículo mínimo de 1949 estabelecia a duração do curso em anos; novas didáticas de ensino; disciplinas a serem cursadas, enfatizando aquelas das ciências psicossociais; redução das horas de práticas, com práticas em estágios curriculares definidas; ensino centrado na clínica médica; e cursos de pós-graduação (especializações ou habilitações) já inseridas na formação do profissional (Carvalho, 1976; Galleguillos; Oliveira, 2001). Isso era reflexo de um ensino fragmentado pelas especializações das práticas médicas (Lima, 1994), como um componente optativo, reduzindo os custos no sistema de educação superior; e objetivava atender às exigências do mercado de trabalho voltado à assistência hospitalar. Este currículo limitava a atuação das estudantes, pois reprimia sua criatividade, estava centrado no fazer, na replicação de técnicas e na doença (Galleguillos; Oliveira, 2001).

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

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

Em 1961, foi criada a Lei nº 4.024/1961, a qual fixou as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. No mesmo ano, foi criado o Conselho Federal de Educação (CFE) que ficou responsável pela educação de nível superior no país (Carvalho, 1976). O primeiro currículo mínimo de fato para o curso de Enfermagem foi criado em 1962, pela Comissão de Peritos de Enfermagem criada pelo MEC, ABEn e as Escolas de Enfermagem existentes na época (GERMANO, 2007), aprovado a partir do Parecer CFE Nº 271/1962.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Trata-se de um estudo descritivo-exploratório, com abordagem qualitativa, direcionado pela elaboração do manuscrito pelo instrumento *Consolidated criteria for reporting qualitative research* (COREQ).

Os cenários de estudo foram duas IES, uma da rede pública e outra da rede privada, que possuem cursos de graduação em Enfermagem na modalidade presencial, em um município da região nordeste do Brasil.

Contou-se, nessas instituições, com a participação de docentes que vivenciaram o processo de desenvolvimento do ER no ano de 2020, sendo escolhidos 24 deles, por amostra de conveniência e convidados via *e-mail*. Adotou-se como critérios de inclusão: docentes graduados em Enfermagem; com ou sem vínculo empregatício na instituição; e que desenvolveram atividades de ensino durante o ano de 2020 na referida instituição. Os critérios de exclusão foram: docentes que estivessem de licença ou que estiveram afastados, por qualquer motivo, em algum período do ano de 2020, seja por férias, licença maternidade ou outras licenças; e que ministraram disciplinas e/ou componentes curriculares exclusivamente práticos.

Após a aplicação desses critérios, formou-se um quantitativo de 19 colaboradores para a pesquisa. Destes 19 docentes, 11 foram da instituição da rede pública e oito da instituição da rede privada. Destaca-se que a coleta das informações foi iniciada após aproximação com o campo e possíveis participantes.

O contato inicial foi com docentes coordenadores dos cursos de graduação em Enfermagem de ambas as IES, via *e-mail* institucional, disponibilizado no *site* das instituições. Nesse contato foi apresentado os objetivos da pesquisa, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e o número do Parecer da Comissão de Ética em Pesquisa. Para a coleta de informações, utilizou-se a estratégia do contato físico na própria IES, abordando os(as) participantes e convidando-os(as) para participar da pesquisa. Utilizou-se, também, a busca de contatos de telefone de outros(as) docentes por meio da estratégia bola de neve (*snowball sampling*), considerada um método de amostragem a partir de redes sociais para estudos com difícil acesso aos participantes (Bockorni; Gomes, 2021).

A técnica de coleta utilizada foi a entrevista semiestruturada, privativa, gravada com auxílio do aplicativo de mensagem *WhatsApp*, mediada por formulário semiestruturado, o qual continha duas partes, a primeira para caracterização dos(as) participantes e outra com duas perguntas norteadoras a saber: Fale como você desenvolveu o Ensino Remoto no primeiro ano da pandemia da covid-19; e Quais os desafios e/ou dificuldades vivenciados e/ou enfrentados e as facilidades encontradas durante o desenvolvimento do Ensino Remoto no primeiro ano da pandemia da covid-19?

A coleta de dados foi realizada de junho a setembro de 2021 até ser atingida a saturação das informações, ou seja, quando não havia novas informações ou temas gerados durante a coleta (Nascimento; Souza; Oliveira; Moraes; Aguiar; Silva, 2018). Vale salientar que foram combinados antecipadamente dia, horário e modalidade das entrevistas, segundo a disponibilidade do(a) participante.

Realizou-se 12 entrevistas presenciais, sendo sete delas com participantes da instituição pública e cinco da instituição privada; sete entrevistas foram realizadas no formato remoto, por meio da plataforma do *Google meet*. O link de acesso à mesma foi enviado diretamente ao(à) participante, por aplicativo de mensagem e/ou *e-mail* privado e/ou *e-mail* institucional. Para tanto, a plataforma utilizada, como

também o dia e horário da entrevista foram combinados antecipadamente, conforme disponibilidade do(a) participante. O tempo total das entrevistas foi de seis horas e 12 minutos, sendo que o tempo médio de cada entrevista foi em torno de 25 minutos.

Na etapa de preparação da coleta, o(a) participante foi informado(a) quanto ao objeto de estudo, objetivos, métodos e relevância da pesquisa. Em seguida, as perguntas foram realizadas, segundo a ordem em que foram dispostas no roteiro, previamente elaborado. Após a aplicação das entrevistas do teste piloto e reformulação das questões norteadoras do estudo, iniciou-se as entrevistas finais.

Após a realização das entrevistas, realizou-se a etapa de finalização, que é constituída de transcrição e análise das informações. A partir dos registros orais gravados, foi realizada, via *e-mail*, a validação das informações pelos(as) participantes.

Ao término da coleta e transcrições das entrevistas, as respostas foram registradas em um diário de campo. Todas as entrevistas e os arquivos das transcrições foram gravadas e armazenadas em um *pen drive*, em uma pasta exclusiva para esta finalidade, de forma que pudessem ser utilizadas em computador. Em seguida, realizou-se a organização, interpretação, reflexão e análise das informações.

Os dados obtidos foram sistematizados e organizados seguindo os preceitos da Análise de Conteúdo de Bardin (Bardin, 2016). No primeiro momento, pré-análise, foi organizado todo material, as respostas e informações obtidas, para a formação do *corpus* da entrevista. O segundo momento foi destinado à exploração das informações, no qual se realizou a leitura exaustiva das respostas, a fim de uni-las por semelhança para categorizá-las, segundo o tema das unidades de contexto de cada uma. Por fim, no terceiro momento de tratamento das respostas, ocorreu a organização das informações e, a partir delas, foram elaboradas categorias temáticas, as quais foram discutidas com as evidências científicas atualizadas sobre o tema proposto.

A identidade das instituições de ensino e participantes foi mantida em sigilo e, para

tanto, utilizou-se um sistema alfanumérico. Assim, as IES receberam o codinome IES1 para a instituição pública e IES2 para a instituição privada. As entrevistas foram numeradas em ordem crescente de ocorrência cronológica, independente da instituição. E cada participante recebeu o codinome D, referindo-se a docente, seguido de números arábicos em ordem crescente, conforme ocorrência cronológica das entrevistas. Dessa forma, as narrativas foram codificadas como Entrevista 1: IES1D1, Entrevista 2: IES2D1, por exemplo.

O presente estudo foi aprovado no Comitê de Ética em Pesquisa com o Parecer nº 5.472.618, em 15 de junho de 2022, respeitando-se os princípios da Resolução nº 466/2012 (BRASIL, 2012), Resolução nº 510/2016 (BRASIL, 2016) e as Orientações para procedimentos em pesquisas em qualquer etapa em ambiente virtual (Ministério da Saúde, 2021). Vale ressaltar que foram apresentados aos participantes o objetivo, riscos, benefícios, garantia do sigilo, anonimato e desistência, sendo esta possível em qualquer momento da pesquisa. Além disso, foi explicado e obtido dos(as) participantes por meio escrito ou *on-line* o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

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

4 RESULTADOS

O estudo mostrou que as(os) participantes da pesquisa eram, em sua maioria, mulheres na faixa etária de 34 a 49 anos; enfermeiras com mais de dez anos de formação, com diversos cursos de pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*, além de algum tipo de capacitação em docência do ensino superior, sendo esta ocorrida na própria IES de atuação.

Na caracterização do trabalho docente, quanto ao número de disciplinas e/ou componentes curriculares ministrados, em ambas as instituições, as(os) participantes referiram ofertar no mínimo um e no máximo cinco. Salienta-se que, na IES1, a maioria dos compo-

nentes curriculares foram considerados optativos, muitos deles criados exclusivamente para o período de 2020.2, o qual foi denominado pela IES como Semestre Suplementar; enquanto, na IES2, todas as disciplinas ministradas foram da matriz curricular obrigatória do curso.

Os resultados evidenciaram que o desenvolvimento do ER em cursos de graduação em Enfermagem na pandemia da covid-19 envolveu três aspectos principais, englobados nas seguintes categorias empíricas: Categoria I - Enfrentando dificuldades; Categoria II – Superando desafios; e Categoria III – Encontrando facilidades.

4.1 CATEGORIA I – ENFRENTANDO DIFICULDADES

Esta categoria apresenta relatos quanto às dificuldades enfrentadas pelos(as) participantes no desenvolvimento do ER.

[...] a dificuldade de dar aula, nesse período da pandemia, foi a gente se ajustar às tecnologias [...] principalmente me apropriar das ferramentas tecnológicas que eu não tinha aproximação, não usava o *Meet*, não usava o *Webconf*, não usava o *Moodle* [...] (Entrevista 1: IES1D10)

[...] as dificuldades foram muitas [...] primeiro, foi o entendimento desse ensino remoto. [...] foi difícil manejar aula com essa atividade  distância, com esses alunos sem câmera e tudo mais [...] essa necessidade de você também pensar em alternativas de você fazer uma aula síncrona, distante do aluno, com essas câmeras fechadas, e que fosse motivadora [...] (Entrevista 7: IES1D3)

[...] era difícil de você articular e acompanhar todos os estudantes [...] porque na sala de aula, você consegue ver. E eu tinha alunos, por exemplo, que eu não conhecia, durante um ano, eu não sabia quem eram, não abriam a câmera, não tinham nem foto [...] (Entrevista 8: IES2D5)

[...] o aluno achou que a aula *on-line*, talvez, não fosse tão importante, que ele podia assistir depois, e, a, eles ficavam em trânsito, ficavam lavando os pratos, às vezes, dormia, coisas que a gente pegou no processo [...] às vezes, estavam fazendo outras atividades e escutando, mas se a gente, quando está concentrada, tem uma absorção visual e auditiva de 20 a 10%; se a gente estiver fazendo uma outra atividade, a absorção é quase zero, s está ouvindo conteúdo. Então, foi uma grande desvantagem [...] (IES2D7)

4.2 CATEGORIA II – SUPERANDO DESAFIOS

Esta categoria apresenta relatos quanto aos desafios superados pelos(as) participantes no desenvolvimento do ER.

[...] eu mesma fui buscar alguns recursos [...] curso de aulas remotas ativas, onde eu aprendi alguns macetes, aplicativos e estratégias que eu poderia utilizar para deixar essa aula mais participativa [...] de como manejar, de como gravar, de como compartilhar a tela, de como enviar arquivos, porque a gente teve que aprender a mexer com as aulas acontecendo [...] (Entrevista 7: IES1D3)

[...] e o que é que eu tinha de conhecimento até então? O domínio temático, de conhecer o conteúdo, as necessidades que precisavam ser compartilhadas com os alunos acerca do tema. Mas lidar, preparar aula virtual, aprender a mexer nas plataformas, aprender a mexer no ambiente virtual de aprendizagem, com a câmera, recursos didáticos, foi tudo muito inesperado, desafiador, às vezes, desanimador porque eu não sabia, não tinha conhecimento [...] (Entrevista 17: IES1D8)

[...] pra gente que tem casa, tem filho, cachorro, secretria, tudo se misturou [...] se confundiu um pouco, [...] eu não tenho um cmodo específico, então, muitas vezes, o meu filho está aqui agora na minha frente, brincando com meu cachorro e, por a, vai [...] era muito complicado [...] as demandas da casa junto com o trabalho. (Entrevista 15: IES1D5)

[...] surpreendentemente, em menos de cinco dias a instituição já estava funcionando de forma remota [...] subiu a presencialidade para a virtualização [...] nós tivemos capacitações de plataforma, de comportamento, interação, novas metodologias, estratégias docente-aluno [...] várias oficinas [...] foi um momento de ensino e aprendizado para os estudantes e professores [...] mas foi um desafio a interação, foi um desafio a participação [...] conseguir que aquele aluno participasse como um todo [...] (Entrevista 4: IES2D3)

[...] então, logo em março, quando tudo começou, nós paramos quarenta e oito horas lá na faculdade, que foi o tempo que a faculdade teve para começar a fazer os protocolos e ensinar a gente [...] (Entrevista 6: IES2D4)

4.3 CATEGORIA III – ENCONTRANDO FACILIDADES

Esta categoria apresenta relatos quanto às facilidades encontradas pelos(as) participantes no desenvolvimento do ER.

[...] eu fiz muita coisa com a ajuda de alunos [...] uma aluna do mestrado me ajudou a entrar na plataforma [...] tenho alunas muito próximas de mim que me auxiliaram, que se preocuparam comigo, de dizer pró, tem alguma dificuldade? Vamos fazer um *Meet* para a gente ir fazendo junto [...] eu tive esse carinho delas, sabendo que eu tinha dificuldade e se oferecendo para me ajudar [...] (Entrevista 1: IES1D1)

[...] agora pensando, teve uma facilidade [...] a própria compreensão dos alunos na limitação dos docentes em atuar na tecnologia e nos ajudarem nisso foi uma facilidade [...] também contamos com o apoio de dois monitores, que foi fundamental, porque os estudantes são muito mais habituados a essas tecnologias do que a gente. Então, a presença desses dois monitores também facilitou muito a gente se inteirar nesse mundo virtual [...] (Entrevista 19: IES1D10)

[...] na pandemia, na virtualização, a gente conseguiu chegar e ter uma aula integrada [...]

possibilitou o caminho da internacionalização. Dava aula comigo um cara de Portugal, falando sobre feridas [...] (Entrevista 4: IES2D3)

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

5 DISCUSSÃO

Os resultados deste estudo demonstraram que o desenvolvimento do ensino remoto se deu a partir do enfrentamento de dificuldades, superação de desafios e encontros de facilidades por parte dos(as) docentes. Observou-se que as dificuldades e desafios verbalizados estavam intimamente relacionados, de forma que uma dificuldade encontrada refletia em um ou mais desafios a serem superados pelos(as) docentes. Da mesma forma, houve facilidades relatadas como soluções para as dificuldades enfrentadas e/ou a maneira de superação dos desafios.

Uma das dificuldades verbalizadas foi a falta de manejo com as ferramentas tecnológicas. Algumas das ferramentas síncronas de *webconferências* utilizadas foram o *Google Meet*, *WebConf* e *Microsoft Teams*. O estudo revelou que a maioria dos(as) profissionais da educação, em especial da IES1, não tinha aproximação com ferramentas digitais, fato que dificultou a adequação deles(as) ao novo formato de ensino e acarretou estresse para os(as) docentes. Estudo realizado durante a pandemia da covid-19 corrobora que os(as) docentes apresentaram dificuldades no manuseio com as tecnologias, pois não estavam preparados pedagogicamente para tal atividade. Mesmo com o desejo de mudança, eles não se sentiram seguros e/ou não sabiam como aplicar os recursos tecnológicos frente aos diferentes conteúdos programáticos (Paes; Freitas, 2020).

Tal situação, aliada às diversas incertezas vividas no momento pandêmico, pode ter contribuído para sobrecarga de trabalho docente e desmotivação frente ao processo ensino-aprendizagem. Essa situação encontra suporte em estudo reflexivo realizado por docentes que demonstrou que a necessidade de adequação às novas ferramentas digitais no período pandêmico acarretou diversas situações estressoras aos(as) professores(as) universitários(as) (Gomes *et al.*, 2021). Dentre estas, destaca-se a sobrecarga laboral, o que elevou os casos de sofrimento psicoemocional, com sinais de fadiga, ansiedade, depressão, entre outros (GOMES *et al.*, 2021).

Além disso, muitas instituições de ensino apresentaram carência desses recursos tecnológicos, infraestrutura deficiente e limitações quanto às conexões de *internet*, o que tornou a situação ainda mais desafiadora e estressora para os(as) docentes (Saraiva; Traversini; Lockmann, 2020).

Existem diferentes fatores que dificultaram a introdução do uso de tecnologias no processo ensino-aprendizagem, tais como: desigualdade digital e ambiente virtual inseguro aos(as) seus/suas usuários(as) acadêmicos(as); inexperiência com os recursos digitais em sua formação acadêmica e docente; falta de conhecimento tecnológico para o uso adequado aos recursos digitais; falta de investimento, por parte da instituição de ensino, para aquisição de equipamentos, contratação de pessoal qualificado para ministrar cursos de capacitação em tecnologias educacionais, suporte tecnológico aos(as) docentes e manutenção adequada aos dispositivos digitais; resistência aos avanços tecnológicos na educação para reconhecê-los como um potencial facilitador na construção do conhecimento e, portanto, na qualidade do processo ensino-aprendizagem; medo de não atender às expectativas discentes quanto às aulas ministradas; entre outros (Carvalho; Soares; Carvalho; Telles, 2021).

O estudo trouxe, ainda, relatos dos desafios enfrentados pelas docentes, para administrar os aspectos da vida pessoal, sobretudo por serem, em maioria, mulheres, face ao novo formato de trabalho, o *home office*. Esta

nova modalidade laboral representou um acúmulo de tarefas femininas no domicílio, pois somou-se às atividades domésticas e cuidado à família e filhos(as). Esta situação representou uma realidade da mulher brasileira, durante o período pandêmico, sendo conhecida como dupla ou tripla jornada de trabalho feminina, o que levantou ainda mais a discussão sobre a igualdade ou equilíbrio quanto às atividades das mulheres e homens (Macedo, 2020).

Considerando, ainda, a necessidade de lidar com os desafios do ER, alguns docentes buscaram cursos sobre tecnologias educacionais e metodologias ativas para melhor apropriar-se de plataformas, aplicativos, ferramentas digitais e estratégias didático-pedagógicas, conforme apontam os resultados deste estudo. Tal iniciativa se revela enquanto positiva para aprender a preparar e ministrar as aulas remotas, a fim de motivar a participação, interação e engajamento discente nas aulas (Silva; Szmowski; Szezerbicki, 2020).

No que concerne à participação dos(as) alunos(as) durante as aulas, foi revelado pelos(as) docentes uma dificuldade neste quesito. Referiram ainda sobre as câmeras fechadas ou até ausência delas, o que dificultou o acompanhamento docente, junto aos(as) discentes. Considerando isso, é possível que haja impactos para a efetivação de um processo ensino-aprendizagem eficaz, uma vez que, o acompanhamento discente permite identificação das necessidades individuais e impulsiona melhores estratégias para efetivação e eficácia de tal processo (Bohrer; Rodriguez, 2021).

Mediante tais situações, as falas dos(as) participantes expuseram que estas se constituíram não somente como dificuldades enfrentadas, mas, também, desafios a serem superados. Contudo, vale salientar que foi possível apreender que esse cenário acarretou momentos desestimuladores para os(as) docentes no preparo e ministração de aulas, o que provavelmente impactou, ainda mais, na qualidade do processo ensino-aprendizagem.

O ER foi fundamentado, principalmente, nas estratégias didático-pedagógicas aplicadas, a partir das escolhas das ferramentas utilizadas (Pereira; Santos Neto, 2020). Essas estratégias,

consideradas como um conjunto de ações que são planejadas e implementadas pelos(as) docentes, quando aplicadas por diferentes meios disponíveis, favorecem o processo ensino-aprendizagem na construção do saber, a fim de alcançar objetivos específicos para a formação discente e promover o engajamento deste nas diversas atividades acadêmicas.

No entanto, quando o(a) docente encontra-se desestimulado(a), por quaisquer razões, o processo ensino-aprendizagem torna-se fragilizado, uma vez que aquele(a) é considerado(a) o(a) intermediador(a) ou facilitador(a) desse processo, e o(a) discente, o(a) protagonista, o qual é favorecido com a construção do conhecimento (Torres-Gordillo; Melero-Aguilar; García-Jiménez, 2020).

Versando as dificuldades e desafios, o estudo mostrou que houve a necessidade de compreensão dos(as) docentes, quanto ao significado e à representação do ER, frente à crise emergencial imposta pelo isolamento e distanciamento social, como medida e segurança contra a disseminação do vírus SARS-COV 2.

Este momento foi relatado pelos(as) docentes da IES1 e, para tanto, foram suspensas as aulas no primeiro semestre do ano de 2020.1. Foi um período de profunda análise e reflexões, para a oferta de disciplinas e/ou componentes curriculares no semestre seguinte, 2020.2. Estes foram estrategicamente planejados e organizados exclusivamente para esse momento de virtualização da presencialidade e, portanto, considerado Ensino Remoto Intencional (ERI) (Adamy; Vendruscolo; Menezes, 2021).

A suspensão das aulas, durante um semestre, não se mostrou uma estratégia eficaz para a maioria dos(as) docentes, conforme aponta este estudo. Em sua maioria, eles(as) não se sentiram confortáveis e/ou capacitados(as) para o manejo das aulas remotas por falta de competências digitais e/ou habilidades tecnológicas educacionais (Gundim *et al.*, 2021). Além disso, os(as) discentes tiveram o seu processo ensino-aprendizagem atrasado em, pelo menos, um ano.

De modo desigual, na IES2, não ocorreu a suspensão das atividades acadêmicas, de for-

ma que as aulas remotas foram ministradas concomitantemente ao entendimento do que representava e significava o ER para docentes e discentes. Segundo os relatos do presente estudo, houve a criação de protocolos e diversos treinamentos, oficinas e capacitações para os(as) docentes, verbalizados como facilidades encontradas para auxiliar no manuseio das plataformas, ferramentas digitais e estratégias didático-pedagógicas. Durante o desenvolvimento desse formato de ensino, essa foi a estratégia utilizada para facilitar tal entendimento e, portanto, contribuir para o enfrentamento e superação das inúmeras dificuldades e desafios, respectivamente, relacionados ao processo ensino-aprendizagem do ER.

A IES2 apresenta eixo de ensino a distância (EaD) e, portanto, os(as) docentes e discentes apresentavam experiência, conhecimento e habilidades digitais, o que reduziu o estresse tecnológico enfrentado e verbalizado pelos(as) docentes da IES1.

Nesse contexto de experiência digital, o estudo apresentou que, na IES2, houve momentos de aulas remotas em conjunto com professores de IES internacionais. Tal situação é muito utilizada na comunidade acadêmica universitária, conhecida como internacionalização.

O processo de internacionalização pode ser considerado uma estratégia didático-pedagógica institucional para contribuir na construção do conhecimento discente em sua formação acadêmica e profissional na tríade ensino, pesquisa e extensão, como uma consequência ao movimento de globalização. Além disso, favorece o conhecimento de outras culturas e diversidade de pensamentos (Bady *et al.*, 2020). Assim, tal estratégia enriquece intelectualmente não somente o(a) discente enquanto indivíduo, mas também como profissional para atender as exigências do mercado de trabalho, o que reflete positivamente na qualidade do processo ensino-aprendizagem.

O processo ensino-aprendizagem apresenta melhores resultados quando aplicadas estratégias didático-pedagógicas ativas, interativas e inovadoras (Torres-Gordillo; Melero-Aguilar; García-Jiménez, 2020). Estas são consideradas

estratégias criativas, colaborativas e participativas, que têm o(a) discente como protagonista do seu processo ensino-aprendizagem e o(a) docente como mediador(a)/facilitador(a) desse processo, conforme mencionado anteriormente. Assim, há a problematização da realidade, por meio de trabalho em equipe e o uso de tecnologias de ensino inovadoras.

Tratando-se do ensino de cursos universitários de saúde, considerada uma área do conhecimento que associa teoria com habilidades práticas, a aplicação de estratégias ativas, criativas, participativas, colaborativas e inovadoras, para a eficácia do processo ensino-aprendizagem, torna-se altamente relevante. Isso devido à necessidade do desenvolvimento de diferentes competências profissionais, tais como assistência à saúde, administrativas e gerenciais. Dessa forma, encoraja-se o uso de meios educacionais que incentivam um conhecimento crítico e reflexivo discente, a partir de processos adequadamente planejados e estruturados para a organização de diferentes e diversos saberes (Benzanilla *et al.*, 2019).

A forma tradicional de práticas pedagógicas mecanicistas fundamentadas na réplica de conteúdos, desconsiderando o(a) discente, ficou perdida no tempo, pois atualmente, as informações são obtidas facilmente por meios tecnológicos e conexão de *internet* (Szymkowiak *et al.*, 2021). Isso porque esta última se tornou o principal meio de comunicação e informação da atualidade. Entretanto, esse acesso às informações pelo ambiente digital, não descarta a presença e importância do(a) docente, visto que este(a) é primordial para intermediar o processo ensino-aprendizagem.

No que tange as facilidades quanto ao desenvolvimento do ER, houve relatos que evidenciaram o poder de adaptação, plasticidade e novos potenciais discentes. Os(as) docentes foram capazes de perceber a facilidade dos(as) alunos(as) junto ao manuseio dos recursos digitais e o quanto são criativos(as) na apresentação de trabalhos academicos, quando no envolvimento de tecnologias. Situações estas não vivenciadas anteriormente nas aulas presenciais, considerando a timidez dos(as)

discentes em falar em público. Além disso, a população jovem atual apresenta muito mais facilidade para o uso de recursos tecnológicos.

Vale destacar que docentes da IES1 relataram, como uma das facilidades encontradas, a compreensão e ajuda que eles(as) receberam por parte dos(as) discentes, indicando que o suporte de monitores(as) se constituiu em ferramenta fundamental para os momentos das aulas remotas síncronas. Neste contexto, tem-se que a atuação discente em atividades de monitoria é constituinte no planejamento de ensino universitário, visto que estimula o desenvolvimento de habilidades e proporciona experiências inovadoras na formação acadêmica estudantil (Costa *et al.*, 2021).

6 CONSIDERAções FINAIS

O estudo revelou que o desenvolvimento do ER, a partir da ótica de docentes, ocorreu enfrentando-se dificuldades, superando-se desafios e encontrando-se facilidades. As dificuldades representaram desafios a serem superados e as facilidades como soluções para o enfrentamento de dificuldades e/ou superação de desafios.

A experiência de docentes entrevistados(as) a respeito do desenvolvimento do ER revelou que o mesmo não aconteceu de igual forma nas IES públicas e privadas. Na IES1, os(as) docentes puderam compreender melhor o que significava esse formato de ensino, para, posteriormente, pensar em estratégias e disciplinas e/ou componentes curriculares para serem ministrados exclusivamente na prática do ER. No primeiro momento, houve a suspensão das aulas e, em seguida, iniciou-se um semestre suplementar, o que funcionou como um período experimental e de grande aprendizado para docentes e discentes.

Na IES2, não houve momento hábil para essa compreensão, muito menos para planejamento e organização das disciplinas, conteúdos e estratégias didático-pedagógicas, pois não houve suspensão das aulas. Portanto, o conhecimento do significado do ER ocorreu simultaneamente para a IES, docentes e discentes, um aprendizado em conjunto.

Assim, percebeu-se que não houve uma maneira padrão para o desenvolvimento do ER nas IES no período pandêmico. As estratégias foram decididas conforme as particularidades e especificidades de cada instituição, de tal forma que docentes e discentes foram se adaptando às situações, enfrentando dificuldades, superando desafios e encontrando facilidades durante todo o período pandêmico.

Percebeu-se, também, que o ER apresenta desafios a serem superados pelas instituições, professores e alunos, destacando-se a necessidade de um plano contingencial para garantir o processo ensino-aprendizagem com excelência, assim como a necessidade de infraestrutura física, administrativa e acadêmica para assegurar plataformas digitais de qualidade para a realização do ER como medida de emergência para evitar a interrupção desse processo.

REFERÊNCIAS

- ADAMY, E. K.; VENDRUSCOLO, C.; MENEGAZ, J. do. C. Ensino de Enfermagem no Brasil: aprendizados na pandemia e perspectivas futuras. In: MANCIA, J. R.; CAPELLARI, C.; PINHEIRO, J. de. O. R. A. **Aulas Vivas**/organizadores: Joel Rolim Mancía, Claudia Capellari, Janaína de Oliveira Ribeiro Avancini Pinheiro. – Porto Alegre: ABEn – RS, 2021. 227 p.: il.
- ADU, I. N. et al. Exploring the factors that mediate the relationship between entrepreneurial education and entrepreneurial intentions among undergraduate students in Ghana. **Asia Pacific Journal of Innovation and Entrepreneurship**, [s. l.], v. 14, n. 2, p. 215–228, 2020.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Tradução: Luís Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BITTENCOURT, I. M.; FERRAZ, E. S.; MERCADO, L. P. L. O uso de ferramenta síncrona na coleta de dados na pesquisa em educação online. **RIAEE–Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, [s. l.], v. 14, n. 3, p. 1217–1228, 2019.
- BOCKORNI, B. R. S.; GOMES, A.F. A amostragem em snowball (bola de neve) em uma pesquisa qualitativa no campo da administração. **Revista de Ciências Empresariais da UNIPAR**, Umuarama, v. 22, n. 1, p. 105-117, jan./jun. 2021.
- BRASIL. Câmara dos Deputados. **Decreto Nº 791**, de 27 de setembro de 1890. Crêa no Hospício Nacional de Alienados uma escola profissional de enfermeiros e enfermeiras. Coleção de Leis do Brasil – 1890, p. 2456, vol. Fasc. IX. Publicação Original.
- BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 466/2012**. Brasília, DF, 12 de dezembro de 2012.
- BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 510/2016**. Brasília, DF, 07 abril de 2016.
- CAREAGA-BUTTER, M.; BADILLA-QUINTANA, M. G.; FUENTES-HENRÍQUEZ, C. Digital tools and resources to support teaching in synchronous and asynchronous learning modalities. **Revista de Psicologia**, [s. l.], v. 28, n. 2, p. 23–32, 2020.
- CARVALHO, A. C. **Orientação e ensino de estudantes de enfermagem no campo clínico**. São Paulo, 1972. Tese (Doutorado). Escola de Enfermagem – USP, 1972.
- DUARTE, A. P. R. da. S. **O processo de curricularização da enfermagem no Brasil**. 2015. 85 f. Dissertação (mestrado em Profissional em Ensino na Saúde) – Faculdade de Medicina, Programa de Pós-Graduação em Ensino na Saúde, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2015.
- DUNG, D. T. H. The Advantages and Disadvantages of Virtual Learning. **IOSR Journal of Research & Method in Education (IOSR-JRME)**, [s. l.], v. 10, n. 3, p. 45–48, 2020.
- FARIAS, R. C. de.; SILVA, D. M. P. da. Ensino remoto emergencial: virtualização da vida e o trabalho docente precarizado. **Revista do Pro-**

- grama de Pós-Graduação em Geografia da UFES – GEOGRAFARES**, jan.-jun. 2021, p. 240-262. ISSN 2175-3709.
- FATANI, T. H. Student satisfaction with video-conferencing teaching quality during the covid-19 pandemic. **BMC Medical Education**, [s. l.], v. 20, n. 1, p. 1–8, 2020.
- FERNANDES, J. D. et al. Estágio curricular supervisionado de enfermagem em tempos de pandemia da covid-19. **Esc Anna Nery**, v. 25, n. spe, 2021, e20210061.
- GALLEGUILLOS, T. G. B.; OLIVEIRA, M. A. de. C. A gênese e o desenvolvimento histórico do ensino de enfermagem no Brasil. **Rev Esc Enf USP**, v. 35, n. 1, mar. 2001, p. 80-7.
- GEOVANINI, T. et al. **História da Enfermagem – versos e interpretações**. 2 ed. Rio de Janeiro – RJ: REVINTER, 2005.
- GERMANO, R. M. et al. Capacitação das equipes do PSF: desvendando uma realidade. In: CASTRO, J. L. **Gestão do trabalho no SUS: entre o visível e o oculto**. Natal: Observatório RH-NESC/UFRN, 2007, p. 105-132.
- GREENHOW, C.; GALVIN, S. Teaching with social media: evidence-based strategies for making remote higher education less remote. **Information and Learning Science**, [s. l.], v. 121, n. 7–8, p. 513–524, 2020.
- GROS, P. et al. Innovation in resident education – Description of the Neurology International Residents Videoconference and Exchange (NIRVE) program. **Journal of the Neurological Sciences**, [s. l.], v. 420, p. 117222, 2021.
- HODGES, C. et al. The difference between emergency remote teaching and online learning. **EDUCAUSE Review**. 27 mar. 2020.
- LIM, L. X. et al. Hi, Let’s Meet Online! A Study of Virtual Meeting Platforms During the Pandemic. **Asia Pacific Journal of Management and Education (APJME)**, [s. l.], v. 5, n. 1, p. 126–140, 2022.
- LIMA, M. A. D. da. S. Ensino de Enfermagem: retrospectiva, situação atual e perspectivas. **Rev Bras Enferm**. v. 47, n. 3, set. 1994.
- MACEDO, S. Ser mulher trabalhadora e mãe no contexto da pandemia covid-19: tecendo sentidos. **Rev. NUFEN**, Belém, v. 12, n. 2, p. 187-204, ago. 2020.
- MINISTÉRIO DA SAÚDE. Secretaria-Executiva do Conselho Nacional de Saúde. Comissão Nacional de Ética em Pesquisa. **Orientações para procedimentos em pesquisas com qualquer etapa em ambiente virtual**. Brasília, 24 de fevereiro de 2021.
- NASCIMENTO, L.C.N. et al. Theoretical saturation in qualitative research: an experience report in interview with schoolchildren. **Rev Bras Enferm**, [s.l.], v. 71, n. 1, p. 228-33, 2018.
- OLIVEIRA, M. do. S. de. L. et al. **Diálogos com docentes sobre ensino remoto e planejamento didático/** Maria do Socorro de Lima Oliveira et al. Recife: EDUFRPE, 2020.
- OLIVEIRA, M. I. R. Enfermagem e estrutura social. In: Congresso Brasileiro de Enfermagem, 31, Fortaleza, 5-11 ago. 1979, **Anais**. Brasília, ABEn, 1979, p. 9-26.
- PEREIRA, A. R.; NETO, F. A. dos S. Podcast como estratégia de aprendizagem no ensino superior. **Pensar Acadêmico**, [s. l.], v. 18, n. 4, p. 769–782, 2020.
- PEREIRA, M. C. et al. Historical rescue of global, brazilian and goiana nursing: a narrative literature review. **International Journal of Development Research**, v. 10, n. 11, 2020, p. 42239-42247.
- REBOUÇAS, L. C. Uma década de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Graduação em Enfermagem: avanços e desafios. **Rev. Bras Enferm**. v. 66, n. esp. 2013, p. 95-101.
- RODRIGUES, A. Ensino Remoto na Educação Superior: desafios e conquistas em tempos de pandemia. **SBC Horizontes**, jun. 2020.

SANTOS, B. E.; ASSIS, F. M.; MENEZES, O. R. Legislação em Enfermagem, 2006. In: SANTOS, Elaine Franco dos et al. **Legislação em Enfermagem: Atos normativos do exercício do ensino de Enfermagem**. São Paulo: Atheneu, 2006.

SARAIVA, K.; TRAVERSINI, C.; LOCKMANN, K. A educação em tempos de covid-19: ensino remoto e exaustão docente. **Práxis Educativa**, [S. l.], v. 15, p. 1–24, 2020.

SILVA, M. G. et al. Processo de formação da(o) enfermeira(o) na contemporaneidade: desafios e perspectivas. **Texto Contexto Enferm**, Florianópolis, v. 19, n. 1, p. 176-184, 2010.

SOUZA, A. A.; SANTOS, M. G. S. Trilhando saberes e práticas na escola pública e privada a partir da experiência do ensino remoto emergencial. In: RODRIGUES, J. M. C.; SANTOS, P. M. G. **Reflexões e desafios das novas práticas docentes em tempos de pandemia**. João Pessoa: Editora do CCTA, 2020.

TORRES-GORDILLO, J. J.; MELERO-AGUILAR, N.; GARCÍA-JIMÉNEZ, J. Improving the university teaching-learning process with ECO methodology: Teachers' perceptions. **PLOS ONE**, [s. l.], v. 15, n. 8, p. e0237712, 2020.

WIEWIORA, A.; CHANG, A.; SMIDT, M. Individual, project and organizational learning flows within a global project-based organization: exploring what, how and who. **International Journal of Project Management**, [s. l.], v. 38, n. 4, p. 201–214, 2020.

XIAO, C.; LI, Y. Analysis on the Influence of Epidemic on Education in China. In: DAS, V.; KHAN, N. (ed.). **Covid-19 and Student Focused Concerns: Threats and Possibilities**. American Ethnologist website, 2020.

Recebido em 30 de janeiro de 2024

Aceito em 15 de maio de 2024