Experiência docente no ensino remoto emergencial em cursos de graduação em saúde

Teaching experience in emergency remote teaching in graduation health courses

Experiencia docente en docencia remota de emergencia en cursos de pregrado en salud

Tamiris Carvalho Fraga[1]
Beatriz Francisco Farah[2]
Cassiano Caon Amorim[3]

Resumo

Fraga, T. C.; Farah, B. C.; Amorin, C. C. Experiência docente no ensino remoto emergencial em cursos de graduação em saúde. ***Rev. C&Trópico***, v. 48, n. 1, p. 185-208, 2024. Doi: https://doi.org/10.33148/CETROPv48n1(2024)2229

A pandemia pela Covid-19 impactou diversos setores da sociedade. Na educação, alterou o desenvolvimento do processo educativo com o isolamento social e a paralisação das aulas. Adotaram-se estratégias para evitar perdas no processo ensino-aprendizado. A implementação do Ensino Remoto Emergencial (ERE) permitiu a continuidade das atividades virtualmente por meio das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs). Assim, este artigo tem como objetivo analisar a experiência docente no ERE em cursos de graduação da área da saúde em universidades federais de Minas Gerais. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa exploratório-descritiva, resultado de uma dissertação de mestrado. Os dados foram coletados entre maio de 2021 e abril 2022 por meio de formulário e entrevista semiestruturada gravada em áudio. Participaram do estudo 31 docentes. Esses dados foram analisados com o auxílio do *software* Iramuteq e dessa análise emergiram três categorias: a experiência docente na implementação do ERE; ensino-aprendizado no ERE e o uso das TICs e os desafios e as potencialidades na sua implementação. Evidenciou-se que essa implementação foi uma experiência desafiadora e trouxe limitações durante o seu desenvolvimento, comprometendo o ensino-aprendizado na saúde, mas contribuiu para o uso de Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) na tentativa de torná-lo dinâmico e globalizado.

Palavras-chave: Docentes. Capacitação de recursos humanos em saúde. Pandemias. Saúde Coletiva.

Abstract

Fraga, T. C.; Farah, B. C.; Amorin, C. C. Teaching experience in emergency remote teaching in graduation health courses. ***Rev. C&Trópico***, v. 48, n. 1, p. 185-208, 2024. Doi: https://doi.org/10.33148/CETROPv48n1(2024)2229

The covid-19 pandemic has impacted several sectors of society. In education, it changed the development of the educational process with social isolation and the suspension of classes. Strategies were adopted to avoid losses in the teaching-learning process. The implementation of emergency remote teaching (ERT) allowed activities to continue virtually through information and communication technologies (ICTs). Therefore, this article aims to analyze the teaching experience in ERT in undergraduate health courses at federal universities in Minas Gerais. This is research with an exploratory-descriptive qualitative approach, the result of a master's thesis. Data were collected between May 2021 and April 2022 using a form and semi-structured audio-recorded interview. 31 teachers participated in the study. This data was analyzed with the help of the Iramuteq software and three categories emerged from this analysis: teaching experience in implementing ERT; teaching-learning in ERT and the use of ICTs and the challenges and potential in implementing ERT. It was evident that the implementation of the ERT was a challenging experience and brought limitations during its development, compromising teaching-learning in health, but it contributed to the use of Information and Comunication Technologies (ICTs) in an attempt to make it dynamic and globalized.

Keywords: Teachers. Training of human resources in health. Pandemics. Public health.

[1] Mestre em Saúde Coletiva pelo Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva da Faculdade de Medicina da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), 2023. E-mail: Tamiris.carvalho95@hotmail.com Orcid: https://orcid.org/0000-0002-7747-9625

[2] Doutora em Saúde Coletiva pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2006). E-mail: b-farah@hotmail.com Orcid: https://orcid.org/0000-0002-3345-0601

[3] Doutor em Ciências (Geografia Humana) pela Universidade de São Paulo (USP), 2010. E-mail: cassianoamorim@hotmail.com Orcid: https://orcid.org/0000-0003-3326-8524

Resumen

Fraga, T. C.; Farah, B. C.; Amorin, C. C. Experiencia docente en docencia remota de emergencia en cursos de pregrado en salud. ***Rev. C&Trópico***, v. 48, n. 1, p. 185-208, 2024. Doi: https://doi.org/10.33148/CETROPv48n1(2024)2229

La pandemia de covid-19 ha impactado a varios sectores de la sociedad. En educación cambió el desarrollo del proceso educativo con el aislamiento social y la suspensión de clases. Se adoptaron estrategias para evitar pérdidas en el proceso de enseñanza-aprendizaje. La implementación de la enseñanza remota de emergencia (ERE) permitió continuar las actividades de manera virtual a través de las tecnologías de la información y las comunicaciones. Así, este artículo tiene como objetivo analizar la experiencia docente en ERE en cursos de pregrado en salud en universidades federales de Minas Gerais. Se trata de una investigación con enfoque cualitativo exploratorio-descriptivo, resultado de una tesis de maestría. Los datos se recopilaron entre mayo de 2021 y abril de 2022 mediante un formulario y una entrevista semiestructurada grabada en audio. En el estudio participaron 31 docentes. Estos datos fueron analizados con ayuda del software Iramuteq y de este análisis surgieron tres categorías: experiencia docente en la implementación de ERE; enseñanza-aprendizaje en ERE y el uso de las TIC y los desafíos y potencialidades en la implementación de ERE. Fue evidente que la implementación de los ERE fue una experiencia desafiante y trajo limitaciones durante su desarrollo, comprometiendo la enseñanza-aprendizaje en salud, pero contribuyó al uso de las Tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC) en un intento de dinamizarlo y globalizarlo.

Palabras clave: Docentes. Formación de recursos humanos en salud. Pandemias. Salud pública.

Data de submissão: 23/11/2023
Data de aceite: 16/04/2024

1. Introdução

A covid-19 é uma doença infecciosa causada pelo vírus Sars-CoV-2 e tem alto poder de transmissão (Cepal, 2021), fato que levou a uma situação considerada emergência de saúde pública de importância internacional em janeiro de 2020 pela Organização Mundial de Saúde (OMS) (OPAS/OMS, 2020). As evidências do avanço do contágio em todos os continentes do globo terrestre embasaram a decretação pela OMS, em 11 de março de 2020, de uma pandemia (Pedroso *et al*., 2022).

Caracterizada por sua alta transmissibilidade, algumas medidas foram recomendadas pela OMS, exigindo ações emergenciais a serem implementadas pelos governos para prevenir ou reduzir a propagação da doença (Cepal, 2021). Uma das medidas propostas foi o distanciamento social, provocando imenso impacto socioeconômico nos diferentes países.

Um dos principais setores impactados pela presença circulante do vírus foi o sistema educacional. Devido à decretação de pandemia, ocorreu o fechamento de instituições de ensino e, como procedimento mitigador emergencial, foram tomadas medidas educativas com estratégias pedagógicas e técnicas feitas a distância. Com a permanência do *status* pandêmico, um novo modelo educacional provisório, ancorado nas tecnologias digitais e regrado nas metodologias do ensino *on-line*, foi proposto (Vieira; Seco, 2020).

Em diferentes instituições de ensino e momentos da escolarização, o Ensino Remoto Emergencial (ERE) foi a alternativa encontrada para a superação do isolamento educacional de estudantes com as instituições formadoras. No ensino superior, esse novo modelo educacional gerou uma urgência por parte dos gestores de ensino em relação à reinvenção

quanto aos seus meios de organização para o ensino, planejando estratégias cautelosas para manter a qualidade deste (Bezerra, 2020).

No que se refere à gestão educacional brasileira, a Lei n. 14.040/2020 (Brasil, 2020) determinou medidas educacionais excepcionais a serem implementadas nesse período de calamidade pública. O ERE, como destacado, foi uma das estratégias utilizadas na área educacional e foi implantado como uma possibilidade temporária para o seguimento do ensino, permitindo a formação de profissionais durante a pandemia (Rocha; Quintana; Romão, 2020).

O ERE foi se constituindo por ser uma modalidade mediada por tecnologias e plataformas digitais que sustentam o processo de ensino-aprendizagem e a implantação de uma nova prática, denotando a necessidade de adequações e de reinvenções dos docentes em sua prática profissional (Nienov; Capp, 2021), por um lado, e muitas adaptações pelos discentes, por outro. Trata-se de uma modalidade em que grande parte das atividades são desenvolvidas sincronamente, reproduzindo de uma forma adaptada as atividades presenciais (Rocha; Quintana; Romão, 2020; Limeira; Batista; Bezerra, 2020), ou, ainda, por um conjunto de atividades a serem desenvolvidas de forma assíncrona, com flexibilidade de adaptação a diferentes realidades e necessidades.

A implementação do ERE teve início em um cenário em que as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) ocupavam um papel importante na estrutura organizacional social, o que possibilitou a potencialização de seu uso no ensino de graduação, interferindo diretamente na dinâmica educacional (Prado *et al*., 2009). Dependendo da maneira como as TICs são utilizadas, a sua inclusão nos currículos pode estimular, aprimorar e potencializar o aprendizado, podendo promover um ensino inovador, reflexivo, multissensorial, dinâmico, flexível, colaborativo e agente de socialização do conhecimento, refletindo positivamente na aprendizagem (Bezerra, 2020). No entanto, pode ser uma ferramenta dificultadora do ensino ao não oportunizar aos discentes um acesso igualitário a todos e evidenciar os efeitos da desigualdade social, sendo estes grandes desafios no país.

A alternativa pelo ERE trouxe muitos desafios às instituições educacionais. No cenário pandêmico, foi fundamental adaptar os sistemas de gestão acadêmica e, em muitos casos, promover mudanças nos regramentos e nas plataformas de ensino. Muitas instituições não utilizavam plataformas de suporte ao ensino virtual, por exemplo. De outro lado, docentes não tinham capacitação para operar sistemas virtuais de produção, edição e disponibilidade de material *on-line*, o que demandou a oferta de cursos a docentes e o acompanhamento por diferentes profissionais.

Por parte dos estudantes, a desigualdade de acesso às tecnologias escancarou as diferenças socioeconômicas, exibindo um fosso entre as classes sociais no que se refere ao uso de tecnologias da informação e conhecimento em processos educativos. A exclusão digital teve que ser tratada também em caráter emergencial, exigindo ações rápidas de oferta de acessibilidade às redes e a aparelhos e ferramentas de acesso digital para acompanhamento de aulas e demais atividades pedagógicas.

Considerando apenas um campo de formação em nível superior, foco deste artigo, a formação de profissionais para a área da saúde, a implementação dessas TICs deve ocorrer de forma cautelosa para que não interfiram nas relações humanas que devem ser desenvolvidas durante a formação desses profissionais (Silva; Ramos, 2020). Destaca-se que, além da inclusão das TICs no ensino, é necessária uma reflexão a respeito das abordagens pedagógicas utilizadas pelos docentes, e não somente da incorporação da tecnologia.

Deve-se considerar um educar mais humanístico, ético, responsável, comprometido com o educando, compreendendo que as tecnologias não são ferramentas autossuficientes e que apenas sua implementação não resolverá os eventuais problemas no ensino (Bezerra, 2020). Além disso, para a formação de profissionais críticos e que tenham desenvolvido as competências e habilidades planejadas para sua área de atuação, o uso do ERE exigiu muita adaptação, principalmente quando observada a parte prática de muitos conteúdos ofertados.

Para a implementação do ERE, foi necessária uma reestruturação dos cursos, o que demandou também alterações atitudinais dos gestores e docentes para reformularem suas práticas de ensino, tornando-as mais inovadoras e provocativas aos estudantes para que neles promovessem a criticidade, a reflexão, o diálogo, o vínculo e a interação, sendo esses elementos essenciais para uma formação que busca a transformação e o empoderamento (Bezerra, 2020).

Apesar do pouco tempo de ocorrência do ERE, ao pesquisar sobre essa temática vinculada ao ensino da área de saúde, identificou-se que há inúmeros artigos científicos que abordam o ERE, mas há poucos estudos que relatam a experiência vivida por docentes da graduação em saúde durante esse período emergencial. Portanto, conhecer e analisar os desafios e potencialidades vivenciados durante o ERE e a implementação dessa modalidade durante o período pandêmico poderá influenciar a formação profissional em saúde.

A fim de compreender melhor a temática abordada, com base na subjetividade dos sujeitos, a partir de seus contextos, o presente estudo objetivou conhecer a experiência docente na implementação do ensino remoto emergencial em cursos de graduação da área da

saúde em universidades federais de Minas Gerais, tendo como questão norteadora: “Como tem sido a experiência docente na implementação do Ensino Remoto Emergencial?”.

2. Metodologia

O estudo tem seus fundamentos teórico-epistemológicos na abordagem qualitativa, exploratório-descritiva. O cenário da pesquisa foi composto de dez universidades federais do estado de Minas Gerais (Universidade Federal de Minas Gerais, Universidade Federal de Uberlândia, Universidade Federal de Juiz de Fora, Universidade Federal de Ouro Preto, Universidade Federal de Viçosa, Universidade Federal de Lavras, Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Universidade Federal de São João del-Rei e Universidade Federal de Alfenas).

Como sujeitos participantes do estudo contabilizaram-se 31 docentes que ministram disciplinas de cursos de graduação da área da saúde das referidas universidades. Foram respondidos 31 formulários e realizaram-se 26 entrevistas semiestruturadas, que foram gravadas em áudio. Ainda sobre a escolha dos participantes da pesquisa, cabe esclarecer que eles foram recrutados por meio de carta convite, encaminhada inicialmente aos coordenadores dos cursos, solicitando-lhes o envio do documento aos docentes.

Os docentes interessados em participar da pesquisa assinaram o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE), acessando a página do *link* presente na carta convite e acionando a opção “Li e concordo com os termos de participação”. Em seguida, tinham acesso ao formulário com questões referentes à caracterização sociodemográfica dos participantes e questões referentes ao ERE. O instrumento de pesquisa também continha quatro opções de dias e horários disponibilizados para realizar a entrevista e o melhor meio de realizá-la (videochamada, ligação telefônica ou *WhatsApp*). Cabe destacar ainda que a participação dos docentes foi voluntária, sem recompensa financeira para os participantes. A coleta de dados foi realizada no período de 11/05/2021 a 12/04/2022.

Como parte integrante do conjunto metodológico da pesquisa, foi adotado o critério de amostragem intencional, contemplando tanto o rigor da pesquisa qualitativa quanto a quantidade de participantes e a qualidade da coleta de dados. Participaram docentes de nove das dez universidades selecionadas. Após quatro tentativas de contato com uma das universidades, não se obteve retorno. A delimitação do número de entrevistados ocorreu quando o conteúdo foi suficiente para permitir o aprofundamento, a abrangência e a diversidade do processo de compreensão do objeto estudado (Minayo, 2017).

Em nenhum momento houve identificação pessoal, mantendo o anonimato dos participantes. As entrevistas foram gravadas, sem identificação nominal, e as transcrições foram codificadas pela sigla D (inicial da palavra docente), seguida do número arábico referente à ordem das entrevistas (1,2,3...). As universidades de lotação dos docentes receberam uma letra do alfabeto da língua portuguesa, no formato minúsculo.

O estudo foi realizado em concordância com a Resolução CNS n. 466/12 (BRASIL, 2012). Destaca-se que o projeto foi encaminhado ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal de Juiz de Fora e foi aprovado sob Parecer n. 4.630.949, Caae n. 44476621.1.0000.5147.

No âmbito do cumprimento das etapas metodológicas, ressalta-se que, após a fase de coleta de dados, foram conduzidas as seguintes estratégias de pesquisa: 1) transcrição e digitação das gravações das entrevistas individuais; 2) codificação dos entrevistados; 3) operacionalização das entrevistas utilizando o *software Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires* (Iramuteq); 4) elaboração de estruturas de análise, agrupando recortes de depoimentos mais ilustrativos sobre a questão investigada; 5) identificação das ideias centrais presentes nesses eixos; 6) identificação dos sentidos atribuídos às ideias; 7) elaboração de síntese interpretativa (Camargo; Justo, 2013).

Em seguida ao processamento dos dados, foi realizada a análise e o tratamento dos dados qualitativos extraídos do *software*, segundo Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2016). Essa etapa da investigação consiste em um agrupamento de técnicas de análise de comunicações com a finalidade de extrair indicadores por meio da sistematização e da descrição do conteúdo das mensagens, que permitam a inferência de conhecimentos relacionados a ele. A partir desse procedimento, neste estudo, emergiram três categorias de análise.

3. Resultados e discussão

Os resultados foram realizados com base nas 31 respostas recebidas no formulário e nas 26 entrevistas realizadas. Pelos formulários evidenciou-se a colaboração de 31 docentes, com uma média de idade de aproximadamente 43 anos. No que se refere ao gênero, a maioria é composta de mulheres. Destaca-se que são profissionais de dez áreas diferentes de formação em saúde, os quais ministram aulas em 12 cursos diferentes, também da área da saúde. O tempo de formação docente dos participantes está entre quatro anos e meio e 50 anos, sendo que 77,5% dos docentes têm mais de dez anos de formação profissional. Em relação ao tempo

de docência, verificou-se que variou de dois anos e meio a 36 anos de atuação e a maioria dos docentes (48,4%) atua há dez anos ou menos (Tabela 1).

Tabela 1: Caracterização dos participantes da pesquisa (n = 31), Minas Gerais - MG, Brasil, 2022

Variáveis	N	%
Formação profissional		
Biologia	1	3,2%
Ciências sociais	1	3,2%
Enfermagem	5	16,1%
Farmácia	2	6,5%
Fisioterapia	4	12,9%
Medicina	5	16,1%
Nutrição	4	12,9%
Obstetrícia	1	3,2%
Odontologia	5	16,1%
Psicologia	3	9,7%
Sexo		
Feminino	25	80,6%
Masculino	19	19,4%
Idade		
34 – 40 anos	12	38,7%
41 – 50 anos	16	51,6%
51 ≥ anos	3	9,7%
Tempo de formação		
≤ 10	7	22,6%
11 – 20	14	45,2%
21 – 30	8	25,8%
31 ≥	2	6,4%
Tempo de docência		
≤ 10		
11 – 20	15	48,4%
21 ≥	12	38,7%
	4	12,9%
Cursos em que ministram aulas *		
Enfermagem	8	25,8%
Odontologia	5	16,1%
Nutrição	5	16,1%
Medicina	11	35,5%
Fisioterapia	5	16,1%
Farmácia	4	12,9%
Psicologia	3	9,7%
Ciências humanas (programa de pós-graduação)	1	3,2%
Terapia ocupacional	2	6,5%
Educação física	2	6,5%
Saúde coletiva	1	3,2%
Bioquímica	1	3,3%

Fonte: elaborada pelos autores a partir dos dados da pesquisa (2022).
Nota: *Oito participantes responderam que ministram aula em mais de um curso.

Uma constatação relevante para a pesquisa foi a possibilidade de identificação que a maioria dos docentes participantes (71%) teve contato com o ensino a distância antes da ocorrência do ERE e que 55% participaram de algum tipo de capacitação para o trabalho com as tecnologias exigidas para as atividades pedagógicas remotas. A tabela número 2 exibe os resultados da pesquisa, com destaque para o dado de que 45% de docentes que atuaram com o ERE não participaram de nenhuma capacitação para o trabalho com as Tecnologias da Informação e Conhecimento.

Tabela 2: Caracterização dos participantes quanto ao contato com Tecnologias de Informação e Comunicação e Ensino Remoto Emergencial (n = 31), Minas Gerais-MG, Brasil, 2022

Variáveis	N	%
Contato com o ensino a distância antes do ERE		
Sim	22	71%
Não	9	29%
Participação em cursos de capacitação em TIC		
Sim	17	55%
Não	14	45%
Participação em cursos de capacitação em plataformas digitais		
Sim	23	74%
Não	8	26%
Tempo de atividade no ERE		
< 1 ano	13	42%
≥ 1 ano	18	58%

Fonte: elaboração dos autores a partir dos dados da pesquisa (2022).

Para a análise textual, foi utilizado o *software Iramuteq*. Como etapa do processo de pesquisa formou-se um *corpus*, constituído por um único texto com as 26 entrevistas transcritas. Posteriormente, com auxílio do *software*, esse *corpus* foi separado em segmentos de texto. Estes se constituem em fragmentos do texto formados por três linhas, determinados pelo *software*, totalizando 1.413 segmentos de texto (STs). Nessa etapa, houve o aproveitamento de 92,14% dos vocábulos do *corpus* (retenção dos segmentos de texto). Salienta-se que, para que o *corpus* textual seja consistente e agregue confiabilidade para a análise, há necessidade de uma retenção mínima de 75% dos segmentos de textos (Camargo; Justo, 2013). Identificou-se ainda a presença de 49.526 ocorrências (palavras, formas ou vocábulos), sendo 4.449 palavras distintas e 2.179 hápax. As análises realizadas foram: Análise Lexicográfica Clássica, Classificação Hierárquica Descendente (CHD) e Análise de Similitude.

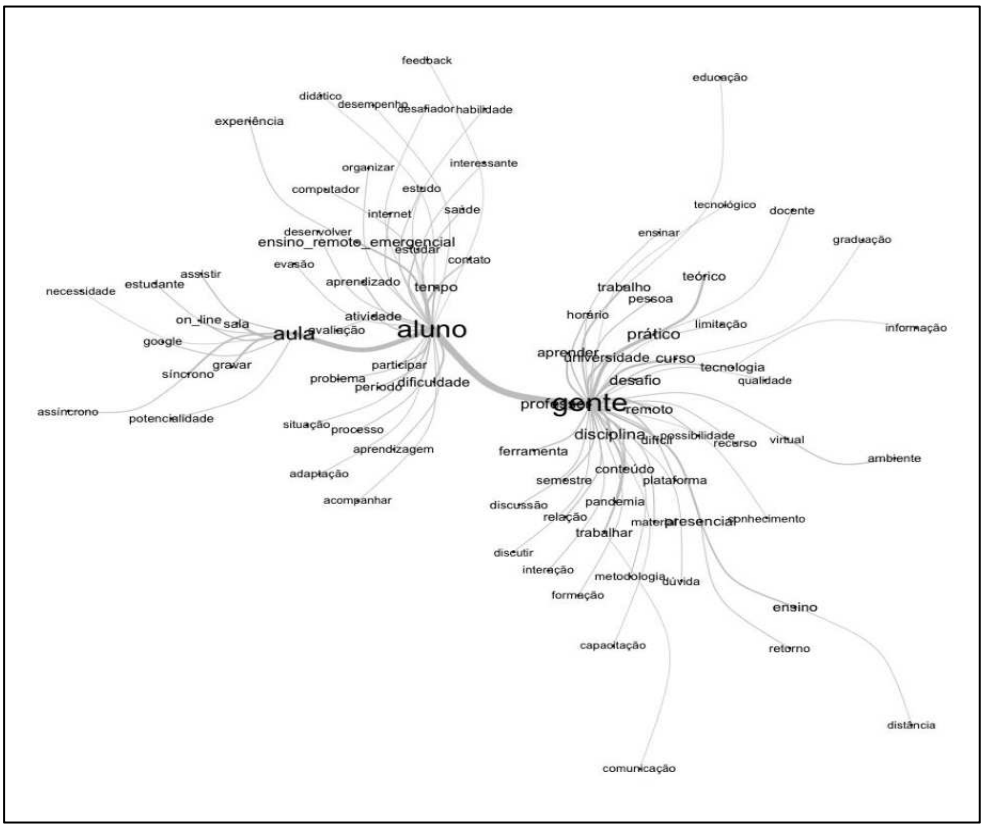
Na Classificação Hierárquica Descendente (CHD), ocorreu a divisão final e o conteúdo deu origem a seis classes: Classe 1 (Operacionalização do ensino remoto emergencial), com 201 STs (15,4%); Classe 2 (Subsídios para o desenvolvimento do ensino remoto emergencial) com 160 STs (12,3%); Classe 3 (A experiência docente na

implementação do ERE), com 278 STs (21,4%); Classe 4 (A opinião do docente sobre o aprendizado do aluno por meio de TICs no ERE), com 173 STs (13,3%); Classe 5 (Potencialidades identificadas e limitações enfrentadas durante a implementação do ERE), com 210 STs (16,1%); e Classe 6 (TICs adotadas no ensino-aprendizado dos discentes no ERE), com 280 STs (21,5%).

Desenvolvida a Análise de Similitude (Figura 1), pôde-se observar a apresentação das palavras que tiveram semelhanças entre si e a ligação entre os vocábulos de uma mesma classe e entre as demais classes, sendo um processo que permite a identificação das concorrências entre os vocábulos e seu resultado, indicando a conexidade entre os termos (Camargo; Justo, 2013).

A partir da árvore de similitude, foi observada a formação da estrutura, do núcleo central e de suas ramificações, denominadas de zonas periféricas. Partindo da interpretação das interconexões entre os vocábulos e o nível de relação entre eles, compreende-se que as palavras "gente", "aluno" e "aula" configuram o núcleo central da árvore de similitude, formando o tronco principal, e desses vocábulos partem suas ramificações.

Figura 1: Árvore de Similitude gerada pelo *software Iramuteq* (2022)



Fonte: Iramuteq 0.7 alpha 2.

A palavra "gente" apresentou diferentes significados nas falas dos participantes. Na análise elaborada, constatou-se que o termo foi utilizado para se referir aos docentes

envolvidos na operacionalização e no desenvolvimento do ERE. Associado a “gente” estão vocábulos relacionados às atividades desenvolvidas pelos participantes, bem como aos meios pelos quais essas atividades eram trabalhadas e à percepção do docente frente à implementação do ERE.

Já o termo “aluno” foi relacionado às palavras que estão intimamente atreladas ao que se espera dos discentes. Uma das relações mais comuns que foram vinculadas ao vocábulo foi a dedicação aos estudos para que eles tenham um bom desempenho educacional. Além disso, destaca-se a aquisição de habilidades para um bom exercício profissional.

Outro termo ressaltado foi “aula”, que também compõe o núcleo central da árvore, juntamente com “gente” e “aluno”. Essa palavra é empregada nas falas dos participantes como uma atividade munida de recursos tecnológicos e em processos de adaptações durante o ERE. Essas três palavras representam o cerne desta pesquisa e estão interligadas, expressando a relação professor-aluno mediada no ERE, principalmente pela aula síncrona, constituída no recurso utilizado em substituição à sala de aula com atividades presenciais. Essas estratégias foram as que tornaram possíveis a execução de atividades pedagógicas que visassem ao desenvolvimento do ensino-aprendizado.

Já é consenso que aprendizagem e desenvolvimento se referem à formação do humano em seus diferentes, porém interligados, aspectos. Na pesquisa, encontra-se uma forte relação entre os vocábulos referidos, o que demonstra que, para a aprendizagem e para o desenvolvimento, as pessoas necessitam de se socializar e de interagir cotidianamente para efetuarem a leitura da realidade, pois são sujeitos ativos do processo ensino-aprendizado (Silva, 2019).

O advento da pandemia acelerou um processo em curso no âmbito das instituições educacionais, ou seja, trouxe para a ambiência educativa a necessidade quase exclusiva do convívio com redes de ensino-aprendizagens mediadas por uso intenso de tecnologias comunicacionais, evidenciando, nesse processo, a necessidade de muitas adaptações para docentes, gestores, estudantes e famílias.

A árvore demonstrou que essa relação “gente” (docente) e “aluno” é essencial para o aprender, bem como que há necessidade do estabelecimento de vínculo entre eles (Silva, 2019). Como, durante a pandemia, foi necessário o distanciamento social, que demandou uma mudança nas configurações do ensino, houve um prejuízo no desenvolvimento da aprendizagem por conta da falta de interações e de estabelecimento de vínculos (Lima *et al*., 2021), evidenciado na árvore pelas palavras “distância”, “limitação”, “interação” e “contato”. A perda de vínculos sociais, do contato físico, das trocas e encontros em situações

educacionais formais pode ter trazido diferentes impactos nos processos de ensino-aprendizagem e, ainda, provocado a desistência e a evasão dos sistemas escolares.

As situações de impacto em aprendizagens diversas mencionadas, com destaques a possíveis prejuízos ocasionados pela falta de interação, foram evidenciadas nas falas dos entrevistados e apareceram nas ramificações da árvore de similitude. Quando contextualizadas nas falas dos participantes, essas palavras expressam a dificuldade de ensinar em um cenário em que a educação se ancorava em tecnologias que possibilitavam interações feitas a distância, apontando a limitação no estabelecimento de vínculo entre docente e discente.

Com isso, observa-se que, ao se considerarem as interações sociais, mais especificamente a relação docente, discente e conteúdo educacional, o processo de ensino-aprendizagem está imbuído de afetividade, e, a partir dessa relação, conquistam-se novas formas de agir, pensar e de construir novos conhecimentos (Silva, 2019). Portanto, é possível observar a manifestação com o destaque para as dificuldades dos docentes em ensinar no período de vigência do ERE. Se não há uma socialização efetiva presencial, as interações sociais ficam comprometidas, impactando a qualidade do estabelecimento de vínculo, afetividade, aprendizagem e desenvolvimento efetivos.

Realizadas as análises do *corpus* textual, foram identificadas três categorias, constituídas pelas classes emergentes da análise do *corpus*, formadas pela analogia entre os vocábulos, a saber: Categoria 1 – A experiência docente na implementação do Ensino Remoto Emergencial; Categoria 2 – Ensino aprendizado no Ensino Remoto Emergencial e o uso das tecnologias de informação e comunicação; e Categoria 3 – Os desafios e as potencialidades na implementação do Ensino Remoto Emergencial.

Para explicar e apresentar o detalhamento de cada uma das categorias, organizaram-se as reflexões a partir de cada uma das categorias emergidas nos discursos.

3.1. Categoria 1 – A experiência docente na implementação do ensino remoto emergencial

Durante o período da pandemia, as transformações ocorridas na dinâmica e na organização do trabalho docente com a incorporação do desenvolvimento do ERE resultaram em novos desafios a serem enfrentados para dar continuidade ao ensino.

Evidenciou-se que as cobranças das atividades docentes foram intensificadas, principalmente no momento mais restritivo da pandemia. Os docentes se depararam com situações desafiadoras, envolvendo desde a preparação para o uso de tecnologias, passando pela mediação do ensino por meio de tecnologias pouco utilizadas em seus planejamentos

pedagógicos até então e, ainda se viram diante da necessidade de se reinventarem e reconfigurarem as formas de conduzir as aulas (Silveira; Rosa; Gustsack, 2020). [...] “tem sido um desafio a cada dia. Eu tenho falado que os dois verbos que a gente mais tem conjugado atualmente são “reinventar” e “ressignificar”, [...] a cada semestre são novos desafios” (D12d).

Observa-se que os docentes frequentemente se defrontavam com desafios para transformação de sua atuação, sendo surpreendidos com situações inesperadas e desafiadoras. Entre as questões que se colocam, destacam-se: a adaptação das aulas ao ensino *on-line*; o uso dos recursos tecnológicos; a não presencialidade; a ansiedade, entre outras. Esse fato exigiu dos docentes uma adaptação e mudanças para dar continuidade à formação dos discentes. Para Garcia *et al*. (2020), no ERE, as estratégias e os métodos podem até não ser os mesmos aplicados no ensino presencial, porém a interação entre as pessoas, os conteúdos, os componentes curriculares e a avaliação foram desafiadores.

Novas estratégias exigiram novas ferramentas, demandando habilidades, conhecimento pedagógico e tecnológico (Silva *et al*., 2021), como relatado por um participante. “Os desafios foram mais de entender as ferramentas, como usar, como montar uma aula, como montar uma sala de aula. Por exemplo, aonde você tem que deixar os textos, como é que as aulas ficam gravadas, usar o drive [...] (D23e)”.

Em pouco tempo, os docentes e os estudantes se viram diante de uma nova metodologia de ensino: o ensino remoto, mediado por uso intenso de tecnologias comunicacionais. Da parte dos docentes, um conjunto de procedimentos novos foi incorporado ao trabalho cotidiano, exigindo preparação, novos tempos para o trabalho, além do uso de bons equipamentos e internet de qualidade para realização das transmissões *on-line*. Igualmente ocorreu com os estudantes, que se viram com o desafio de se adaptarem à nova realidade, aprendendo a lidar com novos procedimentos e metodologias e tendo que se adaptar ao novo ensino, que exige deles também conexões velozes e equipamentos para usarem no processo de aprendizagem.

Nesse cenário, as capacitações e formações docentes, mesmo aquelas realizadas de forma pontual e rápida, foram importantes para o desenvolvimento e o aperfeiçoamento profissional, possibilitando aos professores mitigarem as dificuldades de adaptação ao ERE e vislumbrar o fortalecimento de práticas educacionais que utilizassem as TICs (Oliveira; Corrêa; Morés, 2020).

Conforme dados coletados nas entrevistas, a maioria dos docentes participantes desta pesquisa realizaram cursos de capacitação em TIC e em plataformas digitais a fim de obterem

condições mínimas para dar continuidade ao desenvolvimento das disciplinas dos cursos com qualidade no ambiente virtual. “[...] mas eu gostei bastante assim da capacitação que foi feita, da oportunidade da gente conseguir aprender e já... já aprender e ir usando praticamente tudo junto, então deu para aplicar bastante (D20f)”.

Essas capacitações contribuíram para a promoção da qualidade do ensino, destacando-se aquelas utilizadas que auxiliaram no desenvolvimento de aprendizagem significativa (Araújo *et al*., 2022). Por outro lado, as capacitações sobrecarregaram os docentes com novas atividades em suas rotinas, ampliando carga horária de trabalho.

As atividades de ensino, pesquisa e extensão desempenhadas pelos docentes se intensificaram, bem como a necessidade de atualização. Esse fato acarretou uma sobrecarga de trabalho para o profissional, provocando, em alguns casos, a exaustão, afetando a saúde física e mental. Muitos docentes trabalharam em tempo integral em suas casas, em jornada cansativa e com condições de trabalho improvisadas. “[...] só que o difícil foi adaptar, porque você traz a sua rotina de trabalho para dentro de casa. As pessoas não entendem que você está trabalhando sabe?! (D14d)”.

A aglutinação da vida profissional com a pessoal foi um grande desafio para os docentes, uma vez que o trabalho passou a ser realizado no domicílio e a barreira delimitadora do tempo foi quebrada. Esses profissionais se viram diante de uma mudança muito grande na rotina familiar e precisaram se adequar para lecionar remotamente, planejar e corrigir atividades, cuidar da casa e dos filhos, entre outras atividades que se acumularam durante o período de distanciamento social.

Por mais que o ERE tenha sido uma solução emergencial frente à necessidade de isolamento social, ele trouxe questões que foram muito além do ensinar remotamente, como a sobrecarga de trabalho, os problemas de saúde, os medos e muitas incertezas. Essas questões levantadas pelos participantes nas entrevistas foram relatadas como um desabafo de pessoas que estavam realmente incomodadas com a situação emergencial que lhes foi imposta, apesar de entenderem, mas que exigiu esforços na mudança do *modus operandi* na realização do ensino-aprendizagem.

Esse novo ensinar e a nova exposição do docente, da imagem desse profissional, também foi uma situação propensa à ansiedade, à tristeza e à insatisfação.

> O grande primeiro desafio que eu enfrentei foi a inibição por estar sendo filmada. [...] para eu conseguir gravar as minhas aulas, eu tive que escrever, roteirizar a aula inteira. Escrever toda a minha fala, porque senão eu não conseguiria gravar a aula de tão envergonhada que eu estava de estar sendo filmada. E aí veio o segundo desafio, que foi dar uma de atriz e conseguir dar aula, gravar aula sem soar robótica (D15d).

O processo do ERE depende da imagem e da voz do docente, que, de repente, viu-se exposto a um público diferente dos alunos aos quais estava habituado, já que videoaulas podem ser acompanhadas e compartilhadas com outras pessoas além dos discentes. Nessa realidade, o que antes envolvia a proximidade pedagógica presencial na relação docente-discente, que engloba no processo formativo o olhar, o movimento, o corpo e a socialização, deu lugar aos encontros virtuais, que são mais limitados e isolados (Souza *et al*., 2021).

Por mais que a constância na realização das atividades tornasse mais tolerável sua implementação, ainda foi custosa para muitos profissionais até o final do período remoto. A frustração, a desmotivação, a tristeza e o cansaço estiveram presentes na maioria dos docentes entrevistados, porque julgavam que a falta de socialização e a relação docente-discente desenvolvida virtualmente não foram capazes de levar para os alunos a experiência adequada de uma formação profissional de qualidade. Afora isso, os docentes viveram a pressão sofrida pelo próprio desafio de sobreviver a uma pandemia, cuidar-se e cuidar de outras pessoas no momento em que o trabalho entra em suas casas e mistura as relações familiares àquelas trazidas pelo universo laboral.

Esse déficit na socialização, tanto dos discentes com os docentes quanto dos discentes com os demais colegas de curso, foi outra questão levantada pelos participantes. A falta de interação, juntamente com a baixa motivação dos alunos nas aulas *on-line*, colaborou para o aumento do estresse e da ansiedade dos profissionais.

> [...] falar na tela era muito ruim, porque o professor está acostumado com audiência, com plateia, e aí você não tem. Você está falando aqui com essa mediação e os alunos tudo com a câmera fechada. É muito difícil esse *feedback*. Não teve esse *feedback* e é triste, eu me sentia triste, sabe?! (D23e).

O trabalho docente nessa realidade foi custoso por inúmeros fatores, como a ausência de metodologia que incentivasse uma maior participação dos discentes durante os encontros síncronos. E essa ausência é resultado de uma didática pouco condizente com o que se espera na relação de ensino-aprendizagem, que, por sua vez, foi decorrente da falta de equipamentos e de infraestrutura, do uso de TICs nas aulas pelos docentes e da precariedade e escassez de internet. Todos esses aspectos acabam afetando docentes e discentes, influenciando negativamente o aprendizado e a compreensão de conteúdos importantes do currículo escolar (Bispo *et al*., 2022). Isso, por conseguinte, impactou a qualidade geral dos cursos e pode ter comprometido a formação de novos profissionais, pois essas alternativas foram importantes, mas foram alternativas imediatistas.

Os sentimentos expressados pelos docentes refletem as suas preocupações com as consequências dessa modalidade na efetividade do processo de ensino-aprendizagem dos alunos, visto que ela não deve ser somente um improviso, sendo necessário que lhes garanta a efetiva aprendizagem (Araújo *et al*., 2022).

3.2. Categoria 2 – O aprendizado do aluno por meio de tecnologias de informação e comunicação no ensino remoto emergencial

Na categoria 2, destacou-se a situação emergencial que exigiu repentinamente a implementação de medidas eficazes e efetivas para alcançar os objetivos educacionais no contexto do ERE. Logo, as práticas inovadoras e as tecnologias digitais foram as duas vertentes apoiadoras do planejamento estratégico no âmbito educacional, que se fundamentaram no entendimento do ensinar de forma remota e na aplicação e no reconhecimento de princípios de aprendizagem remota. Segundo Moreira e Dunel (2021), antes da pandemia, o uso das TICs já proporcionava um aprendizado mais colaborativo, interferindo na maneira em que ocorriam as trocas de conhecimento entre docentes e discentes. Essas tecnologias podem ser oportunas na construção de um ambiente mais interativo e dinâmico na área educacional. "As tecnologias permitiram coisas maravilhosas. Está cada um na sua casa, a maioria não mora aqui na minha cidade, a gente está podendo continuar a estudar (D04h)."

Para uma prática e uma aprendizagem significativas, pressupõe-se a aproximação da escola com a realidade dos educandos e hoje se verifica que essa realidade está cada vez mais tecnológica. Durante a pandemia, no ensino superior, ocorreu menor participação discente durante as aulas, resultando em descontentamento e suspeita entre professores se os educandos realmente assistiam e aproveitavam as aulas (Cavalini *et al*., 2021), o que afetou a experiência dos profissionais durante o ERE. "Você fala para a tela preta ou então você disponibiliza a sua tela e você fala para o seu *slide*. E aí você não está vendo os alunos, a carinha dos alunos" (D19f).

Essa realidade também foi identificada por Amaral e Polydoro (2020) em seu estudo, no qual os professores também relataram a baixa participação discente em momentos síncronos, bem como a obtenção de pouco *feedback* dos alunos e domínio reduzido sobre os recursos digitais e o ensino remoto (Amaral; Polydoro, 2020). É importante destacar que o uso intenso de tecnologias educacionais pode ser mais bem introduzido em alguns cursos de graduação, enquanto outros, por exemplo, com maior carga horária prática laboratorial ou

ambulatorial, podem apresentar maior dificuldade de incorporação. O mesmo pode ocorrer dependendo do perfil de estudantes dos cursos.

Essa interação inadequada, bem como o domínio das TICs e o acesso limitado a elas, culminou em prejuízos no processo de aprendizagem, principalmente na área da saúde, uma vez que envolve a aquisição de habilidades, conhecimentos, atitudes e valores por meio do estudo, da experiência, da prática. A falha na interação pode prejudicar i) o aprendizado ao trazer questões como a insegurança dos docentes (que acreditam que estão ministrando aulas com baixa qualidade); ii) a ausência de um vínculo adequado entre professor e aluno; iii) e a incerteza dos professores de que os alunos estão estudando e internalizando o conhecimento necessário.

Para Cavalini *et al*. (2021), a consequência da rapidez na implementação do ERE foi uma redução na qualidade do ensino e um desgaste dos sujeitos envolvidos por conta da grande exigência de energia e de tempo demandados pela nova modalidade, contribuindo para uma diminuição do rendimento e dos resultados em comparação como ensino presencial.

Outro fator foi a impossibilidade ou, em alguns casos, a imensa dificuldade em manter a qualidade na realização das disciplinas práticas nos cursos da saúde, já que essas disciplinas foram suspensas em virtude do distanciamento social e não puderam ser realizadas de forma articulada com os conteúdos teóricos. Isso implicou possível déficit no aprendizado dos discentes e, ainda, a preocupação para os docentes que se questionaram sobre os prejuízos que ocorreriam para a formação dos estudantes. Somado a isso, há o impacto que a paralização dessas atividades práticas e laboratoriais causou na organização dos currículos e calendários acadêmicos, o que pode ter impactado a vida pessoal e acadêmica de docentes e estudantes, interferindo em diferentes esferas do cotidiano familiar ou laboral.

É inegável que o ERE contribuiu para a continuidade do ensino e da aprendizagem dos discentes durante a necessidade de distanciamento social: era o que podia ser realizado naquele momento. Porém, na ótica docente, a adesão ao ERE ocasiona consequências não apenas momentâneas, mas também futuras por conta da mudança na interação, que impede que o docente identifique adequadamente as reais necessidades dos alunos. Isso gerou um impacto no aprendizado, que contribuiu para a diminuição da aquisição de conhecimentos durante o ERE (Cavalini *et al*., 2021).

As instituições de ensino e os docentes planejaram estratégias que amenizassem os impactos na aprendizagem. Foram colocadas em prática metodologias educativas que possibilitassem a continuidade do vínculo entre professores e estudantes de forma adaptada ao espaço *on-line* e diferentes estratégias para abranger os mais variados conteúdos propostos nos planos de ensino (Bastos *et al*., 2020).

Por meio das ferramentas digitais, os docentes puderam utilizar diferentes estratégias, bem como a associação de múltiplas estratégias no decorrer de uma disciplina e até mesmo de uma aula, visando à fixação de conteúdos (Bastos *et al*., 2020).

> [...] uma das condições da universidade é que fossem todas [referências] *on-line* porque a biblioteca está fechada e tal. Tive também que conseguir aproveitar material, como *slides*, algumas aulas que eu uso, mas foi só isso, o resto tudo eu precisei adaptar (D08e).

Por mais que muitos dos participantes da pesquisa entendessem que o ERE foi necessário e a única solução para o momento, a maioria concluiu que não foi o mais adequado para a formação dos profissionais. A implementação da modalidade já dava sinais de possíveis déficits na aprendizagem, na comunicação, no comportamento, nas habilidades, na concentração, entre outros, já que se identificavam alunos ausentes em aulas, que não participavam das discussões em encontros síncronos, que insistiam em manter câmeras desligadas e que não se preocupavam em cumprir com as atividades e responsabilidades que uma graduação demanda.

Esta pesquisa evidenciou que o uso de recursos tecnológicos na área educacional por si só não resulta em educação de qualidade. Para isso, é preciso analisar se há um alinhamento de conhecimentos, motivações e envolvimento a fim de se atingir o objetivo definido e o efeito desejado. O uso de recursos tecnológicos em processos educativos requer planejamento, capacitação dos envolvidos, equipes de suporte, equipamentos adequados, planos de avaliação constante, para citar alguns elementos. No caso do ERE, a justificativa para seu uso no período do isolamento social da pandemia trouxe à tona elementos que fazem diferentes gestores e docentes reavaliarem suas práticas docentes mediadas com uso de tecnologias.

3.3. Categoria 3 – Os desafios e as potencialidades reconhecidos na implementação do ensino remoto emergencial

O processo de implementação do ERE demandou planejamento acelerado e múltiplas adaptações. Durante essa jornada, muitos foram os empecilhos para os profissionais da área educacional, principalmente quando se considera que muitos docentes não utilizavam os novos métodos e as ferramentas exigidas pela modalidade no seu cotidiano, o que tornou desafiador o ERE. Cabe destacar certa resistência ao uso de ferramentas tecnológicas que permeava e ainda está presente no meio acadêmico.

Assim, como identificado por Campos Filho *et al*. (2022), um dos maiores desafios para os docentes durante o ERE esteve relacionado à organização e ao planejamento dos professores.

> O desafio foi enorme, porque, além de ter que dar continuidade a esses trabalhos, o trabalho do ensino, da pesquisa e da extensão, eu tive que aprender a utilizar boa parte dos recursos tecnológicos que eu utilizo hoje. Eu tive que estudar, tive que aprender, eu tive que aprender a manusear, aprender os limites, aprender tudo. E o maior desafio também foi no sentido de adaptar a minha prática docente (D09c).

Observou-se que, durante o ERE, o professor assumiu a elaboração ou a adaptação de todo o material e as escolhas metodológicas e os obstáculos atrelados à acessibilidade tecnológica e equitativa (Pedroza *et al*., 2021). Houve a necessidade de o docente se dedicar ainda mais às atividades laborais, precisando se organizar melhor e estudar para dar conta de tudo, tendo responsabilidade, inclusive sobre a qualidade dos equipamentos utilizados, na maior parte de natureza privada e ainda sobre a qualidade de transmissão de aulas, impactadas pela velocidade e consistência de redes de internet, também caracterizadas pelo uso privado, em sua ampla maioria.

Verificou-se a necessidade de manusear diferentes TIC e de dominar várias plataformas que passaram a ser essenciais nesse contexto de ensino *on-line*, conforme relatado por alguns participantes da pesquisa, a exemplo deste: "Eu acho que os desafios foram mais da tecnologia. Eu era uma pessoa muito refratária, eu não gostava. Eu usava meu *Datashow* e acabou, sabe?" (D23e).

Usar as tecnologias digitais a favor da continuidade do processo educacional é muito desafiador e foi essencial no contexto pandêmico para possibilitar o relacionamento entre docentes e discentes, exigindo deles o desenvolvimento e o aperfeiçoamento de habilidades e competências relacionadas ao uso das TIC (Paes; Freitas, 2020). Uma atualização contínua da tecnologia permite uma vasta experiência de aprendizado *on-line*, de forma integral e efetiva (Maciel *et al*., 2020). Como já destacado, requer planejamento e aprendizado constante por parte de docentes.

Essa atualização contínua, embora seja benéfica para o processo de ensino no ambiente virtual, muitas vezes é de difícil aplicação, porque acaba sendo mais uma atribuição para o docente. Em condições anteriores à pandemia, a docência já demandava muitas horas de dedicação com planejamentos, aulas, pesquisas, orientações, atividades inerentes ao cargo. Com o advento da pandemia, essas atividades se intensificaram e aglutinaram com outros afazeres.

A utilização de ferramentas tecnológicas, a adaptação e a flexibilização referentes ao novo modo de ensino-aprendizagem trouxeram, além da sobrecarga de trabalho aos docentes, sentimentos de dúvida e insegurança (Godoi *et al*., 2020), afetando a forma como esses docentes percebiam seu desempenho profissional, levando-os a acreditar que estavam realizando um trabalho, por vezes, inadequado.

> [...] quando começaram as aulas, que eu vi que ninguém abria a câmera, menina de Deus, foi um desespero. Porque você não tem *feedback*, você pergunta e os alunos não respondem. [...] Até hoje é assim, mas, no começo, foi muito difícil. E aí a gente chorava, achava que as nossas aulas estavam uma porcaria (D23e).

O trabalho docente durante o ERE foi bastante custoso e influenciou negativamente a percepção dos professores sobre a modalidade de ensino. Os sentimentos expressados foram reflexo da preocupação com as consequências que a modalidade utilizada implicaria à formação dos futuros profissionais.

Alguns docentes relataram problemas de saúde vivenciados durante a pandemia.

> Isso foi um investimento, isso aqui é um óculos antiluz azul, sabe? Porque eu já estou ficando com o olho muito seco, estou tendo que pingar colírio quatro vezes por dia porque fico na frente da tela. O *led* da tela do celular e do *notebook* já estava começando, está começando a machucar. Eles falam que dá degeneração ocular [...] (D14d).

Muitos foram os desafios no desenvolvimento do ERE, mas algumas potencialidades também foram identificadas pelos docentes, como a possibilidade de reorganização do processo de trabalho com o emprego de ferramentas virtuais na realização de reuniões e eventos, já que a distância, a programação e a participação tornaram-se mais facilitadas, economizando tempo de deslocamento.[...] "o que eu posso dizer é que houve muitas coisas boas. Eu consegui me aproximar, tirar os pés do território, essas tecnologias nos levam a algumas pessoas que talvez a gente não conseguiria" (D09c).

São inegáveis as vantagens que as TICs oferecem no quesito facilidade para a vida. Em algumas situações, é muito mais cômodo participar de eventos, reuniões ou de outro compromisso sem precisar sair de casa. Além de ser uma economia com transporte, é também de tempo de deslocamento, evitando desgaste físico, é mais seguro, pois não há risco de acidentes de trajeto ou assaltos, entre outras comodidades. No ensino remoto, essas vantagens também foram citadas, visto que as TICs trouxeram muitas possibilidades para o planejamento de disciplinas, permitindo aulas mais dinâmicas, aproximando pessoas até então fisicamente distantes.

Outra vantagem identificada pelos participantes da pesquisa foi a possibilidade de as aulas ministradas ficarem gravadas para serem assistidas posteriormente pelos discentes. "[...] se a aluno não tiver concentrado naquele momento, ele consegue rever aquele conteúdo em vários momentos, então a gente consegue individualizar melhor o momento do aluno [...]" (D05a).

Tal potencialidade também foi identificada no estudo de Cavalini *et al*. (2021), que destacam que essa ação possibilitou que os alunos que precisavam se ausentar das aulas ou os que desejassem revisar conteúdos podiam acessá-los posteriormente. Esse recurso permitiu que alunos que tiveram problemas de conexão ou de queda de energia durante os momentos de encontros síncronos pudessem acessá-los, bem como aqueles que precisaram trabalhar no decorrer da pandemia para complementar a renda familiar, dando continuidade à graduação. Essas potencialidades foram interpretadas como pontos reconfortantes pelos docentes, que amenizaram a situação, até então, desmotivante e repleta de desafios e pontos negativos.

O aprendizado *on-line* qualificado é resultado de um *designer* instrucional e planejamento cuidadoso (Maciel *et al*., 2020). Melo *et al*. (2020) apontaram que, mesmo para alguns discentes e docentes que reagiram negativamente ao ERE, ele foi uma experiência inovadora que propiciou o prosseguimento dos estudos por meio de ferramentas digitais e aplicativos. Foi uma oportunidade ímpar para as disciplinas conseguirem maior número de alunos e de possibilitar a continuidade dos componentes curriculares. Algumas instituições de ensino superior também flexibilizaram o trancamento sem ônus para a integralização do curso (MELO *et al*., 2020).

As TIC não substituirão a necessidade da presencialidade no ensino, mas vêm sendo incorporadas como meios para colaborar com o processo de ensino-aprendizado, desde que sejam pedagogicamente aceitáveis e pertinentes ao conteúdo que se deseja ensinar. Cabe ainda destacar que o que foi pesquisado diz respeito ao ERE e que, durante essa experiência, o uso intenso em tecnologia privilegiou uma necessidade emergencial e transitória. Há também boas experiências com uso intenso de tecnologias educacionais e destacado êxito nos processos de ensino-aprendizagem, no entanto, em outros contextos espaço-temporais, como a Educação a Distância. Não cabe aqui questionar o uso de EAD em cursos presenciais, uma vez que se trata de uma modalidade distinta e que também precisa ser bem avaliada.

4. Considerações finais

Evidenciou-se que, para a maioria dos docentes, a implementação do ensino mediado por TIC foi uma experiência muito desafiadora, pois se tratava de uma nova realidade que demandou conhecimentos e técnicas não conhecidas e/ou não dominadas, o que exigiu estudos e aperfeiçoamento para lecionarem no meio virtual. Foi uma modalidade que trouxe limitações durante o seu desenvolvimento, influenciando negativamente o ensino-aprendizado.

Chegou-se à conclusão de que a educação não será mais a mesma de antes da pandemia, e as mudanças ocorridas ao longo dos anos de 2020 e 2021 seguem refletindo no

processo de formação educacional. Tais alterações poderão ser identificadas no decorrer dos próximos anos e repercutirão na sociedade contemporânea, globalizada e tecnológica. A tecnologia está presente em todos os aspectos da vida e também na educação, que busca aproximar docente e discente com novas ferramentas tecnológicas no ensino, incorporando as demandas da sociedade e da nova geração de estudantes. O que se observa nesse campo após o retorno presencial das atividades educacionais é uma preocupação com a incorporação de tecnologias educacionais em processos de ensino, o que, por outro lado, suscita cautela no planejamento de inserção dessas atividades.

O resultado desta pesquisa mostrou que, apesar das dificuldades, os docentes conseguiram lecionar nesse novo ambiente de ensino. Por se tratar de uma pesquisa qualitativa, realizada apenas com docentes de universidades federais mineiras, as generalizações estão restritas aos cenários desta pesquisa. Portanto, destaca-se a necessidade de desenvolver pesquisas semelhantes em outros cenários para expandir as discussões sobre a experiência docente durante a implementação do ERE. Outra limitação do estudo foi a dificuldade de acesso aos possíveis participantes, visto que era necessária a colaboração dos coordenadores no envio do convite aos professores.

Espera-se que o estudo possa contribuir para orientar docentes, coordenadores e diretores de instituições de ensino superior no planejamento de ações relacionadas à implementação e à utilização de TICs na graduação, principalmente em cursos da área da saúde. Os resultados poderão contribuir para novas pesquisas e para o planejamento futuro de uma educação pós-período de pandemia.

Esta pesquisa não pretendeu esgotar as possibilidades sobre essa temática, já que a área da educação na formação dos profissionais de saúde é dinâmica e demanda atualizações contínuas. Portanto, sugere-se a realização de novos estudos no cenário desta pesquisa que abarquem as consequências da implementação do ERE na formação em saúde.

Referências

AMARAL, E.; POLYDORO, S. Os desafios da mudança para o ensino remoto emergencial na graduação na Unicamp-Brasil. ***Linha Mestra***, n. 41A, p. 52-62, set., 2020. Disponível em: http://lm.alb.org.br/index.php/lm/article/view/392/418. Acesso em: 5 out. 2020.

ARAÚJO, M. F. *et al*. Percepções docentes sobre a experiência de trabalho remoto emergencial decorrente da pandemia de Covid-19. ***Experiências de Educação em Tempos de Educação Híbrida***, Editora C333ientífica Digital, v. 1, p. 145-166, 2022. Disponível em: https://www.editoracientifica.com.br/artigos/percepcoes-docentes-sobre-a-experiencia-de-trabalho-remoto-emergencial-decorrente-da-pandemia-de-covid-19. Acesso em: 22 abr. 2024.

BASTOS, M. C. *et al*. Ensino remoto emergencial na graduação em enfermagem: relato de experiência na Covid-19. ***Revista Mineira de Enfermagem***, v. 24, p. 1-6, 2020.

BARDIN, L. ***Análise de conteúdo***. São Paulo: Edições 70, 2016.

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***, v. 30, n. 1, p. 141-147, 2020.

BISPO, L. P. *et al*. O impacto do Ensino Remoto Emergencial, no contexto da pandemia da COVID-19, na saúde mental dos docentes universitários. ***Conjecturas***, [S. l.], v. 22, n. 4, p. 92–106, 2022. Disponível em: http://www.conjecturas.org/index.php/edicoes/article/view/720. Acesso em: 30 out. 2022.

BRASIL. ***Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020***. Estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020; e altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009. Brasília, DF 18 ago. 2020d. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/L14040.htm. Acesso em: 26 out. 2020.

BRASIL. ***Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012***. Dispõe sobre diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 13 jun. 2013. Disponível em: http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/res0466_12_12_2012.html. Acesso em: 3 jan. 2021.

CAMARGO, B. V., JUSTO, A. M. IRAMUTEQ: um software gratuito para análise de dados textuais. ***Temas em psicologia***, Ribeirão Preto, v. 21, n. 2, p. 513-518, dez., 2013.

CAMPOS FILHO, A. S. *et al*. O ensino remoto no curso de Medicina de uma universidade brasileira em tempos de pandemia. ***Revista Brasileira de Educação Médica***, Rio de Janeiro, v. 46, n. 1, p. 1-8, 2022. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-52712022000100212&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 1º mar. 2023.

CAVALINI, G. R. *et al*. Impacto do ensino remoto emergencial no trabalho docente durante a pandemia de COVID-19. ***Saúde Coletiva (Barueri)***, [S. l.], v. 11, n. COVID, p. 7105–7122, 2021. Disponível em: http://revistas.mpmcomunicacao.com.br/index.php/saudecoletiva/article/view/1763. Acesso em: 5 fev. 2023.

CEPAL. Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL). ***Panorama Social da América Latina 2020***, (LC/PUB.2021/3-P). Santiago, 2021.

GARCIA, T. C. M. *et al*. **Ensino remoto emergencial: proposta de design para organização de aulas**. SEDIS/UFRN: Natal, 2020. Disponível em: https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/29767. Acesso em: 22 abr. 2024.

GODOI, M. *et al*. O ensino remoto durante a pandemia de covid-19: desafios, aprendizagens e expectativas dos professores universitários de Educação Física. ***Research Society and Development***, v. 9, n. 10, e4309108734, 2020. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/344485419_O_ensino_remoto_durante_a_pandemia_de_covid19_desafios_aprendizagens_e_expectativas_dos_professores_universitarios_de_Educacao_Fisica. Acesso em: 22 abr. 2024.

LIMA, A. D. *et al*. A Reflexão sobre desenvolvimento e aprendizagem em situações de ensino remoto ao longo da pandemia da Covid-19 / Reflection on development and learning in remote teaching situations throughout the Covid-19 pandemic. ***Brazilian Journal of Development***, [S. l.], v. 7, n. 5, p. 52516-52521, 2021. Disponível em: http://www.brazilianjournals.com/ojs/index.php/BRJD/article/view/30395. Acesso em: 10 nov. 2022.

LIMEIRA, G. N., BATISTA, M. E. P., BEZERRA, J. de S. Challenges of using the new technologies in higher education in front of the COVID-19 pandemic. ***Research, Society and Development,*** [S. l.],

v. 9, n. 10, p. e2219108415, 2020. Disponível em: http://www.rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/8415. Acesso em: 3 jan. 2021.

MACIEL, M. A. C. *et al*. Os desafios do uso de metodologias ativas no ensino remoto durante a pandemia do covid-19 em um curso superior de enfermagem: um relato de experiência / The challenges of using active methodologies in remote teaching during the covid-19 pandemic in a higher nursing course: an experience report. ***Brazilian Journal of Development***, [S. l.], v. 6, n. 12, p. 98489-98504, 2020. Disponível em: http://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/21648. Acesso em: 1º mar. 2023.

MELO, C. B. *et al*. Remote education in Brazilian federal universities: challenges and adaptations of education during the COVID-19 pandemic. ***Research, Society and Development***, [S. l.], v. 9, n. 11, e4049119866, 2020. Disponível em: http://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/9866. Acesso em: 1º mar. 2023.

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

MOREIRA, L. C. de S.; DUNEL, M. P. Tecnologias da informação e comunicação integradas ao ensino remoto emergencial. *In:* SimpóSio Brasileiro de Tecnologia da Informação e Comunicação na Construção, 3, 2021, Uberlândia. ***Anais*** [...]. Porto Alegre: ANTAC, 2021. p. 1-11. Disponível em: http://eventos.antac.org.br/index.php/sbtic/article/view/598. Acesso em: 3 ago. 2021.

NIENOV, O. H.; CAPP, E. ***Estratégias didáticas para atividades remotas***. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Medicina. Programa de Pós-Graduação em Ciências da Saúde: Ginecologia e Obstetrícia - Porto Alegre: UFRGS, 2021.

OLIVEIRA, R. M.; CORRÊA, Y.; MORÉS, A. Ensino remoto emergencial em tempos de Covid-19: formação docente e tecnologias digitais. ***Revista Internacional de Formação de Professores*** *(RIFP)*, Itapetininga, v. 5, e020028, p. 1-18, 2020.

PAES, F. C. O.; FREITAS, S. S. Trabalho docente em tempos de isolamento social: uma análise da percepção do uso das tecnologias digitais por professores da educação básica pública. ***Revista Linguagem em Foco***, v. 12, n. 2, p. 129-149, 2020. Disponível em: https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/4050. Acesso em: 5 out. 2020.

PEDROSO, G. G. *et al*. Coleta de dados para pesquisa quantitativa online na pandemia da COVID-19: relato de experiência. ***Revista de Enfermagem da UFSM***, [S. l.], v. 12, p. 1-14, 2022. Disponível em: http://periodicos.ufsm.br/reufsm/article/view/67023. Acesso em: 21 jul. 2022.

PEDROZA, R. M. *et al*. Desafios na adaptação dos graduandos em enfermagem no Ensino Remoto Emergencial (ERE): um relato de experiência. ***EmRede - Revista de Educação a Distância***, v. 8, n. 1, p. 1-13, 2021. Disponível em: https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/686. Acesso em: 22 abr. 2024.

PRADO, C. *et al*. Metodologia de utilização do chat na enfermagem. ***Revista Brasileira de Enfermagem*****, Brasília**, v. 62, n. 4, p. 594-598, jul.-ago., 2009.

ROCHA, S. R.; QUINTANA, S. M.; ROMÃO, G. S. Ensino remoto emergencial no contexto da pandemia da COVID-19. ***Femina***, v. 48, n. 8, p. 475-479, 2020.

SILVA, A. P. M. *et al*. Estratégias docentes na transição do ensino presencial para o ensino remoto. ***Humanidades & Inovação***, v. 8, n. 44, p. 63-72, 2021.

SILVA, S. L. A Dimensão da afetividade na relação professor/aluno. ***Humanidades & Inovação***, v. 6, n. 2, p. 168-175, 2019. Disponível em: https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/1029. Acesso em: 22 abr. 2024.

SILVA, T. F.; RAMOS, T. C. S. A graduação na área da saúde em tempos de pandemia da COVID-19: o ensino da disciplina de Prática de Promoção da Saúde e Prevenção de doenças. ***Research, Society and Development***, v. 9, n. 9, p. 1-17, 2020.

SILVEIRA, P. L.; ROSA, V. S.; GUSTSACK, F. Pandemia e o cenário educacional no ensino superior: reinvenções inovadoras docentes. ***Revista da Jornada de Pós-graduação e Pesquisa***, v. 16, n. 16, p. 157-163, 2020.

SOUZA, K. R. *et al*. Trabalho remoto, saúde docente e greve virtual em cenário de pandemia. ***Trabalho, Educação e Saúde***, v. 19, 2021, e00309141. Disponível em: https://www.scielo.br/j/tes/a/RrndqvwL8b6YSrx6rT5PyFw#. Acesso em: 22 abr. 2024.

VIEIRA, M. F.; SECO, C. A Educação no contexto da pandemia de COVID-19: uma revisão sistemática de literatura. ***Revista Brasileira de Informática na Educação***, v. 28, p. 1013-1031, 2020.