



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENFERMAGEM

KARLA HELLEN DIAS SOARES

**EDUCAÇÃO EM ENFERMAGEM *STRICTO SENSU* NA MODALIDADE REMOTA:
VIVÊNCIAS DE DOCENTES E DISCENTES**

RECIFE

2022

KARLA HELLEN DIAS SOARES

**EDUCAÇÃO EM ENFERMAGEM *STRICTO SENSU* NA MODALIDADE REMOTA:
VIVÊNCIAS DE DOCENTES E DISCENTES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Enfermagem do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Enfermagem.

Área de Concentração: Enfermagem e Educação em Saúde.

Linha de Pesquisa: Enfermagem e Educação em Saúde nos Diferentes Cenários do Cuidar.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Estela Maria Leite Meirelles Monteiro

RECIFE

2022

Catálogo na fonte:
Elaine Freitas, CRB4:1790

S676e Soares, Karla Hellen Dias
Educação em enfermagem *stricto sensu* na modalidade remota:
vivências de docentes e discentes / Karla Hellen Dias Soares. – 2022.
150 f. : il.

Orientadora: Estela Maria Leite Meirelles Monteiro.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco,
Centro de Ciências da Saúde. Programa de Pós-Graduação em
Enfermagem, Recife, 2022.

Inclui referências, apêndices e anexos.

1. COVID-19. 2. Educação à distância. 3. Educação de pós-
graduação em enfermagem. 4. Educação em enfermagem. 5.
Enfermagem. I. Monteiro, Estela Maria Leite Meirelles (orientadora).
II. Título.

616.73 CDD (22.ed.)

UFPE (CCS 2022 - 230)

KARLA HELLEN DIAS SOARES

**EDUCAÇÃO EM ENFERMAGEM *STRICTO SENSU* NA MODALIDADE REMOTA:
VIVÊNCIAS DE DOCENTES E DISCENTES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Enfermagem do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Enfermagem.

Área de Concentração: Enfermagem e Educação em Saúde.

Aprovada em: 11 / 05 / 2022

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Dr^ª. Estela Maria Leite Meirelles Monteiro (Orientadora)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof^ª. Dr^ª. Eliane Maria Ribeiro de Vasconcelos (Examinadora Interna)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof^ª. Dr^ª. Sheila Coelho Ramalho Vasconcelos Morais (Examinadora Interna)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof^ª. Dr^ª. Helena Rafaela Vieira do Rosário (Examinadora Externa)
Universidade do Minho

Aos **pesquisadores**, que resistem e empenham-se na elaboração de projetos capazes de fundamentar uma prática em Enfermagem baseada em evidências.

Em especial, a minha mãe **Gilmara Soares**, minha fonte de amor, auxílio, força e proteção.

AGRADECIMENTOS

Sou grata a **Deus**, autor da minha história e dono do meu ser. Ele que me manteve firme nos momentos de dúvidas e inseguranças dando o consolo que eu precisava. Toda honra e glória sejam dadas a Ti.

A minha mãe **Gilmara Soares**, agradeço por todo amor a mim ofertado, por acreditar em mim, por compreender minhas ausências e me incentivar na realização dos meus sonhos. Nada disso seria possível se não fosse você. És meu maior exemplo de força, honestidade e determinação. Eu te amo infinitamente!

A minha avó **Maria José**, meu alicerce. Obrigada por seu olhar carinhoso, pelas orações direcionadas a mim, por se alegrar com minhas conquistas. És o que tenho de mais precioso.

Aos meus familiares que torceram e se alegraram com cada passo dado ao longo dessa caminhada. Em especial ao meu pai **Carlos Roberto**, minha irmã **Kamila Soares**, meu tio **Giovani Santos**, e minhas tias **Genivalda Dias**, **Gracinete Dias** e **Glória Maria**. Eu amo vocês.

A minha orientadora, **Prof^ª. Dr^ª. Estela Maria Leite Meirelles Monteiro**, você é o exemplo da docente que almejo ser. Obrigada por me acolher, incentivar, compreender minhas limitações, por me direcionar e sempre me mostrar que sou capaz. Você é peça fundamental em minha formação.

As minhas amigas, **Ébony Florêncio** e **Bárbara Lopes**, que me acompanharam desde a seleção ao mestrado. Agradeço por me ouvir, vibrar com minhas conquistas até mais do que eu, e por toda a alegria que vocês trouxeram nos dias difíceis.

As minhas companheiras de turma **Suelayne Araújo** e **Ryanne Mendes**, vocês são um grande presente que a pós-graduação me deu. Obrigada por me ajudarem tanto ao longo desses dois anos. Serei eternamente grata por tudo o que aprendi com vocês!

Aos meus amigos de vida que me arrancam sorrisos nos dias áridos e comemoram junto a mim os desafios vencidos, em especial a **Ellora Soares**, **Marcos Bezerra** e **Constance Majoi**, agradeço pelo privilégio de contar com o apoio de vocês em todos momentos. Obrigada por permanecerem.

Aos **integrantes** do grupo de pesquisa Assistir/Cuidar em Enfermagem por me permitirem aprender o “ser docente” na prática, por toda partilha e parceria nas produções. Em especial as colegas **Daniele Laet** e **Mariana Boulitreau**, que dividiram as inseguranças e superações da pós-graduação, foram suporte quando necessário e torceram pelo resultado final deste trabalho.

As docentes, **Eliane Vasconcelos**, **Sheila Coelho** e **Rafaela Rosário**, pela delicadeza ao avaliar este trabalho, assim como por cada contribuição ofertada com o objetivo de enriquecê-lo, muito obrigada.

Agradeço a cada docente e discente que contribuiu para a realização desta pesquisa, obrigada por partilharem comigo suas angústias e expectativas.

“Mas eu, quando estiver com medo, confiarei em ti.”

(BÍBLIA. Salmos 56:3)

RESUMO

A COVID-19 alterou o contexto sócio-político-econômico-educacional do mundo inteiro, o distanciamento social necessário a tentativa de frear as inúmeras mortes ocasionadas pelo SARS-CoV-2, exigiu das instituições de ensino a reflexão e renovação da prática pedagógica, requerendo de docentes e discentes a aquisição da fluência digital com vistas a dar continuidade a educação em Enfermagem na pós-graduação *stricto sensu*. A pesquisa tem por objetivo analisar as vivências de docentes e discentes na educação em Enfermagem *stricto sensu* na modalidade remota. Trata-se de um estudo descritivo interpretativo de abordagem qualitativa. A população do estudo foi composta pelos docentes e discentes de dois Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Enfermagem situados no Nordeste do Brasil. A seleção dos participantes baseou-se na técnica de amostragem intencional. Para a definição do número de participantes que compuseram a amostra foi utilizado o critério de saturação teórica, totalizando 37 participantes, desses, 25 discentes e 12 docentes. A construção dos dados ocorreu mediante aplicação de instrumento para a caracterização dos participantes, elaborado no *Google Forms* e enviado via e-mail, e entrevistas com uso de roteiro semiestruturado, realizada via Plataforma *Google Meet*. O material foi transcrito, validado e posteriormente submetido à técnica de Análise Temática de Braun e Clarke composta por seis fases: familiarização dos dados; geração de códigos iniciais; pesquisa de temas; revisão de temas; definição e nomenclatura de temas e produção do relatório. Os discursos foram categorizados manualmente. A análise dos dados deu origem a nove temas, os quais revelaram que as vivências de docentes e discentes na educação em Enfermagem na modalidade remota foram permeadas por desafios e possibilidades nas etapas de planejamento, implementação, avaliação e orientação de dissertações e teses. A formação em *stricto sensu* mediada por tecnologias requereu o abandono de práticas e concepções tradicionais acerca do ato de ensinar e aprender, anunciando que ainda há vestígios de autoritarismo docente na academia; assim como há também a necessidade de educação permanente destes, sendo urgente a aplicação de práticas inovadoras no fazer pedagógico. Observou-se que o distanciamento físico produz impacto na interação docente-discente. A ausência de domínio das tecnologias, pelos docentes, ocasionou a reprodução de ações do ensino presencial no ambiente online, conferindo sobrecarga de atividades e avaliações ao discente. Dificuldades acerca das condições de estudo também emergiram nas falas discentes, evidenciando a necessidade de garantia de equidade para o alcance de uma formação de qualidade. Acerca das possibilidades, o ensino remoto proporcionou o aprendizado e a conseqüente adoção de

diferentes estratégias educacionais aplicadas no processo ensino-aprendizagem; conferiu maior autonomia ao discente; proporcionou ultrapassar as barreiras geográficas, garantindo maior acessibilidade e facilidade no intercâmbio de conhecimentos entre pesquisadores de diferentes localidades; e o reconhecimento da orientação virtual como grande ponto positivo do ensino remoto. Infere-se que a modalidade remota na educação em Enfermagem *stricto sensu* de qualidade, é viável e possível, embora necessite de adequações. Além disso, pode proporcionar a imersão de discentes, residentes em localidades distantes aos programas de pós-graduação, tornando-os propulsores de ciência nos espaços geográficos nos quais estão inseridos.

Palavras-chave: COVID-19; educação à distância; educação de pós-graduação em enfermagem; educação em enfermagem; enfermagem.

ABSTRACT

COVID-19 has changed the socio-political-economic-educational context around the world, the social distance necessary to try to stop the countless deaths caused by SARS-CoV-2, demanded from educational institutions the reflection and renewal of pedagogical practice, requiring professors and students to acquire digital fluency in order to continue nursing education in stricto sensu graduate programs. The research aims to analyze the experiences of teachers and students in stricto sensu Nursing education in the remote modality. This is an interpretative descriptive study with a qualitative approach. The study population consisted of professors and students from two Stricto Sensu Graduate Nursing Programs located in the Northeast of Brazil. The selection of participants was based on the intentional sampling technique. To define the number of participants who made up the sample, the theoretical saturation criterion was used, totaling 37 participants, of which 25 students and 12 professors. The construction of the data took place through the application of an instrument for the characterization of the participants, prepared in Google Forms and sent via email, and interviews using a semi-structured script, carried out via the Google Meet Platform. The material was transcribed, validated and subsequently submitted to the Braun and Clarke Thematic Analysis technique, comprising six phases: data familiarization; generation of initial codes; topic research; topic review; definition and nomenclature of topics and production of the report. The speeches were manually categorized. Data analysis gave rise to nine themes, which revealed that the experiences of teachers and students in remote nursing education were permeated by challenges and possibilities in the stages of planning, implementation, evaluation and guidance of dissertations and theses. Training in stricto sensu mediated by technologies required the abandonment of traditional practices and conceptions about the act of teaching and learning, announcing that there are still vestiges of teacher authoritarianism in the academy; just as there is also a need for permanent education of these, being urgent the application of innovative practices in pedagogical practice. It was observed that physical distancing has an impact on teacher-student interaction. The lack of mastery of the technologies, by the professors, caused the reproduction of actions of face-to-face teaching in the online environment, giving the student an overload of activities and assessments. Difficulties regarding study conditions also emerged in the students' statements, evidencing the need to guarantee equity in order to achieve quality training. Regarding the possibilities, remote teaching provided learning and the consequent adoption of different educational strategies applied in the teaching-learning process; conferred greater autonomy to the student;

made it possible to overcome geographical barriers, ensuring greater accessibility and ease of exchanging knowledge between researchers from different locations; and the recognition of virtual guidance as a great positive point of remote teaching. It is inferred that the remote modality in stricto sensu quality Nursing education is viable and possible, although it needs adjustments. In addition, it can provide the immersion of students, residing in locations far from graduate programs, making them promoters of science in the geographic spaces in which they are inserted.

Keywords: COVID-19. education, distance. education, nursing, graduate. education, nursing. nursing.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

- Figura 1** - Mapa temático abrangendo os quatro temas principais e os respectivos extratos de dados dos docentes. Recife, Pernambuco, Brasil, 2022 38
- Figura 2** - Mapa temático abrangendo os cinco temas principais e os respectivos extratos de dados dos discentes. Recife, Pernambuco, Brasil, 2022 60
- Quadro 1** - Aspectos convergentes e divergentes dispostos nos extratos de dados dos docentes e discentes. Recife, Pernambuco, Brasil, 2022 96

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABP	Aprendizagem Baseada em Problemas
AC	Área de Concentração
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
CAAE	Certificado de Apresentação para Apreciação Ética
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CCS	Centro de Ciências da Saúde
COVID-19	<i>Corona Virus Disease</i>
DE	Departamento de Enfermagem
DI	Descrição Interpretativa
EaD	Educação à Distância
EEAN	Escola de Enfermagem Anna Nery
EERP	Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto
ERE	Ensino Remoto Emergencial
FENSG	Faculdade de Enfermagem Nossa Senhora das Graças
IES	Instituições de Ensino Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LP	Linhas de Pesquisa
MEC	Ministério da Educação
MS	Ministério da Saúde

OMS	Organização Mundial da Saúde
PAPGENf	Programa Associado de Pós-Graduação em Enfermagem
PNAD Contínua	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio Contínua
PPGENF	Programa de Pós-Graduação em Enfermagem
PP	Projetos de Pesquisa
REDCPS	Revista Enfermagem Digital Cuidado e Promoção da Saúde
REPENSUL	Rede de Pós-Graduação em Enfermagem da Região Sul
SARS-CoV-2	Coronavírus 2 da Síndrome Respiratória Aguda Grave
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDIC	Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação
TIC	Tecnologias da Informação e Comunicação
UEPB	Universidade Estadual da Paraíba
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UPE	Universidade de Pernambuco
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	17
2	OBJETIVOS.....	21
2.1	OBJETIVO GERAL.....	21
2.2	OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	21
3	REFERENCIAL TEÓRICO.....	22
3.1	EDUCAÇÃO EM ENFERMAGEM <i>STRICTO SENSU</i>	22
3.2	A FORMAÇÃO CRÍTICA SOCIAL NA PÓS-GRADUAÇÃO <i>STRICTO SENSU</i> EM ENFERMAGEM E O ENSINO REMOTO.....	25
4	CAMINHO METODOLÓGICO.....	29
4.1	DESENHO DO ESTUDO.....	29
4.2	CENÁRIO DO ESTUDO.....	29
4.3	PARTICIPANTES DO ESTUDO.....	31
4.3.1	Critérios de Inclusão.....	31
4.3.2	Critérios de Exclusão.....	31
4.4	PROCEDIMENTO PARA CONSTRUÇÃO DOS DADOS E INSERÇÃO NO CENÁRIO DE PESQUISA.....	32
4.5	PROCEDIMENTO PARA ANÁLISE DOS DADOS.....	33
4.6	ASPECTOS ÉTICOS.....	35
5	RESULTADOS.....	37
5.1	CARACTERIZAÇÃO DOS DOCENTES.....	37
5.2	ANÁLISE DOS EXTRATOS DE DADOS DOS DOCENTES.....	38

5.3	CARACTERIZAÇÃO DOS DISCENTES.....	59
5.4	ANÁLISE DOS EXTRATOS DE DADOS DOS DISCENTES.....	59
6	DISCUSSÃO.....	97
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	116
	REFERÊNCIAS.....	118
	APÊNDICE A - CARTA-CONVITE AOS DOCENTES E DISCENTES	127
	APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)	129
	APÊNDICE C - FORMULÁRIO DE CARACTERIZAÇÃO – DOCENTES	133
	APÊNDICE D - FORMULÁRIO DE CARACTERIZAÇÃO – DISCENTES	137
	APÊNDICE E - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADO	141
	APÊNDICE F - TERMO DE COMPROMISSO E CONFIDENCIALIDADE	142
	ANEXO A - CARTA DE ANUÊNCIA UFPE	143
	ANEXO B - CARTA DE ANUÊNCIA UPE/UEPB	144
	ANEXO C - PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA	145

1 INTRODUÇÃO

A pós-graduação brasileira foi instituída em 1961, por intermédio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e aprovada pelo Conselho Federal de Educação em 1965, com o propósito de formar recursos humanos qualificados para atuar no desenvolvimento do país. Esta, divide-se em duas modalidades: *Lato sensu*, destinada à especialização para atividade prática nos serviços, e *stricto sensu*, responsável por formar e qualificar docentes, estimular a pesquisa científica e a expansão do ensino superior, corroborando com a produção da ciência (SANTOS et al., 2019; ZAMPROGNA et al., 2019).

Nessa conjuntura, a pós-graduação *stricto sensu* em Enfermagem, iniciou suas atividades na região sudeste, em 1972, quando foi ofertado pela Escola de Enfermagem Anna Nery (EEAN) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) o primeiro curso de mestrado. Mais tarde, em 1981, a Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto (EERP) da Universidade de São Paulo (USP) foi a instituição pioneira na oferta do curso de doutorado (SCOCHI et al., 2013). A partir disso, a pesquisa passou a se consolidar na atividade do enfermeiro como estratégia essencial para conceder cientificidade à profissão, a fim de alcançar a qualificação desses profissionais, e conseqüentemente a melhoria das ações de assistência, ensino, pesquisa e gestão (CARLOS et al., 2013).

No final do século XX a área de Enfermagem teve a iniciativa de expandir o número de cursos de pós-graduação nas diversas regiões do país (SCOCHI et al., 2013). Em 2019 tínhamos 75 Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Enfermagem, com predomínio dos cursos de mestrado acadêmico, seguidos pelos cursos de doutorado e mestrado profissional (GUIMARÃES; GONTIJO; RODRIGUES, 2019). Contudo, Silva et al. (2019) ressaltam que apesar do amplo avanço na pós-graduação *stricto sensu* em Enfermagem, o número de programas e vagas disponíveis ainda são limitados, além disso, persiste a assimetria regional na oferta dos programas e reduzida quantidade de bolsas de estudo, que implica o autofinanciamento por parte do enfermeiro pós-graduando, configurando-se em desafios a serem enfrentados.

A disparidade regional impulsionou investimentos para a criação de programas na região Nordeste com o compromisso de formar enfermeiros e demais profissionais de saúde com enfoque nas ações de promoção em saúde e atuação em educação em saúde, com a finalidade de fomentar uma construção científica em *stricto sensu* comprometida com a transformação da realidade em saúde e inclusão das populações vulneráveis (SANTOS et al., 2019).

Destarte, entende-se por educação em saúde um processo educativo de conhecimentos em saúde que objetiva a aprendizagem temática pela população, contribuindo para a autonomia dos indivíduos (BRASIL, 2006). No entanto, o que se observa é a perpetuação de práticas verticalizadas e autoritárias, o que chama atenção para questionar como está ocorrendo a formação de enfermeiros nos diversos níveis educacionais, uma vez que estes são um dos principais responsáveis pela execução das ações de educação em saúde (MACHADO et al., 2007).

Nesse contexto, emerge a necessidade de refletir acerca da formação técnico-científica de quem forma, com vistas a romper com atividades educativas reducionistas, ainda arraigadas aos currículos universitários, e propagar uma educação em saúde efetiva, emancipadora, crítica, que promova autonomia, atenda as necessidades de cada ambiente e estimule as mudanças de atitude e comportamento almejadas por aqueles que fazem saúde (MACHADO et al., 2007). Para atingir essa realidade, a educação em Enfermagem *stricto sensu* necessita assumir o compromisso de formar docentes/pesquisadores capazes de desenvolver a educação em saúde como uma ferramenta de empoderamento, conscientização e libertação, com o compromisso de reorientar a sua prática profissional com ênfase em estratégias promotoras de saúde.

Além de tudo que já foi posto, no ano de 2020, marcado pela emergência da pandemia da COVID-19, emerge um novo desafio a pós-graduação *stricto sensu*. A doença causada pelo SARS-CoV-2 gerou impacto em diversas áreas, incluindo a educação, onde exigiu a instituição de um modelo educacional emergencial. Na tentativa de conter a acelerada disseminação do vírus e o crescente número de casos e óbitos suscitados pela COVID-19, os países instituíram medidas preventivas de combate e enfrentamento seguindo as recomendações da Organização Mundial da Saúde (OMS), entre elas, o distanciamento social e a suspensão de atividades presenciais nas instituições de ensino (FARIAS et al., 2020).

Com vistas a dar continuidade às atividades educacionais e reduzir o impacto da pandemia na educação, o governo brasileiro reorganizou o ensino por meio da Portaria nº544, de 16 de junho de 2020, que dispõe sobre a substituição de aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação pandêmica (BRASIL, 2020). Assim, estabeleceu-se o Ensino Remoto Emergencial (ERE) e com ele, a necessidade, por parte de docentes e discentes, de refletir acerca do planejamento e execução das atividades desenvolvidas na pós-graduação, sendo essencial repensar as práticas pedagógicas utilizadas e empenhar-se na aquisição de habilidades para lidar com as ferramentas e tecnologias disponíveis, reinventando suas formas de ensinar e aprender (FARIAS et al., 2020; TOSO et al., 2020).

No ERE diversas ações podem ser desenvolvidas, a exemplo da escolha de atividades síncronas e/ou assíncronas, que dependerá do objetivo que se almeja alcançar no processo de ensino e aprendizagem, assim, para atingir a reprodução de saberes, tem-se as ações assíncronas, em contrapartida, quando se intenta construí-los é necessário optar pela realização de momentos síncronos ou mistos, que possibilite a interação simultânea entre docente e discente (ARRUDA, 2020; VALENTE, 2011).

Em meio ao ensejo de assegurar a continuidade do ensino superior, fomenta-se a necessidade de produzir métodos inovadores de aprendizagem que permitam um ambiente de formação colaborativa e dialógica, diante disso, as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) revelam-se como importante recurso de auxílio aos processos educacionais. Estas, sugerem novas formas de aproximação entre educador-educando, oportunizam o ensino e a aprendizagem ativa e autônoma, e oferecem ferramentas para comunicação e produtividade compartilhada (CANEPPELE; CARMO; CARMO, 2019; COELHO, 2019; PINTO; LEITE, 2020).

No entanto, um estudo realizado na Paraíba revelou certa resistência, por parte dos docentes, em utilizar as tecnologias no processo educativo, sobretudo na área da saúde, tal fato decorre principalmente do despreparo e inabilidade no manuseio dos aparatos digitais, e estabelecimento de objetivos comuns para docentes e discentes na construção de conhecimentos (LEITE et al., 2016). Por conseguinte, alguns autores propõem a apropriação, por parte dos docentes, das referidas tecnologias, a fim de mediar o fazer pedagógico com práticas interativas e colaborativas (PINTO; LEITE, 2020; ROCHA, 2020). Além disso, há aqueles que destacam a importância de se investigar os pontos facilitadores e limitadores desta modalidade de ensino, sobretudo na pós-graduação (CARRILLO; FLORES, 2020).

Outrossim, é preciso destacar, que a educação em Enfermagem *stricto sensu* deve ultrapassar os limites da produção científica em massa, com foco na formação crítico-reflexivo-libertária do indivíduo com um corpo docente apto a exercer a cidadania e a produzir mestres e doutores que sejam capazes de contribuir para a melhoria do cenário de saúde do país (SANTOS et al., 2019). Almeja-se ainda, que nesses espaços o pós-graduando vivencie uma formação didático-pedagógica com fundamentação teórica e reconhecimento da pesquisa como instrumento transformador da realidade, onde o professor atue como mediador na construção do conhecimento (MANHÃES; TAVARES, 2020).

Ao empregar o pensamento de Freire (1996) no atual contexto, tem-se que, para o autor, a educação não se resume às técnicas, de modo que a liberdade é o centro de sua concepção educativa, e transformadora para que homens e mulheres compreendam que são

protagonistas de sua própria história. Isto posto, as tecnologias, agora tão necessárias, não devem ser negadas nem tampouco “endeusadas” como solução dos problemas educacionais, mas sim como ferramenta facilitadora do processo ensino-aprendizagem. Assim, Freire (1999) destaca que o emprego de computadores em tal processo é capaz de ampliar a capacidade crítica e criativa dos educandos. Logo, sendo a educação a comunicação e o diálogo ferramentas para o encontro de sujeitos que buscam significar os significados, é preciso que o docente se atualize continuamente, apropriando-se das inovações tecnológicas, aperfeiçoando sua atuação e fabricando novas formas de relacionar-se com os discentes.

Assim sendo, a educação mediada por tecnologias fundamentada na pedagogia Freireana exige o diálogo contínuo entre docente e discente, onde a sala de aula virtual deve converter-se em um ambiente aberto à reflexão e construção do saber, produzindo a autonomia e desenvolvendo indivíduos críticos e conscientes, capazes de transformar a realidade (WEYH; NEHRING; WEYH, 2020).

Diante do contexto desafiador permeado por medo e incertezas, imposto pela COVID-19, o presente estudo justifica-se pela emergente necessidade de investigar acerca do ensino remoto no âmbito da pós-graduação *stricto sensu* em Enfermagem. A fim de repensar as práticas pedagógicas, a necessidade de se apropriar de tecnologias disponíveis no mundo moderno, intentando atualizar e melhorar o campo educacional, de modo que haja renovação da prática docente coerente com a transformação social, estimulando uma formação crítica e emancipadora. Ao considerar tais informações, o estudo busca responder à seguinte questão: Quais as vivências de docentes e discentes na educação em Enfermagem *stricto sensu* na modalidade remota?

2 OBJETIVOS

2.1 OBJETIVO GERAL

Analisar as vivências de docentes e discentes na educação em Enfermagem *stricto sensu* na modalidade remota.

2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

2.1. Relatar as vivências dos docentes e discentes em relação ao planejamento do ensino remoto na pós-graduação *stricto sensu* em Enfermagem;

2.2. Descrever as vivências dos docentes e discentes em relação a implementação do ensino remoto na pós-graduação *stricto sensu* em Enfermagem;

2.3. Compreender as vivências dos docentes e discentes em relação ao processo avaliativo do ensino na modalidade remota na pós-graduação *stricto sensu* em Enfermagem;

2.4. Descrever as vivências dos docentes e discentes em relação ao processo de orientação (dissertações/teses) na modalidade remota;

2.5. Apreender as possibilidades e os desafios vivenciados no processo de ensino-aprendizagem pelos docentes e discentes da pós-graduação *stricto sensu* em Enfermagem.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

3.1 EDUCAÇÃO EM ENFERMAGEM *STRICTO SENSU*

A educação em Enfermagem desenvolve-se consoante aos limites e possibilidades de seu espaço histórico-cultural, o qual passa por diversas mudanças ao longo dos anos. Nessa perspectiva, pode-se afirmar que a educação em Enfermagem resulta de múltiplos processos sociais gerados da própria prática da categoria e dos grupos sociais onde tal prática se reproduz, sendo transformada continuamente para atender às exigências na formação de profissionais capazes de atuar nas necessidades de saúde da sociedade (ERDMANN; FERNANDES; TEIXEIRA, 2011).

Isso posto, na década de 1960, a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) trouxe importantes mudanças para o ensino superior do país, esta proporcionou o aumento no número de Instituições de Ensino Superior (IES) e vagas ofertadas, criação de cursos, possibilidade de modificações nos currículos, autonomia no ramo da educação, e ainda, concorreu para ser instituída, no ano seguinte, a pós-graduação *stricto sensu* brasileira, a qual foi aprovada posteriormente, em 1965, pelo Conselho Federal de Educação (BRASIL, 1996; ERDMANN; FERNANDES; TEIXEIRA, 2011; ERDMANN et al., 2012).

Concebida no período de acentuado desenvolvimento econômico, tecnológico, político, social e cultural, desencadeado durante o regime militar, a pós-graduação *stricto sensu* tinha como objetivo formar recursos humanos qualificados para suprir o ensino superior que, após ser expandido, exigia não só a ampliação do corpo docente, mas também a elevação no nível de formação e especialização deste (FERNANDES, 1988).

Na Enfermagem, a pós-graduação *stricto sensu* emerge no Brasil, em 1972, com o primeiro curso de mestrado acadêmico ofertado pela Escola de Enfermagem Anna Nery (EEAN), da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) (MENDES et al., 2015). O curso intentava aprimorar a formação adquirida na graduação e desenvolver competências e habilidades profissionais através da articulação entre ensino-pesquisa-assistência, com vistas a formar enfermeiros para a carreira acadêmica e de pesquisa (RHODUS; ANDRADE; SENA, 1988).

Em relação ao corpo discente, Scochi et al. (2013) destaca que a primeira turma de mestrandos da EEAN foi constituída por docentes de Escolas de Enfermagem do Rio de

Janeiro e São Paulo, objetivando diplomar mestres de diferentes regiões do país, para que através destes ocorresse a expansão da pós-graduação na área.

Após a instauração do primeiro curso, em conformidade com o contexto desenvolvimentista da época, foram fundados mais oito mestrados na década de 70, ofertados pela Escola de Enfermagem da Universidade de São Paulo (USP) - 1973, Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto (EERP/USP) - 1975 e 1979, Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) - 1976, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) - 1976, Departamento de Enfermagem da Escola Paulista de Medicina - 1978, Universidade Federal da Bahia (UFBA) - 1979 e Universidade Federal da Paraíba (UFPB) - 1979; tais dados revelam que havia uma concentração de cursos no Sudeste do país (SCOCHI et al., 2013), devido ao fato das primeiras enfermeiras pós-graduadas serem dessa região (LINCH; RIBEIRO; GUIDO, 2013).

A partir de 1980 a história da pós-graduação *stricto sensu* em Enfermagem ganha um novo capítulo com a criação de quatro programas de doutorado, sendo o primeiro, o doutorado Interunidades da USP, originado em 1981, fruto da união de esforços entre docentes das Escolas de Enfermagem da USP, sediadas em São Paulo e Ribeirão Preto (SCOCHI et al., 2013).

Na década seguinte, o ensino superior brasileiro enfrenta novos desafios resultantes da redução orçamentária e do esvaziamento docente, devido à reforma previdenciária que resultou em muitas aposentadorias precoces. Tal contexto repercutiu negativamente na Enfermagem, pois dificultou o deslocamento de docentes para cursar a pós-graduação, situação esta que culminou na articulação entre as Escolas de Enfermagem e a representação da área na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) a fim de buscar estratégias que permitissem a formação *stricto sensu* de qualidade (SCOCHI et al., 2013).

Como resultado dessa articulação teve início a Rede de Pós-Graduação em Enfermagem da Região Sul (REPENSUL), que proporcionou a titulação de docentes de seis universidades federais. Outrossim, foram desenvolvidos mais 11 cursos de pós-graduação, destes, seis eram de mestrado, e, além desses, cinco novos cursos de doutorado resultaram da expansão dos mestrados da EERP/USP, UFSC e Universidade Federal do Ceará (UFC) (SCOCHI et al., 2013).

Ao fim do século XX, a titulação dos novos doutores, egressos dos programas estabelecidos no Sul e Sudeste brasileiro, concorreu para mais avanços na pós-graduação *stricto sensu*, a exemplo da expansão no número de cursos para as várias regiões do país e o

progresso na colaboração para a formação em Enfermagem em nível de doutorado em países da América Latina, América do Norte e continente africano, nos quais os novos doutores foram encarregados de instituir os programas em seus países de origem (SCOCHI et al., 2013).

A chegada do século XXI trouxe uma nova etapa aos programas da área de Enfermagem, a época marcada por intensos avanços tecnológicos e inovações nos sistemas de informação, alterou a forma de trabalho e influenciou a formação em *stricto sensu*, a medida que oportunizou maior conexão entre pesquisadores e universidades. Paralelo a isso, houve uma preocupação em elevar a qualidade dos programas e de seus produtos, logo, a fim de alcançar tais objetivos, intensificou-se a produção científica e social da Enfermagem, e o recolhimento de incentivos financeiros para bolsas de estudos e auxílios às pesquisas (SCOCHI et al., 2013).

De acordo com Erdmann et al. (2012), é inegável a contribuição da pós-graduação *stricto sensu* para o reconhecimento da Enfermagem brasileira enquanto ciência, sendo imprescindível o reconhecimento desses cursos para a formação de mestres e doutores qualificados e produtivos, em quantidade necessária para compor o corpo docente das universidades, de modo que haja um ensino crítico de excelência na graduação com repercussão em sua prática assistencial, assim como nas soluções de problemas advindos do campo de atuação profissional transformando a realidade do país.

Na atualidade, contamos com 79 programas e 118 cursos distribuídos em 23 unidades federativas, a saber, são eles: 53 Mestrados Acadêmicos - MA, 39 Doutorados Acadêmicos - DO, 24 Mestrados Profissionais - MP, e 02 Doutorados Profissionais - DP (PLATAFORMA SUCUPIRA, 2021). Cabe também ressaltar que, a Enfermagem brasileira alcançou seu reconhecimento no cenário internacional, graças às numerosas pesquisas desenvolvidas e a qualidade dos pesquisadores inseridos nos programas de pós-graduação (SANTOS et al., 2018).

Um estudo recente, que avaliou 13 publicações acerca da história da pós-graduação em Enfermagem brasileira, concluiu que esta constitui um espaço essencial para construção da ciência e fortalecimento de suas produções, e ainda que, a qualificação do enfermeiro no país, por meio desse nível de ensino, contribuiu com o progresso do conhecimento específico da Enfermagem (CARREGAL et al., 2021).

Ante o exposto, percebe-se os inúmeros obstáculos ultrapassados pela formação em *stricto sensu* desde sua implantação. Não obstante, docentes e discentes continuam empenhados em proporcionar avanços para a área, aprimorando o processo formativo de

maneira que este esteja comprometido em desenvolver produtos acadêmico-científicos relevantes, aplicáveis e propulsores de mudanças (SCOCHI; FERREIRA; GELBCKE, 2017).

3.2 A FORMAÇÃO CRÍTICA SOCIAL NA PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM ENFERMAGEM E O ENSINO REMOTO

A pós-graduação *stricto sensu*, seja realizada de forma presencial ou virtual, deve resultar na formação de indivíduos com elevado senso crítico e potencial transformador. Sobre a educação crítica social, Paulo Freire expõe que a verdadeira educação é dialógica, libertadora e capaz de alterar realidades; devendo-se estar centrada no discente, o qual deve ser encarado como protagonista do processo de aprendizagem (FREIRE, 2014), independente do nível de ensino em que estes se encontrem.

Assim, Freire expõe dois modelos de educação: o bancário e o problematizador. No ensino bancário, o docente é visto como o único detentor de saberes, enquanto o discente atua como um receptáculo de conhecimentos, reproduzindo o que lhe é transmitido, sem o exercício da criatividade e criticidade (FREIRE, 2009). Em contrapartida, no ensino problematizador há o estímulo ao pensamento crítico e reflexivo do discente, neste, o indivíduo é enxergado como ser histórico, capaz de refletir criticamente acerca de sua existência, transformando-se continuamente (BARROSO; VIEIRA; VARELLA, 2003).

A formação problematizadora proposta por Freire vem subsidiar a construção de um conhecimento contextualizado, com possibilidades de entrelace entre os saberes empíricos e científicos, na busca por consolidar reflexões embasadas nos reais cenários que demarcam a população brasileira. O processo de ensino em *stricto sensu* vai requerer uma formação do profissional enfermeiro que agregue um pensar e um agir interdisciplinar e integral, superando os paradigmas da fragmentação, do modelo biologicista e curativista. A arena dialógica provocada pelas inquietações e buscas ativas por novos conhecimentos provoca reflexões críticas e um processo de conscientização, requerido para tomada de decisões sobre estratégias que favoreçam a autonomia do indivíduo e coletividade sobre as questões de saúde, e não apenas pela acumulação de saberes.

O alcance da educação baseada nos pressupostos Freireanos, no cenário imposto pela pandemia, apesar de parecer tarefa fácil, percorre um caminho tortuoso que envolve o desprendimento para o novo, exigindo disposição dos atores envolvidos para romper com práticas tradicionais e domesticadoras, levando-os a reflexão colaborativa acerca da realidade vivida, com a produção de conhecimento e cultura.

A COVID-19, causada pelo vírus SARS-CoV-2, se alastrou rapidamente por diversos países, sendo reconhecida como pandemia em março de 2020. A patologia, altamente transmissível, impactou os inúmeros setores da sociedade, incluindo o campo educacional, uma vez que, com o objetivo de conter o avanço da doença, medidas preventivas foram instituídas, a exemplo do distanciamento social, que culminou com o fechamento de instituições de ensino e a consequente suspensão do ensino presencial em todo o mundo (SINGHAL, 2020; SILVA; PANOBIANCO; CLAPIS, 2021).

Assim, a impossibilidade de ocupar os tradicionais espaços educativos concorreu para a reflexão acerca da necessidade de estruturar novas formas de ensinar e aprender para além do ambiente acadêmico (CHARCZUK, 2020). Destarte, com o intuito de dar continuidade às atividades desenvolvidas nas escolas e universidades, no Brasil, o Ministério da Saúde (MS) e o Ministério da Educação (MEC) acataram a recomendação da Organização Mundial da Saúde e reorganizaram o ensino através da Portaria nº544 de 16 de junho de 2020, a qual dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação pandêmica, com isso, teve início o ensino remoto emergencial (BRASIL, 2020).

De acordo com Charczuk (2020), o ERE não pode ser definido como uma modalidade educativa, mas sim como uma ação pedagógica onde se efetua a transposição do ensino presencial para o ensino virtual mediado por dispositivos digitais, ou por materiais impressos enviados aos discentes, sem que haja um planejamento didático-pedagógico específico anterior à sua execução. Em contrapartida, na perspectiva de Silva, Panobianco e Clapis (2021), o ERE é uma modalidade de ensino que se caracteriza pelo distanciamento físico entre docentes e discentes, e, considerado emergencial por exigir um rápido replanejamento das ações pedagógicas por parte das instituições.

Ainda, há autores que afirmam que o ensino remoto pode ser configurado em dois modelos: o emergencial e o intencional. O primeiro é empregado em situações de calamidade, neste, há uma mudança com retorno à normalidade após a resolução do problema, ainda, é entendido como emergencial por não haver tempo para ser planejado, sendo responsabilidade do docente a elaboração e organização das aulas, as quais são implementadas por meio de tecnologia. Já no ensino remoto intencional toda a equipe pedagógica está engajada na elaboração dessa modalidade, há a intenção de aprendizagem que ultrapassa o mero depósito de conteúdos ou aulas (HOLGES et al., 2020; SAVITSKY et al., 2020).

Outrossim, é importante ressaltar que o ensino remoto difere da Educação à Distância (EaD), nesta última o conteúdo é produzido sob encomenda e na maioria das vezes o tutor não é o responsável pela elaboração de tal conteúdo. Na EaD não há interação entre os atores

sociais envolvidos no processo ensino-aprendizagem, as aulas são previamente gravadas e disponibilizadas aos discentes, as atividades e materiais educativos seguem um padrão, e além disso, as avaliações são construídas e corrigidas em escalas (HOLGES et al., 2020).

Embora o ensino remoto e a EaD sejam diferentes modos de ensino, ambos são duramente criticados, sobretudo quando se trata de sua utilização na educação em Enfermagem. Segundo Charczuk (2020), as críticas recebidas estão relacionadas à precarização no emprego de dispositivos digitais como mediadores do processo ensino-aprendizagem, pois acredita-se que a utilização dessas tecnologias impede o contato face-a-face e a espontaneidade, colocando o docente como o centro do processo de ensinagem, atuando este como transmissor de informações.

Matos et al. (2016) afirmam que a educação ultrapassa os limites da simples transmissão de conhecimentos, em revisão integrativa elaborada pelos autores, evidenciou-se que é de fundamental importância a compreensão da tecnologia como instrumento capaz de lapidar a educação em Enfermagem.

Para acompanhar as transformações ocorridas no ambiente de saúde, associadas aos avanços tecnológicos, a Enfermagem deve integrar tecnologias apropriadas, sobretudo nos ambientes educacionais (NWOZICHI et al., 2019). No entanto, Button, Harrington e Belan (2014) afirmam existir uma lacuna no ensino de informática nos programas de Enfermagem que carece de solução para que se alcance a proficiência, por parte de docentes e discentes, na gestão e uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), uma vez que a ausência de competências para aplicação de tais ferramentas pode fragilizar o processo de ensino-aprendizagem (CAVALCANTE et al., 2020).

As TIC, são recursos informatizados empregados para o desenvolvimento social, pode-se afirmar que é a área do conhecimento destinada a criação, administração e manutenção da informação por meio de ferramentas para acesso, operação e armazenamento de dados, contribuindo para produção de informações que auxiliam a tomada de decisão nas diversas áreas do conhecimento (UNESCO, 2008).

Germani et al. (2013) afirmam que há grande variedade de TIC destinadas à educação, os autores destacam que tais instrumentos envolvem a comunicação síncrona, onde a interação ocorre de maneira simultânea utilizando-se de chats, por exemplo; e assíncrona, na qual o processo ensino-aprendizagem acontece através de computadores a qualquer momento, sem que haja uma interação paralela entre docente e discente.

Estudo realizado em Taiwan destacou que tais tecnologias foram incorporadas à educação em Enfermagem em diversos países, por quase 20 anos, e mostraram-se eficazes.

Entretanto, este mesmo estudo expõe que os docentes mantêm uma atitude passiva no que diz respeito ao emprego das TIC no ensino (CHIOU; SU; HUANG, 2017).

Ao destacar uma atuação inovadora no ensino, Silva, Panobianco e Clapis (2021) em relato de experiência observaram, que a utilização de TIC no ensino remoto de um programa de pós-graduação em Enfermagem, com emprego de estratégias mediadas por essas tecnologias demonstrou ser uma experiência desafiadora e satisfatória, proporcionando a aproximação com os discentes e a reflexão do “modo de fazer” docente, através de uma nova modalidade de ensino.

Outros autores destacam que apesar do atual contexto, permeado por incertezas, docentes e universidades da área da Enfermagem mostraram-se engajados na execução de projetos de pesquisa, cursos de formação, desenvolvimento de tecnologias, orientações de dissertações e teses e demais atividades capazes de serem realizadas através da tecnologia, em ambientes domésticos (COSTA et al., 2020).

É notório que a pandemia da COVID-19 impôs inúmeras transformações na pedagogia exercida em escolas e universidades, passando a exigir, de docentes e discentes, uma readequação no ensino e a readaptação dos planos de aula e métodos avaliativos (SILVA; PANOBIANCO; CLAPIS, 2021). Destarte, na concepção de Lira et al. (2020) o que se espera para a educação em Enfermagem no período pós-pandemia, é a incorporação de tecnologias capazes de articular o ensino presencial ao digital, de modo a ampliar o diálogo, o intercâmbio de conhecimentos, a interação, e o pensamento crítico e reflexivo propulsor de mudanças no contexto em que estes indivíduos estarão inseridos.

Nesta perspectiva o ERE, e a utilização das TIC no ensino *stricto sensu* de Enfermagem vem requerer dos docentes e discentes uma construção compartilhada de saberes, alicerçando aos desafios o empenho mútuo, para possibilitar momentos interativos, onde as discussões sobre o lido e o vivido fomentem caminhos de transformação e renovação da práxis profissional integrando acolhimento, integralidade, resolutividade e postura ético-humanista.

4 CAMINHO METODOLÓGICO

4.1 DESENHO DO ESTUDO

Trata-se de um estudo descritivo interpretativo de abordagem qualitativa. A Descrição Interpretativa (DI) é um método de pesquisa qualitativo que orienta pesquisadores na condução da elaboração de questões de pesquisa direcionadas ao campo prático das ciências aplicadas, assim como, proporciona o envolvimento do pesquisador com os dados obtidos possibilitando uma profunda interpretação do cenário em estudo (THORNE, 2016).

O referido método sugere a elaboração de uma descrição rica e minuciosa de determinado fenômeno, localizando associações, relações e padrões que permitam ao leitor compreender aspectos mais profundos, completo e rico, entrelaçando-os de forma que haja melhor entendimento do fenômeno. Dessa maneira, ao utilizar a DI, o pesquisador ocupa-se em descrever um fenômeno aplicando-o em seu cenário, com suas particularidades e influências, sem a finalidade de conceder modelo explicativo para este (THORNE, 2016).

Os estudos qualitativos são marcados por distintas orientações e metodologias. Esse tipo de pesquisa permite a execução de estudos aprofundados acerca de uma diversidade de tópicos, possibilita estudar os significados das vidas dos indivíduos nas condições reais, apreender as perspectivas dos participantes e os conceitos existentes ou emergentes que são capazes de auxiliar ou elucidar o comportamento humano (YIN, 2016).

4.2 CENÁRIO DO ESTUDO

O estudo foi realizado em dois Programas de Pós-graduação *stricto sensu* em Enfermagem (PPGENF) situados em um município da região Nordeste do Brasil, a escolha dos programas baseou-se na adesão ao ensino remoto, por parte destes, e na similaridade da oferta de disciplinas direcionadas à educação em saúde, são eles: Programa de Pós-Graduação em Enfermagem da Universidade Federal de Pernambuco (PPGENF/UFPE), e o Programa Associado de Pós-Graduação em Enfermagem da Universidade de Pernambuco e Universidade Estadual da Paraíba (PAPGENf).

Dos dois locais escolhidos, o Programa de Pós-Graduação em Enfermagem da UFPE (conceito CAPES 4), situa-se em Recife-PE, possui um corpo docente composto por 16 professores, sendo 15 permanentes e um colaborador. Oferta os cursos de mestrado e doutorado acadêmicos, com início das atividades nos anos de 2010 e 2014, respectivamente, com o propósito de formar mestres e doutores em Enfermagem para a elaboração de pesquisas, tendo como área de concentração (AC) “Enfermagem e Educação em Saúde”. Essa

área apresenta duas linhas de pesquisa (LP), a saber: Enfermagem e Educação em Saúde nos Diferentes Cenários do Cuidar (LP1) e Saúde da Família nos Cenários do Cuidado de Enfermagem (LP2) (UFPE, 2022a).

Dessarte, a AC, LP e os projetos de pesquisa dos docentes (PP) objetivam atender as necessidades do Brasil, do Nordeste e de Pernambuco. Ainda, os produtos derivados dos PP abordam diversas temáticas direcionadas ao fortalecimento da educação básica; à saúde da mulher, criança, adolescente e idoso; à saúde sexual e reprodutiva; à saúde mental; à comunicação e informação em saúde e outras. O PPGENF/UFPE destina-se aos profissionais das Ciências da Saúde e dos cursos de Pedagogia, Licenciaturas, Letras, Psicologia, Comunicação Social, Design e Serviço Social, constituindo-se assim, de um corpo discente interdisciplinar (UFPE, 2022a).

No que tange a estrutura curricular deste programa, para a titulação como mestre, exige-se um total de 30 créditos cursados, sendo 14 obrigatórios e 16 eletivos, distribuídos em 13 disciplinas, dessas, quatro são obrigatórias e nove são eletivas, apresentando carga horária que varia entre 30 e 60 horas. Para titulação como doutor, é requerida a integralização de 42 créditos, sendo 26 obrigatórios e 16 eletivos, distribuídos em 20 disciplinas, onde nove são obrigatórias e 11 são eletivas. Para mais, o referido programa também é responsável pela Revista de Enfermagem UFPE online, classificada com Qualis CAPES B2 (quadriênio 2013-2016) (UFPE, 2022b).

O Programa Associado de Pós-Graduação em Enfermagem UPE/UEPB (conceito CAPES 4), é também situado em Recife-PE, com extensão em Campina Grande-PB. O PAPGENf detém corpo docente formado por 16 professores, desses, 15 são permanentes e um é colaborador, os quais atuam com o objetivo de formar pesquisadores e qualificar recursos humanos na área de Enfermagem (UPE, 2021).

O mestrado e doutorado ofertados pela Faculdade de Enfermagem Nossa Senhora das Graças da Universidade de Pernambuco (FENSG/UPE) e Departamento de Enfermagem da Universidade Estadual da Paraíba (DE/UEPB) foi o primeiro curso no Brasil a ser implantado na modalidade de associação ampla, na área de Enfermagem. Em Pernambuco, foi o primeiro mestrado acadêmico e o segundo doutorado em Enfermagem, com início das atividades em 2009 e 2015, respectivamente. O curso estrutura-se na área de concentração “Enfermagem em Promoção à Saúde” e apresenta três linhas de pesquisa: Enfermagem em promoção e vigilância à saúde, Fundamentos do cuidar na saúde e Enfermagem em promoção à saúde, e Políticas e práticas da saúde e Enfermagem em promoção à saúde (UPE, 2021).

Para o mestrado, o programa oferece seis disciplinas obrigatórias e 11 eletivas, totalizando 20 e 34 créditos, respectivamente; enquanto para o doutorado, há oferta de nove disciplinas obrigatórias e cinco eletivas, contabilizando 32 e 14 créditos, na devida ordem. Ademais, o PAPGenf é responsável pela edição da Revista Enfermagem Digital Cuidado e Promoção da Saúde – REDCPS, fundada em 2014 (UPE, 2021).

4.3 PARTICIPANTES DO ESTUDO

A população do estudo foi composta pelos docentes e discentes dos Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Enfermagem da Universidade Federal de Pernambuco, e do Programa Associado entre a Universidade de Pernambuco e a Universidade Estadual da Paraíba. A amostra se deu após a consideração dos critérios de inclusão e exclusão.

4.3.1 Critérios de Inclusão

Docentes, dos programas de pós-graduação *stricto sensu* em Enfermagem, que vivenciaram a experiência de ministrar, no mínimo, 15h aulas na modalidade remota. Discentes, que ingressaram nos programas de pós-graduação *stricto sensu* em Enfermagem até 2021 e vivenciaram a experiência de aulas na modalidade remota.

4.3.2 Critérios de Exclusão

Docentes e discentes que, por problemas pessoais, interromperam suas atividades de ensino e de aprendizagem na modalidade remota, não concluindo a vivência de ensino e aprendizagem em todas as suas fases.

A seleção dos participantes foi realizada com base na técnica de amostragem intencional onde o pesquisador identifica, previamente, o grupo de indivíduos ou condições específicas que possam gerar dados mais relevantes para o alcance dos objetivos do estudo (YIN, 2016).

Para definir a amostra final de participantes, foi utilizado o critério de saturação teórica. Este é definido como a interrupção da inclusão de novos participantes, a partir do momento em que o pesquisador identifica a repetição ou redundância dos dados (FONTANELLA; RICAS; TURATO, 2008). Para a comprovação da saturação teórica, foram seguidos seis passos, a saber: Primeiro passo - *definição das categorias de análise*; segundo passo - *definição do roteiro de pesquisa*; terceiro passo - *definição de critérios para a organização da amostra*; quarto passo - *levantamento de elementos novos versus elementos confirmados em cada coleta*; quinto passo - *registro em uma tabela do que foi encontrado em cada coleta*; sexto passo - *confirmação da saturação em cada categoria* (FALQUETO; FARIAS; HOFFMANN, 2018).

Após a execução desses passos, constatou-se que a saturação teórica dos dados ocorreu na vigésima quinta entrevista com os discentes, e na décima segunda entrevista com os docentes, não havendo nenhuma nova informação.

4.4 PROCEDIMENTOS PARA CONSTRUÇÃO DOS DADOS E INSERÇÃO NO CENÁRIO DE PESQUISA

A construção dos dados ocorreu no período entre agosto e novembro de 2021. A aproximação da pesquisadora com o campo se deu a partir da breve apresentação do projeto de pesquisa para as coordenadoras dos dois programas de pós-graduação *stricto sensu* em Enfermagem, via *WhatsApp*, explicitando os objetivos e a metodologia pretendida para os momentos de entrevista.

Mediante a anuência dos programas (ANEXO A e B) e aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do Centro de Ciências da Saúde (CCS) da Universidade Federal de Pernambuco (ANEXO C), foi solicitado à secretaria dos programas, via e-mail, uma lista dos endereços eletrônicos dos docentes e discentes de cada programa com posterior envio, de maneira individual, de uma carta-convite (APÊNDICE A) convidando-os a comparecer a reuniões virtuais que ocorreram por meio da Plataforma *Google Meet*, o link para estas reuniões constava na carta-convite, uma com os docentes e outra com os discentes, com a finalidade de esclarecer acerca da pesquisa e convidá-los para participar. Aqueles que não puderam participar das reuniões foram contactados via *WhatsApp*, convidados e orientados individualmente sobre os objetivos e o modo de participação no estudo.

Aos que manifestaram interesse em participar da pesquisa foi enviado via e-mail o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), o qual solicitava a assinatura digital do participante (APÊNDICE B), neste momento foi realizada uma consulta em relação à disponibilidade para agendamento da entrevista individual. Foram realizadas entrevistas individuais em profundidade.

A escolha por realizar a entrevista individual, ocorreu por esta ser indicada quando o objetivo do estudo busca compreender de maneira profunda os significados e visão dos indivíduos. Sendo ainda a modalidade que permite maior flexibilidade para a marcação do horário de realização (BATISTA; MATOS; NASCIMENTO, 2017).

Para sua execução, foram aplicados dois instrumentos, um formulário elaborado no aplicativo *Google Forms* (APÊNDICE C e D), a fim de apreender dados sobre a caracterização dos participantes do estudo, e um roteiro de entrevista semiestruturado (APÊNDICE E) com questionamentos subjetivos referentes às vivências sobre o processo de

ensino-aprendizagem no ensino de Enfermagem na modalidade remota, como também na realização das atividades acadêmicas de orientação de dissertação e tese, abordando as seguintes questões: 1) Descreva sua vivência em relação ao desenvolvimento do plano de ensino na modalidade remota na pós-graduação *stricto sensu* em Enfermagem; 2) Relate sua vivência em relação ao desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem na modalidade remota; 3) Descreva sua vivência em relação ao processo avaliativo do ensino na modalidade remota; 4) Descreva sua vivência em relação ao processo de orientação (dissertações/teses) na modalidade remota; 5) Detalhe sobre os desafios vivenciados no processo de ensino-aprendizagem na modalidade remota; 6) Detalhe sobre as possibilidades vivenciadas no processo de ensino-aprendizagem na modalidade remota; 7) Como você autoavalia seu desempenho de ensino/aprendizagem na modalidade remota?

As entrevistas foram realizadas via Plataforma *Google Meet*, agendadas previamente com envio do link para acesso a sala virtual via e-mail, com data e horário pré-estabelecidos, em espaço físico silencioso, com gravação autorizada, e duração média de 20 minutos. Os dados provenientes das entrevistas foram armazenados no *Google Drive* e, posteriormente, transcritos na íntegra no aplicativo *Google Docs*.

Logo depois, deu-se início ao processo de validação dos dados. A pesquisadora enviou, via e-mail, o material transcrito aos participantes para que estes realizassem a validação do conteúdo dos relatos na forma escrita. Assim sendo, na ausência de incoerência no material, mediante autorização dos docentes e discentes, o conteúdo das entrevistas transcritas foi considerado validado (MAXWELL, 2009).

Foram realizadas 37 entrevistas (25 com os discentes, destes, 15 estavam matriculados no PPGENF/UFPE e 10 no PAPGENf UPE/UEPB; e 12 com os docentes, destes, oito atuavam na UFPE e apenas quatro na UPE/UEPB). Garantiu-se o anonimato através da utilização de códigos alfanuméricos, iniciando com o DO (docente) e DI (discente), seguidos por 1 (sequência do ingresso na pesquisa) e a/b (para a instituição de origem de cada participante).

4.5 PROCEDIMENTOS PARA ANÁLISE DOS DADOS

Os dados de caracterização da amostra foram analisados de maneira descritiva. Os dados transcritos das entrevistas foram explorados pelo método de análise temática indutiva proposta por Braun e Clarke (BRAUN; CLARKE, 2006). A análise temática é um método empregado para identificar, analisar e relatar padrões (temas) inseridos nos dados. Tal análise organiza e descreve o conjunto de dados de forma detalhada, além de permitir a interpretação de diversos aspectos do tema de pesquisa. Em síntese, esse método analítico implica na busca

entre um conjunto de dados, que pode agregar entrevistas, grupos focais ou ainda uma diversidade de textos, intentando encontrar padrões repetidos de significado (BRAUN; CLARKE, 2006).

O processo analítico inicia-se quando o pesquisador percebe e busca padrões (temas) de significado e questões de potencial interesse nos dados, podendo ocorrer ainda na coleta de dados, e conclui-se com o relato do conteúdo e significado dos temas nos dados. Outrossim, tal análise não é um processo linear, mas sim um processo recursivo que requer um movimento constante de ir e vir durante todas as fases (BRAUN; CLARKE, 2006).

Por conseguinte, neste estudo, o processo analítico foi desenvolvido seguindo as seis fases descritas a seguir: Fase 1 - familiarizando-se com seus dados; fase 2 - geração de códigos iniciais; fase 3 - pesquisa de temas; fase 4 - revisão de temas; fase 5 - definição e nomenclatura de temas; e fase 6 - produção do relatório.

Na fase 1, se faz necessário a imersão nos dados, por parte do pesquisador, para que este se familiarize com a profundidade e amplitude do conteúdo. Assim, primeiramente, realizou-se as transcrições das entrevistas gravadas, oportunizando a aproximação da pesquisadora aos dados obtidos. Ainda, foram consideradas as expressões não verbais dos participantes percebidas e registradas durante as entrevistas em caderno de campo. A compilação dos dados é essencial para a imersão do pesquisador, que requer uma leitura ativa e repetida dos dados, a fim de buscar significados e padrões (temas). Durante esta fase o pesquisador deve registrar as ideias reveladas com os dados e que são significativas para codificação.

A fase 2 inicia-se quando o pesquisador, já familiarizado com os dados, gerou uma lista inicial de ideias acerca do que há nos dados e o que é interessante nesses. Essa fase implica na produção dos códigos iniciais dos dados. Vale destacar que os dados codificados diferem das unidades de análise (temas) que geralmente são mais amplos (BRAUN; CLARKE, 2006). Assim sendo, após a familiarização com os dados, eles foram codificados e organizados em grupo, através de uma tabela desenvolvida no *Google Docs*.

A terceira fase reorienta a análise no nível mais amplo de temas, abrange a classificação dos distintos códigos em temas potenciais e seleciona os extratos de dados codificados relevantes inseridos nos temas identificados. Nessa fase, o pesquisador inicia a análise de códigos e passa a considerar como os códigos distintos podem combinar, com intuito de formar um tema abrangente. As autoras ressaltam, que nesse momento, o pesquisador pode utilizar recursos como tabelas e mapas mentais para auxiliar a classificação dos códigos em temas. Essa fase é concluída com uma coleção de temas candidatos, subtemas

e os extratos de dados que foram codificados em relação a eles (BRAUN; CLARKE, 2006). Na referida fase ocorreu a análise dos códigos e a elaboração de temas potenciais que abrangiam o conjunto de códigos relevantes para o objeto de estudo, também, foi utilizado o software *Microsoft Word* para a criação dos mapas mentais.

A fase 4 inicia-se quando o pesquisador cria um conjunto de temas candidatos e realiza o refinamento desses temas, compreendendo dois níveis de revisão e refinamento, a saber: Nível 1, onde o pesquisador ao ler os extratos agrupados para cada tema julgará se estes formam um padrão coerente. Caso a resposta seja positiva, tem-se um candidato a mapa temático e passa-se para o segundo nível desta fase. No nível 2, o pesquisador irá considerar a validade dos temas individuais em relação ao conjunto de dados e ainda, se o mapa temático candidato retrata os significados evidenciados no conjunto de dados de forma geral. Se o mapa temático funcionar pode-se ir para a fase seguinte, caso o mapa não encaixe o conjunto de dados, será necessário a revisão e refinamento da codificação, por parte do pesquisador, até que o pesquisador fique satisfeito com o mapa temático (BRAUN; CLARKE, 2006). Após a criação de um conjunto de temas potenciais na fase anterior, procedeu-se à revisão dos mesmos, a fim de refiná-los e agrupá-los de forma coerente.

A partir do momento em que se tem um mapa temático satisfatório dos dados, inicia-se a fase 5. Nesta, o pesquisador irá definir e refinar ainda mais os temas que serão apresentados para análise. É aqui, que ele identifica a essência do que trata cada tema e determina qual aspecto dos dados cada tema detém. Entendendo, que cada tema individual exigirá uma análise detalhada. Por fim, a sexta e última fase, que consiste na análise final e redação do relatório, tem início quando há um conjunto de temas totalmente elaborado. É imprescindível que esta análise ofereça um relato conciso, coerente, lógico e interessante da história que os dados contam (BRAUN; CLARKE, 2006). Após o refinamento dos temas, iniciou-se a análise detalhada, com a descrição acerca do aspecto central abordado em cada tema.

4.6 ASPECTOS ÉTICOS

A realização do presente estudo obedeceu aos preceitos éticos da Resolução n°466/12 do Conselho Nacional de Saúde (BRASIL, 2012). O projeto foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal de Pernambuco, sob parecer n° 4.888.119 e CAAE: 49552121.9.0000.5208. Foram solicitadas cartas de anuência às instituições envolvidas no estudo para a participação nos Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Enfermagem da UFPE e UPE/UEPB (ANEXO A e B).

Para os indivíduos participantes da pesquisa, foi garantida a integridade por meio da concordância e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE B), o qual continha o objetivo da pesquisa, a metodologia aplicada, o esclarecimento de que poderiam retirar seu consentimento a qualquer momento, sem que isso lhes trouxesse qualquer penalidade, a garantia do anonimato e do sigilo das informações, e os detalhes sobre os possíveis riscos e benefícios do estudo.

5 RESULTADOS

5.1 CARACTERIZAÇÃO DOS DOCENTES

A amostra final do estudo foi composta por 37 participantes, sendo 12 docentes e 25 discentes. Os 12 docentes participantes da pesquisa tinham idade entre 36 e 67 anos, com média de 53,25, sendo 10 (83,3%) do sexo feminino e dois (16,7%) do sexo masculino. Em relação ao estado civil, sete (58,3%) dos participantes declararam que eram casados. Dentre as especialidades/expertises, emergiram profissionais das seguintes áreas: Saúde da Mulher, Obstetrícia, Tecnologias Educacionais, Saúde Mental, Administração em Serviços de Saúde, Enfermagem do Trabalho, Terapia Floral, Saúde da Criança e do Adolescente, Saúde Pública, Enfermagem Clínico-Cirúrgica, Saúde Sexual e Reprodutiva, Saúde Escolar, Promoção da Saúde, Educação em Saúde e Estomaterapia.

O tempo de atuação na docência foi, em média, de 24 anos. No que se refere ao tempo de atuação na pós-graduação, a maioria (33,3%) desenvolvia suas atividades há 11 anos. Dos 12 docentes, 11 (91,6%) desempenhavam 40 horas de trabalho semanal com dedicação exclusiva, e apenas um possuía 30 horas de trabalho semanal. Em relação ao tempo de experiência na prática profissional, foi verificado uma variação de seis até 38 anos. A maioria dos docentes lecionavam duas (33,3%), três (24,9%) ou quatro (24,9%) disciplinas nos programas de pós-graduação. No que tange a contribuição das disciplinas na formação do pós-graduando, 11 (91,7%) eram destinadas aos princípios metodológicos, nove (75%) versavam sobre o referencial teórico-metodológico na educação em saúde, seis (50%) abordavam princípios éticos, seis (50%) discutiam o referencial teórico-metodológico na prática assistencial, e seis (50%) eram responsáveis por elucidar acerca do referencial teórico-metodológico na promoção da saúde.

No que concerne aos recursos tecnológicos, todos os docentes afirmaram dispor de recursos com acesso a internet em suas residências, assim como também no ambiente de trabalho, no entanto, ao serem questionados sobre a qualidade e estabilidade da internet utilizada, 10 (83,3%) afirmaram ter uma conexão estável no ambiente domiciliar, e nove (75%) declararam que, no ambiente de trabalho, a conexão é instável às vezes.

Acerca dos dispositivos tecnológicos aplicados para ministrar aulas, o *Google Meet* e o *Google Classroom* foram unanimidade entre os docentes. Além desses, seis (50%) citaram o *Google Forms*, quatro (33,3%) o *Moodle*, três (25%) o *Jamboard*, dois (16,7%) referiram fazer uso do *Zoom*, e apenas dois (16,7%) utilizaram algum aplicativo de jogos. Sobre a participação em treinamentos acerca do uso das plataformas e tecnologias digitais de

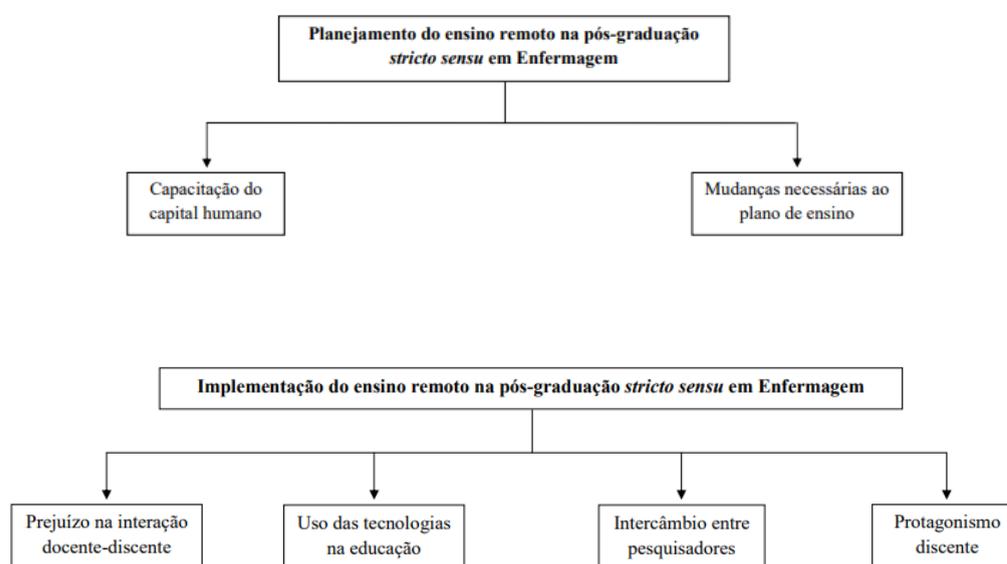
informação e comunicação para a elaboração de aulas no ensino remoto, 10 (83,2%) referiram ter recebido alguma capacitação, ainda que de forma superficial. Dos 10 docentes que haviam sido treinados, o tempo de treinamento variou entre 20 horas aula a três meses de curso.

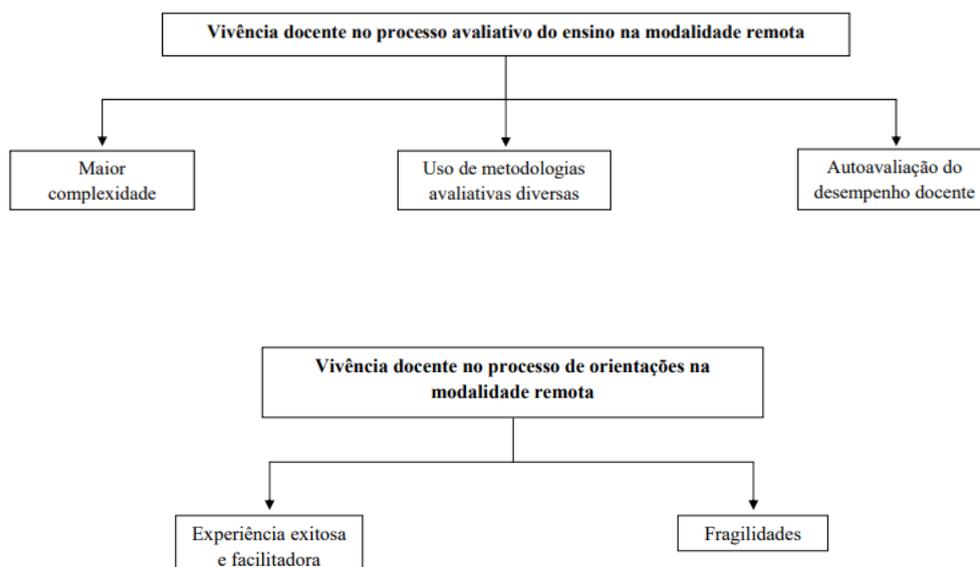
Quando indagados se já haviam experienciado o ensino online em algum momento anterior à pandemia da COVID-19 a grande maioria respondeu que não, apenas quatro docentes afirmaram utilizar o ambiente virtual em atividades nos cursos de graduação e especialização à distância anterior ao cenário pandêmico.

5.2 ANÁLISE DOS EXTRATOS DE DADOS DOS DOCENTES

A partir da análise dos extratos dos docentes foram construídas quatro unidades temáticas: Planejamento do ensino remoto na pós-graduação *stricto sensu* em Enfermagem; Implementação do ensino remoto na pós-graduação *stricto sensu* em Enfermagem; Vivência docente no processo avaliativo do ensino na modalidade remota; e Vivência docente no processo de orientações na modalidade remota. Conforme evidenciado na Figura 1.

Figura 1 – Mapa temático abrangendo os quatro temas principais e os respectivos extratos de dados dos docentes. Recife, Pernambuco, Brasil, 2022





Fonte: A autora (2022)

Planejamento do ensino remoto na pós-graduação *stricto sensu* em Enfermagem

Os resultados evidenciaram alterações no planejamento de ensino elaborado pelos docentes na modalidade remota da pós-graduação *stricto sensu* em Enfermagem. Nesse sentido, um dos aspectos diz respeito à necessidade de capacitação do capital humano para que se alcançasse a construção efetiva desse plano.

Capacitação do capital humano

Com relação a fazer os planos, a gente teve antes de começar propriamente a fazer essas aulas, um treinamento pela própria universidade, ela forneceu um treinamento para a gente e fomos colocando quase como um exercício do treinamento, fazer os projetos da pós, porque foi em seguida, mal a gente terminou o treinamento, já precisava aplicar isso na pós. (DO1a)

Na realidade nós estávamos fazendo um curso sem compromisso quando começou a pandemia, mas não tinha perspectiva de aula remota, a perspectiva era a gente voltar presencial, então foi aberto um curso sobre o Moodle e eu fiz o curso, passei dois meses em treinamento no Moodle. Como a professora (cita o nome da docente) tem vários cursos na área do ensino remoto, também fiz treinamento no Classroom com ela, assim como eu tinha feito no Moodle, para usar o Meet a gente fez no Classroom, e aí ficou eu e (cita o nome da docente) trabalhando no Classroom, planejando a disciplina. (DO6b)

Para alguns docentes o curso oferecido pela universidade não foi suficiente para capacitá-los a essa nova forma de elaborar os planos de ensino, o que trouxe desafios a esse processo, como evidenciam as falas a seguir.

O curso que a universidade ofertou para os professores achei muito superficial, teve o primeiro contato, deu uma apostila pra a gente estudar e foi marcado só outro encontro para tirar dúvidas. Então, eu senti que não estava apta a desenvolver o plano de ensino, mas tinha que desenvolver. Pra mim foi muito angustiante. A gente foi jogada, é a palavra que eu coloco, pra essa sala de aula remota, sem ter uma capacitação adequada. (DO3a)

A universidade não oferecia apoio, infelizmente a gente tinha que fazer as coisas sem apoio, embora acho que houve um treinamentozinho, mas não foi suficiente pra gente se sentir seguro em trabalhar com essa tecnologia, ministrando aulas, esses recursos mais novos, aí deu uma certa travada. (DO7a)

Após os treinamentos, os docentes passaram a realizar mudanças para atender às novas demandas trazidas pelo ensino remoto, entre elas, destacam-se as estratégias empregadas para ministrar as aulas e a utilização de plataformas digitais.

Mudanças necessárias ao plano de ensino

O desenvolvimento do plano de ensino eu realmente não tive dificuldade, porque ele seguiu os mesmos direcionamentos do ensino presencial, não mudou. O que mudou foi a questão... Não no plano de ensino, mas como eu ia colocar esse plano de ensino em prática. Mas o fazer, ele seguiu com a questão da ementa que não modificou, do objetivo que não modificou, do conteúdo que não modificou. (DO3a)

Esse plano de ensino, em termos de conteúdo, não teve grandes mudanças, as mudanças foram mais em decorrência da própria forma como esses conteúdos iriam ser abordados. Antes da disciplina ser oferecida, colocada como foi na plataforma do Google Classroom, sempre existia uma discussão anterior com as docentes, em termos de como aquele conteúdo iria ser abordado, quais seriam as estratégias de ensino-aprendizagem adotadas. E aí as mudanças também em relação às próprias plataformas, porque quando o ensino era presencial a gente já tinha a questão nova que apareceu no início de 2020 que foi o SIGAA, que foi uma plataforma diferente pra gente poder trabalhar na universidade, que ela você tem que colocar o plano de ensino, o conteúdo, as datas, fazer essas marcações, e com a pandemia veio também o próprio Google Classroom pra organizar essas atividades, então vieram essas questões adicionais pra gente

poder trabalhar. (DO5a)

A gente já tinha dispersão e trabalhava um período remoto, só que a dispersão não era bem remoto, a dispersão era assim, o aluno não tava em sala de aula, ele tava em casa realizando as atividades e encaminhava pra gente pelo Classroom, então a gente aprendeu a abrir a sala no Classroom e ficou utilizando. (DO6b)

Nós sentimos algumas dificuldades de adaptar o nosso plano de ensino anterior, onde em algumas disciplinas ele era extremamente dinâmico e participativo, para a questão do online. A gente teve inicialmente uma dificuldade com as ferramentas para que a gente pudesse manter o mesmo padrão de interação com a turma, de participação. Então assim, não necessariamente do ponto de vista do conteúdo, mas da forma como ele era apresentado. De fato a gente sentiu algumas dificuldades. (DO8b)

O desafio é fazer adaptações, porque a gente foi formado e a gente é ensinado a construir planos de ensino pensando no ensino presencial, de uma forma mais tradicional, então essa adaptação ela tem sido desafiante para muitos professores, porque você precisa tentar reconstruir e isso requer um despojamento e também um afastamento de ideias mais tradicionais, ou abordagens mais tradicionais pra você se lançar e ter a ousadia em experimentar coisas mais novas, que às vezes assusta o professor, mas que é interessante do ponto de vista da experiência pedagógica. (DO12b)

A grande readaptação necessária, no que diz respeito à construção desses planos, foi a composição do processo ensino-aprendizagem com a integração de momentos síncronos e assíncronos, até então desconhecidos pelos docentes.

Eu acho que todos os professores da pós-graduação e também da graduação, tiveram que se adaptar em relação às aulas síncronas e assíncronas. O professor direciona o aluno para o momento assíncrono e o aluno tem que ter essa responsabilidade de construir esse conhecimento, essa reflexão do assunto de forma autônoma, e acho que isso, o professor teve que se readaptar, adaptar seu modo de pensar mesmo. Acho que a gente teve esse upgrade de considerar esse aprendizado assíncrono como uma possibilidade de crescimento para o aluno. No início a gente falava de aula assíncrona, por exemplo, “Mas como é que vai contar carga horária para um momento que o aluno não vai tá com a gente?”. E aí a própria normativa da universidade dispõe sobre isso, de que um percentual de carga horária seja assíncrono, por causa do desgaste, da tela, da questão mesmo cansativa de ser uma aula online. (DO4a)

Com a modalidade online teve muito a questão de considerar, tanto as atividades antes da aula síncrona, como também algumas atividades

pós aula, no sentido tanto de avaliação formativa, como também a própria questão de acompanhamento do discente, quanto ao conteúdo abordado, e ao aprendizado alcançado. (DO5a)

Como a gente já trabalhava enviando plano de ensino, textos, então a gente refez o plano de ensino, porque não tinha mais a dispersão, pelo contrário, nós íamos ficar toda segunda-feira, o nosso horário presencial era de 14h às 17h, a gente optou por trabalhar de 15h às 17h e aí a gente começou a mandar mais materiais, o aluno tinha mais acesso ao Classroom do que antes, antes o acesso dele era bem simples porque nós estávamos em sala de aula toda semana, e aí passou o acesso dele total. (DO6b)

Pra mim não foi tão difícil, porque eu também não inseri muita coisa, muitas tecnologias digitais. A gente desenvolveu o plano de ensino, a primeira disciplina que eu ministrei foi junto com a professora (cita o nome da docente), e aí a gente desenvolveu o plano de ensino correspondendo ao que era orientado pela universidade, de manter uma carga horária síncrona menor, dentro da questão da aula remota, assegurando ao aluno ter um período assíncrono desenvolvendo alguma atividade ligada à disciplina, que pudesse ser discutida em sala de aula depois, no momento síncrono. (DO9a)

Não mudou muito não a minha realidade do plano de ensino, eu trabalho com (cita o nome da docente), então a gente sempre fazia o plano de ensino, discutia com os alunos, a gente fazia algumas modificações, se necessário, mas o que foi novidade pra nós é essa questão da aula síncrona e assíncrona, que a gente tem que dividir, mas eu não tive dificuldade porque já era uma prática que eu vivenciei. (DO10a)

Nós, docentes, seguimos basicamente o mesmo plano, só que tivemos que ajustar em relação às aulas síncronas e assíncronas, porque também fazíamos atividades assíncronas com eles. No início, era tudo muito novo, então estávamos também nos ajustando. Hoje em dia, nós temos as atividades na modalidade síncrona, por exemplo, seminário, podemos fazer discussão, dar um texto para fazerem uma reflexão na modalidade assíncrona e, na outra aula, nós retomamos, fazemos a discussão e a reflexão sobre aquela temática, assim todos participam. (DO11b)

Implementação do ensino remoto na pós-graduação *stricto sensu* em Enfermagem

Para que o processo ensino-aprendizagem seja considerado efetivo é necessário que haja uma construção dialógica de conhecimentos entre os atores envolvidos. Entretanto, um dos desafios impostos pela modalidade remota foi o prejuízo na interação docente-discente, o que culminou no sentimento de insegurança e solidão docente, fazendo com que essa

experiência fosse negativa aos olhos destes.

Prejuízo na interação docente-discente

Uma coisa que eu notei, é que no começo os alunos ficavam muito com as câmeras fechadas, tinha aquela sensação de que você estava dando aula pra fotografia, é uma coisa muito ruim. Quando a gente começou, fomos tentando mostrar pra eles, que a gente continuava sendo a mesma pessoa, que não é por conta de uma câmera que a gente mudou, que a gente deixou de ser quem era. Eu sempre procurava elogiar aqueles que estavam de câmera aberta, aí a gente percebia que quando a gente age dessa maneira os alunos terminam abrindo mais as câmeras. E, abrir a câmera é uma coisa que termina sendo muito positiva pra quem está dando aula, porque você se agarra naquelas pessoas que estão com a câmera aberta pra tentar interagir um pouco. Porque uma aula é o não dito, é um olhar, uma risada, uma expressão. Quando você tá dando aula no ensino remoto, você perde muito disso, porque você não consegue mais ver pra quem você tá falando. Pra mim o mais complicado, como sou muito observadora, quando eu tô na sala de aula, eu tô observando a postura que o aluno tá adotando na hora que ele tá sentado na sala, eu observo se ele tá interagindo, por que a interação necessariamente não é nem com palavras, mas muitas vezes até com o olhar, acompanhando, concordando ou não com o que a gente tá falando. Quando você dá essa aula virtual você perde tudo isso, então você perde todo o não verbal. Eu não consigo simplesmente disparar a metralhadora, começar a falar e não me importar com o que tá acontecendo do outro lado. Eu preciso sentir o que tá acontecendo do outro lado. Eu preciso que o aluno me dê essa devolutiva o tempo inteiro para que a gente vá alimentando o processo e o processo vá fluindo. (DO1a)

Como a gente estava acostumado em sala de aula, no ensino presencial, o aluno participando, a gente vendo os que estavam participando, de repente eu me vi numa situação remota onde eu não sabia ao certo o que os alunos estavam fazendo. E a gente ficava tentando encontrar formas para estimular o aluno a participar da aula, mas a gente também não sabia muito como fazer isso. Como a gente podia estimular o aluno a uma participação. Eu sentia que às vezes acabava sendo um estímulo forçado, meio que impositivo, mas era porque a gente não sabia como fazer, muitas vezes os alunos não abriam a câmera, você só ficava vendo letras. Então isso me dava um sentimento de insegurança. (DO2a)

Na presencial você está vendo todo o grupo de alunos, você vê a expressão facial, vê aqueles alunos que estão prestando atenção, os que não estão prestando atenção. Na modalidade remota o que eu percebo, que a gente tá dando aula para o computador, para uma tela,

porque não são todos os alunos que abre a câmera, a gente não pode exigir isso do aluno, cada um tem seus motivos. Aí fica aquelas letrinhas, ou umas fotografias, que você tá ministrando o assunto, que você se preparou, que você gastou o seu tempo de atualização, mas você não sabe tudo aquilo como é que tá chegando pra aquele aluno. Será que o aluno está entendendo? Tem uns que nem responde. Nessa modalidade remota eu me sinto, nesse processo ensino-aprendizagem, só. Porque eu não tenho o calor dos alunos, o olhar, eu não tenho isso. As primeiras aulas foram terríveis pra mim. (DO3a)

Muitas vezes eu me senti, e ainda me sinto, desmotivada, embora reconheça a importância e vejo hoje os benefícios e a questão positiva do ensino remoto, mas muitas vezes a gente se sente desmotivada porque a gente se sente sozinha dando aula. Porque o aluno entra mudo e sai mudo, o aluno entra e sai de câmera desligada. A gente quer ainda ter aquele controle de presença, de quem fala, de quem não fala, de quem participa e quem não participa, e isso não funciona muito bem no ensino remoto, porque o aluno pode tá calado e ter aproveitado alguma coisa, estar naquele momento, só que a gente tem a sensação de que ele não está. Então isso traz uma frustração, uma angústia. Eu reconheço o lado positivo do processo ensino-aprendizagem no ensino remoto, mas também tem o lado meio frustrante, o lado preocupante, o lado que a gente pensa que o aluno não aproveitou aquele momento síncrono. (DO4a)

É bem difícil porque, a minha idade é do olho no olho, do presencial, da construção do relacionamento interpessoal. A minha vivência era de sala de aula, de tá com o estudante perto de mim, algumas técnicas a gente utilizava, alguns recursos em sala de aula, para formar grupo, para trabalhar o relacionamento interpessoal. Foi muito difícil porque eu não estava perto, eu não conhecia a pessoa, eu sou do toque, de alisar a cabeça, do carinho, do sorriso, do olho no olho. Eu sou toda voltada para construção desse relacionamento interpessoal e a vivência dele em cada momento, então pra mim foi muito difícil porque até hoje as meninas eu não conheço. É muito difícil você trabalhar com quem você não conhece. Essa questão do relacionamento que é mais grave do que as outras, por conteúdo não faz muita diferença, conteúdo é o mesmo, a gente tem trabalhado o mesmo conteúdo, as mesmas discussões, as orientações, mas a diferença está numa relação interpessoal, essa sim, no carinho, na proximidade, no toque. (DO6b)

A sensação que a gente tem é que a gente tava falando sempre sozinho e não tava tendo retorno, não tava tendo feedback. Talvez as técnicas que a gente empregou não foram suficientes pra gente sensibilizar o aluno da importância desse momento que a gente tá trabalhando online e de haver o retorno do que a gente tá colocando. Mas assim, a sensação que a gente teve é que não teve um bom retorno, o feedback dos alunos, para os professores não foi muito satisfatório. A questão também que eu acho que também atrapalhou um pouco foi essa coisa

de que você não pode ficar com a câmera ligada, então a gente não sabe o que é que vocês estão fazendo do outro lado, se realmente vocês só ligaram o computador e deixaram lá e foram embora, porque mesmo a gente trabalhando pelo chat, não havia retorno, é como se o professor tivesse sozinho em sala de aula sem a participação efetiva de todos os alunos, claro que teve alguns que falaram, uns dois ou três, mas pelo número de alunos foi muito insuficiente, foi muito insatisfatório nesse sentido. Nesse sentido foi muito desafiador. O desafio de você não estar se sentindo só, quando você tá projetando você não consegue ver quem tá lhe assistindo, você sabe que deve ter gente ali lhe assistindo, então, essa sensação que você tem de solidão eu acho que foi um grande desafio, e por isso que a gente busca sempre pelo chat tá sempre conectado, conversando, pra interagir. O grande desafio foi esse, superar esse momento de solidão, onde não há interação. Porque quando em sala de aula presencial, você fala alguma coisa, escuta, expõe, provoca e sempre tem uma resposta, seja com um olhar, seja com uma conversa, seja com uma piada, alguma coisa, e na internet é essa coisa parada, a relação professor e aluno ela é realmente zerada, quando a gente tá em sala de aula presencial a coisa flui de maneira diferente. O maior desafio foi esse de interagir de maneira mais profícua com os alunos, de maneira mais participativa deles conosco. (DO7a)

Quando a gente tá presente, próximo ao aluno, a gente consegue perceber na expressão facial as dúvidas ou a compreensão, a gente consegue perceber nas atitudes corporais. E no momento que a gente tá no remoto, através de uma câmera, que nem sempre o aluno pode por uma condição financeira, social, da estabilidade da própria internet, nem sempre ele consegue participar, então você tem uma dificuldade de perceber esse processo e também uma dificuldade de estimular a participação. Quando a gente tá presencial, frente a frente, a gente consegue elaborar os questionamentos e ter uma resposta mais rápida, ter uma participação mais ativa da parte de todos, e quando a gente foi para o online, não é que a gente não consiga isso, a gente consegue, mas é com mais esforço, com mais demora nas respostas, na interação, e ainda assim a gente não tem, não vai ter essa garantia nesse processo de ensino-aprendizagem, da completude, minha sensação é essa, que nem sempre a gente consegue ter a garantia de que ele ali compreendeu o que estava sendo discutido, porque nem sempre ele se sente à vontade de participar via online. Eles interagem pelo chat, a gente sempre colocava muitas perguntas, Kahoot, o próprio Google Formulário, mapas mentais, nuvem de palavras, perguntas e respostas, quizzes, enfim, várias coisas que pudessem, digamos assim, dinamizar um pouco e auxiliar nesse processo de participação, de interação deles, mas ainda assim, no final a grande sensação era de não conseguir a interação que a gente gostaria. (DO8b)

Uma coisa que tem sido muito difícil, pelo menos pra mim como docente na aula remota, é que você não tá ali, não vê o aluno

propriamente dito, você não ter um controle, entre aspas, mas você não sabe quem exatamente tá ali na sala porque nem todos abrem a câmera, nem todos participam da aula. Às vezes você dá aula e por mais que você busque incentivar, conversar, então dois, três, quatro alunos participam, numa turma de 30. Acho que você ter uma noção de como tá sendo pra todos os alunos essa questão da aula, da aprendizagem, é difícil no ensino remoto, na aula síncrona, porque nas atividades assíncronas você vai receber as atividades e aí você tem como ter uma noção melhor. (DO9a)

Outro desafio mencionado entre os docentes foi a inabilidade em manejar as tecnologias, o que por vezes, resultou na reprodução de práticas do ensino presencial no ambiente remoto.

Uso das tecnologias na educação

Eu achava que o ensino remoto era mais fácil. Mas quando a gente começou a planejar, a gente começou a fazer alguns cursos que a universidade ofereceu, aí eu vi como eu estava limitada a usar essas ferramentas. Foi aí que eu comecei a ter noção do que iria significar. A minha experiência no início não foi fácil, foi um pouco frustrante, porque foi novo, e foi mesmo a falta de habilidade em usar as ferramentas, o que eu pude perceber foi que no início a gente transformou o ensino presencial no ensino remoto. Eu sentia que de repente eu estava fazendo do mesmo jeito que eu fazia no ensino presencial, só que fazendo de maneira remota. Eu não consegui, de início, perceber uma mudança, uma adaptação, uma nova modalidade, e aí eu fiquei preocupada. Porquê? Porque eu sabia que não era a mesma coisa. Meus maiores desafios foi, e ainda continua sendo, apesar de estar melhor, o domínio de recursos, porque existem inúmeros recursos para você fazer aulas totalmente interativas, participativas, usar metodologias ativas, eu sei que existem muitos. (DO2a)

Vencer a tecnologia, buscar outras tecnologias para dar aula, que eu me coloco no lugar do aluno, eu acho que fica muito cansativo a questão de aula de slide, mas eu não tenho outra forma. Meu desafio é aprender a buscar outras formas de dar aula. Eu acho que é o meu maior desafio, é vencer meus medos, diante dessa modalidade e me apropriar das tecnologias, de ter habilidade com as tecnologias, para que eu possa dar uma aula melhor. (DO3a)

Eu acho que o grande desafio foi ser colocada frente a uma estratégia nova de ensino que você não dominava. Eu tenho 15 anos de docência, mas nunca dei uma aula online, a primeira vez, e deu certo, tá dando certo. (DO4a)

Primeiro desafio é a gente dominar a tecnologia, e quando eu consigo dominar um item aparece outro mais novo. Quando eu consegui dominar o Classroom, agora ele abriu várias outras atividades. Quando eu consegui dominar o Drive, vem outra novidade. Eu fui aprender, porque na minha idade, o meu grupo não é o grupo da tecnologia como o grupo de vocês. Então eu fui aprender, até hoje eu estou aprendendo, às vezes eu fico até aborrecida, “Meu Deus eu não vou conseguir aprender”, aí ligo pra o meu filho, que ele faz ciências da computação, pergunto a ele. Estou aprendendo todos os dias. Essa semana eu aprendi a abrir a sala no Moodle. (DO6b)

O desafio é justamente as tecnologias, essas tecnologias que vem sempre pegando a gente. As falhas que dão no processo de você tá conectado, a projeção, o domínio da plataforma, a maneira como você vai falar. (DO7a)

Acho que o principal desafio foi inicialmente o uso das ferramentas, apesar de me considerar relativamente jovem e ter acesso a tudo isso, eu tive uma dificuldade, por exemplo, em algumas ferramentas como o Google Formulário inicialmente. Então assim, eu não estava 100% apta, por exemplo, a trabalhar com rubricas, a trabalhar com questões mais profundas da ferramenta, que nos trazem de fato grandes habilidades e potencialidades. (DO8b)

Lá no iniciozinho o primeiro desafio foi conseguir entender como entrar na sala, quais as ferramentas que a gente tinha disponível na sala, como trabalhar com elas. (DO9a)

Tem muitas plataformas que eu não tenho essas vivências, então eu vou mais devagar, mas tá indo, mas é um desafio, todo dia é um desafio pra mim, nessa questão mesmo de trabalhar com as plataformas. (DO10a)

O desafio maior foi me adaptar à ferramenta. Aprender a fazer, a inserir, anexar, eu acho que foi a maior dificuldade. No início, acho que para a grande maioria foi novidade, porque mesmo trabalhando no computador praticamente diariamente, nós não tínhamos essa intimidade com a tecnologia a ponto de estar trabalhando em aulas. Nós, docentes, só tínhamos, na verdade, a experiência das teses e dissertações que, por falta de recursos financeiros, geralmente o convidado externo fazia por videoconferência, mas as aulas em si tivemos que aprender. (DO11b)

Os desafios do ensino remoto emergencial impulsionaram inúmeras possibilidades de aprendizado pelos docentes, possibilitando uma ampliação na utilização com desenvoltura de tecnologias que anteriormente considerava inacessível ou de extrema complexidade, contribuindo para o alcance de sentimentos de satisfação frente a uma postura proativa diante dos desafios enfrentados.

Uma das possibilidades para o docente, foi a de novas aprendizagens, mesmo que eu acho que estou muito aquém de estar no nível que eu gostaria, nesse formato, mas eu sei que estou bem melhor do que quando nós começamos. Acho que trouxe muito essa possibilidade, me abriu muito a visão de muitas coisas que a gente poderia fazer e que antes eu não imaginava, eu achava que tudo era muito difícil. Eu acho que, no final, quando a gente voltar para o ensino presencial, acredito que nós vamos voltar mais sabidos, eu acho que melhores, porque a gente sabe que existe uma outra ferramenta, uma outra tecnologia que a gente pode usar, e que não vai substituir, mas vai somar. (DO2a)

Aprendizado, eu acho que foi uma porta aberta, porque essa modalidade de ensino você aprende exercitando. Então isso é um ponto positivo, você aprende exercitando, no caso, a dar aula, a avaliar, remotamente. Isso é um ponto positivo que não deixa de ser também desafio, e desafios são bons para a saúde mental do ser humano, isso é um ponto positivo da modalidade remota. (DO3a)

Em relação a nós professores, olhando pra trás, hoje, vendo a habilidade que a gente ganhou em relação às ferramentas, foi muito positivo também, e essa habilidade de poder, eu não digo nem habilidade, mas o desenvolvimento da criatividade, de se reinventar ali naquele caos, naquele processo bem intenso, e tentar de fato ter algumas respostas de sucesso, algumas respostas muito positivas e de muito sucesso, mesmo com todas as angústias envolvidas. (DO8b)

Quando a gente abre para o aprendizado então as possibilidades também acontecem, então todo dia a gente aprende um pouquinho, eu não uso Instagram, eu não uso Facebook, eu não uso nada disso, então veja que pra mim é muito mais difícil, porque eu não gosto, e agora eu tô sendo obrigada a utilizar esses aplicativos e essas plataformas, mas estou aberta e cada dia eu aprendo mais. (DO10a)

Eu acredito que foi muito positiva essa experiência com a tecnologia. E descobrimos tanta coisa. Além das aulas, quantos eventos participamos online? Então, assim, descobrimos esse mundo novo. (DO11b)

Quando você abre pra outros mundos, quer trazer o que o aluno diz, o que é que o aluno sabe, o que é que ele sugere, eu mesmo aprendo bastante com esses aplicativos, formas de fazer, os alunos comentam que existe um mecanismo para fazer isso, um recurso pra fazer aquilo, eu estudo aquilo e vejo a possibilidade de aplicação, então eu aprendo também. (DO12b)

A possibilidade de ter docentes/pesquisadores de instituições nacionais e até internacionais ministrando aulas e participando de eventos da pós-graduação favoreceu o

intercâmbio de conhecimentos com redução de custos.

Intercâmbio entre pesquisadores

Às vezes a gente queria ter um convidado numa disciplina, alguma coisa, era uma dificuldade da gente ter que usar uma ferramenta, e não dava certo, caía, a gente sempre tinha que pensar que aquela pessoa tinha que vir, e agora eu já vi que isso não precisa. (DO2a)

Acho que possibilidades assim, interessantes, são a própria questão de parcerias com professores de outras instituições, colaborações nesse processo de ensino-aprendizagem, que antes já existiam, a gente já utilizava, por exemplo, a teleconferência do Nutes nesses processos, mas eu acho que ainda eram situações mais pontuais. Então acho que possibilidades que vieram pra ficar são essas, de manter esses contatos, aproveitar essas oportunidades em articulação com pesquisadores de outras instituições, eu acho que isso é algo que deve permanecer por alguns tempos, que não vai mudar. (DO5a)

Acho que em termos de possibilidades de aula remota, a gente tem muito mais possibilidades de trazer uma pessoa convidada, de implementar um conteúdo a partir de um expert naquele assunto que vai ser discutido na disciplina, que sejam pesquisadores nacionais e internacionais, então isso foi uma coisa muito boa que o ensino remoto trouxe pra gente que eu acredito que esse ganho vai ficar, eu acho que é um aprendizado. A gente já fazia usando, presencialmente, trazia convidados, usando o Skype, e hoje a gente usa com muito mais facilidade as plataformas, o Google, o Zoom. A gente já trouxe professores tanto para as aulas como para o grupo de pesquisa, internacionais, acho que isso é uma coisa boa, uma possibilidade que vai continuar. (DO9a)

Quanto às teses e dissertações, temos menos dificuldades em relação aos titulares externos, porque antes dependíamos da compra das passagens e do tempo do docente, porque ele ia se deslocar, enfim, a dificuldade seria maior, agora com o modo remoto não. No modo remoto nós marcamos e conversamos, eles participam das bancas, assim, de uma forma tranquila, e resolvemos com mais facilidade. (DO11b)

O protagonismo discente foi apontado pelos docentes como algo positivo, uma vez que proporcionou maior autonomia aos estudantes no desvelar do processo ensino-aprendizagem remoto.

Protagonismo discente

Acho que abriu muitas possibilidades para o aluno, em muitos aspectos. Eu acho que eles aprenderam a serem um pouco mais auto-suficientes, talvez estar mais conscientes da sua responsabilidade dentro desse processo de ensino-aprendizagem. Porque o professor está ali, mas ele não está do lado, é diferente de tá no ensino presencial. (DO2a)

Outra coisa positiva é a autonomia, acho que ficou mais evidente quando comparada ao ensino presencial, essa autonomia ficou mais evidente porque o aluno tem que se co-responsabilizar de forma mais concreta, pelo processo ensino-aprendizagem dele, acho que isso ficou mais concreto no ensino remoto. (DO4a)

Acho que as principais possibilidades que a gente experienciou e que eu acredito que foi muito positivo, foi de fato proporcionar um pouco essa autonomia do aluno no processo de ensino-aprendizagem, a partir do momento que a gente começa a trabalhar com o planejamento remoto, que a gente começa a trabalhar com sala de aula invertida, com várias atividades e outras demandas que iam complementando aquele objetivo de aprendizagem final, eu acho que a gente trabalhou muito essa autonomia dos alunos de alguma forma, e que no final das contas eu acho que isso foi muito positivo. Acho que a grande possibilidade foi essa, proporcionar mais autonomia nesse processo de ensino-aprendizagem. (DO8b)

Vivência docente no processo avaliativo do ensino na modalidade remota

Na opinião docente, a avaliação na modalidade remota tornou-se mais complexa, a ausência de contato visual com os discentes, devido a grande maioria não abrir as câmeras ao longo das aulas, conferiu a essa etapa do processo ensino-aprendizagem maior subjetividade e desencadeou insegurança docente em avaliar.

Maior complexidade

Avaliar no remoto é pisar num terreno que você não conhece. É totalmente incerto. Avaliar em todos os níveis, é difícil, porque se o aluno não quiser aprender, se o aluno ligar, fazer a conexão, ficar de câmera fechada e fazer outra coisa...Ele pode nem tá na sala. Então é muita inocência, eu acho, do professor que acha que vai conseguir avaliar fidedignamente um aluno no ensino, principalmente no ensino à distância. Por que se o aluno pode tá numa sala de aula presencial, sentado na minha frente, e fazendo outra coisa, ou pensando em outra coisa, imagine numa sala virtual, que eu muitas vezes não tenho acesso nem a fotografia dele. (DO1a)

Ficou bem mais complexo, acho que bem mais difícil para o professor. Porque como o programa de pós-graduação, o nosso tipo de avaliação é cumulativa, onde a gente avalia a participação do aluno, a segurança que o aluno tem em apresentar determinado assunto. Quando era presencial a gente conseguia visualizar isso melhor, é muito difícil você avaliar que o aluno tá participando quando você não tem uma câmera ligada, quando ele só participa quando você pergunta, e quando você às vezes pergunta ele demora muito tempo pra abrir a câmera e às vezes ele responde coisas que não tem muita lógica. Aí você percebe que ele estava na sala de aula, mas não estava participando. Então assim, o processo avaliativo eu acho que ficou bem mais complicado. Porque hoje, por exemplo, você dar uma aula com uma câmera desligada você pode muito bem tá lendo um texto, um material, e pra quem tá do outro lado, dependendo de como você tá lendo, a pessoa nem percebe que você está lendo o material. Então você nem sabe se a pessoa realmente absorveu aquele conteúdo ou se ele tá falando a partir de um texto que ele copiou, ou até mesmo que ele construiu, e aí você não tem como avaliar se ele tá tendo domínio do conteúdo, ou se ele simplesmente está lendo algo que já tava escrito. Então em tudo isso ficou bem mais difícil pra gente avaliar. Eu acho que a gente acaba muitas vezes não fazendo uma avaliação totalmente justa. Avaliar à distância me deu ainda mais insegurança. Mas, pra mim, ficou mais difícil pro professor e eu acho que também mais difícil pro aluno. Até para o aluno saber em quê ele está sendo avaliado. (DO2a)

Eu vejo que a avaliação fica uma coisa subjetiva. Quando a gente vai dar o conceito, leva em consideração isso. Um dado subjetivo a gente sempre avalia, vamos dizer, um conceito para mais e não para menos, porque eu não estou vendo o aluno, é diferente da prova presencial. Na prova não, na avaliação presencial, a gente tá vendo o aluno, a gente tá vendo o que ele está fazendo. E na modalidade remota, eu acho que fica muito subjetivo. Às vezes eu fico com receio, será que a gente está acertando nessa avaliação? Às vezes eu me questiono. Será que eu estou avaliando da forma que deveria? Será que aquele aluno realmente merece aquele conceito? Ou para mais ou para menos. (DO3a)

Eu acho que um dos grandes desafios foi readaptar esse processo de avaliação, nos adaptarmos a esse processo de avaliação que vinha de uma maneira mais tradicional, mais focada em provas, testes, trabalhos, seminários, e a partir do momento que a gente vai para o remoto a gente precisa repensar em algumas habilidades e competências. (DO8b)

Pra mim a avaliação é o mais difícil no processo de ensino-aprendizagem como um todo. Eu sempre acho a etapa mais difícil, e no remoto mais ainda. Porque as atividades a gente faz mais em grupo, os trabalhos são mais assíncronos, então quando eles vêm

e apresentam o trabalho a gente gosta. Na minha disciplina os trabalhos foram belíssimos, mas a gente não tem a segurança de realmente medir quem trabalhou, porque tem alunos artistas, não faz, e estuda e dá um show, muitas vezes até melhor do que aquele que levou o tranco. E no real a gente percebe, mas no virtual não deu, então, pra mim o processo mais difícil é o avaliativo. (DO10a)

Tem a questão de você experimentar, de ter formas diferentes de avaliação, vem a questão de você inovar, e para inovar hoje pelo ensino remoto, a gente lança mão da tecnologia mesmo, não tem outro caminho, isso requer do professor sensibilidade e preparo, ir em busca de ferramentas inovadoras para poder fazer essa avaliação mais complexa, porque você tem que avaliar a questão cognitiva da apreensão do conhecimento, de como esse conhecimento foi gerado pelo grupo, você tem que fazer uma avaliação também da usabilidade da ferramenta, então são duas coisas que a gente tem que está meio que focado, porque na avaliação mais tradicional ou presencial, é mais cômodo você fazer um questionário, passar algum tipo de exercício, uma pergunta, e as pessoas vão respondendo, então é mais cômodo. Esse processo remoto ele exige da gente um afastamento disso para a gente lançar mão de outras formas que dê conta da aprendizagem, cognitivamente falando, e da ferramenta como meio para se chegar a essa aprendizagem. Quando a gente vai para o remoto, ele diz assim: “Tem que mudar um pouco, você tem que ter uma atitude, uma forma de trabalho diferente”. (DO12b)

A modalidade de ensino remoto concorreu para a necessidade de empregar metodologias diversas destinadas a avaliação no decorrer das aulas, a exemplo da elaboração de artigos em grupo, seminários e sala de aula invertida.

Uso de metodologias avaliativas diversas

O que eu tentei fazer pra avaliar foi trabalhar muito mais com o estímulo à criticidade, a reflexão, fazendo trabalhos mais discursivos. A gente não tem nenhuma possibilidade de fazer uma avaliação objetiva, porque isso aí fica totalmente fora da realidade. São trabalhos que até pra corrigir são mais longos, mais difíceis. (DO1a)

De maneira geral a gente faz uma avaliação contínua e entende que no final da avaliação a gente tem que ver se os objetivos da disciplina foram cumpridos, da nossa parte, e da parte do aluno com as atividades assíncronas postadas, com as atividades que a gente coloca para o aluno dar o retorno, o feedback, por exemplo, uma reflexão de um artigo científico, então a gente posta lá o artigo para o aluno ler, na aula síncrona a gente vai discutir sobre esse artigo, quem não leu não tem como contribuir. É um processo contínuo, não é o perfil da pós fazer prova, fazer avaliação, não. Na disciplina de (cita o nome

da disciplina) a gente tem uma avaliação final por meio de seminários, onde o aluno vai estudar um tipo de estudo e vai apresentar; então a gente avalia, e leva em conta para nota, para o processo avaliativo, esse seminário. E na disciplina de (cita o nome de outra disciplina que ministra) o aluno tem a apresentação também do projeto, da dissertação ou da tese, e aí leva-se em conta essa apresentação, o conteúdo, se ele apresentou todas as etapas exigidas para esse momento. Mas assim, não é um momento avaliativo, é um processo avaliativo, contínuo. (DO4a)

Fomos aprender como avaliar, porque uma das questões era a gente distribuir material, fazer a discussão, mas como avaliar? Como avaliar a participação? A cada três aulas a gente tem atividades pra fazer avaliação e tem sido muito rico, porque as mestrandas e doutorandas participam integralmente, envia o material, participa da discussão, e até discussão em grupo a gente consegue fazer; a professora (cita o nome da docente) abre três salas e cada professor fica com uma. A gente consegue fazer bem a avaliação. (DO6b)

A forma como a gente pensou e colocou em prática foi associar, principalmente à parte de complementares, que o aluno pudesse fazer um artigo relacionado a sua temática, ao seu objeto de estudo. Teve a disciplina correndo normalmente e ao mesmo tempo eles estavam fazendo essa questão da avaliação final a ser entregue, que era esse artigo, correlacionando com a área prática, aí o critério foi o conteúdo, a forma de apresentação, e a apresentação oral deste artigo. (DO7a)

Trabalhamos muito com planejamento reverso e com sala de aula invertida, que já era um hábito em algumas disciplinas. (DO8b)

Na pós-graduação eu não senti muita dificuldade porque as avaliações das disciplinas que eu ministro não são avaliações tradicionais, a gente não faz prova. A gente não teve muita dificuldade, porque a gente faz um seminário, pede que eles preparem algum material e apresente, e os alunos eu acho que fazem melhor do que a gente, eles conseguem agregar tecnologias digitais aos seminários, que dão uma dinâmica muito legal, eu não vi muita dificuldade em trabalhar avaliação. (DO9a)

A gente tem as apresentações de seminário e também nós temos as discussões, as reflexões críticas que eles postam no Google Classroom. Então, nós, os docentes da disciplina, determinamos um prazo e eles postam, nós lemos e vamos pontuando. No final do semestre, fazemos o fechamento da nota, a frequência, a participação em sala de aula, as atividades que são postadas também, que nós lemos e avaliamos. (DO11b)

Os docentes realizaram uma autoavaliação acerca do desempenho de ensino durante a

modalidade remota, a maioria declarou sentir-se satisfeito com a experiência vivenciada, no entanto, alguns consideraram que tiveram desempenho mediano.

Autoavaliação do desempenho docente

Me avalio como um progresso. Eu não estou do mesmo jeito como nós começamos. Eu não sinto que eu estacionei, eu sinto que eu progredi, que eu evolui, mas com uma avaliação de que ainda tenho muito o que aprender. Eu acho que nós tivemos muitos ganhos e eu me auto avalio que aprendi muitas coisas, que eu não vou fazer mais do mesmo jeito, como eu falei pra você, eu não vou mais às vezes trazer um aluno que sai do local de trabalho pra vir pra uma orientação na universidade, ele pode fazer de casa, eu posso fazer de casa, então isso pra mim foi um ganho muito positivo. Eu não vou mais, às vezes, me deslocar pra fazer uma reunião quando eu posso fazer essa reunião remota, e que algumas aulas, alguns assuntos, a gente pode fazer também nessa modalidade. A minha autoavaliação foi de crescimento, mas não de um crescimento suficiente que eu gostaria de ter chegado. Eu gostaria de ter conseguido desenrolar melhor, mas acho que melhorei, e estou melhorando. (DO2a)

Posso me auto avaliar hoje, com grandes crescimentos, grandes evoluções, sobretudo na questão tecnológica. Posso fazer essa autoavaliação de participação mesmo, de crescimento, acho que eu cresci muito, acho que eu evolui muito. Eu consigo ver como positiva a minha desenvoltura. (DO4a)

Eu acredito que a autoavaliação é positiva, a gente foi aprendendo ao longo desse processo, então, eu acho que foi um processo de amadurecimento, de algumas coisas que davam certo, outras que não davam, de readaptações. Claro, com ganhos, perdas, aprendizados, mudanças, flexibilidade no que foi possível mudar nesse processo. (DO5a)

É uma coisa que a gente vem lapidando semestre a semestre, então desse ponto de vista, eu acho que agora, um ano depois de pandemia, a gente já consegue ter uma melhora desse processo de fato, mas eu acho que foi bem sofrido nos primeiros momentos, a gente ainda tava muito preso a uma aula muito tradicional, o professor, o slide e interação, diálogo, e que de fato, logo no início foi bem sofrido. Agora, eu já consigo enxergar as possibilidades futuras, já consigo enxergar, por exemplo, uma certa positividade de continuar utilizando, por exemplo, o Google Classroom como um grande repositório em relação a material didático. (DO8b)

Acho que sobrevivi, porque eu estava num contexto meio difícil, aprender e me ajustar a essa modalidade, foi um desafio que eu acredito que eu venci, e, assim como eu, os outros professores também

conseguiram vencer e ir até mais além. Considero que foi tudo muito positivo para mim, e o desafio foi lançado, aceito e acho que dei conta dele, estou dando ainda, porque estamos ainda na pandemia. (DO11b)

Acho que avancei no sentido assim, eu penso que eu ganhei até no sentido de tornar minhas aulas mais atrativas. Porque às vezes no ensino presencial a gente corria, chegava em cima da hora pra dar uma aula, aproveitava o material que já estava ali e desenrolava. O ensino remoto, requer muito planejamento, no remoto fica mais evidente que precisa ter um planejamento, o que é que você vai fazer em cada momento ali. Eu percebi que eu tenho sido mais atrativo nas minhas aulas, são mais objetivas, aproveitando melhor o tempo, dando preferência não só a fala do professor mas também dividindo essa fala com o grupo, procurando explorar os pontos prioritários daquele tema, e que sejam significativos para o contexto daquele grupo, eu acho que eu tenho feito esse exercício. Tem contribuído para tornar o ensino mais contextualizado. (DO12b)

Me avalio dessa forma, não sou aquela professora excelente, nem também sou péssima. Eu fico na faixa da normalidade, vamos dizer assim, do patamar. Em termo de autoavaliação, eu me enquadro numa pessoa que dou uma aula razoável. (DO3a)

Como eu fui aprender do zero eu não vou dizer a você que eu tive um desempenho de 100%, mas também não tive um desempenho zero. Eu ficaria na faixa de 70%, eu consegui me adaptar bem ao ensino remoto. Não tô 100%, mas consegui me adaptar bem, eu acho que quando eu chegar a 90, aí aparece várias outras técnicas e outra tecnologia que eu vou ter que aprender de novo, mas eu tô me adaptando bem, me adaptei bem mesmo, melhor do que até imaginava. (DO6b)

Eu diria que regular, não foi ruim, porque de certa maneira a gente planeja, conversa, tem domínio do assunto, mas assim, não em termo de conteúdo, mas em termo de interação, então foi de maneira mais regular. Foi de um sete para oito no máximo. Mas foi proveitoso, é um aprendizado, e desafiador sempre, pra nós que estamos ainda nessa tecnologia um pouquinho mais atrasada e dependendo muito de aulas presenciais, porque o desempenho é outro, quando vai pra parte da tecnologia ela dar uma avaliação regular, regular para boa. (DO7a)

Meu processo de autoavaliação, como eu sou muito crítica, eu avalio como razoável. Não avalio como positivo 100%, porque eu acho que demorou muito pra ficar redondinho. Eu posso dizer que se fosse pra dar uma nota, especificamente falando, eu acho que agora tava no 7/8, agora. Mas inicialmente acho que a gente começou lá embaixo mesmo, no um, dois, três. Em relação a minha autoavaliação acho que ainda é regular, acho que a gente tá chegando perto de um 7. (DO8b)

Vivência docente no processo de orientações na modalidade remota

Os docentes consideram a orientação de dissertações e teses na modalidade remota uma experiência exitosa e facilitadora, com relatos de que essa forma permite a otimização do tempo, tornando-se mais produtiva quando comparada a orientação presencial.

Experiência exitosa e facilitadora

Pra mim foi totalmente positivo. Eu acho que ficou melhor, porque eu projeto o material, o texto, compartilho na hora. Quando era presencial o aluno tinha que levar material impresso, a gente tinha que ler, agora não, me adaptei a ler na tela, às vezes eu imprimo o material mas nem consigo mais ler o material impresso, leio tudo na tela, já faço as correções, quando eu sento pra orientar já tô com todas as minhas observações no documento. Totalmente adaptada. (DO2a)

Eu acho que uma das vantagens é essa orientação remota. Às vezes eu tinha uma orientação, não tinha nem aula, aí eu saía daqui de (cita o bairro onde mora) e ia pra universidade. E também a mesma coisa com o aluno. Eu acho que isso otimiza o tempo. (DO3a)

É mais produtivo online do que presencial. As minhas orientandas a gente vê, fala, gesticula, tira as dúvidas, eu não sinto necessidade de ser presencial. (DO4a)

Aconteceram de forma regular, eu acredito que foi algo que não foi prejudicado pela pandemia, o processo de orientação. (DO5a)

Dificuldade eu não tenho nenhuma de orientação remota, nem banca remota, pelo contrário, as bancas remotas tem sido boas porque eu tenho oportunidade de convidar colegas de outros estados sem custo nenhum, porque antes era terrível o custo que a gente tinha de convidar colegas porque tinha que trazê-los aqui, agora a gente já não tem esse custo porque a gente faz em casa. (DO6b)

Melhorou muito, porque praticamente a gente tá fazendo encontros semanais ou quinzenais, dependendo da necessidade, mas tem sido bem melhor do que a parte presencial. Marca um horário até a noite, 21h/22h da noite a gente tá conversando, e presencial não tem essa condição. Sábado, domingo, feriado, não tem problema, porque a gente tá na internet. Tá sendo muito bom. (DO7a)

As orientações estão sendo fantásticas. Embora eu sinta falta também de conhecer meus alunos, porque tem alunos que não foram meus alunos na graduação, então a gente não tem essa aproximação mais íntima, mas pra mim e para o meu aluno, foi muito melhor remoto. Na

orientação foi bem produtivo, porque eu marco com você então eu passo a tarde todinha aqui com você, ninguém me atrapalha. A gente projeta, a pessoa manda, eu corrijo, aí eu projeto e vou discutindo ponto a ponto, a gente vai fazendo algumas alterações. Eu gostei muito das orientações remotas. (DO10a)

Recebo o pré-projeto antes, ou seja o que for, o relatório parcial, ou relatório final, faço a minha leitura, faço as minhas correções, agendo com o discente, aí projeto na tela e compartilho com ele. Assim, vamos discutindo tópico por tópico para chegarmos a um denominador comum, acredito que na orientação também acho que veio favorecer. (DO11b)

Falando da questão da construção do projeto, fizemos de forma muito remota e de forma acelerada. Fazendo uma reflexão com orientações antes desse momento que a gente tá agora, tentando marcar um horário, uma agenda, e o tempo passando, eu acho que a gente economizou tempo, é mais resolutivo nesse sentido. Falando especificamente da orientação, como uma atividade muito específica de desenvolvimento do projeto, teve esses benefícios, encurtar tempo, ser mais resolutivo, e a gente ter efetividade e enfoque. Foi mais efetivo, eu considerei na minha experiência, foi rápido o processo. (DO12b)

A praticidade e eficácia relatada pelos docentes com a realização de orientações aos mestrandos e doutorandos no ambiente remoto, culminou no desejo dos mesmos pela manutenção deste modelo no momento pós-pandemia.

Mesmo que a gente volte ao ensino presencial eu não sei se eu vou fazer orientação presencial. Porque eu acho que esse tipo de atividade se ajustou muito bem. É um caminho que eu não quero voltar. (DO2a)

Acho que é uma das coisas que eu vou querer manter, a orientação online, porque pra mim funcionou super bem. Eu quero manter a modalidade remota para as orientações e para o grupo de pesquisa, que também funcionou super bem. A orientação remota, pra mim foi só ganho e quando alguém se sentir extremamente necessitado de estar presencialmente comigo, eu marco, mas do contrário, vai ser mantido online. (DO4a)

Acho que essa questão das orientações também é um caminho que de repente pode continuar, permanecer em alguns momentos, que podem ser melhor trabalhados. (DO5a)

Eu até vou sugerir em reunião de pleno que ela seja adotada mesmo que volte o sistema presencial, que fique essa forma válida também para o acompanhamento dessa avaliação dos trabalhos, da execução. (DO7a)

Na minha experiência eu avalio em algo que vai ficar pra mim, mesmo que há o momento que as coisas vão voltar ao normal, mas orientação eu não vou deixar de fazer algumas coisas que eu faço hoje, orientação, acompanhamento, tem muita coisa que pra mim vai ficar, seja institucionalmente falando, se a instituição for fazer assim, mas em relação a minha atividade individual, a experiência que eu tive vai fazer com que eu permaneça também dessa forma. (DO12b)

Apesar dos aspectos positivos que a orientação remota proporcionou, houveram relatos de fragilidades, a exemplo das limitações e especificidades geradas com o trabalho em ambiente virtual, concorrendo para a dificuldade na construção de vínculo entre orientando e orientador, como também para a sobrecarga de trabalho docente.

Fragilidades

Eu acho mais trabalhosa, porque na presencial eu fazia a correção no papel, eu sou bem mais rápida escrevendo do que digitando, então é mais trabalhosa a correção de um projeto, a correção de uma dissertação e de uma tese, pra mim, é bem mais demorado. Na presencial era bem mais rápida. (DO3a)

Uma das dificuldades é, por exemplo, com pessoas que você não conhece, que esse encontro se deu somente nesse espaço virtual, que não aconteceu antes. Eu acho que quando você já tem o vínculo, já tem a proximidade nesse processo de orientação, favorece mais. Talvez com orientandos novos que chegaram já depois da pandemia, esse processo é um pouco diferente porque perde muito desse vínculo, desses momentos que o presencial oferece de uma forma melhor do que o online. (DO5a)

Foi difícil também, porque minha orientação é de pegar, ler, ficar próximo, e aí eu tinha que ler sozinha. Nas orientações me falta esse relacionamento humano. A gente fazia orientação, terminava e ia tomar o cafezinho, e aí essa relação faz falta. (DO6b)

Do ponto de vista da relação de fato, orientando e orientador, acho que é uma angústia muito grande de você não poder acompanhar pessoalmente, de realmente serem só reuniões online, de você não poder acompanhar a escrita, fazer todos os seus comentários, dar seus conselhos, suas sugestões, ouvir as angústias e ver ou sentir também as angústias do mestrando e do doutorando nesse processo. Alguns alunos eu nem cheguei a conhecer pessoalmente, eu tenho uma orientanda que eu não encontrei com ela ainda pessoalmente, não a conheço ainda, isso às vezes me angustia muito porque eu acho que é uma relação interpessoal muito importante e que você vai carregar

pra sua vida. Essa dificuldade de aproximação por não estar convivendo presencialmente, acho que também trouxe um impacto muito grande. (DO8b)

A minha maior dificuldade, em relação a orientação, não foi por conta da modalidade remota, foi porque a modalidade remota trouxe pra gente muito mais trabalho do que a modalidade presencial, então, eu tive muito mais dificuldade de encaixar na agenda horários de orientações, porque eu acho que o fato da gente não ter deslocamento, fez com que se agendasse muitas atividades ao longo do dia e a gente não consegue dar conta. (DO9a)

5.3 CARACTERIZAÇÃO DOS DISCENTES

Dos 25 discentes participantes do estudo, a idade variou entre 25 e 61 anos e apenas um (4%) era do sexo masculino. Quanto ao estado civil, 11 (44%) eram solteiros, seis (24%) casados, quatro divorciados (16%) e quatro (16%) viviam em união estável. Entre as disciplinas cursadas durante a modalidade remota, as mais citadas pelos discentes foram: Educação em saúde e Enfermagem; Concepções epistemológicas do ser e do fazer nas ciências da Enfermagem, saúde e educação; Metodologia da investigação científica; e Ética e bioética do ser, do saber e do fazer.

Em relação às tecnologias, assim como os docentes, todos os discentes afirmaram dispor de recursos tecnológicos com acesso a internet em suas residências, no entanto, ao serem questionados sobre a qualidade e estabilidade dessa internet, a maioria classificou a conexão como “instável às vezes”. Quanto à disposição dos referidos recursos no ambiente de trabalho, apenas 12 (48%) participantes afirmaram possuí-los, destes, seis (24%) declararam que a internet era “instável às vezes”, quatro (16%) afirmaram ser “instável com frequência” e apenas dois (8%) classificaram como “estável”.

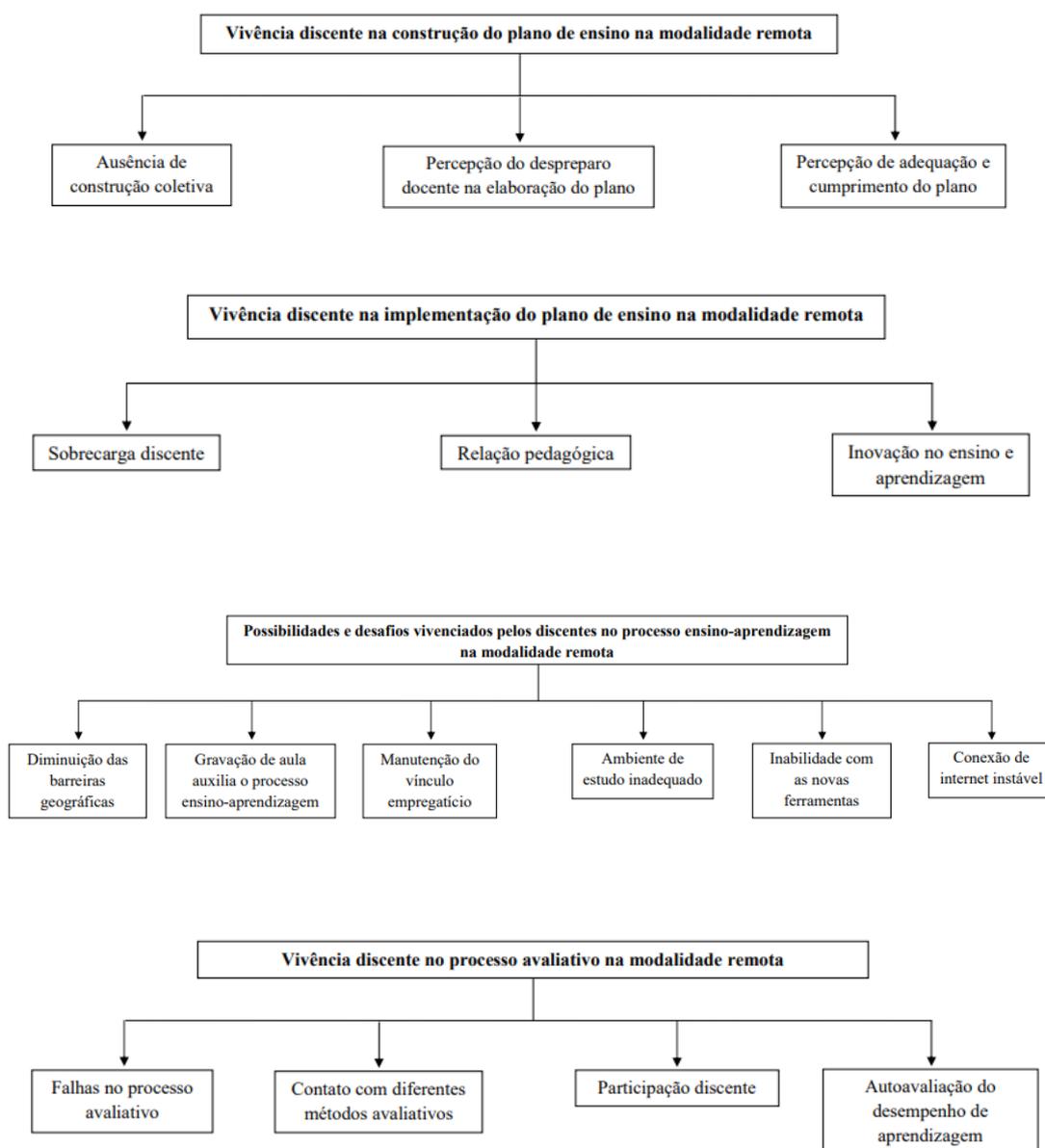
Quando indagados se já haviam vivenciado o ensino online anterior a pandemia da COVID-19, 15 (60%) responderam que esse foi o primeiro contato com essa modalidade. Dos 10 (40%) discentes que afirmaram já terem experienciado esse ensino, emergiu que tais vivências se deram através de especializações EaD, cursos de atualização e aperfeiçoamento, e graduação EaD.

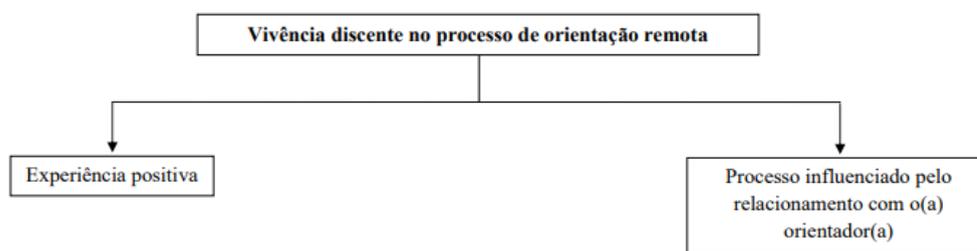
5.4 ANÁLISE DOS EXTRATOS DE DADOS DOS DISCENTES

A análise dos extratos dos discentes culminou na construção de cinco unidades temáticas: Vivência discente na construção do plano de ensino na modalidade remota; Vivência discente na implementação do plano de ensino na modalidade remota; Possibilidades

e desafios vivenciados pelos discentes no processo ensino-aprendizagem na modalidade remota; Vivência discente no processo avaliativo na modalidade remota; e Vivência discente no processo de orientação remota. Evidenciadas na Figura 2.

Figura 2 – Mapa temático abrangendo os cinco temas principais e os respectivos extratos de dados dos discentes. Recife, Pernambuco, Brasil, 2022





Fonte: A autora (2022)

Vivência discente na construção do plano de ensino na modalidade remota

Os resultados demonstram que a construção do plano de ensino, em grande parte das disciplinas, não contou com a colaboração dos discentes, embora houvesse a tentativa destes em participar. Foi relatado, que a maioria dos docentes não consideraram as sugestões apresentadas pelos discentes, apresentando uma inflexibilidade no plano de ensino.

Ausência de construção coletiva

Uma construção coletiva, não houve. O que sempre chegava pra gente eram informações nas reuniões do colegiado, sobre o que tá acontecendo, chegava algumas coisas já pra gente, mas assim, não pra gente dar opinião, mas já dito: “Foi decidido isso, isso e aquilo, mas se alguém quiser falar alguma coisa, esclarecer alguma coisa, pode ficar bem à vontade”. Mas assim, um espaço de abertura para escutar a gente, não houve. (DI1a)

Não houve nenhuma discussão acerca do plano de ensino, em relação ao planejamento do plano de ensino. Tinha assim, quando as aulas começavam, no primeiro dia de aula sempre os docentes mostravam a gente, a turma, e a gente ia vendo o cronograma, esse plano de ensino, como seria o método de avaliação, os conteúdos que seriam abordados, e algumas disciplinas os professores deixavam aberto para o aluno também falar, mas isso não no planejamento, já assim, o plano de ensino pronto pra ver se a turma concordava com aquela avaliação. Em outras disciplinas não, o docente já chegava com aquele plano de ensino e já dizia que era daquela forma, e às vezes não dava abertura para o discente falar se a gente concordava, o que seria melhor pra gente, se poderia se adequar de alguma forma, às vezes não tinha essa abertura, os docentes não dava abertura pra gente. (DI2a)

Pra ser sincera, eu não me senti participativa desse plano de ensino, foi jogado e pronto. E muitos docentes, a gente tentou de várias formas, várias disciplinas tentar dar alguma dica ou pedir alguma mudança para adequar tanto pra gente, às vezes até pra eles, e eles foram bem rígidos, no sentido de não mudar; “Tem que ser assim e

pronto”. Então, no caso, a gente não teve participação, que deveria ser interessante, ser uma construção coletiva, como é algo novo tanto para os professores quanto para os alunos, se construísem juntos seria melhor. Teve uma disciplina, que os professores foram mais maleáveis, mas foi uma em todas. Elas foram mais maleáveis, mais compreensivas dos atrasos, das faltas, e até mesmo de sugestões que a gente fazia, pra poder não ficar tão pesado pra todos nós. Então, foram poucos, foi um grãozinho na areia toda, de ajudar a ser mais flexível nesse plano de ensino e incluir o estudante, o estudante dando suas opiniões e juntos construir de uma melhor forma. Então acho que eu não me senti contemplada nessa construção do plano de ensino. Só uma disciplina em todas. (DI3a)

Não, ele chegou com o plano pronto, todas as disciplinas, e apenas assim, informou como é que seriam trabalhados, que seriam através de seminários, de aulas expositivas, momentos assíncronos, momentos síncronos, algumas definições que eu nem conhecia. Então, foi algo que foi totalmente planejado pelos docentes e que nós fomos informados e eles entraram explicando pra gente como se daria, mas a participação realmente não se deu, eu não senti nenhuma participação como discente. (DI7a)

A participação não teve muito, porque o professor já chega com o plano pronto e aí meio que a gente só vai adequando, às vezes troca um seminário de um dia, às vezes a gente dá uma sugestão de uma forma que o seminário pode ser apresentado, mas a realidade é que ele já vem pronto e a gente meio que vai tendo que se adequar a ele. (DI9a)

No geral o plano de ensino vem pronto. A gente não tem tanta voz pra mudar alguma coisa do plano de aula, inclusive em algumas ocasiões a gente até tentou mudar, mas não foi possível. Algumas disciplinas deram um pouco mais de espaço pra gente opinar, mas a grande maioria não. Na minha opinião, chegava pronto o plano, era apresentado pra gente e no final da disciplina pedia a nossa avaliação e a nossa opinião. (DI10a)

Bom, participação na construção eu não tive, quando eu entrei no mestrado já havia instalado essa modalidade online. Mas a construção realmente do modelo enquanto instituição, essas coisas realmente eu não participei. (DI11a)

Com relação à construção, eu não participei da construção. (DI12a)

A gente já pega o plano de ensino pronto, a gente só vai se adequar aquele plano de ensino, raramente o professor vai pedir opinião da gente se o plano está adequado ou não, alguns perguntam se a gente gostaria de implementar alguma coisa, se o plano condiz com a ementa estudada, mas a maioria já vem com o plano pronto. (DI16b)

Algumas disciplinas realmente houve essa discussão de como iria ocorrer, mas em outras foi bem difícil haver esse diálogo de realmente a gente conseguir conversar com os professores, eles entenderem que a demanda tava alta, que precisava ajustar; aí teve muita inflexibilidade também. Acho que foi muito relativo e isso acabou dificultando e me levando a pensar várias vezes em desistir. Eu pensei que fosse ser mais fácil por ser online, mas na verdade não foi. E eu acho que assim, essa questão da participação do aluno de realmente ouvir, de haver empatia, era muito importante nesse momento e faltou, de alguns docentes, e isso impactou muito na minha participação e no meu rendimento, eu acho inclusive que, por vezes, eu não fui bem, eu só passei pela disciplina e não absorvi bem o conteúdo. (DI17a)

É só posto na verdade, pra gente, explicado o plano, algumas vezes é que a gente consegue dar uma ideia ou outra, por exemplo, teve uma disciplina agora que a gente conseguiu que as dispersões ficassem casadas com outra disciplina, que ficasse melhor no caso pra turma inteira, e aí os professores com muita relutância acataram, mas assim, foi com bastante relutância. (DI23b)

Já chegou pronto mesmo e a gente só recebeu. (DI25b)

Os discentes relataram que era possível perceber o despreparo dos docentes na elaboração dos planos, onde muitos não buscaram reformular suas propostas para o atual momento vivido, havendo assim a mera transposição das práticas do ensino presencial para o ensino remoto.

Percepção do despreparo docente na elaboração do plano

Os professores estavam meio perdidos de fazer uma construção de plano de ensino adequado para transformar o mestrado e doutorado presencial para online. Eu percebi que tinha muitas coisas que eles não modificaram, principalmente em termos de quantidade de trabalhos, a forma de fazer o trabalho, e aí ficou um pouco difícil. Não pensou nessa questão de como abordar as disciplinas, de como estimular a aprendizagem do discente, sem afetar tanto o emocional diante de tudo, diante da pandemia, de tantas mortes, que a gente teve que assistir, enfrentar ou até vivenciar. (DI3a)

Geralmente tinham pequenas mudanças, comparado ao que era fornecido pelos professores, mas assim, não eram mudanças muito drásticas, eram pequenos detalhes mesmo levando em consideração essa questão da pandemia em algumas disciplinas. Porque tiveram disciplinas que mesmo no formato remoto mantiveram aquele plano de ensino que era utilizado no ensino presencial. (DI5a)

Embora na teoria fosse somente 2 horas pra ser online, na frente do computador, isso não acontecia, se estendia esse tempo, na maioria das vezes. Inclusive alguns docentes até já tinham na sua grade aquela proposta de ser 4 horas, de fato, online, síncrono. (DI17a)

É bem variável o plano de ensino, no sentido assim, depende muito do professor. Tem professor que segue muito bem, inclusive tornando as aulas de forma bem agradável, muito bem planejada. Já tem professor que a gente observa que não tem aquele planejamento, não segue estritamente, a gente observa que é improvisado, principalmente a gente que vem de uma pós-graduação e que já trabalha no ensino. É variável, 50% cumpriu bem o plano e 50% deixou a desejar. (DI22b)

Eu não sei se é um problema do programa, mas eu sinto uma falta de organização muitas vezes, porque a gente enquanto discente precisa se organizar para as aulas remotas e muitas vezes a gente fica naquela dúvida se tem ou não aula, muitas vezes tem disciplina que a gente não recebe o plano de aula, então fica difícil a gente se organizar, isso é um fator que gera muito desconforto para o aluno e conseqüentemente, eu tenho visto entre os meus colegas de turma desenvolvimento de sintomas ansiosos devido a essa falta de organização, na modalidade de ensino remoto. Pra ser bem sincera eu só me lembro de uma disciplina que apresentou o plano de disciplina pra gente e a gente teve oportunidade de dar sugestões para o melhor desenvolvimento, mas muitas disciplinas a gente não recebe não o plano. (DI24b)

Para alguns discentes, de modo geral, o programa teve êxito na elaboração e cumprimento dos planos de ensino na modalidade remota, ao destacar o esforço dos docentes em concluir as atividades propostas, requerendo adaptações dos docentes e discentes ao longo do processo ensino-aprendizagem.

Percepção de adequação e cumprimento do plano

De forma geral eles conseguiram adaptar bem o plano de ensino pra gente com essas aulas remotas e está dando certo. No começo foi bem mais difícil, essa questão mesmo da adaptação, mas acredito que agora tá fluindo bem melhor, tanto a gente quanto eles estão se adaptando melhor a isso. Nós já estamos conseguindo seguir o ritmo. Eu acredito que o plano de ensino está fluindo bem pra gente. (DI1a)

Eu percebi que esse plano de ensino, em 99% das vezes, foi cumprido pelos professores. Então os professores de fato se esforçaram para colocar aquilo que estava disponível naquele plano. (DI5a)

Eu acredito que ela está bem estruturada, mesmo a gente precisando

se adequar em alguns momentos, mas o programa ele soube adequar bem esse plano de ensino, é tanto que eu imaginava que seria um pouco mais complicado. Claro que tem algumas disciplinas que a gente sente um pouco mais de resistência, mais dificuldade, mas vendo ao todo eu acho que o plano de ensino ele está adequado para essa modalidade remota. (DI9a)

O plano de ensino que foi disponibilizado pro aluno eu achei bem feito, achei que foi um plano válido, a construção dele. O plano em si, se fosse para descrever algo eu diria que foi bem construído. (DI13a)

Com relação a carga-horária e o cronograma, eu acredito que ele foi bem distribuído, no começo teve certa dificuldade porque assim, foi muito novo, então todos nós estávamos ainda se adaptando. Então foi muito mais aula expositiva do que uma aula que trouxesse uma metodologia de ensino mais interativa e com esses espaços assíncronos, que eu achei muito importante para o desenvolvimento das atividades. (DI14a)

Eu acho que sim, foi cumprido o plano de ensino para as diferentes disciplinas, acho que foi cumprido, minha vivência foi que esses planos que foram enviados sim, chegaram ao seu final. (DI15b)

Vivência discente na implementação do plano de ensino na modalidade remota

Percebeu-se que a execução do planejamento proposto tornou-se cansativo e gerou sobrecarga devido alguns fatores, a exemplo da quantidade de atividades exigidas e do tempo de aula síncrona excessivo. Desse modo, a vivência do ensino remoto emergencial gerou inicialmente um sentimento de limitação e incompletude na capacidade de aprendizagem, culminando na realização de trabalhos de forma mecânica, com pouco envolvimento, sem aprofundamento dos assuntos, resultando em exercícios com pouca qualidade.

Sobrecarga discente

Inicialmente, eu acredito que não só pra mim, mas para a maioria, foi bem dificultoso, bem cansativo, bem desgastante, por ser algo novo pra todo mundo, era bem desgastante, principalmente pelo tempo de aula, por toda rotina, por na época eu trabalhar e pelo fato da concentração também, por que você tem que tá na frente de um computador; ou pra aula ou para trabalho, é muito cansativo, e pelo tempo como é estipulado, um tempo de 2 horas, e algumas disciplinas no começo que passavam desse tempo. Então, complicava bastante, tinha muito desgaste. (DI1a)

Acabou sendo muito exaustivo. Eles fizeram de uma forma que cobrou

muito na questão das disciplinas, de trabalhos e a gente tinha que lidar com outras demandas, é uma coisa que foi bem complicada. E a demanda de trabalhos e estudos são importantes, claro, para o seu desenvolvimento como pesquisador principalmente e como futuro docente, mas a gente está vivendo um momento incomum, um momento que nunca foi passado antes. Muito desafiante porque para eu poder dar conta das disciplinas eu fui ser plantonista noturna, atuando na linha de frente. E aí eu chegava já muito exausta, e tinha que ficar duas/três horas na frente de uma tela. Tem certos momentos que eu estava achando que eu não estava aprendendo de fato. (DI3a)

Essa modalidade remota acabou comprometendo muito os dias da semana, e pra tentar buscar uma atividade mais interativa ficou uma sobrecarga de trabalho pra gente como discente. Então eu acho que a quantidade de encontros virtuais aumentou, e a quantidade de atividades para tentar promover uma interação em aula virtual aumentou bastante se comparado a modalidade presencial. (DI4a)

Tiveram disciplinas que valorizaram muito mais a quantidade, então eram disciplinas que tinham muitas atividades pedagógicas, muitos trabalhos, muitas demandas, e você acabava meio sobrecarregado porque as outras disciplinas estavam acontecendo e você também tinha atividades. Você via que era um quantitativo excessivo de atividades para se fazer, e que acabava prejudicando esse processo de ensino-aprendizagem. (DI5a)

Além de ter aula tem muito seminário, muito trabalho, fora que a gente tem dissertação, tem a revisão integrativa pra escrever, então no início eu estava tipo assim, “Meu Deus, eu não vou dar conta”. (DI9a)

Eu achei que foi bem difícil na maioria das disciplinas, porque tinham muitas atividades, por ter essa metodologia ativa, não pela metodologia ativa em si, mas eu acho que o volume de atividades realmente acabou sendo grande. Então não foi uma boa experiência na maioria dos aspectos. (DI17a)

Uma crítica que eu faço a própria universidade, a própria constituição da universidade, eu acho que foi muito exigido da gente. É como se a gente não vivesse numa pandemia, lógico que fizeram várias concessões, mas mesmo assim, por ser tecnologia eu acho que terminou sendo uma sobrecarga, pelo menos pra mim que já tenho uma idade assim, tive (cita um problema de saúde), aí para mim foi bem puxado. (DI19b)

Por vezes, se torna até um pouco cansativo, semestre passado mesmo cada disciplina pediu um artigo, foram cinco disciplinas, cinco artigos, acaba que a gente se desdobra muito pra fazer esse tipo de trabalho. Não fica uma coisa de boa qualidade, porque cinco artigos associado a uma dissertação, associado a todos os outros fatores, a

gente sabe que não fica de boa qualidade e acaba que só é tempo utilizado sem ser um tempo de qualidade. (DI23b)

Eu achei que a gente ficou bem sobrecarregado. A nossa turma ficou bem sobrecarregada, porque eu acho que pra compensar essa falta eles pediam muitas coisas, muitas resenhas críticas, muitos seminários de diversas disciplinas que a gente ia pagando e aí a gente ficou bem sobrecarregado. Eu acho que teve até uma colega da turma que ela teve que se afastar porque ela ficou com problemas em relação a isso. (DI25b)

A relação estabelecida entre docente e discente é ponto fundamental para que se obtenha sucesso no processo ensino-aprendizagem, uma vez que este deve envolver interação entre os atores envolvidos para o alcance dos objetivos pretendidos. Os resultados evidenciam que em alguns momentos, essa relação foi conflituosa, carecendo de empatia por parte dos docentes, e por vezes, o discente sentiu-se só, não criando vínculo efetivo com o seu mediador. No entanto, houveram relatos de que alguns professores souberam tornar o discente participante ativo das aulas, valorizando os saberes prévios destes.

Relação pedagógica

Tiveram experiências muito positivas, tiveram professores que compreenderam bem essa questão de atividade síncrona e assíncrona, e souberam dividir bem essa disciplina, dividir bem o tempo, então a gente ficava ali discutia duas horas, às vezes passava um pouquinho pela empolgação da turma, mas era uma aula onde a gente não era ouvinte, era participante ativo. Era uma aula que envolvia essa discussão, envolvia os alunos ativamente, então a gente tava ali discutindo, debatendo, trazendo vivências, informações do nosso cotidiano, e aí esse processo de construção era muito bacana. (DI5a)

A relação professor-aluno é uma construção, aí vai muito, claro, da empatia do professor e da empatia do aluno, de saber que as coisas são diferentes e que tanto a gente tá se adaptando quanto o professor também tá se adaptando. E essa questão do relacionamento foi conflituosa em alguns momentos, eu observei isso, esse conflito. Acho que faltou um pouco de compreensão, acho que de ambas as partes, em alguns momentos. Mas no saldo geral, acredito que na maior parte do tempo o relacionamento foi bom. Agora eu acho que quando se está presencialmente eu acho que a questão do limite é melhor, em relação ao relacionamento pessoal. Isso a gente observa em qualquer ocasião, parece que as pessoas perdem meio o freio quando estão na internet, presencialmente a pessoa tem mais cautela. Acho que talvez o relacionamento poderia ter sido melhor em alguns momentos. (DI10a)

Acho que fica muito solto a questão da relação da gente com o professor; com a turma, porque a gente acaba que não conhece todo mundo online, mas aí não tem aquela vivência pessoalmente, e com relação a professor orientador eu acho que fica às vezes muito solto, você não consegue ter aquela cobrança diária ou, sei lá, mais vezes, se você tivesse presencial, então eu acho que atrapalhou um pouquinho com relação a isso. A gente não tem, eu não tenho tanta intimidade de ficar ali no WhatsApp ou por e-mail cobrando, às vezes eu acho que “Meu Deus, daqui a pouco meu orientador, o professor vai começar a me achar chato”. Com relação a isso eu não achei bom essa parte da minha vivência. (DI12a)

Eu posso comparar a minha educação na graduação no (cita país de origem) era os professores mais perto, um acompanhamento mais direto, mas não sei se a pós-graduação no (cita país de origem) também é assim, como já é pós-graduação, tem um caminhar mais sozinho. Então aí não sei se acho diferente, não sei comparar bem, mas sim achei que poderia ter sido muito mais proveitoso. Foi algo bem autônomo, tendo avançado no meu projeto e o que eu aprendi em geral foi mais por minha conta, só no programa foram as diretrizes. (DI15b)

Eu acredito que tenha sido muito boa, de forma geral é uma relação boa. Eles entendem quando a gente não pode ligar a câmera ou quando a gente não pode participar tanto, mas pelo menos na minha turma a gente busca sempre tá participando, com a câmera aberta. (DI21b)

É muito complicado às vezes você lidar com o professor à distância. Porque? A gente já vem de um ensino em que o professor é uma hierarquia, é como se o professor estivesse lá no topo e o aluno lá embaixo. Lógico que a gente tenta desconstruir isso, mas ainda se tem muito disso na academia, principalmente os professores mais antigos da casa. E o fato dessa modalidade remota a gente não ter esse contato dificulta um pouco da gente entrar em contato com o professor para pedir inclusive alguma coisa. (DI23b)

Eu acho que a gente sentiu falta, eu falo a gente porque foram experiências também da minha turma, que a gente conversa bastante. A gente sentiu essa falta do contato, que eu falei, mas foi bom, não deixou tanto a desejar não essa relação com os professores, só foi mesmo a questão da sobrecarga, durante esse período, que dificultou um pouco. (DI25b)

Na perspectiva discente, a vivência do processo ensino-aprendizagem na modalidade remota proporcionou inovação das práticas pedagógicas, contribuindo para aquisição de aprendizados acerca das tecnologias da informação e comunicação no ensino remoto,

alicerçando a promoção de metodologias ativas a serem implementadas na futura prática docente.

Inovação no ensino e aprendizagem

Como pontos positivos, eu vejo primeiro a questão de inovar. Para gente que está nesse processo de formação de futuros mestres e doutores, eu acho que foi importante vivenciar, ter essa experiência, porque querendo ou não, fez com que os professores inovassem a maneira de ensinar e fez com que também a gente inovasse a maneira de aprender. A gente poderia, enquanto aluno, utilizar para um seminário, metodologias ativas por meio da internet. Algumas vezes a gente ia explicar aos alunos algum tema de algum seminário e a gente tinha que passar para os discentes assim como nós, o que a gente aprendeu, a gente tinha que estimular essa participação, a gente tinha que estimular essa questão do uso de metodologia ativa, então assim, eu considero como ponto positivo essa questão. Realmente a gente consegue inovar, fazer diferente e fazer com qualidade. (DI2a)

A possibilidade de aprender recursos novos para usar, e quando voltar presencial com certeza dá pra utilizar também de forma presencial. Eu acho que eu não teria buscado tantas outras formas de usar o computador se não fosse agora esse período de pandemia, muitos aplicativos que não conhecia, ou só tinha ouvido falar, eu acabei sendo obrigada a utilizar para fazer apresentações de trabalho em grupo e com certeza se num estágio, ou numa vivência acadêmica por exemplo, presencial, com certeza dá pra utilizar o computador, até pra deixar a aula menos chata, vamos dizer assim, mais atrativa. Essa foi uma possibilidade desse ensino remoto, conhecer essas ferramentas. (DI3a)

O ambiente remoto fez com que a gente se aproximasse das ferramentas, das tecnologias voltadas para educação. Aí você percebe esse processo de busca, de atualização de certo modo, dos professores, e também dos alunos. Como a gente tinha muita atividade de apresentação, seminários, então sempre a gente tava buscando novas ferramentas, e aí um colega ia usar ferramenta X aqui, aí depois você já tá utilizando essa mesma ferramenta em outra disciplina e isso vai se repassando. A gente pôde trazer o Jamboard, até o Tik Tok, construir vídeo, paródias, eu acho que isso facilitou muito nesse formato remoto. A gente utiliza as tecnologias que estão disponíveis para o ensino. (DI5a)

Permitiu conhecer várias outras tecnologias, conhecer outras didáticas de ensino. (DI7a)

Acho que as possibilidades foram muitas, eu não sei lidar com as coisas de vídeos, da atualidade, mas mostrou um outro leque, por

exemplo, outras formas de você apresentar slides, o Canva, o Prezi eu já conhecia, mas são outras possibilidades de você tornar o processo mais interativo. A gente também descobre os jogos, de forma online, que é um momento super massa pra fazer um pré e um pós conteúdo. Não fica aquela mesma coisa. Uma outra possibilidade, são vídeos, por exemplo, eu fiz um trabalho que lá vai eu fazer um Tik Tok, nunca na minha vida eu ia imaginar isso. Realmente o digital também trouxe muita coisa pra ficar. Trouxe muita possibilidade de apresentação, de você mexer com a multimídia, vídeos, músicas, paródias. (DI18a)

Esse negócio de metodologias ativas, que assim, acaba que a gente conhece um novo mundo utilizando isso, utilizando aulas online, remotas. A gente começa a conhecer uma vivência diferente, uma nova alternativa. (DI12a)

A gente acabou conhecendo tecnologias que antes não eram utilizadas, que já existiam, mas que a gente não utilizava, tipo o Meet, eu nunca tinha usado, tinha usado há muito tempo atrás o Hangout. Eu acho que um ponto positivo foi esse conhecimento em termos de tecnologias que a internet em si oferece. Você manda um livro pelo Drive. Não só com relação ao Meet, mas em relação a Canva, a essas ferramentas que a gente utilizou pra fazer mapa conceitual, acho que se fosse presencial talvez a gente não tivesse isso de fazer algo tecnológico. (DI13a)

As possibilidades que eu vi foi em relação a gente pensar em novas estratégias de ensino, eu acho que tirou todo mundo da zona de conforto, acho que você pensou em novas modalidades. (DI17a)

Eu vi muita coisa interessante que eu vou usar até para minha vivência como docente. Eu tinha essa dificuldade, eu fui docente antes da pandemia e via que às vezes a gente queria fazer algo diferente e não tinha como porque as universidades não tinham esse acesso à internet, então assim, a pandemia trouxe isso, esse contato com as ferramentas que a gente já tinha só que a gente não utilizava, e esse suporte com a internet. Enquanto docente eu achei maravilhoso, discente também, porque eu vi que abriu a mente da gente, as possibilidades das diversas formas que a gente tem de aprender, muitas ferramentas que eu não conhecia. (DI18b)

Eu gostei muito de aprender a questão da utilização de novos recursos, quando eu assistia uma aula eu via o quão dinâmica era a partir do uso de alguns recursos, aquilo me instigou a aprender, até porque a gente mais na frente precisaria pagar o estágio docência. Quando eu entrei no doutorado vi realmente a experiência que os professores adquiriram, porque nem eles tinham, eu absorvi tudo isso e passei inclusive a colocar em prática agora no estágio docência, a utilização de jogos, Kahoot. (DI20b)

na modalidade remota

O processo ensino-aprendizagem vivenciado no ambiente remoto exigiu dos discentes intensas adaptações, embora permeado por incertezas, os resultados apontam pontos positivos trazidos por essa nova modalidade, a exemplo da diminuição das barreiras geográficas, que conferiu heterogeneidade as turmas de mestrado e doutorado, com discentes de diferentes cidades e estados. Além disso, facilitou parcerias na ministração de aulas por pesquisadores e docentes atuantes em diversas universidades no cenário nacional e internacional, proporcionando a troca de conhecimentos e a igualdade de oportunidades, mediante a redução de gastos para os programas.

Diminuição das barreiras geográficas

Em qualquer local você pode entrar no celular; pode participar de uma reunião, de uma aula. Então essa questão facilitou muito. A internet aproxima quem tá distante e às vezes ela distancia quem está próximo. (DI1a)

Uma comunicação, seja de qualquer lugar que você esteja, porque hoje a gente tem o celular, do trabalho mesmo pode se conectar. Pra quem mora distante, que é o meu caso, que envolve tempo, gastos, então facilita bastante, ter que está indo toda semana para Recife para poder assistir as aulas presencial, então o remoto ele facilita bastante. (DI4a)

Outra questão que eu percebi foi a comodidade que o ensino possibilitou. Eu não preciso me deslocar para Recife para ter aula. Eu não preciso enfrentar um trânsito, chuva, então essa questão da comodidade mesmo. Se você viajar, você não vai perder aula, teve uma situação que eu viajei e aí eu não precisei perder aula, eu consegui acompanhar pelo meu celular; eu consigo acompanhar as aulas aqui de Buenos Aires, não precisei me mudar para Recife pra está acompanhando, acho que essa foi uma possibilidade também trazida pelo ensino remoto. (DI5a)

O ensino remoto trouxe pra gente algumas possibilidades, por exemplo, a gente tá aqui em Recife, eu tô em Olinda, em Pernambuco e a gente tem a facilidade de ter uma aula com um professor de fora. Que se a gente tivesse no presencial, para ele seria mais difícil, para o programa seria mais difícil de trazer esse professor, porque teria outros custos. No grupo de pesquisa a gente tá conseguindo trazer professores convidados de outros estados para trazer experiências deles, isso é uma possibilidade do ensino remoto que também pode facilitar no processo ensino-aprendizagem. Tem disciplinas que a

gente conseguiu contar com professores convidados. Ao mesmo tempo que é uma facilidade pode ser um desafio, porque, você tendo internet pode acessar a aula de qualquer lugar, e isso também pode ser prejudicial, ao ponto de que, por exemplo, se uma pessoa está no trabalho, ela pode estar ali acessando a aula mas não está totalmente concentrada. Então, a meu ver, é uma facilidade que pode ser prejudicial para o aluno, se ele não souber aproveitar. (DI6a)

Aprender com profissionais de outros estados, até de outros países também. Paguei uma disciplina fora da (cita o nome da universidade da qual faz parte) que a gente tinha aula com um professor canadense em tempo real, ele lá e a gente aqui, coisas que somente essa questão remota possibilita, essa quebra do espaço físico, poder transpassar e a educação fluir para todo mundo. (DI7a)

Nós que não somos de Recife, por exemplo, isso é um ponto positivo porque a gente consegue fazer parte do programa, consegue estar nas aulas porque está remoto, se tivesse presencial isso aí já retiraria vários alunos com certeza que não são, e que aí teria que optar entre o mestrado e o trabalho. (DI9a)

O ponto positivo é que, o professor está lá no Sul do país e ele pode ministrar aula pra gente, a gente teve aula com professores excelentes, que foram convidados pelos nossos professores da casa, e que se fosse presencial isso não seria possível, ou a possibilidade seria bem menor. Então isso aí pra mim foi muito bom. (DI10a)

Você pode estar em casa, muitas pessoas estão na Paraíba, tem pessoas de outros estados que estão participando lá com a gente, então isso é uma construção muito incrível pra gente, porque não é só o pessoal que mora em Recife que consegue ir pra universidade, são pessoas do Brasil inteiro, isso pra mim é um dos pontos muito interessantes, essa questão do acesso, todo mundo poder assistir de casa. (DI11a)

A questão dessa praticidade de você onde estiver, em qualquer lugar do mundo você consegue acessar uma aula, você não precisa estar aqui, eu posso estar viajando a trabalho mas ao mesmo tempo eu posso estar aqui conectada, aconteceu já de cair dia de plantão e eu ter aula, mas o plantão está tranquilo e eu conseguir acessar pelo celular. Então acho que essa possibilidade também é muito boa com relação ao ensino remoto. (DI12a)

É inegável que a modalidade remota acaba aumentando a acessibilidade. Teve situações assim, que você precisava ir ao médico, mas você tinha aula também e aí naquele tempo de espera você conseguia pelo menos assistir aquele momentinho, participar, você não perdia totalmente o assunto. Embora não seja ideal, mas acontecia isso. Você vai garantir uma maior acessibilidade, você ter opção de gravar aula então você pode depois rever aquela aula. Para

mim em especial que moro em outro estado, facilitou muito porque você diminui o tempo de deslocamento para onde está indo, diminui custos. (DI17a)

O primeiro ponto positivo foi eu ter feito a minha qualificação lá no sertão do Ceará, no sertão mesmo, interior, as tecnologias te dão esse acesso, você pode está em qualquer lugar e você tem o acesso. Isso eu acho formidável, bem louvável mesmo, esse é o ponto positivo. (DI19b)

Principalmente no que diz respeito à disciplina que a gente paga na Paraíba. Eu considero que não seria possível eu desenvolver o mestrado e trabalhar com uma disciplina sendo paga toda semana na Paraíba. Então assim, o ensino remoto me possibilitou isso, e possibilita a todo mundo isso. Tem pessoas que são da Paraíba mesmo, a maioria das disciplinas são ofertadas pela (cita o nome da universidade da qual faz parte), então as pessoas teriam que morar aqui em Recife, e vem um custo a mais né, de pagar aluguel, deslocamento. (DI23b)

A modalidade remota trouxe consigo a possibilidade de gravação dos momentos síncronos, na percepção discente, tal recurso auxilia o processo ensino-aprendizagem, uma vez que permite ao discente rever as aulas para sanar dúvidas sempre que houver necessidade.

Gravação de aula auxilia o processo ensino-aprendizagem

Tem algumas disciplinas que não permite a gravação das aulas, aí dificulta bastante, por que as vezes a internet cai e a gente acaba perdendo algum assunto e depois não é repassado pra gente. Mas para outras disciplinas que a gente tem a gravação de aula, se torna mais “fácil”, nesse sentido. (DI1a)

Quando os professores, pouquíssimos também, disponibilizavam a gravação, pra mim foi mais tranquilo, porque aquilo que eu não consegui aprender depois eu fui assistir, mais descansada, depois de um plantão. Aí foi um pouco melhor a questão do aprendizado. Tem também esse problema da gravação, eu entendo o lado dos professores quanto a gravação, mas eu acho que somos todos adultos e sabemos nossos compromissos, a gravação teria sido muito interessante, muito importante pra quando acontecesse esses problemas que a gente enfrenta, que eles também enfrentaram, quantas vezes um animal estava latindo, uma criança estava chorando na própria casa do professor, a gente também passa por isso. E a gravação poderia ser o complemento, justamente desse déficit que a gente teve de aprendizagem. “Ah, a gente não aprendeu porque teve essas peculiaridades, mas a gente pode re-assistir e re-aprender”, Então realmente teria sido um bom complemento para poder suprir

esses déficits que realmente surgiu no processo ensino-aprendizagem do discente. (DI3a)

Alguns professores disponibilizavam acesso a gravação da aula, então tinha essa facilidade também. (DI6a)

Algumas aulas, quando são gravadas, ajuda porque a gente consegue acessar novamente, tirar dúvida, rever a aula. (DI12a)

O número de bolsas de estudo nos programas de pós-graduação ainda é muito restrito, com isso a maioria dos pós-graduandos não consegue se dedicar exclusivamente ao estudo, sendo necessário manter o vínculo empregatício. Portanto, a modalidade remota contribuiu para que os discentes pudessem integralizar o curso sem que fosse preciso se desvencilhar da atividade profissional.

Manutenção do vínculo empregatício

Eu não sei como é que muitas pessoas fazem todas aquelas disciplinas e trabalham ao mesmo tempo. Eu acho que a modalidade remota promoveu isso, as pessoas estarem trabalhando mas estarem participando. Eu vi muita gente se dedicando realmente, parava no trabalho, pedia um tempo. (DI11a)

As possibilidades, não me afastar do trabalho por completo, eu não perdi a oportunidade de estar presente em nenhuma aula, não precisei faltar. (DI16b)

Na minha situação facilitou. Porque eu já estava pensando como é que iria fazer com os meus horários, porque eu trabalho durante o dia, aí eu pensei que eu teria que mudar meu horário de trabalho para o plantão noturno, e graças a Deus não precisou, porque eu consigo assistir as aulas lá no trabalho. Eu consigo acessar pelo celular; assisto às aulas pelo celular, no trabalho. Eu conversei com a minha chefe e ela permitiu eu me ausentar por alguns minutos, algumas horas, quando necessário, pra tá assistindo aula e depois retornando às atividades de trabalho, então pra mim é bem tranquilo isso. Eu consigo fazer um pouco dos dois. (DI21b)

O grande ponto positivo é em relação ao trabalho. Eu tenho certeza absoluta que se não fosse na modalidade remota eu não teria conseguido fazer o meu doutorado, por questão de tempo mesmo. A gente precisa trabalhar e precisa estudar, e se fosse só pra estudar, na modalidade presencial, não conseguiria trabalhar, isso é uma grande possibilidade que deve ser levada em consideração. (DI24b)

Entre os desafios vivenciados pelos discentes ao longo do processo ensino-aprendizagem na modalidade remota, a ausência de um ambiente de estudo adequado foi facilmente evidenciada, pela necessidade de utilizar o ambiente domiciliar como sala de aula. Os barulhos externos também ocasionaram dificuldades na concentração dos pós-graduandos, gerando impacto na qualidade da aprendizagem.

Ambiente de estudo inadequado

Eu acho que o desafio mesmo, é essa questão da concentração, por a gente está na frente da tela de um computador, de um celular. Você tem que ter uma concentração redobrada, qualquer barulhinho, qualquer coisa você já desconcentra. Achar um ambiente na sua casa que seja propício para assistir aula, porque é aquela coisa, muitas pessoas não moram só, tem pai, tem mãe, tem irmão. Eles têm que se adaptar a gente, é complicado. Isso também é um grande desafio. (DI1a)

O desafio de transformar sua casa em universidade, de ter que separar sua vida acadêmica do pessoal, porque você está dentro da sua vida pessoal, que é sua casa. É um problema de saúde mental muito grande pra gente, pra mim foi. Eu não tenho pra onde sair, a minha casa agora é a universidade. Eu não posso sair porque tem uma pandemia lá fora. Então onde é que eu vou descansar? Onde é que eu vou ter repouso? Não tenho. Ai eu acabo me ligando 100% do meu dia na universidade. Está sendo um desafio separar, eu já sou uma pessoa que tem depressão e isso piorou muito minha depressão, pandemia junto com a universidade na minha casa, eu não tenho descanso, não tenho pra onde descarregar minhas energias. É um desafio também do processo ensino-aprendizagem, porque por exemplo, passo o dia sem fazer o projeto não é porque eu não estou afim de fazer, mas porque eu tô cansada, e eu não tenho onde descansar. (DI3a)

Outro fator foi a questão do ambiente. Preparar o ambiente na minha casa onde eu pudesse assistir aula sem ser incomodado, de certo modo. Porque assim, eu ia pra faculdade e lá tinha a sala, então a gente ia tá estudando lá. Agora não, a sala veio pra minha casa, só que não moro sozinho, e as pessoas com quem eu moro não estudam comigo, então é diferente. Eu tive que adequar, adaptar um local, trabalhar junto com a minha família, porque às vezes mesmo eu ficando no meu quarto tem atividades em outros locais que acabam chegando até aqui, principalmente nessa questão de som. Foi um trabalho de formiguinha, realmente de conscientizar, explicar que eu estou em aula, que eu estou interagindo com outras pessoas, aprendendo, que às vezes minha câmera tá ligada, que meu microfone tá ligado e que as pessoas acabam escutando o que está acontecendo

dentro de casa, e isso é um pouco constrangedor. (DI5a)

Acho que é algo da tecnologia, porque tá todo mundo ali presencialmente olhando para o computador, mas tem um mundo ao seu redor acontecendo e qualquer coisa se dispersa, então isso, esse dispersamento, deixa com que as coisas se percam, ficam tudo com o cabo solto e eu senti essa dificuldade também, porque me senti dispersa. (DI7a)

Vencer o cansaço, as distrações, os barulhos externos, porque, tô na faculdade tá eu e tá todo mundo no mesmo ambiente então tem que fazer o mesmo silêncio, tá todo mundo naquele mesmo objetivo, em casa não. Eu tô aqui, meu cachorro tá ali, meu pai tá falando, foi realmente vencer esses desafios. Tinha hora que chega dava nos nervos, mas era vencer esses desafios, se adaptar, não se distrair com o mundo externo, realmente atender a demanda do compromisso com a aula, porque às vezes, por exemplo, estou aqui na aula, fulano me chama, telefone toca, “fulana, faz isso aqui pra mim”, e eu ia, “ah, é rapidinho, tô em casa, né”. (DI8a)

O difícil, principalmente no começo até eu me adequar, foi ter um local adequado que a gente fique sem ter ninguém pra tá interrompendo, porque tira a atenção da gente. A gente tá lá aí um passa outro passa, um chama outro chama, tira a atenção da gente da aula e a gente perde um pouco da concentração, e aí perde a qualidade do aprendizado. Tem uma disciplina que a gente ministra aula, eu tive que esvaziar a casa para poder ministrar aula, botei todo mundo pra fora, se não eu não ia conseguir. A dificuldade maior foi em relação ao espaço mesmo, de ter um espaço adequado onde eu ficasse sem ser interrompida, aí depois que eu resolvi esse lugar eu não tive mais problema. (DI10a)

Minha casa não é como a de algumas pessoas que tem um quarto tipo escritório que você pode ficar lá e ter o seu ambiente de estudo, então eu tive que dar um jeito pra manter um ambiente de estudo aqui. Dois filhos, às vezes eu me trancava no quarto e ficava “Mãe” batendo na porta, porque eles também estavam remotos. Aí na hora que era minha aula remota como era aula deles, era um desafio, porque eu tinha que desligar minha câmera, pra poder ficar dando assistência a eles e voltava pra assistir a minha aula. Quando terminava a aula eu não tinha opção de estudar naquele momento, eu tinha que fazer um horário paralelo, que era madrugada. Se era pra ler alguma coisa tinha que ser depois que eles dormissem porque aí eu lia com calma, só que a leitura às vezes de madrugada, dependendo de como esteja a pessoa, fica cansativa, você tá fazendo a leitura de madrugada por necessidade. Eu acho que isso é um grande desafio. Não sei se eu não tivesse filho, acho que seria mais fácil, porque aí eu faria o meu horário. (DI13a)

Eu acho também a questão, não no meu caso, mas olhando de uma

forma geral, a questão de você fazer da sua casa o seu ambiente de sala de aula, muitas vezes você tem que compartilhar o espaço com mais alguém, de repente alguém passa, isso já aconteceu algumas vezes e eu percebia que ficava desconfortável pra aquela pessoa que tava com a câmera aberta, então eu acho que foram N adaptações. (DI20b)

Primeiro desafio para o acadêmico é organização pessoal, organização de ambiente de estudo, de saber diferenciar aquele ambiente, que ali você está pra assistir aula e esquecer a rotina da sua casa, da sua família, muitas vezes do trabalho. Então, saber estar no aqui e no agora é um grande desafio. (DI24b)

Um aspecto desafiador, citado pelos discentes, foi a inabilidade com as novas ferramentas, pois alguns estudantes não tinham conhecimento acerca das estratégias tecnológicas que podem ser aplicadas no ambiente virtual de ensino.

Inabilidade com as novas ferramentas

Acho que o primeiro desafio é porque a gente acha que dá pra fazer pela internet, pelo computador, o que a gente faria numa sala de aula. O primeiro desafio foi esse, que você tem o choque que não dá, você tem que usar outras ferramentas, tem que usar outras tecnologias que você nunca teve contato e que está aprendendo a usar para aquele momento. Teve essa dificuldade tecnológica, de buscar coisas inovadoras para sair do slide, eu tive essa dificuldade. (DI7a)

Os desafios pra mim foi mais com relação a aplicar e tentar variar o uso das metodologias ativas, da apresentação de seminário online, já que os professores sempre cobravam essa questão de não ser aquela mesmice, todo mundo só expando. Acho que a gente não consegue utilizar tanta dinâmica como seria no presencial talvez, ou talvez a gente até utilize mais, só que assim, eu acho que é bem diferente. Mas acho que pra mim, um dos desafios principais foi com relação a essa questão de uso de metodologias ativas que a gente teve que sair descobrindo, e eu não sou uma pessoa muito amiga da tecnologia, de conhecer muito site, conseguir desenvolver, mexer rápido. (DI12a)

Os desafios foram aprender outras formas de interagir além de simplesmente o Google Classroom, mas utilizar outras modalidades como por exemplo, usar um Padlet, utilizar outras ferramentas do próprio Google para facilitar esse aprendizado e também até melhorar o meu aprendizado como me estimular a fazer junto aos meus alunos. (DI16b)

Foi um desafio pra mim desenvolver as atividades, trazer a metodologia ativa, trazer isso para a nossa vivência, porque foi tudo

novo, então eu tive que aprender a manipular outros programas, descobri muita coisa nova que foi bom, mas foi um desafio porque no início eu fiquei sem saber como é que eu vou fazer isso, não tinha noção de como é que eu ia executar as atividades. (DI17a)

O maior desafio foi a falta de conhecimento mesmo, a ignorância no assunto, das novas tecnologias, esse foi o meu maior desafio. O desconhecimento, a falta de habilidade de lidar com as novas tecnologias. Enquanto a professora mandava um link de avaliação eu não sabia na tela do computador como é que eu abria duas coisas ao mesmo tempo. Eu tive bastante dificuldade, superada assim, vamos dizer, 70% já. (DI19b)

A instabilidade na conexão de internet foi considerada outro ponto que trouxe ônus à aprendizagem discente, uma vez que a oscilação, sobretudo nos momentos síncronos, interrompia o raciocínio, acompanhamento, e participação efetiva nas aulas, ocasionando desconforto e constrangimento ao discente.

Conexão de internet instável

A questão da internet também tem todas essas instabilidades. (DI1a)

Outro desafio que eu posso citar é a questão do acesso a internet. Eu tenho acesso a internet, a minha internet na maioria das vezes é estável, mas tem alguns momentos que ela pode ficar instável e a gente perder, aí perde a conexão na apresentação de um trabalho, por exemplo. (DI6a)

Outra dificuldade também era a internet, quando você mais precisa, cai. Aconteceu de cair, de faltar energia, a rede ser muito instável e você acabar perdendo aquele momento. (DI7a)

O primeiro desafio é minha internet que não é tão boa, e isso querendo ou não implica no meu processo de aprendizagem, porque às vezes até aula a gente perde, porque a gente depende dessa tecnologia, e se ela não está boa e não está favorável isso vai implicar. (DI9a)

Existem questões de conexão à internet, acessibilidade ao computador. No meu computador a tela estava se desligando no meio das chamadas enquanto eu assistia a aula, aí eu tinha que pegar emprestado do meu marido, e às vezes ele estava usando, então a gente tem essas dificuldades tecnológicas, e de acesso a internet. Jamais ia acontecer de uma pessoa tá apresentando, a internet cair, se a gente fosse presencial, a pessoa ia tá lá apresentando, a gente não teria esse problema. Mas eu acho que, pelo menos pra mim, não foi

uma coisa muito que definiu meu aprendizado não. Tem essas quedas, tem esses probleminhas, mas a gente vai contornando. (DI11a)

A internet, hora pegava hora não pegava, hora caía hora ficava, travava, de tudo a internet aconteceu. (DI13a)

Principalmente com relação ao acesso a internet, eu acredito que às vezes a gente ficava sem o acesso, a internet oscilava, a gente não tinha às vezes condição de acompanhar todo o conteúdo de aula porque ficava caindo a internet. (DI14a)

Primeiro desafio, conexão à internet. Eu acho que foi o meu maior desafio técnico, porque eu tive muita dificuldade com acesso, em relação à internet, e alguns professores julgavam por isso, porque você ficava caindo, saindo e entrando da aula, querendo ou não você desvia a atenção da turma. E também acaba você não aprendendo, fora que alguns processos, nas disciplinas, na avaliação você tinha que ligar a câmera, quando você não ligava, às vezes uma apresentação de um trabalho, o professor até questionava, mas na maioria das vezes é porque sua conexão não dava, então ou você abria microfone ou a câmera. Conteí com a colaboração dos meus colegas, muitas vezes eu pedia para projetar minhas atividades porque eu sabia que minha internet não ia conseguir. (DI17a)

Acho que são os desafios relacionados à questão da internet, porque muitas vezes o professor ia dar aula e aí de repente ele tinha alguns problemas técnicos e aí a internet caía. Uma vez a minha também caiu e eu acho que isso aí é algo que interfere e atrapalha bastante. (DI20b)

Muita coisa não depende de organização prévia, como por exemplo, internet, já aconteceu de eu me preparar pra assistir aula e a internet oscilar e não dar pra assistir, isso gera um grande desconforto. (DI24b)

Vivência discente no processo avaliativo na modalidade remota

A complexidade do processo avaliativo também foi percebida pelos discentes que identificaram as necessidades de adequações para sua realização no ensino remoto. Entretanto, foram destacados o estabelecimento de um excesso de atividades para garantir maior segurança do docente na avaliação dos discentes, como também uma resistência docente em não considerar as solicitações e sugestões discentes para adequar a forma de avaliação para o ensino remoto, mantendo sempre os mesmos métodos, com pouca inovação.

Falhas no processo avaliativo

Em relação à avaliação, algumas disciplinas realmente tiveram adequação, tiveram essa ciência que a gente realmente está numa modalidade remota, aí conseguiram adaptar para nossa realidade, e isso conseguiu fluir bem legal. Mas algumas disciplinas ainda não conseguiram essa readequação total para nossa realidade. Aí essa avaliação acaba sendo como se fosse presencial, e realmente é muito complicado ter esse pensamento como se fosse presencial. E sem contar, no quantitativo de atividades que se tornam avaliativas também, porque a gente sabe que mestrado e doutorado tudo conta. Não é só uma avaliação no final, tudo conta, tudo pontua, então eu considero tudo avaliação. E a quantidade dessas avaliações é muito grande. A gente tem toda uma rotina de aula, já tem as atividades, têm dissertação. E a gente não só faz uma disciplina por vez, a gente faz duas ou três disciplinas ao mesmo tempo. Então assim, imagine uma atividade de cada disciplina, ao mesmo tempo, fica muito esgotante, muito cansativo, e a gente não consegue absorver como realmente é pra absorver. Então torna-se uma falha nesse processo de ensino-aprendizagem, por que é aquela coisa, não é o quantitativo, é a qualidade que essas atividades vem pra gente e como a gente vai fazer; não é quanto mais melhor, é a qualidade. Algumas disciplinas realmente ainda estão pecando em relação a isso, por esse quantitativo exagerado de avaliações de atividades que passam pra gente. E a gente acaba fazendo nas carreiras, a gente faz o melhor da gente, e acaba a gente não absorvendo nada, a gente faz só realmente pra cumprir tabela. (D11a)

Algumas disciplinas não mudaram muito, o projeto de ensino ficou um pouco engessado. Mas no geral, achei interessante essa reinvenção da gente, mas poderia realmente ter sido pensado na saúde emocional da gente, com projetos, trabalho, com tudo, ter sido um pouco mais maleável nessa avaliação. Poderia ter usado outros recursos. Se fala tanto de Freire, se fala tanto de metodologias ativas, mas por vezes é pecado nesse sentido, não foi utilizado. Tava muito engessado a avaliação dos professores. A gente ficou muito estressado porque houve muita demanda de trabalhos. Teve algumas disciplinas que passaram uma prova atrás da outra, por exemplo, a bioestatística que teve trabalho toda semana e ainda teve duas avaliações, não havia necessidade de tanta demanda de trabalho. (D13a)

A gente percebe ainda uma certa resistência de alguns professores em não mudar. Alguns professores, não sei por qual motivo, não compreendem que nós estamos vivenciando um momento totalmente atípico. “Ah, eu sempre fiz isso, eu sempre fiz assim, desde que a disciplina é ofertada”, mas nenhum outro grupo de alunos vivenciou aquela atividade, aquele processo avaliativo em formato remoto, e ainda tendo que lidar com uma pandemia. E por vezes, o professor não conseguia compreender essa nossa demanda. Então a gente chegava, explicava que estava com uma certa dificuldade e eles justificavam do jeito deles e mantia aquele processo avaliativo. Eu me

sinto privilegiado porque eu estou em dedicação exclusiva ao mestrado, então eu posso passar a semana toda lendo, produzindo, me dedicando ao mestrado, só que essa não é a realidade do nosso programa. Muitos outros colegas precisam trabalhar, e aí você vê o quanto foi mais pesado para esses alunos esse processo avaliativo devido a demanda de atividades que iam se somando. Foram atividades pertinentes, de certo modo, mas que quando elas se juntavam, quando era mais de uma disciplina ao mesmo tempo, elas acabavam se acumulando e se atrapalhando nesse processo avaliativo. Então de certo modo o processo avaliativo foi adequado, mas por vezes ele se tornava cansativo pelo número de disciplinas que a gente estava cursando, e a demanda de algumas disciplinas que eram bem mais do que outras. (DI5a)

Com relação ao processo avaliativo, eu acho que dependendo da visão do docente o discente pode ser prejudicado, em que sentido? Alguns professores adotavam como um dos critérios o uso das câmeras. Então, se o aluno estava ali com a câmera ligada, poderia ser que isso influenciasse no seu processo avaliativo porque o professor entenderia que o aluno estava participando mais do que aquele outro que não estava com a câmera ligada. Mas aí a gente pode também pensar na questão de que nem sempre as pessoas têm essa disponibilidade. O próprio recurso mesmo, de ter a câmera ali pra ter o acesso, às vezes as pessoas estão em algum local que pode trazer um constrangimento para esse aluno e esse uso da câmera, para o recurso avaliativo eu acho que não seria tão adequado, eu acho que a gente pode avaliar o aluno por outras formas. E aí acabou prejudicando alguns alunos nessa questão da avaliação, porque nem sempre conseguia ficar com a câmera ligada. (DI6a)

Às vezes a gente se dá conta de profissionais que falam tanto: “Ah, de educação libertadora”, e quando vê ele é o que mais oprime. Apresenta uma postura sempre engessada, sempre fazendo as mesmas coisas, é sempre um seminário, é sempre um painel, é sempre um workshop daquele modelo, e que não abre pra gente dar nossa opinião, todo mundo fala, mas aceitar é uma coisa bem diferente. Então isso também me deu uma experiência negativa e que me fez passar por esse processo de ser um peso. Determinadas disciplinas que foram realmente um peso, que a gente acaba fazendo assim, na obrigação. (DI7a)

A gente recebe muita demanda e aí a forma da gente retornar é tudo meio que muito exploratório, e a gente vai só indo, só fazendo, e meio que você não aprende, não se debruça naquilo como deve ser, é meio que você tem só uma obrigação de entregar aquilo, você não consegue absorver tanto como outras disciplinas você consegue naturalmente. (DI9a)

Eu achei um excesso de avaliação, achei que não tinha necessidade daquilo tudo não, acho que sobrecarregou a gente. Termina que a

gente fica tão preocupada com tanta atividade para fazer, que não foca na aprendizagem, foca na realização da atividade. Pra mim, isso atrapalhou bastante. Acho que não precisa ter tanta atividade para avaliar o aluno, acho que a avaliação pode ser feita no decorrer das aulas, com a participação, com as conversas, o professor percebe quando o aluno está estudando e quando está envolvido. (DI10a)

Eu achei um pouco estranha porque todas as disciplinas pediram um artigo para a conclusão da disciplina e isso demanda tempo, aí se eu tenho todas as disciplinas pedindo artigos a gente fica sem tempo hábil pra fazer algo que realmente seja bom. A gente termina fazendo algo que seja uma coisa meia boca, só pra concluir a disciplina, e a gente poderia ter outro tipo de processo avaliativo, que não um artigo. Acredito que seja uma necessidade de publicação do próprio programa. (DI21b)

Depende da disciplina. Alguns, a contragosto, a gente tem alguns trabalhos que sinceramente, a gente acha que não tem fundamento nenhum, tipo montar um artigo para uma disciplina. Você quer montar um trabalho com qualidade, sendo que você tem que dar conta de sua tese e você sabe que vai fazer aquele trabalho sem a qualidade que você gostaria de fazer, mas você é forçado porque o professor exigiu isso. E ainda quer que você publique em uma boa revista um trabalho que vai ficar mediano, mesmo sendo em grupo, isso é um pouco frustrante. (DI22b)

A modalidade remota concorreu para a implementação de diferentes métodos avaliativos. Na opinião dos discentes, tais métodos romperam com a avaliação tradicional e permitiram o aprendizado de novas tecnologias, o que trouxe dinamismo ao processo, a exemplo da produção de artigos em grupo, elaboração de parecer de projetos, organização de evento científico, e construção de análises críticas.

Contato com diferentes métodos avaliativos

Tinha disciplinas que eram mais leves, que alguns professores não cobravam tanto a participação, mas cobrava, por exemplo, a realização de um trabalho, às vezes pedia para apresentar um seminário no final da disciplina, ou então pra gente fazer exercício, alguma leitura. Alguns docentes eram mais exigentes nesse sentido. Acho que como a gente tá nesse processo de ensino na forma de educação em saúde, então sempre pediam metodologia ativa, por exemplo, a gente conseguiu usar metodologia ativa para apresentar o seminário. (DI2a)

Trabalhos em grupo, apresentação muitas vezes. Teve uma outra que foi produção de artigo. Mas achei até interessante, porque o poder

que a gente teve de moldar ao processo remoto. Quantos aplicativos a gente aprendeu e utilizou, e isso nos leva também para o futuro. (DI3a)

No primeiro semestre tive que construir como processo avaliativo um artigo de reflexão, e foi um choque pra mim, foi um motivo de sofrimento de certo modo. Até mesmo pela minha própria falta de experiência e de interpretação. Quando a professora falou: “Nós vamos fazer um artigo de reflexão”, eu já comecei a me desesperar. A gente levou esse questionamento para a professora, e ela explicou como era pra fazer, trouxe modelos, exemplos. Vieram novos tipos de modalidade avaliativa que a gente tinha que se adequar, e aí por esse não conhecimento, de certo modo assustava, mas a gente via que quando o professor estava bem alinhado com a turma, esse processo era fluído, leve. Teve outra disciplina que nós tivemos que criar um evento como avaliação. Outro processo avaliativo foi dar parecer, uma das disciplinas a gente tem que dar um parecer sobre o projeto do colega, que era algo novo pra mim, mas que é essencial enquanto a minha formação de mestrando. Então assim, as atividades propostas pelas disciplinas foram muito bacanas nessa questão de construção enquanto mestre. (DI5a)

Nenhuma disciplina que eu paguei teve prova mesmo, só a de (cita o nome da disciplina). As outras disciplinas nenhuma teve prova, necessariamente dita, foram tudo assim, uma apresentação, eles contam ponto de participação, contam a entrega dos trabalhos, de alguma leitura, resumo, resenha. Então esses modelos de avaliação são bem dinâmicos, evitam que a gente simplesmente esteja decorando resposta e escreva lá e pronto, eu acho que faz parte até da formação da gente enquanto mestres. Eu acho que as avaliações seguiram sistemas bem interessantes, bem novos, dinâmicos, e pra mim faz muito sentido, especial nessa questão da pandemia, do ensino online. (DI11a)

As avaliações têm sido diversas porque algumas disciplinas pedem que a gente elabore artigos, outras a gente já faz na própria sala de aula construção de atividades, participação na aula, então tem sido muito dinâmica, nunca é igual e nem é tão teórico assim a ponto da gente não conseguir discutir melhor. A cada disciplina as avaliações são extremamente diferentes e bem participativa, é bom pra gente como aluno, eu gosto. (DI16b)

Os professores não utilizavam aquela avaliação formal, eles utilizavam ou avaliação via trabalhos que a gente enviava, resenhas, algumas análises críticas, mandavam textos pra gente ler e fazer uma análise crítica por escrito, e enviar pelo Google Classroom, e também faziam seminários. Então eu vejo de uma forma que em relação a essas análises críticas e essas resenhas, foi bom. (DI18b)

Teve outros que não foram bons, teve outros que teve debates

excelentes, e teve professores que souberam ponderar, planejaram um tipo de avaliação só que viu que teve uma certa produtividade, discussão de trabalhos, debates, que não precisou ter necessariamente aquele trabalho escrito para avaliar a gente, do artigo, por exemplo. Então assim, é bem variado, 50% das disciplinas foram muito boas, excelentes, e outras, deixaram um pouco a desejar. Mas, meu conceito no geral, em relação até o programa, foi mais positivo do que negativo. (DI22b)

Disciplinas de muita discussão, de análise crítica, análise reflexiva para postar no Classroom, mas a gente nunca teve uma orientação do que era processo avaliativo. (DI24b)

Foi identificado que a maioria das disciplinas tinham como requisito avaliativo a participação do discente nas aulas síncronas, por vezes, havia exigência do docente para que o discente permanecesse com a câmera ligada, pois seria uma tentativa de garantir a presença deste na sala virtual. Outro ponto destacado nas falas, é que tal participação em alguns momentos, não se dava de forma espontânea, emergindo relatos de que os discentes sentiam-se pressionados a estarem se colocando, não sendo considerado seu modo de ser, sua timidez e personalidade.

Participação discente

Algumas disciplinas eu percebia muito que os professores avaliavam pela participação, mesmo sendo de forma remota, eles cobravam que a gente participasse, tinha alguns professores que exigiam que a gente tivesse com a câmera ligada pra ver se realmente a gente estava presente na sala virtual. Cobrava essa participação. Em algumas disciplinas eu senti que ficou faltando entender o contexto do aluno. Porque às vezes cobravam participação do aluno, mas às vezes nesse contexto remoto a internet não ajudava. Então, por exemplo, pra mim, algumas vezes eu deixava de falar, de participar porque a internet aqui estava instável, eu percebia que estava instável e que se eu fosse falar, ou ligar uma câmera, ia ser difícil, a internet ia cair. Nesse sentido eu percebo que faltou, de alguns docentes, essa compreensão de entender, mas em outro sentido, eu acho que foi legal, as abordagens utilizadas. (DI2a)

A participação é um processo avaliativo presente na maioria das disciplinas. Aí você vê o aluno, ele é motivado, instigado a tá falando, a tá participando, e aí não necessariamente você precisa abrir o microfone, a gente vê o chat que é uma ferramenta muito bacana que vem sendo utilizada também nesse processo de participação que é um item avaliativo. Então, 90%, 100% das disciplinas exigiam isso, exigiam que a gente estivesse ali participando, discutindo,

construindo. (DI5a)

Eu acho que o processo avaliativo tem que decorrer principalmente da participação do aluno nas aulas, de fato, eu acho que é bastante crítico pro professor avaliar esses alunos que não participavam muito, que estavam sempre online. Eu me coloco no lugar deles também como docente, e sei o quanto é difícil, mas em relação a algumas cadeiras que a gente pagou eu achei que foi cobrado de uma forma excessiva e foi negativo pra mim quanto estudante, acho que foi pior pra mim, essa experiência de ser avaliada nessa disciplina dentro do mestrado, online, porque cabe muitos julgamentos. “Ah, será que realmente a internet dela caiu? Será que realmente esse aluno não está participando porque está de plantão?” Eu também acho que, me colocando no lugar do professor, eu sei que é difícil, que eles precisam cobrar, mas achei que em determinadas ocasiões e disciplinas, houve sim uma cobrança desnecessária, excessiva. (DI7a)

Esse processo partiu muito da empatia com o outro. Foi o momento de você realmente entender o contexto do outro. Então assim, tiveram momentos que a minha timidez foi levada em conta, teve alguns momentos que não. Você é posto pra participar, interagir, para ligar as câmeras, e senti isso na pele num processo avaliativo de uma nota de uma disciplina. Eu entendo que essa participação conta, essa coisa de você interagir, porque eu senti isso na pele, na prática. (DI8a)

O que eu sei que com certeza usaram é tipo assim, se a pessoa era participativa então ela tinha uma avaliação positiva. No meu caso, eu sempre fui muito calada, mas aí teve até uma disciplina que a professora pontuou algo que eu concordei, todo mundo concordou, ela falou assim: “Não quer dizer que o aluno que é muito calado, muito na dele, não comente, não tenha também um conhecimento tão abrangente como aquele que é mais falante”, ela tava certa. Eu acho que avaliar um aluno se ele fala ou não, eu não acho que é um bom método, digamos assim. Mas acredito que eles pensaram no sentido de, se a pessoa era mais falante, se era participativo, no caso. (DI13a)

Acabava sendo um dos requisitos avaliativos essa questão da sua participação em aula, embora eu não ache que seja justo, porque isso depende muito da personalidade da pessoa e você percebia que tinham pessoas que não conseguiam participar e não é porque elas não queriam, é porque elas não conseguiam. Tinham pessoas na sala que eram muito tímidas e que quando falavam você percebia até a voz um pouco trêmula. (DI17a)

Eu acredito que os professores em muitas disciplinas vão nos avaliar em relação à participação nas aulas; e no presencial, porque eu sou aluna egressa, isso era feito também. Em muitas disciplinas a gente recebia nota por questão de participação em sala de aula, em seminários, então não vi que muita coisa mudou. (DI20b)

Participação nas discussões, mas a gente acaba se sentindo pressionado a participar, não por livre vontade, mas por pressão mesmo de alguns professores que estimulavam essa discussão. (DI24b)

O processo avaliativo que chegou até nós foi a questão da participação em sala de aula, apresentação de seminários e a realização de um artigo. (DI25b)

Ao realizar a autoavaliação do desempenho de aprendizagem no ensino remoto, os discentes consideraram alcançar os objetivos propostos, com percepção de evolução e novos aprendizados ao longo do processo ensino-aprendizagem.

Autoavaliação do desempenho de aprendizagem

Diante do contexto da pandemia, eu avalio que está sendo legal. Está sendo algo bem proveitoso, eu tô tendo bastante aprendizado. Querendo ou não, por ser uma modalidade nova já é um aprendizado. É uma mudança de toda a rotina, de tudo. Eu considero que eu tô conseguindo absorver o que é pra ser absorvido. Tá conseguindo fluir. Avalio que realmente meu desempenho tá sendo bom, ótimo não, ainda não, e sempre há o que melhorar. Tá dando pra aprender, até mais do que esperava eu tô aprendendo. Avalio que está sendo bom sim. (DI1a)

Eu acredito que meu desempenho foi satisfatório. Consigo perceber minha evolução, esse meu amadurecimento acadêmico, isso é fruto do meu esforço, do suporte que os professores têm dado, não só dos professores, mas também dos colegas. Então muita coisa você aprende, eu aprendi olhando, convivendo, compartilhando com os colegas. Tem aquele colega que faz daquele jeito, aí você se inspira e por aí vai, tem aquele professor e aí você vai também se inspirando, então eu acho que esse processo de construção em conjunto contribuiu para tudo isso, pra que o meu desempenho fosse melhorando a cada desafio, a cada atividade, a cada disciplina. (DI5a)

Eu avalio que o meu desempenho foi bom, tem sido bom até então. No começo foi mais difícil, por que eu acho que até a gente conseguir se acostumar, pegar o ritmo de como é, saber que mesmo tendo a facilidade de tá gravada a aula, você precisa tá ali. Então pra mim, o meu desenvolvimento está sendo tranquilo até agora. (DI6a)

Me auto avaliando, acho que eu fui bem, consegui vencer medos, receios, aprendi muito, me deu uma vasta gama de tecnologias, conhecimentos que veio pra ficar, que pretendo levar, de repente seguir um doutorado da vida, docência, levar pra vida. Então eu

posso dizer que eu fui bem, acho que atingi a minha meta. (DI8a)

O meu desempenho nessas disciplinas tem sido bom, porque eu consigo participar, tive um pouco mais de dificuldade quando eu estava trabalhando, tive que reassistir algumas aulas, mas ainda assim eu consegui concluir, todas as minhas notas foram boas, foram A. Eu consegui participar muito, a maioria dos professores me conhece pelo nome porque eu pergunto muito, falo muito, então eu consigo ter essa participação. A minha avaliação sobre mim mesma, eu acho que meu desempenho pode ter sido até melhor pelo fato de eu tá em casa, tranquila, de qualquer dúvida que eu tivesse eu ia só aqui no computador e pesquisava na hora, então, pra mim, meu desempenho foi melhor o fato de eu tá de forma online. (DI11a)

Se eu fosse colocar uma nota de avaliação, eu daria uns 9, eu acredito que eu cresci muito, não só em sala de aula, mas também com a minha interação e minha vontade de querer aprender os conteúdos e também o direcionamento da minha orientadora, então assim ela sempre dava muito material de leitura e justamente isso, por ser remoto a gente tinha mais tempo pra ler os materiais, isso foi muito positivo. Eu acredito que seria essa nota, mais ou menos 9. (DI14a)

Bom, eu consegui fazer o que tinha que fazer, ainda estou nisso, mas vou bem no caminho. Eu sou bolsista daqui, então não tenho que trabalhar, todo o tempo que estou passando aqui estou voltada para esse trabalho, então sim, dá o tempo pra tudo que tem que ser aprendido e trabalhando no projeto mesmo, e ter cumprido as disciplinas, cumpri. No mestrado em geral e na dissertação eu acho que sim, consegui e aprendi e cheguei ao que deveria ser feito. Consegui e aprendi uma teoria que nunca havia escutado, já estou no processo de arrumar meus dados e começar a análise, então sim, foi bem produtivo. (DI15b)

A minha autoavaliação eu considero boa porque como eu preciso melhorar cada vez mais pra poder eu passar um ensino também bom para os alunos, isso me fez estudar mais, me capacitar pra que eu desbrave até outras ferramentas do próprio ensino remoto. (DI16b)

Acho que eu aprendi muito, aprendi muito também sobre você se cobrar, porque essa modalidade remota trouxe isso, o professor não tá do seu lado, na pós-graduação como um todo, mas assim, quando é presencial você tem mais aquela presença do professor, aquela cobrança, eu senti essa diferença, de que você no presencial tem aquele momento em que você tá universidade, que você sente aquela cobrança mais presente, mais forte, e dentro de casa não, via remota você não sente isso. Então você tem que ser a sua cobrança. As discussões foram muito ricas, então eu aprendi muito, coisa que eu não aprendi em mestrado que era pra eu ter aprendido. Eu acho que foi muito bom, diante de todas as dificuldades que a gente encontra, eu acho que eu consegui aprender muito. (DI18b)

Eu avalio bem, porque a gente nunca teve uma aula que precisou ser adiada, tudo aconteceu, as pessoas participavam, os professores conseguiram dar suas aulas. Então pra mim, foi satisfatório, foi algo muito positivo, inclusive porque eu gostei da comodidade de assistir aulas em casa. (DI20b)

Eu acredito que eu consigo, realmente, ter um bom aproveitamento. Pra mim tá sendo uma experiência boa. (DI21b)

Eu acho que meu desempenho foi bom, devido a motivação. Eu acho que a motivação do aluno é uma coisa que influencia muito, porque quando você tá com vontade de aprender independente da modalidade você vai estudar. Eu não senti dificuldade, então pra mim não teve déficits, a não ser esse da relação humana, mas em termos de aprendizado cognitivo e comportamental, foi bom porque eu inclusive ganhei qualidade de vida justamente por esse ganho de tempo, por reduzir deslocamento. Eu consigo realizar uma atividade física, e aí isso eu creio que melhora até meu desempenho, porque reduz nível de estresse e outras variáveis menores. Eu consegui aprender bem, eu avalio que o meu desempenho foi bom. (DI22b)

Acho que eu rendo bem. Lógico que algumas pessoas têm dificuldade, se o professor não tiver junto, se não tiver em sala de aula, não consegue desenvolver bem, mas eu já venho de um ensino desde sempre, que estudava sempre por mim mesma, então pra mim não há dificuldade porque querendo ou não na questão remota é o aluno por ele mesmo, é iniciativa própria. (DI23b)

Eu considero satisfatória, mas eu acho que é uma questão de organização minha mesmo, porque muitas vezes a gente acaba se dispersando. (DI24b)

Me auto avalio bem, porque assim, durante esse período, eu perdi meu pai pro COVID, eu perdi alguns amigos pro COVID, então eu acho que eu tive um pouco de dificuldade, mas assim, eu corri atrás também de aprender e eu acho que foi um bom desempenho, apesar de tudo. (DI25b)

Essa questão pra aprender, eu acho muito mais difícil, primeiro tem a questão da concentração, e segundo, tem a questão de por ser algo novo, a gente fica pensando, da internet, se a internet vai cair, ou seja, perde todo aquele foco. Então, nesse sentido, eu não avalio muito bem. Eu acho que se fosse até atribuir uma nota assim de zero a 10, comparando com o meu processo de aprendizagem presencial, vamos dizer um nove a 10, eu consegui entender tudo direitinho, e agora no remoto se eu fosse avaliar, eu avaliaria entre seis, sete. Eu acho que tem essa perda. Eu mesmo não consigo assimilar, às vezes, até mesmo por falha da internet, quem tá falando. Enfim, não gostei muito de aprender por meio remoto não. (DI2a)

Eu acho que nem melhorou nem piorou, é meio termo. O meu aprendizado foi um pouco mais ou menos por causa disso, por conta da sobrecarga, nem tudo você consegue ver com calma, ler com calma, estudar com calma, porque é uma coisa atrás da outra. Mas também, no fim acabou cumprindo tudo. Então é meio termo. (DI4a)

Eu acho que consigo ser aquele aluno mediano. Um 7, daria uma nota 7, passou na média e conseguiu participar, mas não foi excelente, mas eu considero que atingi os meus objetivos quanto a isso, mas não fui excepcional, fui algo mediano, eu estive, participei, entendi, compreendi, fiz trocas, e consegui concluir o processo, pelo menos das disciplinas. (DI7a)

Eu considero que o meu aprendizado não foi 100%, não por ser remoto, mas por conta do meu tempo de dedicação que é muito restrito, porque eu tenho filho pequeno e eu trabalho em dois lugares. Aí o meu tempo para dedicação ao mestrado é muito restrito, mas eu não vejo como uma interferência negativa do online no meu aprendizado não. Mas não posso lhe dizer que eu aprendi 100% do jeito que eu gostaria, meu rendimento não foi o que normalmente é. (DI10a)

Eu avalio como mediano, acho que eu não fui ótima, acho que teve muita coisa ainda que ficou a desejar, tanto do ensino como o que eu achei que iria aprender e não aprendi, mas também não acho que meu desempenho foi muito ruim. Acho que eu fiz o que eu realmente tentei, eu dei o máximo de mim, não consegui, lógico, atingir um patamar ótimo, mas assim, acho que o meu desempenho foi mediano. Se fosse pra dar uma nota de 0 a 10 eu daria um 7,5 / 8,0, acho que eu consegui ainda entender, me dedicar um pouco, porque eu sou muito ruim de concentração, então pra mim realmente tá na frente de um computador, de uma tela, meu Deus, eu acho horrível. (DI12a)

Sinceramente não me auto avalio bem não. Embora eu tenha desenvolvido muitas coisas, mas eu acho que acabou me deixando relapsa em relação às outras assim, deu um comodismo. “Ah, a aula vai ser gravada”, então aí você acaba desenvolvendo esse comodismo porque “Ah, depois eu assisto, com calma”. E disciplina, em relação a horário de aula é horário de aula, vamos sentar, vou tá num ambiente silencioso, nem sempre foi possível e eu me auto avalio burlando muito essa questão do dia de aula, de realmente sentar e ficar ali, focar, foi muito difícil pra mim, às vezes eu desviava, quando eu via tava olhando, mexendo em outra coisa nada a ver e não tava prestando atenção mais na aula. Então eu acho que pra mim, embora tenha facilitado minha vida, se você disser, o rendimento meu, não foi bom. Eu me dispersei muito. É isso, meu rendimento foi bom não. (DI17a)

A orientação durante o momento pandêmico deu-se por meio de plataformas online com encontros previamente agendados entre orientando e orientador. Assim como os docentes relataram, para os discentes o processo de orientação foi uma experiência positiva e facilitadora, visto que alguns não precisam se deslocar até a universidade para realizar as reuniões e ainda, apresenta maior possibilidade de flexibilidade no agendamento.

Experiência positiva

Quando a gente tem orientação é via Meet, com horário e dia determinado pela orientadora, aí a gente tenta se reunir também nesse tempo de 2 horas que é estipulado, pela questão de todo cansaço, desgaste. E graças a Deus, sempre fluiu bem, está dando certo mediante ao que temos, no cenário em que estamos. (DI1a)

Em relação a questão de orientação, desde que começou esse período da pandemia, minha orientadora começou a fazer comigo as reuniões online, aqui pelo Meet também. Ela marcava com antecedência. Mas assim, a primeira experiência foi boa. A gente conseguiu fazer tranquilamente e depois a gente foi marcando. Com o passar do tempo sempre ela dizia o que eu tinha que fazer naquele período, o que eu poderia dar andamento e quando eu estava com as coisas prontas, entrava em contato com ela pra gente marcar outra orientação e falar. Sempre estava tanto a minha orientadora quanto a minha co orientadora, e foi um processo que pra mim, eu achei melhor que as aulas no sentido assim, de abertura mesmo, pra mim foi melhor vivenciado. (DI2a)

No momento tá sendo os encontros de forma online, você precisa compartilhar os documentos e pra tentar fazer com que não se perca nenhuma informação a gente tá usando o método de gravar as aulas, as reuniões. Então facilita de certa forma. (DI4a)

Eu ligo pra ela ou mando um e-mail, marcamos um horário, e aquele turno, seja de manhã, de tarde ou à noite, aquele turno é meu. Sentamos e conversamos sobre os aspectos do projeto da dissertação. Então assim, eu não me senti lesado em nenhum momento, eu acredito que nessa questão o remoto até facilitou, porque deu uma nova oportunidade de horário que é à noite. Antigamente a gente não conseguia ficar no departamento até tarde da noite, hoje com o Google Meet a gente consegue. (DI5a)

Pra mim, está sendo tranquilo. Eu não sei se é a questão do meu orientador; porque tanto quando eu estava, por exemplo, no ensino presencial, durante a minha graduação eu tive orientação presencial, e eu acho que agora eu estou tendo mais suporte do que quando eu estava na presencial. Apesar de que no presencial podia falar com minha orientadora pelo telefone, WhatsApp, mas agora no remoto a

gente tem o recurso do Meet, então a gente sempre marca reunião, consegue ter essa orientação mais de perto, de ter contato. Então pra mim está sendo tranquilo. (DI6a)

O processo de orientação foi bem tranquilo, eu não tive nenhum problema de conexão, de não conseguir encontrar com minha orientadora. (DI7a)

A reunião com a minha orientadora tanto presencial como de forma online tem fluído super bem. Eu posso dizer que eu não tive dificuldade. Disponibilidade, muito tranquilo, adequamos tudo. É compartilhar tela, corrigir, esse tempo hábil de correção, de você mandar, os prazos super sendo respeitados. Então, quanto à orientação, eu não tive dificuldade não, super tranquilo, até o modo dela de orientar, corrigir, sinalizar o caminho que a gente deve seguir também foi super tranquilo. Orientação não tenho o que falar, foi tranquilo. (DI8a)

Acho que eu consigo me encontrar mais com ela assim online do que caso fosse presencial. A gente sempre está trocando informações por WhatsApp, ela me liga, a gente marca chamada, sempre que eu tenho alguma dúvida ela fala comigo, eu falo com ela, eu acho que tá até melhor. (DI9a)

A orientação da dissertação eu não tenho tido problemas. E também não acho que foi uma interferência negativa essa parte do online para orientação não, acho que dá pra fazer perfeitamente. (DI10a)

Acho que a gente consegue suprir, não acho que não tenha nada que seja impossível de fazer, a gente não tem essa necessidade de está junto, até por conta da disponibilidade de tempo, eu não tenho aquela disponibilidade, a professora não tem aquela disponibilidade, a gente se reúne 10 minutinhos na hora do almoço, a gente consegue dar conta. E é muito melhor do que eu me deslocar do meu trabalho pra ir pra universidade, pra me reunir com a professora. Então, essas coisas eu acho que acabavam dificultando o processo. E agora online não, a gente liga a câmera, tá se vendo, se comunicando, conseguindo entender as expressões uma da outra. Eu acho que tem sido ótimo, acho que eu não estaria fazendo o mestrado se não fosse dessa forma. Se eu tivesse que ir encontrar a professora, tudo isso seria uma coisa muito difícil. (D11a)

Eu descrevo como positivo essa orientação via remota, porque eu me encontrava com a minha orientadora assim como eu tô falando contigo e não foi em momento nenhum, deficiente. Até na forma assim, “Ah, a gente precisa escrever agora, em tempo real, um parágrafo do artigo”, pois na hora ela botava no modo apresentação e a gente construía em tempo real o parágrafo. Vi como positivo o fato de ser remoto, acho que mesmo que volte a ser presencial a orientação individual via remota acredito que continue, porque na

minha opinião, pelo menos com a minha orientadora, foi positivo. (DI13a)

Eu acredito que foi muito positiva, eu gostei muito de vivenciar essa experiência no mestrado e de ter minha orientadora neste momento que eu estou vivendo hoje. (DI14a)

Em alguns aspectos facilitou, porque como eu moro em outro município, em outro estado na verdade, então facilitou poder ter as reuniões via Meet, eu acho que no geral foi bom, não foi ruim não, eu acho que facilitou. (DI17a)

Devido ao contexto da pandemia, a gente também precisou se readaptar e as orientações passaram a ser de forma remota, via Google Meet. Então eu espelhava minha tela e a gente ia discutindo algumas coisas que eu construí e ela ia também dando as contribuições dela. (DI20b)

A dificuldade é encontrar orientador, mas eu acho que é do mesmo jeito quando é no presencial, eu acho que até tem uma certa facilidade no ensino remoto de você encontrar o orientador, porque ele vai ter uma flexibilização dos horários dele. Eu acho que talvez se fosse presencial, como eu não moro na cidade do programa, pra mim ficaria muito mais difícil encontrá-la. Então eu acho que foi um aspecto positivo e eu acho que deveria futuramente adotar o modelo misto, eu acho que não 100% remoto a orientação, mas eu acho que o modelo misto, para sanar algumas dificuldades em relação a presença de compatibilidade de horários. Tá tranquilo, nas vezes que a gente marca, a gente consegue ter boas discussões. (DI22b)

Ficou na mesma questão, de ser online. Meu orientador é um professor da (cita o estado em que o orientador reside), então assim, pra mim eu não achei ruim, porque em condições normais, fora da pandemia, eu teria que me deslocar, eu moro em Pernambuco, eu teria que me deslocar pra (cita o estado em que o orientador reside), pra fazer essas orientações. Então eu achei que foi ótimo. A gente tentou fazer de forma mais regular possível. (DI25b)

Na percepção de muitos discentes o processo de orientação encontra-se alicerçado ao vínculo de confiança estabelecido com o orientador. Destarte, por vezes tal processo tornou-se difícil, diante de alguns discentes terem relatado que receberam poucas orientações para construção dos projetos, e perceberam esse momento como um caminhar solitário. Para outros, a experiência se deu de maneira mais tranquila e efetiva, com a percepção de que tinham um suporte sempre que fosse necessário.

Processo influenciado pelo relacionamento com o(a) orientador(a)

A orientação eu acho que foi extremamente difícil. Primeiro, pela orientadora ser muito resistente, é da turma da resistência ao uso de tecnologias remotas. É um pouco difícil de falar quanto à orientação, que eu acho que é uma característica dela, não é devido ao ensino remoto em si, de ser um tanto ausente nessa questão. De orientação até hoje, nesse mais de um ano e meio de doutorado, acho que eu só tive três orientações por Meet e o resto foi trocas de e-mails, e também foram poucos, e no WhatsApp, principalmente pra mandar áudio, para trocar ideias. O remoto eu acho que ficou muito solto. Mas aí é que eu digo, eu não sei se é característica dela, ou se é porque com essa forma remota de orientar ela acabou ficando mais distante, mais ausente. Talvez se usasse mais esse modo remoto, por mais que seja resistente quanto ao uso, teria sido bacana, facilitaria minha vida. Parece que a gente perde um pouco do comprometimento, de estar ali, naquela hora, naquele local. (DI3a)

Meu processo de orientação, de início eu caí com uma orientadora que não é do mesmo mundo que eu, que é obstetrícia, mas ela é uma orientadora excelente, ela me entende muito, a gente sempre tem encontros que me proporciona muita leveza e me deixa muito tranquila. Eu tô começando a escrever agora minha dissertação porque a gente precisou adequar o meu tema com a pesquisa dela, então ela sempre me deixou tranquila em relação a isso, “Olhe, você não vai pesquisar uma coisa que você não gosta. Eu vou lhe ajudar. A gente vai ter que linkar o que você quer pesquisar com o meu tipo de pesquisa, que é relacionado ao programa, e aí a gente vai conseguir um cenário bom pra isso”. Em relação a minha orientação eu não tenho o que reclamar, graças a Deus eu tenho uma orientadora excelente. (DI9a)

A professora é super presente e a gente sempre interage bastante pelo WhatsApp, às vezes até falo com ela “Professora, vá descansar”. Ela me deu todo suporte. Eu tenho mais contato com a orientadora do que com a co, mas a co orientadora também, sempre que eu falo com ela ela sempre responde e eu não tive problema não, mando os trabalhos, ela me devolve corrigido e assim a gente vai conduzindo o processo. (DI10a)

Achei muito complicado, muito mesmo, pra mim foi muito difícil essa questão de orientação. Eu acho que eu não tive a orientação que esperava ou que é devida mesmo. Orientação, atenção, o tempo disponível para o discente. Porque assim, é cobrado, então a gente faz, envia, mas nem sempre a gente tem esse retorno, pelo menos, no meu caso, eu tive que ficar cobrando várias vezes e ainda assim não tinha retorno, já precisei apelar até em expor em grupo para poder ver se eu conseguia ter aquelas respostas que eu não tinha diretamente pra mim. Então, pra mim, eu achei com relação à orientação bem complicado. Não sei se presencial também é assim, com relação a esse orientador, mas online pra mim tá sendo ainda

muito complicado. Não acho que eu tenho aquele olhar pra mim, não acho que o orientador, tem aquele olhar cuidadoso que parece que escuta com calma, que parece que está prestando atenção. (DI12a)

Acredito que ela foi muito compreensiva, ela me fez crescer como aluno mesmo de mestrado. Ela me deu muito espaço para ser criativo, ela não podava essa criatividade. Isso me surpreendeu muito, eu não conhecia minha orientadora muito de perto como eu conheço hoje com mais profundidade, mas minha vivência foi muito positiva, eu cresci. Ela me fez ver outros horizontes, em outras perspectivas daquilo que eu estava desenvolvendo, me deu muito essa carta aberta para desenvolver e pra buscar coisas novas, então isso foi muito positivo pra mim. (DI14a)

Também poderia ter sido melhor. Era muito deixado o caminho mais sozinho, mas eu fui inserida num projeto que já havia começado, então olhando assim foi bom pra mim, porque eu cheguei, uma que estrangeira, né, cheguei aprendendo o idioma e tudo, então foi bom que eu não tive que pensar num projeto desde cedo. O acompanhamento foi constante, e muito perto da doutoranda do projeto e com a orientadora também, mas sempre mais sozinha do que acompanhada. Mas cumpri o que deveria ter sido cumprido. (DI15b)

A minha orientadora é uma pessoa extremamente flexível, a gente se dá super bem, é uma pessoa muito fácil, extremamente ética e ela procura sempre me orientar nos dias que eu não tenho aula. Está sendo muito gratificante, eu sou a primeira orientanda dela e a gente tá construindo e aprendendo bastante em conjunto. (DI16b)

Acho que foi tão corrido pra todo mundo que mal eu consegui essas reuniões. Eu tive as orientações no WhatsApp, eu mandava o projeto e vinha, era assim. O meu meio de comunicação mais rápido era WhatsApp do que o próprio e-mail, eu tive poucas reuniões, eu acho que talvez 3 via Meet, e as outras era isso, era muito áudio. A facilidade é porque você tinha acesso rápido aos orientadores, em relação à minha orientadora, eu tinha um acesso muito rápido, qualquer dúvida eu mandava ela respondia. Porque se você pensa no modo presencial de certa forma, você sempre marcava uma reunião num horário específico, encontrava os orientadores e tinha que tirar todas as dúvidas, sanar tudo aquilo. E com o uso da tecnologia acho que até os professores tornaram-se mais compreensivos de entender que você a qualquer momento ficava tirando dúvidas, eu achei que foi bom. (DI17a)

A gente começou as aulas remotas em julho, eu tive a primeira orientação e de lá pra cá as orientações são mais via WhatsApp, a gente nunca se sentou num Meet pra conversar sobre a tese, sobre o projeto. Então a gente só sentou via remota, uma vez, pra conversar sobre a tese. A gente já sentou em outros momentos para conversar, por exemplo, sobre a disciplina que eu tô terminando agora de cursar,

mas as orientações e as dúvidas que eu tenho eu tiro mais pelo WhatsApp mesmo, a gente conversa por áudio ou por ligação, às vezes a gente passa meia hora/40 minutos no telefone porque a gente vai conversando sobre as demandas, e também por e-mail a gente vai se comunicando. (DI18b)

Desde antes de começar as aulas eu já tive contato com a minha orientadora por uma busca da própria, ela mesma me procurou, marcou uma reunião online e a gente fez uma reunião, conversou sobre a minha ideia de projeto, sobre o que ela trabalhava, depois a gente teve o início das aulas e ela sempre está agendando reuniões, mesmo que seja por videochamada, pra tá dando orientação, pra tá sabendo como tá o andamento do projeto, se eu estou conseguindo escrever, se eu estou com alguma dificuldade e até mesmo para dar sugestões. Então a minha relação com ela tem sido melhor do que eu esperava. (DI21b)

A minha orientação da dissertação está sendo melhor do que a orientação do meu TCR, e eu falo no sentido de que, na época do meu TCR não tinha pandemia e eu ainda consegui alguns encontros, mas hoje me encontro mais com meu orientador da dissertação do mestrado do que com a minha orientadora do TCR. Mesmo com a pandemia a gente tenta se encontrar pelo menos quinzenalmente, agora que está mais perto da qualificação a gente está tentando se encontrar toda semana, ele é aquele orientador que chega junto mesmo. Então qualquer dúvida posso mandar no WhatsApp, ele responde, quanto a isso eu não tenho dificuldade e pra mim não está sendo nenhum empecilho essa orientação remota. (DI23b)

Eu entrei no programa com uma orientadora, tive muita dificuldade porque ela nunca marcava comigo e as vezes que eu marquei com ela ela desmarcou comigo cinco vezes para um primeiro contato, para uma primeira orientação, então como eu não era do programa no mestrado tive muita dificuldade nesse sentido, até que ela reconheceu que não estava com tempo e me remanejou para outra orientadora, que eu posso dizer que eu tive uma boa relação com ela, apesar de que os encontros remotos eles deixam muito a desejar pra gente tirar dúvidas sobre a metodologia do nosso projeto. A gente teve uma boa relação, mas eu não consigo ver nada muito concreto ainda. (DI24b)

O professor me deu uma assistência muito boa, mesmo sendo bem ocupado, porque ele tem vários vínculos. Mas foi bom. (DI25b)

Os resultados ainda permitem constatar a presença de pontos convergentes e divergentes entre os atores envolvidos acerca da vivência no desenvolvimento das etapas de planejamento, implementação, avaliação e orientação das dissertações e teses, conforme destacados no quadro a seguir.

Quadro 1 – Aspectos convergentes e divergentes dispostos nos extratos de dados dos docentes e discentes. Recife, Pernambuco, Brasil, 2022

Educação em Enfermagem <i>stricto sensu</i> na modalidade remota		
Etapas do processo de ensino	Convergências	Divergências
Planejamento		Docentes referem mudanças e adaptações, no entanto, para alguns discentes houve apenas a transposição das práticas do ensino presencial para o ensino remoto.
Implementação	Inabilidade com as tecnologias e novas ferramentas; Sentimento de solidão; Novos aprendizados com as tecnologias; Oportunidade de intercâmbio de saberes com pesquisadores de diversas instituições.	
Avaliação	Maior complexidade no processo avaliativo; Implementação de diferentes métodos avaliativos; Autoavaliação: maioria sentiu-se satisfeito com a experiência vivenciada.	Docentes afirmaram necessidade de empregar metodologias diversas, porém, na opinião de alguns discentes, houve resistência docente em não considerar as solicitações e sugestões para adequar a forma de avaliação para o ensino remoto, com pouca inovação.
Orientação	Experiência positiva e facilitadora; Influência do vínculo na condução dos projetos.	

Fonte: A autora (2022)

6 DISCUSSÃO

A nova conformação do ensino superior, impulsionada pela pandemia COVID-19, proporcionou a docentes e discentes da pós-graduação *stricto sensu* em Enfermagem, experienciar possibilidades e desafios ao longo do processo ensino-aprendizagem na modalidade remota. O desenvolvimento das ações pedagógicas, agora mediadas por tecnologias da informação e comunicação, exigiu reflexão, revisão e adaptação das concepções teórico-metodológicas necessárias à formação crítico-reflexivo-libertária dos pós-graduandos.

A adesão ao ensino remoto emergencial reforçou a importância de inovar as práticas educativas, com destaque para a necessidade de apropriação dos recursos digitais e o rompimento de métodos de ensino tradicionais. Além disso, escancarou que, diante de um mundo moderno, não dá mais para a educação ocorrer apenas intramuros das universidades, é preciso transpassá-los. No entanto, para que o conhecimento seja objeto intercambiável muito se tem a investir e trabalhar para garantir uma formação em *stricto sensu* de qualidade.

O presente estudo evidenciou que houveram pontos convergentes entre os atores envolvidos nas etapas de implementação, avaliação e orientação; assim como também, divergências foram referidas pelos participantes em relação ao planejamento e avaliação do ensino e da aprendizagem. Outrossim, revelou que o emprego de tecnologias na educação de pós-graduação em Enfermagem requereu novos modos de elaborar os planos de ensino, enfatizando que, para alcançar um planejamento efetivo, as universidades envolvidas passaram a investir na capacitação do corpo docente. No entanto, para alguns, os treinamentos ofertados, com duração variando entre 20 horas a três meses, não foram suficientes para conceder a aptidão esperada, o que gerou insegurança a estes, deixando perceber pelos discentes o despreparo docente em adequar o plano de ensino para a modalidade remota.

Gil (2012) define o planejamento do ensino como um conjunto de práticas desenvolvidas nas instituições de ensino, conduzidas principalmente por docentes, com o intuito de direcionar as atividades a serem elaboradas no ambiente intra e extra sala de aula, com o objetivo de consolidar um projeto de aprendizagem específico. A atitude de planejar é fundamental para a eficiência da prática pedagógica, assim, requer do docente o aprimoramento de sua formação, atualização de suas ações, assim como a inovação e criatividade diária para ministrar aulas que alcancem a motivação do discente na aquisição de habilidades e competências (LIMA; SILVA, 2019).

No atual contexto, é imprescindível capacitar os docentes quanto às possibilidades ofertadas pelo uso das tecnologias (FERREIRA; BRANCHI; SUGAHARA, 2020), viabilizando assim, a capacidade de promover aprendizagem significativa com objetivos alcançáveis (GUSSO et al., 2020), mas também, é necessário que estes assumam riscos e deixem para trás práticas que estavam habituados, uma vez que a incerteza e inovação presentes nos cenários informatizados de ensino-aprendizagem oportuniza o crescimento de educador e educando (PENTEADO; SKOVSMOSE, 2008).

A modalidade remota revelou a importância de adaptação para os momentos síncronos e assíncronos. A tentativa de manter o método tradicional no ambiente digital exige do docente organização de tempo para ministrar o assunto desejado durante as aulas síncronas, assim como destinar horas para a realização das atividades assíncronas, nas quais os discentes exercitam a construção do conhecimento de forma autônoma, e através do feedback de tais atividades, o docente identifica os conteúdos que precisam ser revisitados e aprofundados (FERREIRA; BRANCHI; SUGAHARA, 2020).

Ainda sobre as mudanças ocorridas nos planos de ensino, a modalidade remota alterou sobretudo as estratégias usadas para colocá-los em prática. A esse respeito, Lira et al. (2020) destacam que a utilização de plataformas digitais impõe um planejamento diferente, de forma que as atividades desenvolvidas no ambiente virtual permitam uma aprendizagem ativa. Outro estudo observou que o desenvolvimento de estratégias ativas de ensino-aprendizagem requer alteração na prática docente, exigindo esforço físico, mental e emocional desses profissionais, o que resulta no aumento da carga-horária de trabalho (SARAIVA; TRAVERSINI; LOCKMANNK, 2020).

Outro achado do presente estudo, diz respeito a pouca alteração nos conteúdos ministrados, na opinião do docente. Entretanto, em discordância com este dado, autoras revelam que no ambiente online o planejamento solicita atenção redobrada no quesito conteúdo (FERREIRA; BRANCHI; SUGAHARA, 2020). Adicionalmente, os discentes envolvidos nesta pesquisa relataram não sentirem-se partícipes da construção dos planos de ensino. Apesar das tentativas em sugerir alterações, em muitas disciplinas estes não tiveram suas vozes ouvidas, todavia, afirmaram que os planos, muitas vezes impostos, foram cumpridos em sua totalidade. Percebe-se que a maneira de executar a modalidade de ensino remoto, por vezes distanciou-se da educação libertadora defendida por Freire (2001), na qual a “leitura de mundo” dos educandos é valorizada, uma vez que está dotada de indagações e sugestões que partem do contexto em que estes estão inseridos. Para o autor, é preciso que o docente se desvincule da atuação rígida, estando aberto e disponível ao educando.

No que concerne às vivências de docentes e discentes durante a implementação dos planos de ensino na modalidade remota, neste estudo, tais vivências foram permeadas por desafios e possibilidades. Cabe considerar que a etapa de implementação envolve as condições objetivas e subjetivas da atividade educacional diante do desafio de mudanças na relação entre conhecimento e sujeitos da prática educativa no ambiente virtual. Pesquisa realizada em Teresina-PI com enfermeiros docentes de uma universidade privada também demonstrou uma experiência ambígua destes profissionais no ERE, envolvendo sentimentos positivos, mas ao mesmo tempo, promovendo estresse físico e emocional (ARAÚJO et al., 2021).

Os resultados permitem constatar que o ensino remoto na pós-graduação *stricto sensu* em Enfermagem, para os docentes, foi marcado por algumas limitações, tais como: fragilização do relacionamento interpessoal com os discentes, com prejuízo na interação, por vezes potencializado pela carência de câmeras abertas por parte dos pós-graduandos; participação discente insatisfatória nas aulas, o que gerou sentimento de solidão e desmotivação docente; e a inabilidade no manejo das tecnologias remotas na educação.

Corroborando com tais achados, estudo de Araújo et al. (2021) demonstrou que um dos principais desafios relacionados ao ensino remoto num curso de bacharelado em Enfermagem, refere-se a necessidade de manter o aluno participando ativamente do processo ensino-aprendizagem, outro ponto negativo mencionado pelos docentes diz respeito a ausência de feedback discente e ao uso de câmeras fechadas durante os momentos síncronos. Foi percebido também que as mudanças na rotina dos professores alterou significativamente a saúde emocional destes, emergindo sentimentos de tristeza, medo e solidão devido a ausência de uma relação próxima aos discentes e colegas de trabalho, tais sentimentos também foram evidenciados em outros estudos (SANTOS, 2020; SLOMSKI et al., 2016; WANG; WANG, 2020).

A ausência de interação presencial e do contato visual entre docentes e discentes dificulta perceber como os assuntos trabalhados em sala estão sendo recebidos pelos discentes, pois, ainda que o professor estimule e instigue a participação, o silêncio no ambiente virtual muitas vezes permanece, já que estar conectado na plataforma não significa que o discente está verdadeiramente presente (FERREIRA; BRANCHI; SUGAHARA, 2020).

Segundo Borba, Scucuglia e Gadanidis (2014), a aplicação de tecnologias no processo ensino-aprendizagem é relevante para a interação entre os atores envolvidos. Em contrapartida, Bezerra (2020) afirma que para uma aprendizagem sólida, a relação entre docente e discente necessita ser efetiva ao longo do processo formativo, e acrescenta que as

tecnologias digitais não permitem a prática pedagógica dada no contato face a face, no toque e na troca de saberes ocorrentes no loco do aprendizado.

A pós-graduação *stricto sensu* objetiva formar cidadãos críticos capazes de aplicar metodologias em projetos que causem impacto social, alterando a conformação da sociedade de forma positiva, embora no presente momento a tecnologia torne o processo formativo gélido e distante entre aqueles que o fazem, é preciso que a interação entre as partes envolvidas não se perca.

A ausência de domínio dos recursos tecnológicos e em adequar a metodologia usada nas aulas presenciais para o ensino em plataformas online, também foi evidenciada em outro estudo (ARAÚJO et al., 2021). A rápida adaptação em manejar as TIC exige grande esforço por parte dos docentes, contudo, observa-se que tais esforços foram destinados à parte operacional do ensino remoto, deixando de lado a preocupação com os modos de aprendizagem dos discentes (RIEGEL et al., 2021).

Colocar em prática, de forma abrupta, um ensino que só ocorre mediante o emprego de tecnologias, que rompe com tudo que foi construído durante a formação recebida por grande parte dos docentes, associado ao pouco tempo para capacitar-se a nova realidade, foi, sem dúvidas, fator contribuinte para fragilização do processo ensino-aprendizagem, fazendo com que neste novo cenário, a tentativa de perpetuar práticas do ensino presencial no ambiente remoto fosse frequente.

Para muitos docentes, esta foi a primeira vivência com as TIC, logo, muitos deles apegaram-se a necessidade de construir salas virtuais, listas de presença, elaborar links de acesso às aulas e reuniões, deixando em segundo plano a preocupação com o “fazer docência” no ensino de pós-graduação *stricto sensu* virtual. A esse respeito, Bezerra (2020) destaca que falar em tecnologias remotas é ultrapassar a simples utilização desta, é preocupar-se com o como usar e fazer da tecnologia um mediador do processo ensino-aprendizagem, empregando tal recurso como complemento aos diferentes métodos de ensino.

Destarte, é possível afirmar que fazer educação em Enfermagem no ambiente remoto requer dos atores envolvidos investimento em educação permanente, associado a mudanças atitudinais, para que seja possível ir além do domínio das TIC, aplicando-as efetivamente, e dessa forma, promover um ensino no qual o discente atue de forma ativa, tornando-se agente crítico, reflexivo, dinâmico, dialógico e propulsor de mudanças (BEZERRA, 2020). Uma vez que ensinar, seja no presencial ou virtual, não é simplesmente transmitir conteúdos, gerar um link ou disponibilizar um material impresso, tais ações não garantem o aprendizado.

Isto posto, na perspectiva de Gusso et al. (2020), o processo de ensino vai além de aulas expositivas. Para os autores, as aprendizagens no ensino superior capacitam o discente a caracterizar a realidade social em que este encontra-se inserido para a partir do conhecimento e tecnologias dispostas, desenvolver atitudes profissionais e pessoais que promovam intervenções eficazes para atender as necessidades identificadas no meio.

As modificações requeridas pela COVID-19 podem oportunizar a transformação de um ensino tradicional, no qual o docente ocupa a centralidade do processo de ensino-aprendizagem, para um ensino com foco no discente e sua participação ativa na construção do aprendizado (ZHU; LIU, 2020), aproximando-se assim da metodologia Freireana.

Ao denunciar a existência de uma educação bancária, caracterizada pelo depósito de conteúdos, hierarquia docente, e pouca dialogicidade entre educador e educando, Paulo Freire propõe uma pedagogia libertadora, fundamentada no amor e humanismo que objetiva formar indivíduos conscientes (BRIGHENTE; MESQUIDA, 2016).

Segundo Freire, a libertação e humanização dos homens deve ocorrer mediante a ação-reflexão-ação sobre o mundo, logo, a educação problematizadora não pode embasar-se na transmissão, narração ou transferência de conhecimentos aos discentes (FREIRE, 2014), mas sim, deve fundamentar-se na relação dialógica entre educador e educando onde ambos juntos, constroem o aprendizado (FREIRE, 2004).

No que tange a vivência discente, para estes, os desafios emergentes no processo ensino-aprendizagem na modalidade remota, foram: sobrecarga de atividades; ausência de condições de estudo adequadas, a exemplo da instabilidade na conexão de internet; e a inabilidade com as novas ferramentas. Tais desafios concorreram para a elaboração de atividades de forma mecânica, com pouca criticidade, gerando sentimento de que os discentes não estavam aprendendo. O descontentamento dos discentes, e a limitação de acesso às tecnologias necessárias ao estudo no ambiente remoto foram problemáticas também evidenciadas em outro estudo (GUSSO et al., 2020).

A pós-graduação *stricto sensu*, naturalmente, já exige do discente maior carga de leituras e produções científicas, no contexto da pandemia, a inabilidade docente em colocar em prática o processo de ensinagem na modalidade remota associado a ausência de contato físico abriu espaço para interpretações equivocadas de que os pós-graduandos estariam com maior disponibilidade de tempo para a execução das atividades requeridas.

Não obstante, ao se tratar sobretudo de uma pós-graduação destinada à formação de pesquisadores na área da saúde, tal pensamento desconsiderou que muitos dos integrantes dos

cursos não tiveram sua carga-horária livre aumentada com o distanciamento social, uma vez que estes também ocupavam espaço em hospitais no enfrentamento ao coronavírus e precisavam se dividir entre plantões e dedicação a pesquisa.

A realidade disposta é capaz de evidenciar que ainda há na academia a ideia de processos educativos baseados na rasa produtividade. O alcance de um produto capaz de mudar uma realidade, construído pelo pós-graduando, exige a imersão deste em um objeto de estudo e o entendimento dos “porquês”, para isso, é necessário maior quantidade de horas para a realização de leituras com reflexões críticas e reflexivas capazes de impulsionar uma postura de autonomia na construção e produção do conhecimento comprometido com o alcance de resultados de qualidade. A valorização da produção em massa distancia o pesquisador da reflexão, discussão e troca de ideias necessárias à sua formação, com interferência no processo de aprendizagem.

Esse achado vai de encontro a um estudo realizado em um centro universitário na cidade de Fortaleza, o qual revelou que a sobrecarga ou fadiga cognitiva dos discentes durante o ensino remoto, foi observada em 69,6% das vezes pelos tutores de um curso de medicina (KUBRUSLY et al., 2021). Além do desgaste mental, alguns autores evidenciam que a concentração prolongada as telas dos dispositivos digitais pode levar a sobrecarga ocular e a síndrome da visão computacional (DODGE, 2020; INNERDRIVE, 2019).

A realização de um curso de mestrado e doutorado constitui para muitos pós-graduandos do *stricto sensu* a realização de um sonho, que requer investimentos e dedicação. Estudo revelou níveis significativamente mais altos de sobrecarga de estresse entre estudantes sonhadores, incluindo minorias e imigrantes. Os sonhadores relataram mais sintomas somáticos, mas não notas mais baixas do que outros discentes. Diante das implicações evidenciadas emerge a necessidade de apoio proativo por parte das universidades e mudanças mais amplas nas políticas sociais para restaurar o bem-estar desses discentes (AMIRKHAN; VELASCO, 2021).

A ausência de condições de estudo foi mais um óbice enfrentado pelos discentes do presente estudo durante a tentativa de reconstruir o espaço de sala de aula na modalidade remota, a esse respeito, pesquisa revelou que o ensino remoto é capaz de intensificar diferenças de classe social, uma vez que nem todos os discentes dispõem de aparatos tecnológicos, conexão de internet e ambiente físico tranquilo para acompanhar as aulas (FERREIRA; BRANCHI; SUGAHARA, 2020).

Quando não há conhecimento das instituições de ensino, acerca das condições de estudo dos discentes, de trabalho dos docentes e ainda, do conceito do processo de

ensino-aprendizagem, provavelmente algum plano de ensino será capaz de promover aprendizagem. Logo, pode-se inferir que a ausência de dados precisos acerca das condições dos atores envolvidos no processo citado, abre espaço para a exclusão de muitos (GUSSO et al., 2020).

O documento “*Referenciais de qualidade para educação superior a distância*”, elaborado pelo Ministério da Educação, dispõe sobre as exigências mínimas para possibilitar o processo ensino-aprendizagem no ambiente remoto, com indicação de que, no ensino superior a distância as condições de telecomunicações precisam ser garantidas para que se alcance qualidade no processo pedagógico dos cursos (BRASIL, 2007).

Nessa lógica, Gusso et al. (2020) enfatizam que previamente a implementação do ERE, é preciso que os gestores universitários tenham conhecimento acerca das condições de seus discentes e docentes, sobretudo no que se refere a qualidade da conexão de internet, visto que, segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio Contínua (PNAD Contínua) (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2020) ainda existe uma quantidade considerável de residências sem internet, e além disso, o Nordeste, região onde os programas deste estudo estão implantados, foi uma das duas regiões com menores porcentagens de uso de internet nas áreas urbanas e rurais.

Segundo os relatos dos discentes, a inabilidade com as ferramentas tecnológicas também foi fator limitador no processo de ensino-aprendizagem na modalidade remota. Sobre esse fato, cabe inferir que diferentemente dos docentes, os discentes do presente estudo não receberam nenhum treinamento para o manejo das TIC, logo, as inseguranças e dificuldades com as tecnologias vivenciadas por esse grupo foram ignoradas, ocasionando impacto negativo nos processos de aprendizagem, ao passo que, além de lidarem com uma imensa gama de conteúdos que exigem domínio para sua formação, estes ainda precisaram buscar, de maneira autônoma, aprender a aprender por meio dos recursos digitais.

Pesquisa que investigou a percepção de discentes acerca das vantagens e desvantagens vivenciadas durante o ensino remoto, evidenciou que houve baixo índice de satisfação discente quanto ao uso de recursos tecnológicos para aprendizagem, os autores indicam que tal resultado pode estar atrelado a dificuldade de adaptação desses atores com o uso de tais ferramentas (SILVA; SOUSA; MENEZES, 2020).

Tais achados, chamam atenção para como o discente, que segundo Freire, deveria ocupar a centralidade e conseqüentemente as preocupações nos processos educativos, ainda é colocado em segundo plano. Se o processo ensino-aprendizagem é feito com docente e

discente, preocupar-se com apenas uma das partes envolvidas é invalidar a existência da outra.

Apesar dos obstáculos encontrados no presente estudo, possibilidades também foram identificadas pelos participantes. Os docentes referiram como aspectos positivos do ambiente de trabalho remoto, os novos aprendizados com as tecnologias, o intercâmbio entre pesquisadores com a consequente redução de custos aos programas, e a ampliação da autonomia discente.

Mesmo sendo desafiador, conhecer e incorporar as TIC no novo cenário da educação, tal situação oportunizou aos docentes a aquisição de novas metodologias de ensino mediadas por esses recursos. Realidade semelhante foi identificada no relato de Silva, Panobianco e Clapis (2021), no qual emergiu que a apropriação das novas tecnologias de ensino e de aprendizagem e a inovação das estratégias de ensino com aplicação de TIC foram mencionadas, pelos docentes, como pontos positivos vivenciados no ensino remoto de uma disciplina de um programa de pós-graduação em Enfermagem.

O processo ensino-aprendizagem, na modalidade remota, deu-se por uma ampla diversidade de tecnologias educacionais, a exemplo da videoconferência, fóruns e chats (FERREIRA; BRANCHI; SUGAHARA, 2020), antes pouco exploradas no ensino presencial. Na visão de Freire (1996), “aprender é uma aventura criadora”, logo, cabe afirmar que, assim como os discentes, os docentes também experienciaram o aprendizado no momento pandêmico, ao passo que ao ensinar algo novo, esses também aprendiam e nesse enlace o conhecimento era construído coletivamente entre ambos.

O medo e insegurança docente, vivenciados no início da implementação do ensino remoto, aos poucos, deu lugar à abertura ao novo, com estímulo ao desejo de mudança e inovação da prática pedagógica. O entendimento por parte desses atores, de que a educação renova-se dia a dia e das inúmeras possibilidades que a tecnologia permite deu espaço a professores com sede de transformação.

No que tange a facilidade de trazer docentes de outras instituições para ministrar aulas e palestrar em eventos desenvolvidos pelos programas envolvidos neste estudo, cabe dizer que, o que antes compreendia um alto custo para as universidades e uma limitação no estabelecimento de parcerias para a elaboração de projetos de pesquisa, hoje pode ser solucionado por uma boa conexão de internet associada à organização do tempo.

O uso de ambiente virtual de aprendizagem (AVA) no ensino de Enfermagem é capaz de potencializar a relação pedagógica entre docente e discente (PRADO et al., 2012). Além da troca de conhecimento técnico e científico, ocorrentes na sala de aula virtual, a interação com

pesquisadores de diferentes regiões e países permite ir além, oportuniza a discussão e o entendimento acerca dos diferentes aspectos culturais e sociais desses indivíduos, aspectos esses que são importantes na formação de futuros docentes/pesquisadores com senso crítico e criativo.

Em relação à autonomia discente, a literatura apresenta que as tecnologias digitais possibilitam a aquisição de saberes de forma mais individualizada (FERREIRA; BRANCHI; SUGAHARA, 2020), coadunando com essa afirmação, no presente estudo, os docentes perceberam o ensino remoto como potencializador do protagonismo dos pós-graduandos no processo formativo.

A modalidade remota, evidenciou que, para o alcance das habilidades e competências necessárias à futura prática docente, é preciso que o discente da pós-graduação *stricto sensu* assumam a co-responsabilidade de sua aprendizagem, sendo necessário o entendimento por parte deste de que o docente é o mediador do conhecimento, e atua de maneira a instigar, cada vez mais, a curiosidade criadora e autora de seus educandos. Evidencia-se desse modo, a necessidade dos educadores em explorar uma gama de teorias e métodos de ensino mais inovadores no ensino de pós-graduação em ciências da saúde (MCINERNEY; GREEN-THOMPSON, 2020).

Segundo os princípios pedagógicos de Paulo Freire, o ato de ensinar requer respeito à autonomia do discente (FREIRE, 1996). O autor caracteriza nosso tempo como altamente tecnologicado e indica a responsabilidade que os docentes possuem em desenvolver indivíduos críticos, insatisfeitos e indóceis para irem de encontro a alienação irracional (FREIRE, 1996).

Em contrapartida, o alcance da autonomia pelo discente no ambiente virtual exige disciplina, uma vez que este é o principal responsável pela organização dos estudos e ritmo de aprendizagem. Os autores afirmam que a autonomia também pode ser conquistada mediante ações independentes, a exemplo das interações nos fóruns, realização de atividades e leituras individuais. E anunciam que a aprendizagem autônoma e a utilização de TIC favorecem o distanciamento do ensino passivo, concorrendo para o estabelecimento de discentes ativos, comprometidos com o processo de aprendizagem e construção do conhecimento (BERTOLIN; BOHRZ, 2020).

A vivência dos discentes envolvidos no presente estudo, durante o processo ensino-aprendizagem remoto, foi marcada pela inovação nas formas de ensinar e aprender, com relatos de que houve maior busca e aplicação de metodologias ativas pelos atores envolvidos no processo. Ainda, o contato com as novas tecnologias concorreu para a

aquisição de conhecimentos acerca das diversas didáticas existentes no mundo contemporâneo.

Isso é confirmado por outra pesquisa, a qual evidencia que o novo contexto educacional tem produzido grandes alterações que proporcionam a aprendizagem personalizada e coletiva por meio dos recursos tecnológicos. O emprego de metodologias ativas, a exemplo do portfólio e da Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP), no decorrer do processo ensino-aprendizagem, contribui para o aumento da participação ativa dos discentes durante as aulas síncronas (FERREIRA; BRANCHI; SUGAHARA, 2020).

Para os discentes deste estudo, os principais ganhos com a adesão dos programas a modalidade remota, foram: redução das barreiras geográficas, fator que permitiu a formação de turmas heterogêneas, com discentes de diferentes lugares do Brasil e oportunizou o intercâmbio com pesquisadores de diversas instituições, também relatado previamente como ponto positivo pelos docentes; gravação de aulas síncronas; e a possibilidade de manter o vínculo empregatício enquanto ocupava um espaço na pós-graduação *stricto sensu*.

Segundo os relatos de Slomski et al. (2016) a internet oportuniza a construção de uma sociedade capaz de produzir e estocar informações em diversos espaços, podendo ser acessada por indivíduos separados por inúmeras distâncias geográficas. Ao entendermos o homem como ser histórico-cultural, pode-se afirmar que o contato com pessoas de diferentes localidades permite ir além da troca de conhecimentos científicos, metodológicos e tecnológicos, contribuindo para aprendizagens que ultrapassam os conteúdos discutidos em sala, atingindo uma ampla visão das questões de saúde existentes nos cenários nacional e internacional. Questões que abrem espaço para a curiosidade e trabalho colaborativo empenhado em alterar e solucionar os problemas presentes nos diversos contextos.

Em pesquisa desenvolvida por Galvão et al. (2021) os resultados não evidenciaram preocupações acerca da acessibilidade, mas sim, que o uso das TIC pode ser benéfico por contemplar indivíduos residentes em cidades distantes, não sendo necessário o deslocamento desses para ter aula. Ainda, emergiu que as tecnologias podem beneficiar moradores de áreas rurais, desde que se tenha acesso a internet e equipamentos, necessários à modalidade remota, adequados.

No que corresponde a gravação das aulas síncronas, essa foi relatada pelos discentes, como recurso auxiliar ao processo ensino-aprendizagem, capaz de facilitar a revisão e elucidação de dúvidas, contudo, é preciso ressaltar que o referido recurso envolve questões éticas a exemplo do direito de imagem e voz dos docentes e discentes.

Compreende-se que a sala de aula é um espaço livre, aberto à criatividade, ao diálogo, e à explanação de opiniões divergentes. Logo, a partir do momento que esses encontros são gravados, podendo ser acessados por qualquer pessoa em qualquer lugar, pode haver a preocupação dos atores interagentes em como suas falas serão recebidas e interpretadas pelo outro, o que pode podar as colocações e expressões destes, interferindo diretamente em sua espontaneidade, tão necessária ao processo educativo-formativo.

Sob outra perspectiva, há relatos na literatura de que uma instituição federal, ao estabelecer o ERE, recomendou que os encontros síncronos fossem evitados e caso ocorresse, a gravação deveria ser disponibilizada aos discentes que não puderam participar (SILVA; GOULART; CABRAL, 2021), a fim de garantir o direito à educação e restringir a exclusão digital, por vezes, existente no ensino mediado por tecnologias.

Pesquisa desenvolvida por Bastos et al. (2020) expôs que as aulas gravadas asseguraram flexibilidade aos discentes, proporcionando acesso em momento oportuno àqueles que exerciam atividades remuneradas ou que possuíam dificuldades no ambiente doméstico. Porém, os discentes que fizeram uso dessa estratégia não foram contemplados com os momentos de diálogo estabelecidos na sala virtual, o que pode fragilizar a educação libertadora defendida por Paulo Freire (FREIRE, 2014).

O terceiro e último ponto positivo do ensino remoto, na visão dos discentes, foi a possibilidade de manter-se trabalhando durante o desenvolvimento de suas atividades acadêmicas na pós-graduação. O número de bolsas destinadas aos programas ainda é insuficiente, logo, não contempla uma demanda significativa de pós-graduandos, o que implica que para conseguir cursar o mestrado e o doutorado grande parte deles precisam ter jornadas duplas, dividindo seus esforços entre estudo e trabalho remunerado.

Percebe-se a ausência de achados que investiguem o impacto das multitarefas na dedicação dos discentes à pós-graduação, ainda mais diante de uma pandemia, que alterou a rotina de vida de todos. Apesar de aqui, ter sido encarado como um benefício, cabe aprofundarmos a reflexão a respeito da possibilidade trazida pelas tecnologias, de ocupar dois lugares ao mesmo tempo no espaço; caso não haja a adequada administração, organização e separação do tempo destinado ao trabalho e estudo de forma separada, tal prática pode ser maléfica.

Conciliar o exercício da assistência, gestão ou até mesmo docência, com um curso *stricto sensu*, não é tarefa fácil. Como já citado anteriormente, a formação de pós-graduação de qualidade exige tempo e dedicação a leituras, produções, discussões e reflexões, atender a essas demandas durante uma pandemia pode causar impactos para além da alteração dos

objetos de pesquisa, onde muitos foram modificados devido o contexto vivido, pode causar ônus a saúde física e emocional de milhares de pós-graduandos.

Ao apreciar o processo de ensino na modalidade remota, cabe considerar as especificidades da avaliação, que para os docentes e discentes do estudo, envolveu maior complexidade e exigiu desses a utilização de diversificação de atividades e técnicas que proporcionasse maior apropriação dos atores envolvidos, sobre o processo ativo de construção de saberes.

A avaliação é um processo de constante reflexão acerca da formação e da prática docente (FREIRE, 1996), sendo prontamente considerada uma atitude complexa, esta produz inquietação e tensão a docentes e discentes. Indagações acerca de como, porque, e o que deve ser avaliado no processo ensino-aprendizagem, estão constantemente presentes no cenário de sala de aula. A mudança brusca no ambiente educacional, enfatiza ainda mais tais questões, evidenciando que a tarefa que já era difícil complica-se um pouco mais no contexto do ensino remoto (MENEZES, 2021).

Na educação presencial, as avaliações geralmente são realizadas por meio de exames, baseadas em notas, com a função de classificar os discentes em aprovados ou reprovados. O ensino remoto limita essa prática, uma vez que eleva a complexidade de mencionar através de uma nota os erros e acertos dos educandos (MENEZES; MOTA, 2018; MENEZES; MOURA; SOUSA, 2019).

O ato de avaliar exige o mínimo de contato visual e diálogo, logo, o afastamento entre docente e discente por vezes estabelecido no ERE tornou o processo mais subjetivo. Como avaliar o aluno que não se coloca, não questiona, nem participa? Como saber que ele está presente diante da ausência de uma câmera aberta? Avaliar no remoto exige muita confiança e compromisso na relação pedagógica estabelecida entre educador e educando. Tal questão, inclusive, pode justificar os relatos dos discentes acerca do excesso de atividades avaliativas exigidas pelos docentes, uma vez que estes últimos buscavam um feedback para balizar se o que era compartilhado, de fato, estava gerando mudanças, já que muitas vezes a participação em sala não ocorria de forma efetiva.

Posto isso, é relevante colocar que, o feedback é definido como um esforço de comunicação que envolve docentes e discentes no processo de construção de significado, sendo por meio dele que os discentes compreendem as informações provenientes de diferentes fontes, e utilizam-nas para melhora de suas ações (CARLESS; BOUD, 2018). A literatura apresenta que o uso de feedback no processo ensino-aprendizagem online é capaz de influenciar de maneira benéfica a motivação dos discentes (PATERSON et al., 2020).

Ainda, estudo recente que investigou as perspectivas de mestrandos portugueses acerca do feedback de avaliação realizado pelos docentes do curso, evidenciou o importante papel deste no processo de avaliação online na educação de pós-graduação, sobretudo o potencial de aprendizagem experiencial e reflexiva (PEREIRA; FERNANDES; FLORES, 2021).

O relato de necessidade de feedback do discente, segundo o docente, evidenciado no presente estudo, faz refletir acerca da necessidade de oportunizar cenários de construção do conhecimento permeados pelo diálogo e relação de confiança, entre os atores envolvidos no processo ensino-aprendizagem, considerando não limitar-se ao conteúdo trabalhado em si, mas também explorar como está ocorrendo os momentos de leitura, estudo, e as experiências e sentimentos individuais e coletivos.

O ensino mediado por tecnologias exige a reformulação de todo o processo pedagógico. No entanto, os pós-graduandos relataram que além do excesso de tarefas de cunho avaliativo, houve ainda a recusa dos docentes em adequar as avaliações para o ERE, ocorrendo, por vezes, a reprodução dos mesmos métodos utilizados no ensino presencial, com a mera transposição para o ensino online.

Segundo os pressupostos da pedagogia Freireana, o docente precisa estar atento aos seus educandos, exercitando o respeito à identidade, autonomia e dignidade destes. O autor enfatiza a necessidade de resistir aos sistemas de avaliação autoritários, silenciadores, que se distanciam da formação humana integral (FREIRE, 1996). Lopes e Maciel (2020) destacam que a inclusão do discente como ser ativo nos processos avaliativos é um dos meios para alcançar uma pedagogia da autonomia. Para as autoras, a sala de aula deve oportunizar não só a sugestão dos discentes acerca de instrumentos de avaliação, mas também deve permitir a indicação de alterações nas atividades propostas e ainda ser espaço profícuo para que o educando avalie seus mediadores.

Seja no presencial ou no ambiente virtual, as avaliações devem fomentar o desenvolvimento das habilidades socioemocionais, de leitura, escrita, linguística, entre outras, buscando a valorização das diferentes formas de ensino-aprendizagem dos discentes (SOARES; COLARES, 2020). Por conseguinte, o processo avaliativo deve ser encarado como uma atividade-meio, devendo os atores envolvidos reconhecerem tal momento a serviço da aprendizagem (SOUZA; BARBOZA, 2018).

É necessário que ocorra a adequação e redefinição das práticas de avaliação por docentes e discentes, no atual cenário (SILVA; PANOBIANCO; CLAPIS, 2021). Nessa lógica, pesquisa demonstra diferentes estratégias de avaliação da aprendizagem que podem

ser incorporadas pelos docentes durante o ensino na modalidade remota, destacando a relevância de tais estratégias para a imersão do discente nos conteúdos, além de torná-lo produtor de seu próprio conhecimento (MENEZES, 2021).

A aplicação da variedade de métodos avaliativos foi citada neste estudo pelos docentes e discentes, o que implica declarar que houve a tentativa de ambas as partes em apropriar-se das diversas metodologias ativas, necessárias à prática criadora e conscientizadora, sobretudo aquelas mediadas pelas tecnologias, o que pode ser considerado um avanço na prática educativa. A abertura ao novo e a experimentação das possibilidades já é um ganho deixado pela pandemia no setor educacional. Esse resultado permite afirmar que mudanças já foram iniciadas e muitas outras irão surgir, pois a partir do momento que se aprende e há o desejo de prosseguir com a renovação, o indivíduo cria e recria possibilidades, transforma, sai da inércia, do comodismo e alcança objetivos capazes de gerar impacto pessoal e social.

Andrade (2021) ratifica a necessidade de alterar as experiências de aprendizagem dos discentes através de métodos ativos, a exemplo dos podcasts, vídeos e jogos, os quais permitem a aprendizagem dos componentes curriculares, e garantem o estabelecimento de uma prática coerente e assertiva diante do contexto vivido. Em concordância com essa afirmação, estudo revelou que a diversidade de atividades avaliativas mediadas por plataformas digitais é viável no ensino superior, com relatos da aplicação positiva de diferentes estratégias, como animações, autoavaliação, *brainstorming*, escrita de relatos, fóruns de discussão, infográficos, mapa conceitual, *podcasts*, cordéis, paródias, *quizzes*, vídeos-aulas e seminários (MENEZES, 2021).

No processo avaliativo, o docente é peça fundamental, ao identificar as dificuldades, capacidades, atitudes, competências e habilidades desenvolvidas pelos discentes, tem como função dinamizar a avaliação, proporcionando espaços de discussão e reflexão (MENEZES, 2021). Logo, a sugestão de atividades dissertativas, interpretativas, de produção e pesquisa, são importantes, uma vez que possibilitam a apropriação do conhecimento e de habilidades necessárias à evolução dos discentes (ANDRADE, 2021).

Autoavaliar-se é refletir de maneira contínua e constante na e em ação (SCHÖN 1983, 1987). Freire afirma que é impossível praticar sem avaliar a prática, segundo o educador, tal avaliação desvela erros, acertos e imprecisões; não só corrige a prática, como permite a melhora desta, elevando a eficiência do docente (FREIRE, 1989). Ao refletirem acerca de seus desempenhos de ensino na modalidade remota, a maioria dos docentes participantes desse estudo classificaram suas experiências de ensino como satisfatória, havendo aqueles que consideraram a vivência como mediana.

A observação contínua e a reflexão sobre a prática oportuniza a melhora desta (PEREIRA et al., 2020). A partir da análise de seu próprio percurso, da reflexão sobre si e sobre sua trajetória cognitiva, o indivíduo identifica aquilo que precisa ser alterado e inicia o processo de transformação, logo, tal atitude é capaz de auxiliar na tomada de consciência, o que concorre para mudanças significativas no fazer pedagógico.

Os resultados referentes à autoavaliação dos docentes, podem indicar que, apesar de num primeiro momento, a ausência de competência digital para manejar o ensino remoto na pós-graduação ter ocasionado certo medo e frustração a estes profissionais, com o desenrolar dos meses, novas habilidades e competências foram desenvolvidas, culminando na melhoria e inovação das ações educativas.

Por outro lado, a percepção relatada por alguns participantes, de que ainda consideram-se professores medianos, chama atenção para a autocobrança existente na academia, e ainda, para o reconhecimento por parte desses atores, enquanto seres inconclusos que continuam na busca pela aquisição de aprendizados essenciais a práxis pedagógica, a serem aplicados, sobretudo no momento pós-pandemia.

A autoavaliação discente no ensino online, é capaz de produzir benefícios educacionais à medida que permite a descoberta do potencial do estudante assim como o acompanhamento de seus próprios resultados (NICOLAESCU, 2016). Ao avaliarem seus desempenhos de aprendizagem na modalidade remota, a maior parte dos pós-graduandos referiu o alcance dos objetivos propostos com a percepção de que houve crescimento e amadurecimento acadêmico ao longo do processo ensino-aprendizagem. Nota-se que apesar das limitações, a experiência gerou reflexão acerca de suas condutas, sendo evidenciado o empenho e satisfação destes na superação dos limites e construção dos conhecimentos necessários à formação em *stricto sensu*.

Outro aspecto percebido pelos discentes como recurso avaliativo, foi a participação em sala de aula, que por vezes, não levou em conta o modo de ser desses atores, ocasionando uma participação desprovida de espontaneidade. Na pós-graduação o processo avaliativo vai além da avaliação somativa, havendo a consideração das colocações verbais e atitudinais dos discentes, o que naturalmente implica a preocupação do docente em protagonizar o educando, envolvendo-os nos momentos de diálogos.

Como novidade, o ensino remoto estabeleceu a necessidade de carga horária destinada à realização das atividades assíncronas, nas quais não existe a supervisão dos docentes. À vista disso, houve uma supervalorização docente, dos momentos síncronos, uma vez que, era no contato mediado pelos dispositivos digitais que estes tinham a oportunidade de perceber o

aprendizado discente acerca do que estava sendo colocado em discussão, o que pode ter influenciado a necessidade de instigar constantemente a participação do pós-graduando.

A atitude de impor a participação discente vai de encontro às práticas da educação bancária, a qual visa a domesticação do indivíduo. Ao criticar o referido método de ensino, Freire afirma que o educando não é uma folha em branco a ser moldada ou um recipiente vazio à espera de algo que lhe preencha, mas sim, um sujeito dotado de saberes que precisam e devem ser compreendidos. Cabendo dizer que, o ato educativo deve ser emancipador, amoroso e libertário (HEIDEMANN et al., 2017; STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2018).

Os sentimentos de medo, ansiedade, tristeza, aflição e preocupação foram intensificados pela pandemia, logo, tais fatores precisam ser considerados durante a avaliação do aprendiz (MENEZES, 2021). Nessa perspectiva, com vistas a alcançar êxito no processo do ensino e na aprendizagem remoto, os educadores da pós-graduação *stricto sensu* em Enfermagem precisam aproximar os discentes através do diálogo, propondo autonomia e valorizando as questões individuais de cada um (SOUZA et al., 2021).

O último elemento abordado nesta pesquisa, inerente ao processo formativo na educação em Enfermagem *stricto sensu*, refere-se a atividade de orientação de dissertações e teses. A orientação é definida como a inter-relação entre um indivíduo com maior experiência acadêmica e um discente que dá início ou continuidade a carreira de pesquisador (BOEREN et al., 2015). Para Minayo (2019), orientar é um ato técnico-profissional, uma arte que exige cuidado e precaução, pois trata-se de uma atividade extremamente importante para as instituições e para a sociedade.

Os momentos de orientação, muitas vezes, são responsáveis pelo aprofundamento do arcabouço teórico-metodológico que será empregado no desenvolvimento das pesquisas, visto que, no decorrer do mestrado e doutorado, a atividade de orientação corresponde a uma parte significativa da carga-horária necessária a integralização dos cursos.

É na inter-relação entre orientador e orientando que normalmente ocorre o intercâmbio mais profícuo de materiais para leitura, onde dúvidas são sanadas, e principalmente, onde há maior disposição de tempo para discutir minuciosamente sobre metodologia da pesquisa, e especificidades da escrita científica aplicada na área de atuação. Logo, na atividade de orientação o pós-graduando constrói conhecimentos, e adquire competências e habilidades requeridas a futura prática docente.

Na modalidade remota, a orientação foi vivenciada por docentes e discentes de maneira semelhante, os encontros que ocorreram via plataforma online, em sua maioria foram considerados positivos. Com relatos de que o uso das tecnologias na orientação facilitou o

encontro entre orientador-orientando, conferindo maior foco com conseqüente ganho de tempo no cumprimento dos prazos estabelecidos, tornando-se mais produtivo, e ainda, oportunizando reuniões em novos turnos; por esses motivos, emergiu dos achados o desejo pela manutenção desse método no momento pós-pandemia.

A vivência positiva nas orientações, pode estar relacionada ao fato de que a elaboração de dissertações e teses envolve a atividade de indivíduos que ocupam níveis elevados de formação educacional. Dessarte, o orientando, seja ele mestrando ou doutorando, já possui uma bagagem considerável de conhecimentos e experiências, que devem ser legitimadas e compartilhadas (MINAYO, 2019).

As tecnologias, os AVA, e as redes sociais não devem ser compreendidos apenas como objetos ou soluções para problemas antigos, mas sim como recursos capazes de impulsionar a gênese de novas relações com a informação, com o tempo, consigo mesmo e com o outro (SOUZA, 2020). No presente estudo, a tecnologia permitiu não só o primeiro encontro entre a díade orientador/orientando, mas também a construção de relações profícuas geradoras de importantes trocas resultando no desenvolvimento de pesquisas capazes de prover solução para muitos problemas existentes na sociedade.

As reuniões online resultaram no ganho de tempo para docentes e discentes, já que não havia a necessidade de deslocar-se até a universidade seja para a construção e correção dos projetos, seja para o esclarecimento de dúvidas; realidade semelhante também referida em outro estudo (SILVA; PANOBIANCO; CLAPIS, 2021).

Não há como negar que a tecnologia oportuniza o encontro de quem está fisicamente distante, aproxima e permite o diálogo. Os relatos do anseio em manter a orientação remota chama atenção sobre como a pandemia rompeu para com a lógica pedagógica vigente, resignificando as práticas, o que pode ser considerado ponto positivo, a medida que abre espaço para discentes de regiões mais remotas ocuparem lugar nos programas em *stricto sensu*, alcançando o mais alto nível de formação e propagando ciência de onde estiverem.

Como fragilidades, os docentes apontaram a limitação no relacionamento interpessoal com seu orientando, devido o contato ocorrer somente via internet. Fato confirmado pelos discentes, os quais referiram que o processo de orientação foi influenciado pelo vínculo estabelecido com o orientador, podendo ser encarado como negativo quando não havia uma relação sólida, ocorrendo apenas poucos encontros, concorrendo assim para o sentimento de solidão e insegurança discente, os quais trazem impacto à elaboração dos projetos.

Embora o ensino remoto tenha viabilizado a continuidade das orientações, o contato dado via telas de aparelhos eletrônicos dificulta a percepção dos reais sentimentos e emoções

do outro, interferindo na formação das relações interpessoais, necessárias à formação crítico-reflexiva nos diferentes níveis educacionais, uma vez que a interação entre docente e discente ocupa a centralidade do processo educativo (SILVA; RIBEIRO, 2020).

Paulo Freire (1996) sugere uma pedagogia que se fundamente na relação entre docente e discente. O autor enfatiza a importância do compartilhamento de experiências, histórias e saberes entre educador e educando, afirmando que a transformação só é alcançada por meio da dialogicidade entre esses sujeitos. Em sua concepção filosófica de homem, Freire (1975) anuncia a ideia de que este é um ser de relações, pelas quais as contradições do mundo são compreendidas, e quando incorporadas em sua individualidade e subjetividade, ocorre então a humanização do mundo e de si mesmo.

Dessa forma, a orientação deve ser encarada pelos que a fazem como o encontro entre indivíduos dotados de inteligência, que podem complementar-se. Assim como toda relação humana, esta também pode ser permeada por defeitos e qualidades, contudo, não deve haver espaço para a falta de respeito e de compromisso que venha prejudicar a construção de saberes e a saúde mental dos envolvidos (MINAYO, 2019). Pois, como declara Freire (1996), é na relação respeitosa entre docente e discente, que o professor conclui sua função, contribuindo para mudanças na aprendizagem e na vida de seus educandos.

A autonomia no processo de formação em *stricto sensu* é de suma importância para o alcance da libertação e transformação do pós-graduando. Entretanto, vale ressaltar que na caminhada em direção a produção de uma tese e dissertação, tal autonomia não pode abrir espaço para a ausência de diálogo e comprometimento entre as partes envolvidas, o orientador precisa, e deve, andar com o orientando, independente desse percurso dar-se no presencial ou no virtual.

A influência do relacionamento entre orientando-orientador para o bom andamento dos estudos, aqui revelada, também foi abordada em outras pesquisas, onde ficou evidente que muitos discentes não recebem monitoramento adequado e o suporte estrutural e subjetivo necessários (LINDÉN; OHLIN; BRODIN, 2013; LEE, 2008; PEARSON; KAYROOZ, 2004; VILKINAS, 2011). O descompromisso do docente nas orientações não só é percebido pelo discente, como também deixa-o sem referências para dar continuidade a pesquisa, o que geralmente faz com que este chegue ao fim do processo formativo carregado de inseguranças e aquém do que poderia alcançar (MINAYO, 2019).

Assim como em todas as etapas do processo ensino-aprendizagem, na orientação, o discente deve ser encarado como agente criador e participante ativo do conhecimento, caso isso não ocorra, a atividade de orientar torna-se apenas uma violência intersubjetiva

(MINAYO, 2019). Para ir na contramão desta realidade, Minayo (2019) sugere algumas atitudes a serem adotadas pelos orientadores, tais como: a realização de encontros periódicos com o orientando, e o reconhecimento de suas próprias capacidades, fraquezas e limitações, entendendo que ele também é participante do desenvolvimento daquele trabalho e precisa destinar tempo a construção deste. Já o discente, não deve enxergar seu orientador como um terapeuta ou um ser dotado de todo conhecimento que responderá suas dúvidas e solucionará os problemas de seu estudo, mas sim como um condutor no processo da sua emancipação intelectual.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa ao analisar as vivências de docentes e discentes na educação em Enfermagem na modalidade remota, compreendeu que estas foram permeadas por desafios e possibilidades, sendo possível apreender como os atores envolvidos experienciaram as etapas de planejamento, implementação e avaliação do ensino e da aprendizagem, além de identificar como ocorreu a orientação de teses e dissertações no ambiente virtual.

A formação de mestres e doutores por meio de tecnologias, demonstrou ser uma experiência desafiadora para as partes envolvidas, requerendo o abandono de práticas e concepções tradicionais acerca do ato de ensinar e aprender. Os achados anunciam que ainda há vestígios de autoritarismo docente na academia; assim como há também a necessidade de educação permanente destes, sobretudo no que tange a aquisição da fluência digital, urgindo a inevitabilidade por inovação no fazer pedagógico no loco das universidades.

Além disso, foi observado que o distanciamento físico produz impacto na interação docente-discente, uma vez que a ausência da linguagem não-verbal e das relações dão espaço aos sentimentos de insegurança e solidão entre as partes interagentes no processo formativo. A ausência de domínio das TIC, referida pelos docentes ocasionou a reprodução de ações do ensino presencial no ambiente online, conferindo sobrecarga de atividades e avaliações ao discente, o que limitou sua aprendizagem e motivação na realização dos trabalhos, gerando por vezes conflitos na relação pedagógica.

Dificuldades acerca das condições de estudo também emergiram nas falas discentes, evidenciando a necessidade de garantia de equidade para o alcance de uma formação de qualidade; e ainda, expôs que a relação entre orientador-orientando é requisito importante para o bom andamento dos projetos, necessitando ser dotada de afeto, humanismo e compromisso entre estes.

No que diz respeito às potencialidades, a educação em Enfermagem *stricto sensu* na modalidade remota, proporcionou o aprendizado e a consequente adoção de diferentes estratégias e tecnologias educacionais aplicadas na elaboração, implementação e avaliação do ensino; contribuiu para a maior autonomia discente, conferido protagonismo, autocrítica e autoaprendizagem a estes; proporcionou ultrapassar as barreiras geográficas, garantindo maior acessibilidade e facilidade no intercâmbio de conhecimentos científicos e culturais entre pesquisadores de diferentes localidades, incluindo a possibilidade de discentes de regiões distintas ocuparem uma vaga na pós-graduação; também foi percebido inovação na prática

pedagógica; e o reconhecimento da orientação remota como grande ponto positivo do ERE, tornando-se mais produtiva quando comparada a orientação presencial.

A compreensão da avaliação como etapa essencial para subsidiar o planejamento e aprimoramento do ensino, concorreu para ser evidenciada que a autoavaliação dos docentes e pós-graduandos, foi considerada pela maioria satisfatória, ancorada em sentimentos de que os objetivos foram alcançados, entretanto prevalece o compromisso constante com mudanças e aprimoramentos requeridos ou propostos, a partir da escuta e valorização das vivências dos discentes e docentes na educação em Enfermagem *stricto sensu* na modalidade remota. Destaca-se ainda a importância do feedback entre os participantes, como construção sistemática e permanente ao longo do processo ensino-aprendizagem, permitindo tanto ao docente, como aos pós-graduandos tomarem conhecimento sobre os critérios desenvolvidos e alcançados, como também as dificuldades encontradas para construção do conhecimento crítico e reflexivo.

Os resultados obtidos, permitem colocar que a educação pós-covid não será a mesma, mas não só isso, outorgam que o emprego do ERE é capaz de proporcionar a imersão de discentes, residentes em localidades distantes, nos programas de pós-graduação, tornando-os propulsores de ciência nos espaços geográficos nos quais estão inseridos. Para além disso, revelam que o ensino remoto na formação em *stricto sensu* em Enfermagem de qualidade, é viável e possível, embora necessite de adequações.

Diante do exposto, pode-se inferir que o presente estudo contribui para o avanço do tema na área da Enfermagem, o qual ainda é incipiente. Além de estimular a formulação de estratégias destinadas à redução dos desafios aqui encontrados, a fim de que continue o avanço com consequente melhoria da prática pedagógica.

Como limitação de pesquisa, destaca-se a construção e análise dos dados em ambiente online, uma vez que, o contato virtual distancia o pesquisador do participante, impedindo a percepção fidedigna, de reações, gestos e emoções, aspectos capazes de trazer robustez aos achados, limitando assim a riqueza do processo qualitativo.

Sugere-se a replicação deste estudo com docentes e discentes de outros programas a fim de identificar novos desafios e/ou possibilidades vivenciadas.

REFERÊNCIAS

- AMIRKHAN, J. H.; VELASCO, S. E. Stress overload and the new nightmare for Dreamers. **J Am Coll Health**, v. 69, n. 1, p. 67-73, 2021.
- ANDRADE, N. A. Como avaliar os alunos do ensino fundamental durante o período de ensino remoto. **EDUCAR E EVOLUIR**, v. 1, n. 3, p. 7-12, 2021.
- ARAÚJO, A. R. L. *et al.* O trabalho remoto de enfermeiros docentes em tempos de pandemia. **Esc Anna Nery**, v. 25 (spe):e20210198, 2021.
- ARRUDA, E. P. Educação Remota Emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. **EmRede**, v. 7, n. 1, p. 257-275, 2020.
- BARROSO, G. T.; VIEIRA, N. F.; VARELLA, Z. M. **Educação em saúde no contexto da promoção humana**. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2003.
- BASTOS, M. C. *et al.* Ensino remoto emergencial na graduação em enfermagem: relato de experiência na COVID-19. **REME - Rev Min Enferm**, v. 24:e-1335, 2020.
- BATISTA, E. C.; MATOS, L. A. L.; NASCIMENTO, A. B. A entrevista como técnica de investigação na pesquisa qualitativa. **Revista Interdisciplinar Científica Aplicada**, v. 11, n. 3, p. 23-38, 2017.
- BERTOLIN, J. C. G.; BOHRZ, R. Diálogo, contextualização do saber e autonomia em Paulo Freire e a semipresencialidade na Educação Superior. **Rev. Diálogo Educ**, v. 20, n. 66, p. 1436-1461, 2020.
- 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. **J Hum Growth Dev**, v. 30, n. 1, p. 141-147, 2020.
- BÍBLIA . Salmos. Português. In: Bíblia de estudo Ella. Tradução de: Valéria Lamim, Jorge Camargo e Regina Aranha. Santo André: Geográfica, 2017. P. 685.
- BOEREN, E. *et al.* Monitoring: review of early career researcher studies. **Frontline Learning Research**, v. 3, p. 68-80, 2015.
- BORBA, M. C; SCUCUGLIA, R. R. S.; GADANIDIS, G. **Fases das tecnologias digitais em Educação Matemática: sala de aula e internet em movimento**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.
- BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: DOU de 23/12/1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 544, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo Coronavírus – Covid-19, e revoga as Portarias MEC nº 343, de 17 de março de 2020, nº 345, de 19 de março de 2020, e nº 473, de 12 de maio de 2020. Brasília, DF: DOU de 17/06/2020, Edição: 114, Seção: 1, Página: 62. 2020.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde. Departamento de Gestão e da Regulação do Trabalho em Saúde. Câmara de Regulação do Trabalho em Saúde. Brasília: Ministério da Saúde, 2006.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. Resolução Nº 466, de 12 de dezembro de 2012. Aprova as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Poder Legislativo, Brasília, DF, 13 jun. 2013, Seção 1, p. 59.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. Referenciais de qualidade para educação superior a distância. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação a Distância, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf>.

BRAUN, V.; CLARKE, V. Using thematic analysis in psychology. **Qualitative Research in Psychology**, v. 3, n. 2, p. 77-101, 2006.

BRIGHENTE, M. F.; MESQUIDA, P. Paulo Freire: da denúncia da educação bancária ao anúncio de uma pedagogia libertadora. **Pro-Posições**, v. 27, n. 1 (79), p. 155-177, 2016.

BUTTON, D.; HARRINGTON, A.; BELAN, I. E-learning and information communication technology (ICT) in nursing education: A review of the literature. **Nurse Educ Today**, v. 34, p. 1311-23, 2014.

CANEPPELE, F. L.; CARMO, R. O. S.; CARMO, C. R. S. Ensino híbrido na pós-graduação *stricto sensu*: a percepção discente e docente acerca da utilização de tecnologias digitais da informação e comunicação. **Cadernos da Fucamp**, v. 18, n. 35, p. 47-64, 2019.

CARREGAL, F. A. S. *et al.* Historicidade da pós-graduação em enfermagem no Brasil: uma análise da sociologia das profissões. **Rev Bras Enferm**, v. 74, n. 6, e20190827, 2021.

CARLESS, D.; BOUD, D. The development of student feedback literacy: Enabling uptake of feedback. **Assess. Eval. High Educ.** v. 43, p. 1315–1325, 2018.

CARLOS, D. J. D. *et al.* O ensino de pós-graduação em enfermagem no Brasil: recorte de uma década (2001-2010). **Hist. enferm., Rev. eletrônica**, v. 4, n. 2, p. 140-152, 2013.

CARRILLO, C.; FLORES, M. A. COVID-19 and teacher education: a literature review of online teaching and learning practices. **European Journal of Teacher Education**, v. 43, n. 4, p. 466-487, 2020.

CAVALCANTE, A. S. P. *et al.* Educação superior em saúde: a educação a distância em meio à crise do novo coronavírus no Brasil. **Av Enferm**, v. 38(1supl), p. 52-60, 2020.

CHARCZUK, S. B. Sustentar a transferência no ensino remoto: docência em tempos de pandemia. **Educação & Realidade**, v. 45, n. 4, e109145, 2020.

CHIOU, S. F.; SU, H. C.; HUANG, E. W. The Application of Information and Communication Technology (ICT) in Nursing Education. **Hu Li Za Zhi**, v. 64, n. 6, p. 5-11, 2017.

COELHO, I. M. W. S. O uso do Google Classroom em contextos híbridos: uma análise das práticas interativas no ensino-aprendizagem de línguas. **Revista EDaPECi**, v. 19, n. 1, p. 107-120, 2019.

COSTA, R. *et al.* Ensino de enfermagem em tempos de COVID-19: como se reinventar nesse contexto? **Texto Contexto Enferm**, v. 29:e20200202, 2020.

DODGE, M. **4 Signs You Have "Zoom Fatigue" (and What You Can Do About It)**. Jobillico, 2020. Disponível em: <<https://www.jobillico.com/blog/en/4-signs-you-have-zoomfatigue-and-what-you-can-do-about-i>>

ERDMANN, A. L.; FERNANDES, J. D.; TEIXEIRA, G. A. Panorama da educação em enfermagem no Brasil: graduação e pós-graduação. **Enfermagem em Foco**, v. 2, n. 1 (Sup.), p. 89-93, 2011.

ERDMANN, A. L. *et al.* O alcance da excelência por programas brasileiros de pós-graduação stricto sensu com doutorado em enfermagem. **Texto Contexto Enferm**, v. 21, n. 1, p. 130-9, 2012.

FALQUETO, J. M. Z.; FARIAS, J. S.; HOFFMANN, V. E. Saturação teórica em pesquisas qualitativas: relato de uma experiência de aplicação em estudo na área de administração. **Revista de Ciências da Administração**, v. 20, n. 52, p. 40-53, 2018.

FARIAS, M. A. F. *et al.* DE ENSINO PRESENCIAL PARA O REMOTO EMERGENCIAL: adaptações, desafios e impactos na pós-graduação. **EDUCAÇÃO**, v. 10, n. 1, p. 180-193, 2020.

FERNANDES, J. D. **Expansão do ensino de enfermagem no Brasil**. Tese (Doutorado em Enfermagem) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 1988.

FONTANELLA, B. J. B.; RICAS, J.; TURATO, E. R. Amostragem por saturação em pesquisas qualitativas em saúde: contribuições teóricas. **Cadernos de saúde pública**. v. 24, n. 1, p. 17-27, 2008.

FREIRE, P. **A educação na cidade**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

FREIRE, P. **Entrevista com Paulo Freire: a educação neste fim de século**. In M. Gadotti, Convite à leitura de Paulo Freire. São Paulo: Scipione, 2004.

FREIRE & PAPERT. **O futuro da escola**. São Paulo: TV PUC, 1996.

- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, P. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 57. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.
- FREIRE, P. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho d'água, 2001.
- FERREIRA, D. H. L.; BRANCHI, B. A.; SUGAHARA, C. R. Processo de ensino e aprendizagem no contexto das aulas e atividades remotas no Ensino Superior em tempo da pandemia Covid-19. **Revista Práxis**, v. 12, n. 1 (Sup.), 2020.
- GALVÃO, M. C. B. *et al.* Usos de tecnologias da informação e comunicação no ensino superior em enfermagem durante a pandemia da COVID-19. **Brazilian Journal of Information Studies: Research trends**, v. 15, 2021.
- GERMANI, A. C. C. G. *et al.* O uso de tecnologias de informação e comunicação (TIC) em experiências de pós-graduação sobre promoção da saúde no Brasil e na Costa Rica. **Rev Med**, v. 92, n. 2, p. 97-103, 2013.
- GIL, A. C. **Didática do Ensino Superior**. São Paulo: Atlas, 2012.
- GUIMARÃES, E. A. A.; GONTIJO, T. L.; RODRIGUES, S. B. A Pós-Graduação Stricto Sensu em Enfermagem e a formação de enfermeiros pesquisadores. **Revista de Enfermagem do Centro Oeste Mineiro**. 9:Editorial, 2019.
- GUSSO, H. L. *et al.* Ensino superior em tempos de pandemia: diretrizes à gestão universitária. **Educ. Soc.**, v. 41, e238957, 2020.
- HEIDEMANN, I. T. S. B. *et al.* Reflexões sobre o itinerário de pesquisa de Paulo Freire: contribuições para a saúde. **Texto Contexto Enferm**, v. 26, n. 4:e0680017, 2017.
- HOLGES, C. *et al.* The difference between emergency remote teaching and online learning. **Educ Rev**, 2020.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Acesso à Internet e à televisão e posse de telefone móvel celular para uso pessoal 2018. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio Contínua**. Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2020. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101705_informativo.pdf> Acesso em: 01 fev. 2022
- INNERDRIVE. **Are you experiencing zoom fatigue? Here's why**, 2019. Disponível em: <<https://blog.innerdrive.co.uk/zoom-fatigue>>. Acesso em: 01 fev. 2022.
- KUBRUSLY, M. *et al.* Percepção docente sobre a Aprendizagem Baseada em Problemas no ensino remoto durante a pandemia COVID-19. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 5, e53510515280, 2021.

- LEE, A. How are doctoral students supervised? Concepts of doctoral research supervision. **Studies in Higher Education**, v. 33, p. 267-81, 2008.
- LEITE, K. N. S. *et al.* Uso da tecnologia da informação e comunicação entre docentes à luz da teoria fundamentada nos dados. **Rev enferm UFPE online**, v. 10, n. 2, p. 515-523, 2016.
- LIMA, F. R.; SILVA, J. Planejamento de ensino e aprendizagem na educação superior: um ato dialógico de articulação entre a teoria e a prática docente. **Debates em Educação**, v. 11, n. 25, p. 36-55, 2019.
- LINCH, G. F. C.; RIBEIRO, A. C.; GUIDO, L. A. Programa de pós-graduação em enfermagem da Universidade Federal de Santa Maria: trajetória e resultados. **Rev Gaúcha Enferm**, v. 34, n. 1, p. 147-54, 2013.
- LINDÉN, J.; OHLIN, M.; BRODIN, E. M. Mentorship, supervision and learning experience in PhD education. **Studies in Higher Education**, v. 38, p. 630-62, 2013.
- LIRA, A. L. B. C.; *et al.* Nursing education: challenges and perspectives in times of the COVID-19 pandemic. **Rev Bras Enferm**, v. 73(Suppl 2):e20200683, 2020.
- LOPES, J. M. R.; MACIEL, A. O. Reflexões sobre avaliação a partir da obra “Pedagogia da autonomia” de Paulo Freire. **Revista de Instrumentos, Modelos e Políticas em Avaliação Educacional**, v. 1, n. 2, p. e020014, 2020.
- MACHADO, M. F. A. S. *et al.* Integralidade, formação de saúde, educação em saúde e as propostas do SUS - uma revisão conceitual. **Ciênc. saúde coletiva**, v. 12, n. 2, p. 335-342, 2007.
- MANHÃES, L. S. P.; TAVARES, C. M. M. Formação do enfermeiro para atuação na docência universitária. **REME rev. min. enferm**, v. 24, e1323, 2020.
- MATOS, J. C. *et al.* A educação a distância no ensino e na prática de enfermagem: revisão integrativa. **Rev enferm UFPE on line**, v. 10, n. 7, p. 2646-68, 2016.
- MCINERNEY, P.; GREEN-THOMPSON, L. P. Theories of learning and teaching methods used in postgraduate education in the health sciences: a scoping review. **JBI Evid Synth**, v. 18, n. 1, p. 1-29, 2020.
- MAXWELL, J. A. **Designing a qualitative study**. In Leonard Bickman & Debra J. Rog (Eds.), *The Sage handbook of applied social research methods* (2nd ed., pp. 214–253). Thousand Oaks, CA: Sage; 2009.
- MENDES, A. L. T. M. *et al.* Curso de mestrado da Escola Anna Nery 1972-1975: singularidades da formação e desafios na implantação. **Esc Anna Nery**, v. 19, n. 1, p. 11-17, 2015.
- MENEZES, J. B. F. Práticas de avaliação da aprendizagem em tempos de ensino remoto. **Revista IMPA**, v. 2, n. 1, e021004, 2021.

MENEZES, J. B. F.; MOTA, F. D. L. O uso das tecnologias educacionais durante o exercício da monitoria acadêmica em um curso de ciências biológicas. **Revista Brasileira de Iniciação Científica**, v. 6, n. 1, p. 96- 108, 2018.

MENEZES, J. B. F.; MOURA, F. N. S.; SOUSA, S. A. Utilização das tecnologias digitais por docentes vinculados à cursos de licenciatura ofertados no município de Crateús-ce. **Ciência & Desenvolvimento-Revista Eletrônica da FAINOR**, v. 12, n. 1, 2019.

MINAYO, M. C. S. Orientação de mestrandos e doutorandos como atividade profissional. **Cad. Saúde Pública**, v. 35, n. 10:e00135719, 2019.

NICOLAESCU, C. (2016). Andragogical self-assessment of online learning. In: THE INTERNATIONAL SCIENTIFIC CONFERENCE “ELEARNING AND SOFTWARE FOR EDUCATION”, 12., Bucareste, 2016. Roceanu, I. (Ed.). Proceedings of the... . Bucareste: “CAROL I” National Defence University Publishing House, 2016. eLearning Vision 2020!, v. 1. 128–133. Recuperado de <https://search.proquest.com/docview/1792385971?pq-origsite=gscholar>

NWOZICHI, C. U. *et al.* Integration of information and communication technology in nursing education in Southeast Asia: A systematic literature review. **Journal of Education and Health Promotion**, v. 8, 2019.

PATERSON, C. *et al.* What are students’ needs and preferences for academic feedback in higher education? A systematic review. **Nurse Educ. Today**. v. 85, 2020.

PEARSON, M.; KAYROOZ, C. Enabling critical reflection on research supervisory practice. **International Journal for Academic Development**, v. 1, p. 99-116, 2004.

PENTEADO, M. G.; SKOVSMOSE, O. **Riscos trazem possibilidades**. In: SKOVSMOSE, O. Desafios da reflexão em educação matemática crítica. Campinas: Papyrus, 2008, p. 41-50.

PEREIRA, Í. S. P.; FERNANDES, E. L.; FLORES, M. A. Teacher Education during the COVID-19 Lockdown: Insights from a Formative Intervention Approach Involving Online Feedback. **Educ. Sci.** v. 11, n. 400, 2021.

PEREIRA, M. A. C. et al. Autoavaliação: observando e analisando a prática docente. **Estud. Aval. Educ.**, v. 31, n. 76, p. 7-27, 2020.

PINTO, M.; LEITE, C. As tecnologias digitais nos percursos de sucesso acadêmico de estudantes não tradicionais do Ensino Superior. **Educ. Pesqui**, v. 46, e216818, 2020.

PLATAFORMA SUCUPIRA. Cursos avaliados e reconhecidos, 2021. Disponível em: <<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/programa/quantitativos/quantitativoAreaConhecimento.xhtml?areaAvaliacao=20>>. Acesso em: 23 jan. 2022.

PRADO, C. *et al.* Ambiente virtual de aprendizagem no ensino de Enfermagem: relato de experiência. **Rev Bras Enferm**, v. 65, n. 5, p. 862-6, 2012.

RHODUS, C. C; ANDRADE, M. D. L; SENA, T. J. Evolução curricular do Curso de Mestrado da EEAN/UFRJ. **Esc Anna Nery**, v. 1, n. 1, p. 17-27, 1988.

RIEGEL, F. *et al.* Developing critical thinking in the teaching of Nursing: a challenge in times of Covid-19 pandemic. **Esc Anna Nery**, v. 25(spe):e20200476, 2021.

ROCHA, M. B. (Re)Aprender a ensinar em tempos de Covid-19: discutindo os desafios na prática docente. **Revista Práxis**, v. 12, n. 1 (Sup.), 2020.

SANTOS, F. B. O. *et al.* História da enfermagem brasileira (1950-2004): o que tem sido discutido na literatura? **Rev Enferm C-Oeste Min**, v. 8, e1876, 2018.

SANTOS, H. M. R. Os desafios de educar através da Zoom em contexto de pandemia: investigando as experiências e perspectivas dos docentes portugueses. **Prax Educ** (St Rosa), v. 15:e2015805, 2020.

SANTOS, R. M. M. *et al.* Expansão da pós-graduação no Brasil e o processo de implantação do doutorado em enfermagem e saúde no Sudoeste da Bahia. **Enferm Actual de Costa Rica**, n. 36, p. 139-150, 2019.

SARAIVA, K.; TRAVERSINI, C.; LOCKMANNK A. Educação em tempos de COVID-19: ensino remoto e exaustão docente. **Prax Educ** (St Rosa), v. 15:e2016289, 2020.

SAVITSKY, B. *et al.* Anxiety and coping strategies among nursing students during the covid-19 pandemic. **Nurse Educ Today**, v. 46, 102809, 2020.

SCHÖN, D. A. **The reflective practitioner: How professionals think in action**. New York: Basic Books, 1983.

SCHÖN, D. A. **Educating the reflective practitioner**. San Francisco: Jossey-Bass, 1987.

SCOCHI, C. G. S. *et al.* Pós-graduação Stricto Sensu em Enfermagem no Brasil: avanços e perspectivas. **Rev. bras. enferm.**, v. 66, n. spe, p. 80-89, 2013.

SCOCHI, C. G. S.; FERREIRA, M. A.; GELBCKE, F. L. O ano de 2017 e a avaliação quadrienal da pós-graduação stricto sensu: investimentos e ações para continuar a avançar. **Rev. Latino-Am, Enfermagem**, v. 25:e2995, 2017.

SILVA, A. S. S.; RIBEIRO, M. L. Relação professor-estudante no ensino superior: uma revisão de literatura. **Educação por escrito**, v. 11, n. 1, p. 1-10, 2020.

SILVA, A. C. O.; SOUSA, S. A.; MENEZES, J. B. F. O ensino remoto na percepção discente: desafios e benefícios. **Dialogia**, n. 36, p. 298-315, 2020.

SILVA, J.; GOULART, I. C. V.; CABRAL, G. R. Ensino remoto na educação superior: impactos na formação inicial docente. **RIAEE**, v. 16, n. 2, p. 407-423, 2021.

SILVA, M. C. N. *et al.* Mestrado profissional em Enfermagem acordo de cooperação Capes/Cofen: projeto inovador e transformador. **Enferm. foco (Brasília)**, v. 10, n. 7, p. 6-11, 2019.

SILVA, M. M. J.; PANOBIANCO, M. S.; CLAPIS, M. J. Tecnologias da informação e comunicação no ensino de pós-graduação em Enfermagem na pandemia de COVID-19. **REME rev. min. enferm**, v. 25, e-1368, 2021.

SINGHAL, T. A review of Coronavirus Disease-2019 (COVID-19). **Indian J Pediatr**, v. 87, n. 4, p. 281-6, 2020.

SLOMSKI, V. G. *et al.* Tecnologias e mediação pedagógica na educação superior a distância. **JISTEM - Journal of Information Systems and Technology Management. Revista de Gestão da Tecnologia e Sistemas de Informação**, v. 13, n. 1, p. 131-15, 2016.

SOARES, L. V.; COLARES, M. L. I. S. Avaliação educacional ou política de resultados? **Educação & Formação**, v. 5, n. 3, p. e2951, 2020.

SOUZA, E. P. Educação em tempos de pandemia: desafios e possibilidades. **Cadernos de Ciências Sociais Aplicadas**, v. 17, n. 30, p. 110-118, 2020.

SOUZA, J. G. S.; BARBOZA, M. G. A. F. Avaliação da aprendizagem: múltiplos olhares dos Estudantes da UCSAL. **ANAIS –21ª SEMOC**, p. 1451-1457, 2018.

SOUZA, J. B. *et al.* Paulo Freire's culture circles: contributions to nursing research, teaching, and professional practice. **Rev Bras Enferm**, v. 74, n. 1:e20190626, 2021.

STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. **Dicionário Paulo Freire**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

THORNE, S. **Interpretive Description – Qualitative Research for Applied Practice**. 2. ed. New York, London: Routledge, 2016.

TOSO, B. R. G. O. *et al.* Abordagem sobre Interdisciplinaridade em Saúde na Pós-Graduação em Tempos de Pandemia: Experiência de Atividade Remota e Síncrona. **EaD em Foco**, v. 10, n. 3, 2020.

UNESCO. Conferência Mundial Sobre Educação. 2008. Disponível em: <<http://www.unesco.org/new/pt/brasilia/communication-andinformation/access-to-knowledge/ict-in-education/>>.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO (UFPE). **O Programa**. Disponível em: <https://www.ufpe.br/ppgenfermagem/o-programa>. Acesso em: 07 de fev. de 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO (UFPE). **Grade Curricular**. Disponível em: <https://www.ufpe.br/ppgenfermagem/grade-curricular>. Acesso em: 07 de fev. de 2022.

UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO (UPE). **Página Inicial**. Disponível em: <http://www.upe.br/fensg/mestrado/pagina-inicial>. Acesso em: 19 de jun. de 2021.

VALENTE, J. A. (2011). O papel da mediação e da interação na educação a distância: estabelecendo estratégias diferenciadas de ensino. I As tecnologias da informação e comunicação no desenvolvimento de profissionais do Sistema Único de Saúde. São Paulo: Instituto de Saúde.

VILKINAS, T. An exploratory study of the supervision of PhD/research students' theses. **Innovative Higher Education**, v. 32, p. 297-11, 2011.

WANG, J, WANG, Z. Strengths, weaknesses, opportunities and threats (swot) analysis of China's prevention and control strategy for the COVID-19 epidemic. **Int J Environ Res Public Health**, v. 17, n. 7, p. 22-35, 2020.

WEYH, L. F.; NEHRING, C. M.; WEYH, C. B. A educação problematizadora de Paulo Freire no processo de ensino-aprendizagem com as novas tecnologias. **Braz. J. of Develop**, v. 6, n. 7, p. 44497-44507, 2020.

YIN, R. K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. 1. ed. Porto Alegre: Penso, 2016.

ZAMPROGNA, K. M. *et al.* Caracterização da formação didático-pedagógica em programas brasileiros de pós-graduação stricto sensu em enfermagem*. **Rev. esc. enferm. USP**, v. 53, e03430, 2019.

ZHU, X.; LIU, J. Education in and after Covid-19: Immediate responses and long-term visions. **Postdigital Science and Education**, [s. l.], 2020.

APÊNDICE A - CARTA-CONVITE AOS DOCENTES E DISCENTES**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO****CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE****PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENFERMAGEM****Carta-Convite aos Docentes e Discentes**

Recife, __ de _____ de 2021.

Prezado (a),

Sou Karla Hellen Dias Soares, enfermeira e mestranda do Programa de Pós-Graduação em Enfermagem do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal de Pernambuco.

Estou desenvolvendo, sob orientação da Profa. Dra. Estela Maria Leite Meirelles Monteiro, o estudo intitulado **“EDUCAÇÃO EM ENFERMAGEM *STRICTO SENSU* NA MODALIDADE REMOTA: VIVÊNCIAS DE DOCENTES E DISCENTES”**, que tem como objetivo **analisar as vivências de docentes e discentes na educação em Enfermagem *stricto sensu* na modalidade remota.**

É com grande satisfação que solicitamos, por meio desta, sua colaboração no estudo para participar, de forma voluntária. O(a) senhor(a) precisará realizar duas entrevistas, por meio eletrônico, via plataforma *Google Meet*, composta pela aplicação de um formulário com perguntas sobre os dados de caracterização (apenas na primeira entrevista), e um roteiro de entrevista semiestruturado com questões acerca da sua vivência no processo de educação na modalidade remota. Ressaltamos que as entrevistas serão gravadas para posterior transcrição na íntegra e análise das informações.

Caso concorde em participar, solicitamos que participe da reunião virtual, que ocorrerá no dia __/__/2021 às __h, via *Google Meet*, no link a seguir: _____, onde irei fornecer as informações acerca do estudo. Aguardamos sua presença e agradecemos desde já o seu apoio e colaboração. Estamos à disposição para dúvidas e esclarecimentos.

Atenciosamente,

Karla Hellen Dias Soares

Mestranda do PPGENF/UFPE

E-mail: karlahellen01@gmail.com

Profa. Dra. Estela Maria Leite Meirelles Monteiro

Orientadora, docente do PPGENF/UFPE

e professora adjunto do Departamento de Enfermagem/UFPE

E-mail: estela.monteiro@ufpe.br

APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO****CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE****PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENFERMAGEM****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO****(PARA MAIORES DE 18 ANOS OU EMANCIPADOS)**

Convidamos o (a) Sr. (a) para participar como voluntário (a) da pesquisa **EDUCAÇÃO EM ENFERMAGEM *STRICTO SENSU* NA MODALIDADE REMOTA: VIVÊNCIAS DE DOCENTES E DISCENTES**, que está sob a responsabilidade da pesquisadora Karla Hellen Dias Soares, (Endereço: Rua Edgar Feitosa, 236, Rendeiras, Caruaru-PE, CEP 55022-230; telefone: (81)9.8905-2188 (acrescentar o número 9090 para ligações a cobrar); e-mail: karlahellen01@gmail.com).

Esta pesquisa está sob a orientação da Professora Dra. Estela Maria Leite Meirelles Monteiro; telefone: (81)9.9740-6418; e-mail: estela.monteiro@ufpe.br. Todas as suas dúvidas podem ser esclarecidas com o responsável por este estudo. Apenas quando todos os esclarecimentos forem fornecidos e você concorde com a realização do estudo, pedimos que forneça sua assinatura digital ao final deste documento, que está em duas vias. Uma via lhe será entregue e a outra ficará com o pesquisador responsável.

Você estará livre para decidir participar ou recusar-se. Caso não aceite participar, não haverá nenhum problema, desistir é um direito seu, bem como será possível retirar o consentimento em qualquer fase da pesquisa, também sem nenhuma penalidade.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

Descrição da pesquisa:

O objetivo da pesquisa é analisar as vivências de docentes e discentes na educação em Enfermagem *stricto sensu* na modalidade remota. Diante do contexto desafiador, imposto pela COVID-19, o presente estudo justifica-se pela emergente necessidade de investigar acerca do ensino remoto no âmbito da pós-graduação *stricto sensu* em Enfermagem. A fim de repensar as práticas pedagógicas, a necessidade de se apropriar de tecnologias disponíveis no mundo moderno, intentando atualizar e melhorar o campo educacional, de modo que haja renovação da prática docente coerente com a transformação social estimulando uma formação crítica e emancipadora. Os resultados possibilitarão analisar as vivências de docentes e discentes na educação em Enfermagem *stricto sensu* na modalidade remota. Ainda, apreender as possibilidades e os desafios vivenciados no processo de ensino-aprendizagem da pós-graduação *stricto sensu* em Enfermagem e a partir disso, contribuir para o desenvolvimento de estratégias para minimizar tais desafios e instrumentalizar a elaboração de propostas inovadoras na construção do conhecimento. Também, acredita-se que o estudo poderá desvelar o contexto de produção de conhecimentos e formação de mestres e doutores em Enfermagem e assim, propor modelos renovados e criativos de formar pesquisadores/docentes comprometidos com a qualidade do ensino, mediante a educação remota. Ademais, poderá explorar o papel das tecnologias digitais de informação e comunicação na formação *stricto sensu* e motivar o desenvolvimento de um plano para a educação permanente e capacitação docente e discente, a respeito do manuseio de tais tecnologias.

Quanto ao procedimento de coleta de dados, primeiramente, a pesquisadora contactará com a coordenação dos programas de pós-graduação *stricto sensu* em Enfermagem via e-mail solicitando uma lista dos endereços eletrônicos dos docentes e discentes de cada programa para posterior envio, de maneira individual, de uma carta-convite convidando-os a participar de reuniões virtuais que ocorrerão por meio da Plataforma *Google Meet*, o link para estas reuniões constará na carta-convite, uma com os docentes e outra com os discentes, a fim de esclarecer os objetivos, a metodologia pretendida, e convidá-los para participar. Após a reunião com os docentes e discentes será enviado por e-mail, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que deverá constar a assinatura digital do participante, neste momento será realizada uma consulta em relação à disponibilidade para agendamento da

primeira entrevista individual. Durante a entrevista, realizada via Plataforma *Google Meet*, com gravação autorizada, serão utilizados como instrumento de coleta de dados um formulário elaborado no aplicativo *Google Forms*, e roteiro de entrevista semiestruturado.

Riscos: Identificou-se a possibilidade de ocorrer: constrangimento; exposição, pelo fato das entrevistas serem gravadas; invasão de privacidade; desgaste físico e mental devido ao tempo exposto à tela do dispositivo digital e da concentração exigida para responder aos questionamentos. Contudo, serão tomadas medidas cabíveis para minimizar tais riscos, como, o esclarecimento prévio dos procedimentos empregados no estudo. Os desconfortos serão minimizados pela orientação ao participante, por parte da pesquisadora, na escolha de um lugar reservado, confortável e livre de ruídos no momento da entrevista, e pela liberdade dos participantes em não responderem questionamentos que considerem constrangedores. Em ocorrência desses tipos de danos durante as entrevistas, a pesquisadora irá interromper a coleta e realizará uma escuta com acolhimento aos participantes de maneira individualizada, subsidiando um suporte imediato. Em relação à exposição, não haverá, em momento algum, a exposição das gravações, visto que, serão armazenadas em notebook privado com senha.

Benefícios: Como benefícios, a entrevista pode ser considerada um local de escuta para o público do estudo, uma vez que o tema é capaz de gerar diversos sentimentos e emoções já que envolve expectativas para docentes e discentes. Ademais, os resultados obtidos poderão propor estratégias para minimizar os desafios vivenciados pelos participantes do estudo.

Esclarecemos que os participantes dessa pesquisa têm plena liberdade de se recusar a participar do estudo e que esta decisão não acarretará penalização por parte dos pesquisadores. Todas as informações desta pesquisa serão confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre a sua participação. Os dados coletados nesta pesquisa (formulários e entrevistas gravadas), ficarão armazenados em computador pessoal sob a responsabilidade da pesquisadora principal, no endereço acima informado pelo período mínimo de cinco anos.

Nada lhe será pago e nem será cobrado para participar desta pesquisa, pois a aceitação é voluntária, mas fica também garantida a indenização em casos de danos, comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa, conforme decisão judicial ou extrajudicial. Se houver

necessidade, as despesas para a sua participação serão assumidas pelos pesquisadores (ressarcimento de transporte e alimentação).

Em caso de dúvidas relacionadas aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da UFPE no endereço: **(Avenida da Engenharia s/n – 1º Andar, sala 4 - Cidade Universitária, Recife-PE, CEP: 50740-600, Tel.: (81) 2126.8588 – e-mail: cepccs@ufpe.br).**

(assinatura do pesquisador)

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO VOLUNTÁRIO (A)

Eu, _____, CPF _____, abaixo assinado, após a leitura (ou a escuta da leitura) deste documento e de ter tido a oportunidade de conversar e ter esclarecido as minhas dúvidas com o pesquisador responsável, concordo em participar do estudo **EDUCAÇÃO EM ENFERMAGEM *STRICTO SENSU* NA MODALIDADE REMOTA: VIVÊNCIAS DE DOCENTES E DISCENTES** como voluntário (a). Fui devidamente informado (a) e esclarecido (a) pela pesquisadora sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade.

Local e data: _____

Assinatura do participante: _____

APÊNDICE C - FORMULÁRIO DE CARACTERIZAÇÃO - DOCENTES**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO****CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE****PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENFERMAGEM****Formulário de caracterização - Docentes**

1. Idade: _____

2. Sexo:

 Masculino Feminino Outro

3. Estado civil:

 Solteiro(a) Casado(a) Divorciado(a) União estável Outro

4. Religião:

 Católico

Evangélico

Espírita

Mórmon

Afrodescendentes

Não tenho religião

Outra: _____

5. Qual(is) a(s) sua(s) especialidade(s)/expertise(s)? _____

6. Há quanto tempo atua na docência? _____

7. Há quanto tempo atua na pós-graduação? _____

8. Atuação/tempo de experiência na prática profissional: _____

9. Quantas disciplinas leciona na pós-graduação? _____

10. Contribuição da(s) disciplina(s) na formação do pós-graduando:

Princípios éticos

Princípios metodológicos

Referencial teórico-metodológico na prática assistencial

Referencial teórico-metodológico na educação em saúde

Referencial teórico-metodológico na promoção da saúde

Outros: _____

11. Carga horária de trabalho semanal:

20h

30h

40h

Outro

12. Você dispõe de recursos tecnológicos com acesso a internet em sua residência?

Sim

Não

13. Você dispõe de recursos tecnológicos com acesso a internet em seu ambiente de trabalho?

Sim

Não

14. Como define a qualidade e estabilidade da internet utilizada em sua residência?

Estável

Instável às vezes

Instável com frequência

15. Como define a qualidade e estabilidade da internet utilizada em seu ambiente de trabalho?

Estável

Instável às vezes

Instável com frequência

16. No momento pandêmico, qual a plataforma e dispositivos tecnológicos você utiliza para ministrar aulas:

Google Meet

Zoom

Moodle

Google classroom

Google Forms

Jamboard

Aplicativos de jogos

Outros: _____

17. Você realizou treinamento sobre o uso de plataformas e tecnologias digitais de informação e comunicação, para o desenvolvimento de aulas na modalidade remota? _____

18. Se sim, por quanto tempo? _____

19. Se você já havia experienciado o ensino online em algum momento anterior à pandemia da COVID-19, explicita. _____

APÊNDICE D - FORMULÁRIO DE CARACTERIZAÇÃO - DISCENTES**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO****CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE****PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENFERMAGEM****Formulário de caracterização - Discentes**

1. Idade: _____

2. Sexo:

 Masculino Feminino Outro

3. Estado civil:

 Solteiro(a) Casado(a) Divorciado(a) União estável Outro

4. Religião:

 Católico

- Evangélico
- Espírita
- Mórmon
- Afrodescendentes
- Não tenho religião
- Outra: _____

5. Disciplinas que cursou na modalidade remota:

- Concepções teórico-metodológicas e prática do ensino superior
- Educação em saúde e enfermagem
- Metodologia da investigação científica
- Fundamentos históricos, sociais e antropológicos da saúde da família
- Concepções epistemológicas do ser e do fazer nas ciências da enfermagem, saúde e educação
- Epidemiologia social
- Bioestatística aplicada à investigação científica
- Bioestatística avançada aplicada à investigação científica
- Espiritualidade em saúde e práticas integrativas e complementares na enfermagem/saúde
- Ética e bioética do ser, do saber e do fazer
- Grupos de estudo na investigação científica i
- Grupos de estudo na investigação científica ii
- Métodos qualitativos na investigação científica
- Métodos quantitativos na investigação científica

- Tecnologias na educação em saúde e na educação básica
- Educação em saúde na educação básica
- Investigação clínica aplicada à enfermagem
- Análise crítica das pesquisas aplicadas à prática da enfermagem na educação em saúde
- Epistemologia do cuidar
- Evidências científicas e estudos metodológicos na enfermagem
- Métodos quantitativos de pesquisa em saúde e enfermagem
- Abordagens metodológicas da pesquisa em saúde e enfermagem
- Educação e segurança na assistência à saúde
- Enfermagem em promoção à saúde
- Estágio docência
- Ética e inovação na pesquisa em saúde e enfermagem
- Métodos qualitativos de pesquisa em saúde e enfermagem
- Seminários avançados III
- Seminários de tese
- Fundamentos da ética e bioética na saúde e enfermagem
- Políticas públicas, planejamento e gestão na saúde
- Seminários de dissertação
- Outra(s): _____

6. Você dispõe de recursos tecnológicos com acesso a internet em sua residência?

- Sim

Não

7. Você dispõe de recursos tecnológicos com acesso a internet em seu ambiente de trabalho?

Sim

Não

8. Como define a qualidade e estabilidade da internet utilizada em sua residência?

Estável

Instável às vezes

Instável com frequência

9. Como define a qualidade e estabilidade da internet utilizada em seu ambiente de trabalho?

Estável

Instável às vezes

Instável com frequência

10. Você já havia experienciado o ensino online em algum momento anterior à pandemia da COVID-19?

Sim

Não

11. Se sim, descreva: _____

APÊNDICE E - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADO



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO

CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENFERMAGEM

Roteiro de Entrevista – Docentes e Discentes

- 1) Descreva sua vivência em relação ao desenvolvimento do plano de ensino na modalidade remota na pós-graduação *stricto sensu* em Enfermagem;
- 2) Relate sua vivência em relação ao desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem na modalidade remota;
- 3) Descreva sua vivência em relação ao processo avaliativo do ensino na modalidade remota;
- 4) Descreva sua vivência em relação ao processo de orientação (dissertações/teses) na modalidade remota;
- 5) Detalhe sobre os desafios vivenciados no processo de ensino-aprendizagem na modalidade remota;
- 6) Detalhe sobre as possibilidades vivenciadas no processo de ensino-aprendizagem na modalidade remota;
- 7) Como você autoavalia seu desempenho de ensino/aprendizagem na modalidade remota?

APÊNDICE F - TERMO DE COMPROMISSO E CONFIDENCIALIDADE

TERMO DE COMPROMISSO E CONFIDENCIALIDADE

Título do projeto: EDUCAÇÃO EM ENFERMAGEM STRICTO SENSU NA MODALIDADE REMOTA: VIVÊNCIAS DE DOCENTES E DISCENTES

Nome Pesquisador responsável: Karla Hellen Dias Soares

Instituição/Departamento de origem do pesquisador: Universidade Federal de Pernambuco – Centro de Ciências da Saúde – Departamento de Enfermagem – Programa de Pós-Graduação em Enfermagem

Endereço completo do responsável: Rua Edgar Feitosa, 236, Rendeiras, Caruaru-PE, CEP: 55022-230.

Telefone para contato: (81) 9.8905-2188 - **E-mail:** karlahellen01@gmail.com

Orientador/fone contato/e-mail: Prof^ª.Dr^ª. Estela Maria Leite Meirelles Monteiro / (81) 9.9740-6418 / estela.monteiro@ufpe.br

O pesquisador do projeto acima identificado assume o compromisso de:

- Garantir que a pesquisa só será iniciada após a avaliação e aprovação do Comitê de Ética e Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Federal de Pernambuco – CEP/UFPE e que os dados coletados serão armazenados pelo período mínimo de 5 anos após o término da pesquisa;
- Preservar o sigilo e a privacidade dos voluntários cujos dados serão estudados e divulgados apenas em eventos ou publicações científicas, de forma anônima, não sendo usadas iniciais ou quaisquer outras indicações que possam identificá-los;
- Garantir o sigilo relativo às propriedades intelectuais e patentes industriais, além do devido respeito à dignidade humana;
- Garantir que os benefícios resultantes do projeto retornem aos participantes da pesquisa, seja em termos de retorno social, acesso aos procedimentos, produtos ou agentes da pesquisa;
- Assegurar que os resultados da pesquisa serão anexados na Plataforma Brasil, sob a forma de Relatório Final da pesquisa;

Os dados coletados nesta pesquisa (observações, formulários e entrevistas gravadas), ficarão armazenados em uma pasta de dados na área de trabalho do notebook, sob responsabilidade da pesquisadora Karla Hellen Dias Soares, no endereço da Rua Edgar Feitosa, 236, Rendeiras, Caruaru-PE, CEP 55022-230, pelo período de mínimo 5 anos após o término da pesquisa.

Recife, 13 de julho de 2021.



Assinatura Pesquisador Responsável

ANEXO A - CARTA DE ANUÊNCIA UFPE



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENFERMAGEM

CARTA DE ANUÊNCIA

Declaramos para os devidos fins, que aceitaremos a pesquisadora **Karla Hellen Dias Soares**, a desenvolver o seu projeto de pesquisa **“EDUCAÇÃO EM ENFERMAGEM STRICTO SENSU NA MODALIDADE REMOTA: VIVÊNCIAS DE DOCENTES E DISCENTES”**, que está sob a orientação da **Profa. Dra. Estela Maria Leite Meirelles Monteiro**, cujo objetivo é **analisar os sentidos atribuídos à vivência de docentes e discentes na educação em enfermagem *stricto sensu* na modalidade remota, no Programa de Pós-Graduação em Enfermagem da Universidade Federal de Pernambuco.**

Esta autorização está condicionada ao cumprimento da pesquisadora aos requisitos das Resoluções do Conselho Nacional de Saúde e suas complementares, comprometendo-se a utilizar os dados pessoais dos participantes da pesquisa, exclusivamente para os fins científicos, mantendo o sigilo e garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades.

Antes de iniciar a coleta de dados a pesquisadora deverá apresentar a esta Instituição o Parecer Consubstanciado devidamente aprovado, emitido por Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, credenciado ao Sistema CEP/CONEP.

Recife, em 07 / 07 / 2021.



ANEXO B - CARTA DE ANUÊNCIA UPE/UEPB



UEPB
Universidade
Estadual da Paraíba

**PROGRAMA ASSOCIADO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENFERMAGEM
UPE/UEPB**

CARTA DE ANUÊNCIA

Aceito Karla Hellen Dias Soares, pesquisadora responsável pelo projeto intitulado "EDUCAÇÃO EM ENFERMAGEM STRICTO SENSU NA MODALIDADE REMOTA: VIVÊNCIAS DE DOCENTES E DISCENTES", e sua equipe de pesquisa, Profa. Dra. Estela Maria Leite Meirelles Monteiro, para realização do referido projeto, ciente dos objetivos, métodos e técnicas que serão usadas na pesquisa.

Concordo em fornecer subsídios para o desenvolvimento da pesquisa, sendo eles: participação em reuniões virtuais, via Plataforma *Google Meet*, e em entrevistas individuais, com aplicação de formulário para apreensão dos dados de caracterização, e roteiro de entrevista semiestruturado, que será realizada utilizando a Plataforma *Google Meet*, com gravação autorizada.

Para isto, é obrigatório que sejam assegurados os termos que seguem abaixo:

- O cumprimento das determinações éticas da Resolução 466/12 do CNS/MS;
- A garantia de solicitar e receber esclarecimentos antes, durante e depois do desenvolvimento da pesquisa;
- Não haverá nenhuma despesa para esta instituição que seja decorrente da participação nesta pesquisa;
- Anexar relatórios parcial e final na plataforma Brasil, e se comprometer com o serviço na apresentação dos achados da pesquisa.

No caso do não cumprimento dos itens acima, a Instituição tem a liberdade de retirar a anuência a qualquer momento da pesquisa sem penalização alguma.

Recife, 06 de julho de 2021.

Atenciosamente,



Nome completo e carimbo do responsável pelo PAPGenf UPE/UEPB

ANEXO C - PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: EDUCAÇÃO EM ENFERMAGEM STRICTO SENSU NA MODALIDADE REMOTA: VIVÊNCIAS DE DOCENTES E DISCENTES

Pesquisador: KARLA HELLEN DIAS SOARES

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 49552121.9.0000.5208

Instituição Proponente: CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.888.119

Apresentação do Projeto:

Trata-se de um Projeto de pesquisa para Dissertação do Programa de Pós-Graduação em Enfermagem do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal de Pernambuco da aluna Karla Hellen Dias Soares sob a orientação da Profª. Drª. Estela Maria Leite Meirelles Monteiro.

Descreve-se como um estudo descritivo interpretativo de abordagem qualitativa, a ser realizado em dois Programas de Pós-Graduação Stricto Sensu em Enfermagem situados na região Nordeste do Brasil. A população do estudo será composta pelos docentes e discentes dos Programas de Pós-Graduação Stricto Sensu em Enfermagem da Universidade Federal de Pernambuco, e da Universidade de Pernambuco em associação com a Universidade Estadual da Paraíba.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Geral:

Analisar os sentidos atribuídos à vivência de docentes e discentes na educação em Enfermagem stricto sensu na modalidade remota.

Objetivos específicos:

1. Relatar as vivências dos docentes e discentes em relação ao processo do desenvolvimento do plano de ensino na modalidade remota;

Endereço: Av. das Engenhasria, s/n, 1º andar, sala 4 - Prédio do Centro de Ciências da Saúde
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 50.740-600
UF: PE **Município:** RECIFE
Telefone: (81)2126-8588 **E-mail:** cephumanos.ufpe@ufpe.br



Continuação do Parecer: 4.888.119

2. Descrever as vivências relatadas pelos docentes e discentes em relação ao processo ensino-aprendizagem na modalidade remota;
3. Compreender as vivências dos docentes e discentes em relação ao processo avaliativo do ensino na modalidade remota na pós-graduação stricto sensu em Enfermagem.
4. Descrever as vivências dos docentes e discentes em relação ao processo de orientação (dissertações/teses) na modalidade remota;
5. Aprender as possibilidades e os desafios vivenciados no processo de ensino-aprendizagem pelos docentes e discentes da pós-graduação stricto sensu em Enfermagem.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos - Identificou-se como possíveis riscos aos participantes a possibilidade de ocorrer: constrangimento; exposição, pelo fato das entrevistas serem gravadas; invasão de privacidade; desgaste físico e mental devido ao tempo exposto à tela do dispositivo digital e da concentração exigida para responder aos questionamentos. Contudo, serão tomadas medidas cabíveis para minimizar tais riscos, como, o esclarecimento prévio dos procedimentos empregados no estudo. Os desconfortos serão minimizados pela orientação ao participante, por parte da pesquisadora, na escolha de um lugar reservado, confortável e livre de ruídos no momento da entrevista, e pela liberdade dos participantes em não responderem questionamentos que considerem constrangedores.

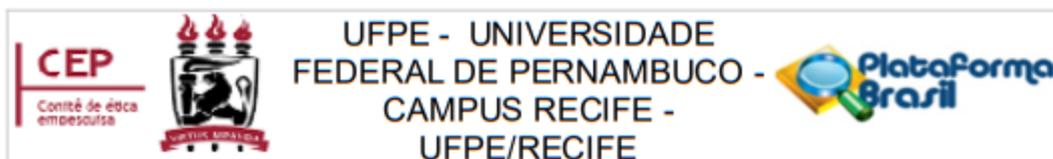
Em ocorrência desses tipos de danos durante as entrevistas, a pesquisadora irá interromper a coleta e realizará uma escuta com acolhimento aos participantes de maneira individualizada, subsidiando um suporte imediato. Em relação à exposição, não haverá, em momento algum, a exposição das gravações, visto que, as mesmas serão armazenadas em notebook privado com senha.

Benefícios: Como benefícios, a entrevista pode ser considerada um local de escuta para o público do estudo, uma vez que o tema é capaz de gerar diversos sentimentos e emoções, já que envolve expectativas para docentes e discentes. Ademais, os resultados obtidos poderão propor estratégias para minimizar os desafios vivenciados pelos participantes do estudo.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Diante do contexto desafiador permeado por medo e incertezas, imposto pela COVID19, o presente estudo justifica-se pela emergente necessidade de investigar acerca do ensino remoto no âmbito da pós-graduação stricto sensu em enfermagem. A fim de repensar as práticas

Endereço: Av. das Engenhasria, s/n, 1º andar, sala 4 - Prédio do Centro de Ciências da Saúde
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 50.740-600
UF: PE **Município:** RECIFE
Telefone: (81)2126-8588 **E-mail:** cephumanos.ufpe@ufpe.br



Continuação do Parecer: 4.888.119

pedagógicas, a necessidade de se apropriar de tecnologias dispostas no mundo moderno, intentando atualizar e melhorar o campo educacional, de modo que haja renovação da prática docente coerente com a transformação social, estimulando uma formação crítica e emancipadora.

A seleção dos participantes será realizada com base na técnica de amostragem intencional. Serão incluídos na amostra: Docentes, dos programas de pós-graduação stricto sensu em enfermagem, que vivenciaram a experiência de ministrar, no mínimo, 15h aulas na modalidade remota. Discentes, que ingressaram nos programas de pós-graduação stricto sensu em enfermagem até 2021 com participação em aulas na modalidade remota.

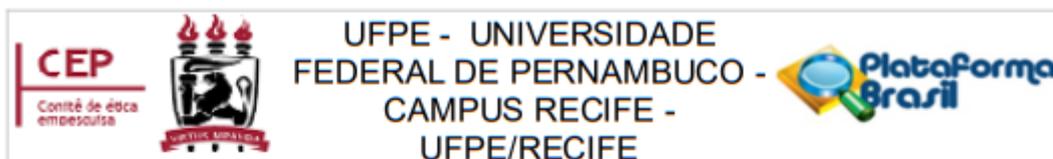
Serão excluídos: Docentes e discentes que, por problemas pessoais, interromperam suas atividades de ensino e de aprendizagem na modalidade remota, não concluindo a vivência de ensino e aprendizagem em todas as suas fases. A coleta de dados será realizada utilizando a técnica de triangulação de dados, mediante aplicação de roteiro de observação dos momentos síncronos gravados e entrevistas com uso de roteiro semiestruturado, a ser realizada via Plataforma Google Meet. Os dados de caracterização dos participantes serão apreendidos, durante a entrevista, por instrumento enviado via e-mail elaborado no Google Forms. O roteiro de entrevista constará de questionamentos subjetivos referentes às vivências no processo ensino-aprendizagem no ensino de Enfermagem na modalidade remota, e realização das atividades acadêmicas de orientação de dissertação e tese. O material será transcrito e enviado aos participantes para validação do conteúdo.

Para a definição do número de participantes que irão compor a amostra será utilizado o critério de saturação teórica. Os dados serão submetidos à técnica de Análise Temática de Braun e Clarke composta por seis fases: familiarização dos dados; geração de códigos iniciais; pesquisa de temas; revisão de temas; definição e nomenclatura de temas e produção do relatório. Os discursos serão categorizados manualmente.

Os dados de caracterização da amostra serão analisados de maneira descritiva. Os dados registrados nas observações e transcritos das entrevistas serão explorados pelo método de análise temática de Braun e Clarke (BRAUN; CLARKE, 2006). A análise temática é um método empregado para identificar, analisar e relatar padrões (temas) inseridos nos dados.

A análise será desenvolvida seguindo seis fases, a saber: Fase 1 - familiarizando-se com seus

Endereço: Av. das Engenhasria, s/n, 1º andar, sala 4 - Prédio do Centro de Ciências da Saúde
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 50.740-600
UF: PE **Município:** RECIFE
Telefone: (81)2126-8588 **E-mail:** cephumanos.ufpe@ufpe.br



Continuação do Parecer: 4.888.119

dados; fase 2 - geração de códigos iniciais; fase 3 - pesquisa de temas; fase 4 - revisão de temas; fase 5 - definição e nomenclatura de temas; e fase 6 - produção do relatório. Todas as fases estão devidamente descritas no projeto.

Como resultados espera-se que seja efetuada a análise acerca dos sentidos atribuídos à vivência de docentes e discentes na educação em Enfermagem *stricto sensu* na modalidade remota; e ainda, apreender as possibilidades e os desafios vivenciados no processo de ensino-aprendizagem da pós-graduação *stricto sensu* em Enfermagem e a partir disso, contribuir para o desenvolvimento de estratégias para minimizar tais desafios e instrumentalizar a elaboração de propostas inovadoras na construção do conhecimento. Acredita-se que o estudo poderá desvelar o contexto de produção de conhecimentos e formação de mestres e doutores em Enfermagem e assim, propor modelos renovados e criativos de formar pesquisadores/docentes comprometidos com a qualidade do ensino, mediante a educação remota. Ao considerar, que em um mundo globalizado o ensino em ambiente virtual pode ampliar e favorecer o ingresso de estudantes de diferentes regiões e cidades nos cursos de mestrado e doutorado, sobretudo naquelas desprovidas de programas de pós-graduação.

Ademais, poderá explorar o papel das tecnologias digitais de informação e comunicação na formação *stricto sensu* e motivar o desenvolvimento de um plano para a educação permanente e capacitação docente e discente, a respeito do manuseio de tais tecnologias, ensejando a atualização das práticas pedagógicas.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Foram apresentados os seguintes termos de apresentação obrigatória:

1. Projeto completo;
2. Termo de confidencialidade;
3. TCLE para maiores de 18 anos;
4. Folha de rosto;
5. Declaração de vínculo com o programa de pós-graduação;
6. Carta de anuência do programa de pós-graduação em Enfermagem da UFPE;
7. Carta de anuência do programa de pós-graduação em Enfermagem da UEPE;
8. Currículo lattes das pesquisadoras envolvidas.

Endereço: Av. das Engenhasria, s/n, 1º andar, sala 4 - Prédio do Centro de Ciências da Saúde

Bairro: Cidade Universitária

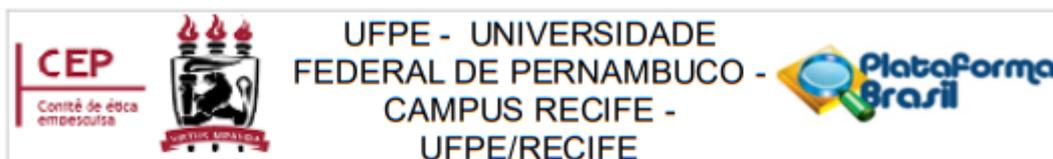
CEP: 50.740-600

UF: PE

Município: RECIFE

Telefone: (81)2126-8588

E-mail: cephumanos.ufpe@ufpe.br



Continuação do Parecer: 4.888.119

Recomendações:

Sem recomendações.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Protocolo Aprovado.

Considerações Finais a critério do CEP:

O Protocolo foi avaliado na reunião do CEP e está APROVADO para iniciar a coleta de dados. Informamos que a APROVAÇÃO DEFINITIVA do projeto só será dada após o envio da Notificação com o Relatório Final da pesquisa. O pesquisador deverá fazer o download do modelo de Relatório Final para enviá-lo via "Notificação", pela Plataforma Brasil. Siga as instruções do link "Para enviar Relatório Final", disponível no site do CEP/UFPE. Após apreciação desse relatório, o CEP emitirá novo Parecer Consubstanciado definitivo pelo sistema Plataforma Brasil.

Informamos, ainda, que o (a) pesquisador (a) deve desenvolver a pesquisa conforme delineada neste protocolo aprovado, exceto quando perceber risco ou dano não previsto ao voluntário participante (item V.3., da Resolução CNS/MS Nº 466/12). Eventuais modificações nesta pesquisa devem ser solicitadas através de EMENDA ao projeto, identificando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1781189.pdf	13/07/2021 15:04:32		Aceito
Outros	TERMODECONFIDENCIALIDADE.pdf	13/07/2021 15:02:31	KARLA HELLEN DIAS SOARES	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETODETALHADO.pdf	13/07/2021 15:02:21	KARLA HELLEN DIAS SOARES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_MAIORESDE18ANOS.pdf	13/07/2021 15:02:03	KARLA HELLEN DIAS SOARES	Aceito
Folha de Rosto	FOLHADEROSTO.pdf	12/07/2021 16:43:07	KARLA HELLEN DIAS SOARES	Aceito
Outros	declaracaodevinculo.pdf	08/07/2021 10:03:12	KARLA HELLEN DIAS SOARES	Aceito
Outros	CartadeAnuenciaUPE_UPEPB.pdf	08/07/2021	KARLA HELLEN	Aceito

Endereço: Av. das Engenhasria, s/n, 1º andar, sala 4 - Prédio do Centro de Ciências da Saúde

Bairro: Cidade Universitária

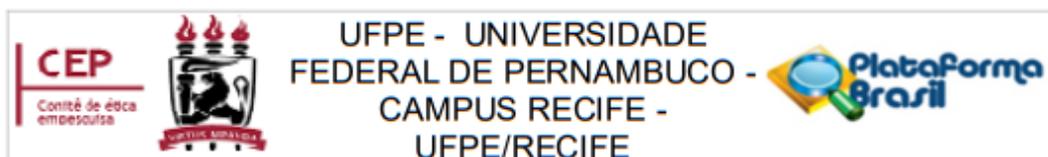
CEP: 50.740-600

UF: PE

Município: RECIFE

Telefone: (81)2126-8588

E-mail: cephumanos.ufpe@ufpe.br



Continuação do Parecer: 4.888.119

Outros	CartadeAnuenciaUPE_UEPB.pdf	10:02:14	DIAS SOARES	Aceito
Outros	CartadeAnuencia_UFPE.pdf	08/07/2021 10:01:59	KARLA HELLEN DIAS SOARES	Aceito
Outros	CurriculoLattes_EstelaMonteiro.pdf	08/07/2021 10:01:33	KARLA HELLEN DIAS SOARES	Aceito
Outros	CurriculoLattes_KarlaSoares.pdf	08/07/2021 10:01:11	KARLA HELLEN DIAS SOARES	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

RECIFE, 05 de Agosto de 2021

Assinado por:

[Redacted Signature]

Endereço: Av. das Engenhasria, s/n, 1º andar, sala 4 - Prédio do Centro de Ciências da Saúde

Bairro: Cidade Universitária

CEP: 50.740-600

UF: PE

Município: RECIFE

Telefone: (81)2126-8588

E-mail: cephumanos.ufpe@ufpe.br