

A experiência de acadêmicos de Enfermagem no ensino remoto durante a pandemia por Covid-19 (SARS-CoV2)

The experience of Nursing academics in remote education during the pandemic by Covid-19 (SARS-CoV2)

La experiencia de los académicos de Enfermería en educación remota durante la pandemia por Covid-19 (SARS-CoV2)

Marcia Maria Ribera Lopes Spessoto*
Raphael Ramos Spessoto**

Resumo

O objetivo geral do artigo é realizar um levantamento junto aos acadêmicos de Enfermagem da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) sobre as condições em que estes vêm desenvolvendo o ensino remoto emergencial (ERE) e as suas percepções a respeito do processo. O texto é resultado de uma pesquisa de caráter descritivo-analítico, compreendendo as informações à luz da análise de conteúdo. Realizou-se um levantamento sobre os principais encaminhamentos educacionais adotados pelo Estado brasileiro, com foco na educação superior, no momento de pandemia por Covid-19, e, por consequência, a perspectiva institucional adotada pela UEMS. Os dados foram coletados por meio de questionário e apontaram a predominância da realização das atividades educativas por meio de celulares e a utilização de uma série de ferramentas digitais para o acesso aos conteúdos. Sobre como foi a vivência do acadêmico no ERE, foram destacadas categorias relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem, ao estudo no ambiente domiciliar e aos equipamentos e recursos tecnológicos. Acredita-se que a pandemia por Covid-19 trouxe à área da educação rupturas e novas configurações que necessitarão de reflexões, estudos e amadurecimento por parte de docentes, discentes e familiares.

Palavras-chave: enfermeira; educação superior; coronavírus.

Recebido em: 30/10/2020 – Aprovado em: 13/01/2021
<http://dx.doi.org/10.5335/rep.v28i2.11801>

* Enfermeira, mestra e doutora em Educação. Professora no curso de graduação em Enfermagem e no Mestrado Profissional Ensino em Saúde, ambos da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). Com experiência nas áreas de educação superior, formação de recursos humanos em saúde e processos educativos em saúde. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9077-1989>. E-mail: spessotomml@gmail.com

** Biólogo. Mestre Profissional em Ensino em Ciências pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). Professor de Ciências na Escola Estadual João Paulo dos Reis Veloso. Com experiência nas áreas de ciências biológicas, de processos educativos a partir de metodologias ativas. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9882-5494>. E-mail: prof.rspessoto@gmail.com

Abstract

The general objective of the article is to carry out a survey with nursing students at the State University of Mato Grosso do Sul (UEMS) about the conditions in which they have been developing emergency remote education (ERE) and their perceptions about the process. The text is the result of a descriptive-analytical research; understanding information in the light of content analysis. A survey was carried out on the main educational approaches adopted by the Brazilian State, with a focus on higher education, at the time of the pandemic by Covid-19 and, consequently, the institutional perspective adopted by UEMS. Data were collected through a questionnaire and pointed out the predominance of educational activities using cell phones and the use of a series of digital tools to access the content. Regarding how the academic experience was at ERE, categories related to the teaching-learning process, the study in the home environment and the technological equipment and resources were highlighted. It is believed that the Covid-19 pandemic brought disruptions and new configurations to the area of education that will require reflections, studies and maturation by teachers, students and family members.

Keywords: nurse; college education; coronavirus.

Resumen

El objetivo general del artículo es realizar una encuesta a estudiantes de enfermería de la Universidad Estatal de Mato Grosso do Sul (UEMS) sobre las condiciones en las que han venido desarrollando la educación remota de emergencia (ERE) y sus percepciones sobre el proceso. El texto es el resultado de una investigación descriptivo-analítica; comprender la información a la luz del análisis de contenido. Se realizó una encuesta sobre los principales enfoques educativos adoptados por el Estado brasileño, con enfoque en la educación superior, en el momento de la pandemia por Covid-19 y, en consecuencia, la perspectiva institucional adoptada por la UEMS. Los datos fueron recolectados a través de un cuestionario y señalaron el predominio de actividades educativas utilizando teléfonos celulares y el uso de una serie de herramientas digitales para acceder a los contenidos. En cuanto a la experiencia académica del ERE, se destacaron categorías relacionadas con el proceso de enseñanza-aprendizaje, el estudio en el ámbito del hogar y los equipos y recursos tecnológicos. Se cree que la pandemia Covid-19 trajo disrupciones y nuevas configuraciones al área de la educación que requerirán reflexiones, estudios y maduración por parte de docentes, estudiantes y familiares.

Palabras clave: enfermera; educación universitaria; coronavirus.

Introdução

A Organização Mundial da Saúde (OMS) decretou a existência de uma pandemia causada por um novo coronavírus (SARS-CoV-2), que teve início na China, no fim do ano de 2019. Até o final de outubro de 2020, foram confirmados 44.002.003 de casos no mundo e 1.167.988 mortes (OPAS; OMS, 2020). No Brasil, os dados de 28 de outubro de 2020 apontam 5.472.316 casos confirmados e 158.538 óbitos, sendo 81.033 casos confirmados e 1.570 óbitos no estado de Mato Grosso do Sul (FIOCRUZ, 2020).

Para combater a transmissão da Covid-19, houve necessidade de uma série de mudanças de comportamentos, imputando à população mundial a realização, por exemplo, de distanciamento e de isolamento social, além da adoção de outras

medidas protetivas, como o uso de máscara facial e a higiene frequente das mãos. A circulação pelos espaços coletivos foi restringida e as unidades educacionais foram instituições diretamente impactadas por esse contexto.

A meta-análise realizada por Crawford *et al.* (2020) aponta que, nos 20 países analisados, oriundos das 6 áreas da OMS, ocorreram semelhanças e diferenças com relação aos encaminhamentos adotados para a educação superior. O estudo sinaliza que a maioria dos países desenvolvidos fecharam *campi* e adotaram o ensino remoto. Todavia, países como o Brasil, a Cingapura, o Canadá, a Groenlândia, a Federação Russa e os Estados Unidos da América não adotaram políticas nacionais contundentes sobre o fechamento de escolas, mas fechamentos localizados. De fato, no Brasil, as aulas presenciais foram suspensas pelo Ministério da Educação em todos os níveis de ensino; houve, contudo, a possibilidade de flexibilização no sentido de se ofertar ou não aulas remotas. Assim, delegou-se às instituições e aos sistemas de ensino o como, o quando, a quem, com quais suportes e caminhos se enfrentaria a situação.

Na educação superior, após quatro meses com as atividades de ensino, pesquisa e extensão suspensas, as universidades públicas federais acenaram para um retorno por meios digitais, de forma não presencial. Respeitando o princípio do federalismo brasileiro e a autonomia universitária, as universidades públicas estaduais, por sua vez, puderam se organizar de acordo com as condições específicas de seu contexto. Dessa forma, a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) desenvolveu momentos de discussões entre a gestão e os representantes docentes e discentes, no intuito de estruturar um modelo que atendesse às exigências de isolamento social necessárias ao cenário, mas que não descursasse do compromisso com o processo de ensino-aprendizagem exercido pela instituição. Destarte, o percurso escolhido pela instituição foi o da adesão às aulas remotas, seguida por uma série de orientações e recomendações para os cursos.

O Curso de Enfermagem da UEMS, que historicamente desenhou sua trajetória pautada em embates no sentido de aprimorar o processo de ensino-aprendizagem ofertado, inseriu-se no rol de discussões a respeito do ensino remoto adotado pela instituição e vem procurando desenvolvê-lo junto aos acadêmicos. Todavia, questiona-se sobre o como se deu para o acadêmico de Enfermagem da UEMS o processo de implementação de um modelo de aulas remotas. Entende-se que essa mudança ocorreu de forma abrupta para docentes e discentes, dentro de um contexto de incertezas, ansiedades, novas organizações dos processos de trabalho e estudos relacionados a cursos estruturados para serem desenvolvidos de modo

100% presencial, como o Curso de Enfermagem da UEMS. Dessa forma, o artigo tem como objetivo geral realizar um levantamento junto aos acadêmicos de Enfermagem da UEMS sobre as condições em que vêm desenvolvendo o ERE e as suas percepções a respeito do processo.

Primeiramente, o trabalho contextualiza as principais políticas educacionais adotadas pelo Estado brasileiro com foco na educação superior, no período de pandemia por Covid-19, e, por consequência, incide na perspectiva institucional adotada pela UEMS. A segunda seção procura caracterizar as condições em que os acadêmicos de Enfermagem da UEMS vêm desenvolvendo o ERE, no período de março a agosto de 2020, e apresenta as percepções dos discentes a respeito de suas experiências com relação ao ERE. Por fim, as considerações finais visam a colaborar com novas (e antigas) reflexões sobre o processo educativo.

A educação superior brasileira no período de pandemia por Covid-19

Após a notificação dos primeiros casos de Covid-19 no Brasil, o Ministério da Educação (MEC) publicou a Portaria n. 343, de 17 de março de 2020, autorizando a suspensão das aulas presenciais e, de acordo com a deliberação de cada instituição de ensino superior (IES), a substituição dessas aulas por aulas mediadas por tecnologias de informação e comunicação (TICs), por um prazo de 30 dias (BRASIL, 2020a). Tal autorização foi prorrogada por mais 30 dias pela Portaria n. 395, de 15 de abril de 2020 (BRASIL, 2020b). Cabe ressaltar que as IES poderiam optar pela suspensão das aulas presenciais sem que houvesse a adesão ao ensino mediado por TICs, de acordo com o art. 2º da Portaria n. 343, de 17 de março de 2020. A portaria determina, ainda, que haja a reposição integral das atividades acadêmicas; além disso, possibilita a flexibilização dos calendários.

Em parceria com o MEC, o Conselho Nacional de Educação (CNE) elaborou parecer a respeito de orientações gerais para os sistemas de ensino organizarem suas atividades durante a pandemia por Covid-19. Entre as possibilidades de atividades não presenciais a serem utilizadas, o CNE cita “[...] meios digitais, videoaulas, plataformas virtuais, redes sociais, programas de rádio ou televisão e material didático impresso e entregue aos pais ou responsáveis” (MEC, 2020, não paginado).

A Portaria n. 473, de 12 de maio de 2020, estabelece nova prorrogação relativa à suspensão de aulas presenciais pelo mesmo período adotado anteriormente nas demais portarias (BRASIL, 2020c). Por fim, a Portaria n. 544, de 16 de junho de 2020, determina que a suspensão das aulas presenciais perdure até o final do

ano letivo de 2020, revogando as portarias anteriores (BRASIL, 2020d). Embora apresentem possibilidades de encaminhamentos para as atividades educativas de nível superior, durante o período da pandemia, as flexibilizações apontadas pelas portarias consentem que as IES trilhem seus próprios caminhos de organização.

A partir das orientações fornecidas pelo MEC e pelo CNE, as IES estabeleceram seus posicionamentos com relação à adesão ou não ao ensino remoto. Na UEMS, o primeiro movimento institucional foi o de suspensão das atividades acadêmicas presenciais por 30 dias, a partir do dia 18 de março de 2020, e a recomendação de substituição dessas atividades por práticas desenvolvidas de modo remoto, conforme indicam as Portarias UEMS n. 18 e n. 19, de 16 de março de 2020 (UEMS, 2020a, 2020b).

Ao final de um mês, a Portaria UEMS n. 23, de 13 de abril de 2020, suspendeu as aulas presenciais e remotas no período de 17 de abril a 3 de maio de 2020. Durante o período em tela, reuniões de diferentes setores da instituição, incluindo a participação de docentes, técnicos e discentes, foram realizadas com vistas a se discutir a permanência ou não da realização de atividades remotas no período da pandemia por Covid-19. Esse movimento foi importante no sentido de subsidiar as propostas apresentadas e votadas durante a reunião do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE) da UEMS, realizada nos dias 18 e 19 de maio de 2020, em que a decisão foi o retorno às atividades de ensino remotas, por meio da Resolução CEPE-UEMS n. 2.153, de 19 de maio de 2020, que estabelece o seguinte: “Art. 1º Prorrogar, por prazo indeterminado, a suspensão das aulas presenciais e sua substituição por atividades de Ensino Remoto Emergencial (ERE) da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), a partir do dia 23 de maio de 2020” (UEMS 2020c, p. 2). A partir da Circular Reitoria/UEMS n. 015/2020, o ERE se constitui de:

[...] atividades de ensino não presencial em substituição às presenciais, com a utilização de Tecnologias da Informação e da Comunicação [...]. Se por um lado, estas atividades não possam ser consideradas efetivamente como modalidade EaD, que normalmente exigem práticas pedagógicas bem definidas nesta modalidade educacional, também é verdade que o ERE nos trouxe a necessidade de maior interação e integração entre educação e tecnologia, não obstante seus princípios sigam os mesmos da educação presencial (UEMS, 2020d, p. 1).

Para Hodges *et al.* (2020), a educação a distância (EaD) implica planejamento prévio detalhado e sistematizado, ou seja, há uma intencionalidade explícita e primária no uso da EaD, característica que não se enquadra ao descrever a mudança que os sistemas educacionais vêm implementando devido à pandemia por

Covid-19. Os autores ressaltam que a educação remota digital é diferente da EaD, por se caracterizar como um recurso que está sendo utilizado em caráter emergencial e que faz uso das TICs para, temporariamente, continuar as atividades de ensino que foram planejadas e vinham sendo implementadas por meio do ensino presencial. A respeito da educação remota emergencial, Arruda (2020, p. 266) ainda discorre que:

A educação remota emergencial pode ser apresentada em tempo semelhante à educação presencial, como a transmissão em horários específicos das aulas dos professores, nos formatos de *lives*. Tal transmissão permitiria a colaboração e participação de todos de forma simultânea, mas pode envolver a gravação das atividades para serem acompanhadas por alunos sem condições de assistir aos materiais naquele momento. Ela também pode envolver mais iniciativas da EaD, implementando ferramentas assíncronas (que funcionam de forma não instantânea, como fóruns de discussão) e melhor estruturação de materiais. Pode também envolver a transmissão de conteúdos por TV, rádio ou canal digital estatal, de forma mais massiva e emergencial.

Compreende-se que as repercussões causadas pela pandemia da Covid-19 vêm afetando todas as áreas, mas a da educação, em especial, vem exigindo de educadores e educandos novas construções, novas posturas e até mesmo novos cenários. Destarte, impactaram o cenário da política educacional brasileira e repercutiram nos diferentes sistemas de ensino por todo o país, que procuraram se organizar de acordo com suas realidades e demandas, caracterizando o fenômeno da glocalização, conforme explica Stephen Ball (2004, p. 1115): “[...] a acomodação de tendências globais em histórias locais produz políticas híbridas e diversidade política”.

Sendo a política constituída por uma série histórica de intenções e ações influenciadas por diferentes atores, a partir de uma multiplicidade de fatores e não apenas de uma lei ou de uma legislação única, conforme aponta Palumbo (1994), entende-se que os acadêmicos são atores privilegiantes para a compreensão do processo de ensino-aprendizagem por meio do ensino remoto desenvolvido no ano de 2020 pela UEMS.

O ERE experienciado pelos acadêmicos de Enfermagem

Contemplando os marcos normativos e regulatórios para a formação do enfermeiro bacharel, o Curso de Enfermagem da UEMS exerce suas atividades há mais de 20 anos, no município de Dourados, interior do Mato Grosso do Sul (UEMS, 2014). Além de contribuir para o arcabouço das universidades públicas brasileiras, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDBEN),

a UEMS se caracteriza por ser uma IES pública estadual (UEMS, 2014; BRASIL, 1996).

O curso de graduação em Enfermagem, bacharelado, foi implantando na UEMS em 1994 e oferece, anualmente, 50 vagas para ingressantes, incluindo as vagas gerais e as por cotas negras e indígenas. Com período mínimo de integralização de 5 anos, o curso procura desenvolver atividades teórico-práticas em ambientes hospitalares e da atenção primária à saúde, desde a segunda série, atendendo ao solicitado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Enfermagem, de 2001 (UEMS, 2014; BRASIL, 2001).

Em meio ao cenário da pandemia, a graduação em Enfermagem da UEMS procurou se inserir no âmbito de discussões e reflexões sobre o processo ensino-aprendizagem a partir de reuniões realizadas entre docentes dos diferentes cursos da instituição e, concomitantemente, de reuniões do próprio curso, com as diferentes séries, organizando-se e trocando informações, sugestões e conhecimentos. É importante ressaltar que, no Projeto Pedagógico desenhado pelo curso, na última série (5^a), não há disciplinas teóricas, tal momento é reservado somente para a realização do estágio curricular supervisionado. Dessa forma, este estudo foi desenvolvido com acadêmicos da 1^a a 4^a série que aceitaram participar, estavam matriculados em 2020, com exceção dos acadêmicos menores de 18 anos e indígenas¹.

A coleta de dados acerca da experiência dos estudantes de Enfermagem no processo de implementação de um modelo de aulas remotas foi realizada mediante questionário elaborado no formulário eletrônico e disponibilizado na Plataforma Microsoft Teams. Todos os participantes foram esclarecidos sobre a pesquisa e assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE).

A partir da lista com os nomes dos acadêmicos matriculados no Curso de Enfermagem da UEMS, fornecida pela coordenação do curso, estabeleceu-se o primeiro contato com os alunos, no sentido de convidá-los a participarem da pesquisa. Para tal, foram utilizados os e-mails e os contatos via WhatsApp. Nesse primeiro contato, o aluno foi esclarecido sobre os objetivos da pesquisa e recebeu um *link* para ter acesso ao TCLE na íntegra, indicando seu aceite ou não em participar da pesquisa. Após o aceite, o participante era direcionado a uma seção do formulário em que estavam inseridas as questões do estudo. Caso houvesse recusa do acadêmico em participar, o formulário indicava a última seção, na qual constava o agradecimento pela leitura do TCLE.

As informações coletadas por meio das questões fechadas do formulário foram compreendidas à luz da perspectiva descritiva e analítica, e as questões abertas

por meio da análise de conteúdo de Bardin (2016), sendo discutidas a partir da literatura da área. Nesse sentido, a análise de conteúdo é formada por uma série de técnicas de análise das comunicações que, por meio da sistematização de etapas objetivas orientadas pela descrição de conteúdo dos textos e indicadores analisados, possibilita a compreensão de dados referentes à produção e à recepção do conteúdo analisado (BARDIN, 2016).

Assim, o estudo abrangeu a pré-análise dos dados, a exploração do material, o tratamento, a inferência e a interpretação das informações coletadas. Para preservação da identidade dos participantes, os acadêmicos foram identificados como A1, A2 e assim sucessivamente. Dos 159 acadêmicos matriculados no Curso de Enfermagem da UEMS, 142 se incluíam nos critérios da pesquisa. Dentre eles, 43 responderam ao contato efetuado previamente, assinalando no formulário eletrônico e o aceite ao TCLE, o que corresponde a uma amostra de 30%.

Na caracterização dos acadêmicos participantes da pesquisa, 38 eram do sexo feminino (88,4%), sendo que 34 participantes possuíam até 22 anos de idade (79,1%), e 9 possuíam entre 23 e 30 anos (20,9%). A cor autodeclarada por 23 acadêmicos foi a branca (53,5%), seguida pela parda, com 14 (32,6%), pela preta, com 5 (11,6%), e pela amarela, com uma (2,3%) autodeclaração. Ressalta-se que os estudos realizados por Lopes (2011), Bampi *et al.* (2013) e Antochewis-de-Oliveira *et al.* (2017) com acadêmicos de Enfermagem encontraram resultados semelhantes.

Com relação à representatividade das séries neste estudo, observou-se que houve percentis similares entre a 2^a, a 3^a e a 4^a séries, todavia, a 1^a série teve apenas 16,7% de participação entre os matriculados, conforme demonstrado no Quadro 1. Embora esse fator não seja o foco do estudo, entende-se que há necessidade de maior investigação a respeito, uma vez que o ano de ingresso do discente no universo acadêmico caracteriza-se por uma série de modificações, desafios e incertezas. Cumpre destacar que os acadêmicos ingressantes optaram por um curso de graduação desenvolvido de forma presencial e que, devido a uma pandemia de origem viral, foram inseridos em uma dinâmica de ensino remoto. Entende-se que os impactos desse processo ainda necessitarão de uma série de estudos a partir de diferentes aspectos.

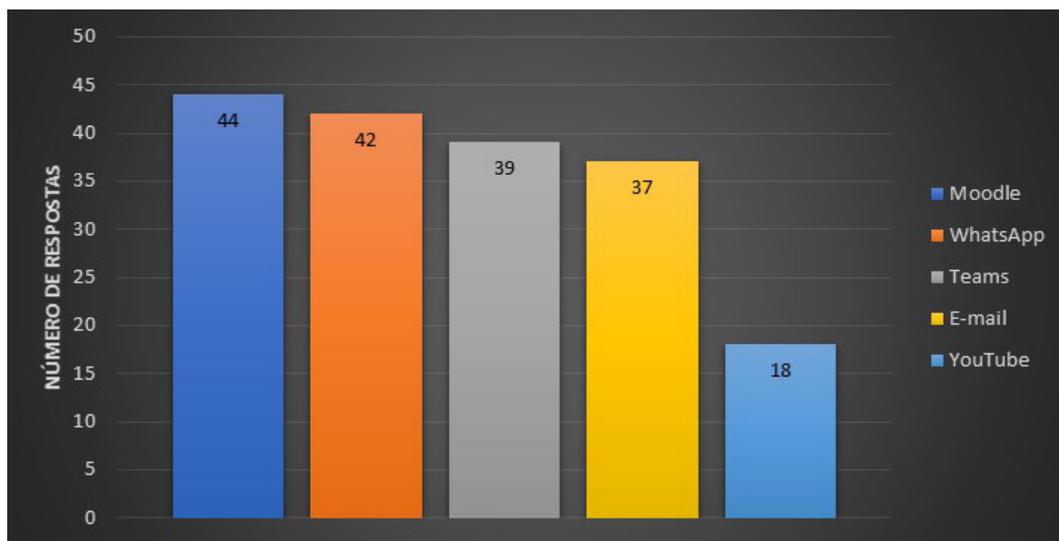
Quadro 1 – Representatividade das séries do Curso de Enfermagem da UEMS na participação do estudo, 2020

Série	Acadêmicos matriculados	N	%
1ª	54	09	16,7
2ª	33	14	42,4
3ª	33	12	36,4
4ª	22	8	36,4

Fonte: elaboração dos autores.

Para padronizar plataformas digitais a serem utilizadas pelos docentes, a UEMS orientou o uso dos Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs) Moodle® e Microsoft Office 365 Education®; todavia, outros meios digitais poderiam ser usados como apoio ao processo de ensino-aprendizagem (UEMS, 2020). Os meios digitais que vêm sendo empregados pelos acadêmicos para acesso às atividades disponibilizadas pelos docentes refletiram as condutas adotadas pela instituição, conforme demonstra a Figura 1.

Figura 1 – Relação de ferramentas digitais utilizadas pelos acadêmicos para o acesso às atividades ofertadas pelos docentes do Curso de Enfermagem da UEMS durante a pandemia por Covid-19, 2020



Fonte: elaboração dos autores.

Amaral e Polydoro (2020) relataram que, na implementação do ERE, devido à pandemia pela Covid-19, a Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) tam-

bém fez uso de AVAs como o Moodle® e o Google Classroom®, agregando no percurso outras possibilidades, como o Google Apps for Education® e o Microsoft Office 365 Education®. De acordo com o estudo de Crawford *et al.* (2020), houve ampla variabilidade entre os países na implementação das atividades digitais na educação superior durante a pandemia, a princípio, buscando apoio em recursos acessíveis para as instituições e para os discentes. Segundo os autores, essa estratégia foi mais utilizada pelos países com a economia em desenvolvimento, a exemplo da Jordânia, que implementou “soluções de baixa tecnologia”, como a utilização do PowerPoint® e de seus recursos de narração, além do uso de ferramentas *freeware*, como Skype®, Google Classroom®, Moodle® e Facebook®.

Entre os equipamentos eletrônicos mais utilizados para as atividades de ensino e aprendizagem, foram citados o celular, por 39 (90,7%) participantes, e o notebook, por 35 (81,4%), o que permite inferir que existiu um revezamento entre os aparelhos eletrônicos usados. Foi afirmado por 37 (86%) acadêmicos que o aparelho eletrônico utilizado era de sua propriedade e/ou da família, enquanto 6 (14%) acadêmicos utilizavam aparelhos emprestados. Cumpre destacar que 25 (58,1%) participantes afirmaram compartilhar o equipamento eletrônico utilizado para estudo com outras pessoas de sua residência.

O estudo efetuado por Appenzeller *et al.* (2020) com acadêmicos do Curso de Medicina da Unicamp identificou que os aparelhos eletrônicos prevalentes no ERE implantado foram computadores e *notebooks*, que, por vezes, também eram utilizados por outros integrantes da família. A Pesquisa Nacional de Amostras por Domicílio (PNAD) de 2018 demonstrou que o celular é o aparelho mais empregado para o uso da internet, alcançando 98% de utilização, seguido pelo microcomputador, com 50,7% (IBGE, 2018). Além disso, a PNAD de 2018 apontou que a faixa etária que mais utiliza a internet se encontra entre 18 e 29 anos, embora venha crescendo em todas as demais idades.

Entre os participantes deste estudo, 24 (55,8%) expuseram que quase sempre conseguem acompanhar as atividades síncronas desenvolvidas no curso; 18 (41,9%) acadêmicos afirmaram que sempre conseguem; e apenas 1 (2,3%) referiu que quase nunca consegue acompanhar. Appenzeller *et al.* (2020) também identificaram que os acadêmicos tiveram dificuldades em acompanhar as aulas síncronas, destacando que as aulas assíncronas, depositadas em plataformas digitais, foram citadas pelos estudantes como de melhor facilidade de acesso e de aproveitamento.

Com relação a como foi a vivência do acadêmico no ERE, foram destacadas categorias relacionadas ao estudo no ambiente domiciliar, aos equipamentos e aos recursos tecnológicos e ao processo de ensino-aprendizagem.

Os participantes apontaram que o principal fator que interferiu no acompanhamento das aulas síncronas foi o ambiente familiar não propício ao desenvolvimento de estudos, envolvendo questões como espaço, filhos e barulho, conforme demonstrado no Quadro 2.

Quadro 2 – A questão do estudo no ambiente familiar a partir da experiência dos acadêmicos de Enfermagem da UEMS no ERE, período de março a agosto de 2020

“Não trabalho, mas tenho coisas para fazer aqui em casa, como: almoço, a faxina e às vezes a janta. Isso pesa um pouco.”
“Não tenho um espaço próprio para estudos e geralmente ocupo a sala, mas na maioria das vezes a minha família está no mesmo ambiente conversando ou assistindo televisão.”
“Moro em casa de vila onde uma é bem próxima da outra o que me permite escutar o que acontece nas casas vizinhas além da minha, tenho que cuidar da minha vó porque ela é do grupo de risco e mora sozinha e está sendo difícil ir ver ela por conta das muitas tarefas propostas.”
“A dificuldade é lidar ao mesmo tempo com as responsabilidades/horários/rotina do ambiente de casa com as aulas e atividades que temos que realizar, visto que com o estudo em casa não há distinção de ambiente e muitas vezes acabo me atrapalhando com isso.”
“Além da falta de recursos, é o apoio da família, e a compreensão deles que eu ainda tô estudando, a necessidade de ter que trabalhar agora também.”

Fonte: elaboração dos autores.

Conforme apontam Ramos-Morcillo *et al.* (2020), em estudo realizado com os acadêmicos de Enfermagem na Espanha durante os primeiros meses da pandemia por Covid-19, uma das limitações elencadas para o ERE foi a questão de desenvolver as atividades educativas no domicílio, com a presença da família, por conta do barulho e da interferência que dificultam a concentração do estudante.

Destaca-se que a unidade universitária da UEMS que oferta o bacharelado em Enfermagem localiza-se a aproximadamente 15 km de distância da cidade de Dourados, interior do estado. No período anterior à pandemia, os acadêmicos se dirigiam ao *campus* universitário no início da manhã e retornavam às suas residências ao final da tarde, desenvolvendo, dessa forma, uma rotina de estudos, de alimentação, de descanso e de convivência social no próprio espaço acadêmico.

Entende-se que o distanciamento social, necessário no período da pandemia, desencadeou uma série de novos arranjos sociais, inclusive dentro do ambiente familiar, que passou a ser utilizado como espaço de estudo, de trabalho, de lazer e,

em muitos casos, no mesmo cômodo da casa. Nesse sentido, Arruda (2020, p. 259) afirma:

Mais do que um problema educacional, o bloqueio do acesso à escola reconfigurou a sociedade, na medida em que tempos e movimentos foram desconstruídos, famílias passaram a coadunarem as responsabilidades do trabalho e da vida dos estudantes em tempos ampliados e em contexto ora da necessidade da manutenção do emprego e da renda, ora no contexto de confinamento em espaços razoavelmente reduzidos, de maneira ao isolamento ser cotidianamente comparado a situações de guerra.

Ainda com relação ao acompanhamento das aulas síncronas pelos participantes da pesquisa, foram destacadas dificuldades referentes ao intenso cansaço resultante do fato de terem de acompanhar as aulas somente por celular e à necessidade de trabalhar, afirmada por alguns discentes. Ressalta-se, ainda, que 29 (67,4%) acadêmicos disseram permanecer em torno de 8 a 12 horas diárias em frente às telas para o desenvolvimento de atividades acadêmicas.

Destaca-se que a carga horária elevada de estudos faz parte da rotina dos acadêmicos de Enfermagem durante o ensino presencial. Todavia, a mudança para o ERE impôs novas condições de estudo, que envolvem o ambiente familiar, a permanência em frente a telas eletrônicas por muitas horas diárias, a intensificação de realização de atividades assíncronas, ou seja, sem a presença física do professor explicando a respeito da atividade a ser desenvolvida, em interações interpessoais que fogem ao alcance do contanto mediado por ferramentas digitais, conforme indicado nas reflexões dos participantes apresentadas no Quadro 3.

Quadro 3 – As implicações didático-pedagógicas no processo de ensino-aprendizagem, a partir da experiência dos acadêmicos de Enfermagem da UEMS no ERE, período de março a agosto de 2020

“Atividades propostas, quando muito complexas, dificultam a compreensão de como realizá-las, cada um entende de uma forma.”
“Atividades ou aulas que demandam muito tempo de atenção e que tenham um nível de dificuldade mais alto.”
“Ficar muito tempo na frente do notebook, onde após uma hora e meia na frente dele, começo ter dores de cabeça e cansaço e não consigo mais absorver o conteúdo dado ou que deve ser feito.”
“A quantidade de exercícios que alguns professores enviam e a forma que fazem as aulas, nem sempre cobram o que explicam, geralmente é muito além.”
“O horário que fico em frente ao computador, faço as atividades obrigatórias e muitas vezes não tenho tempo de aprender, de estudar a parte.”
“Dificuldades do cotidiano, prazos muito curtos e atividades concomitantemente propostas, quando podem ocorrer imprevistos [...]. Nesse momento muita coisa pode ocorrer e sinto muita falta de flexibilidade por parte de alguns professores, como se estivéssemos ainda no presencial, cara a cara. Algumas exigências são difíceis para o momento e nos desestimulam.”

Fonte: elaboração dos autores.

Silva, Silva Neto e Santos (2020), ao afirmarem que o cenário educacional induzido pela pandemia trouxe incertezas, dúvidas, angústias, desconhecimento e ausência de formação de professores, alunos e famílias com relação ao ensino mediado pelas TICs, destacam que o ritmo e a programação do tempo dedicados ao ensino são outros, bem como a postura do estudante, enquanto protagonista ativo de seu tempo de estudo e de sua aprendizagem. É importante ressaltar que as questões levantadas pelos acadêmicos se referem à prática pedagógica docente utilizada durante o ERE. Tal contexto também é destacado pelos acadêmicos participantes do estudo de Amaral e Polydoro (2020, p. 5-7):

Como dificuldades, foram apontados aspectos relacionados à organização da disciplina (foco/objetivos, cronograma, critérios de avaliação e prazos, *feedback*, AVA), videoaulas longas, ausência de encontros síncronos ou encontros não disponíveis por meio de gravação, reduzida atividade em grupo, sobrecarga de atividades. Os estudantes relataram dificuldade em gerenciar os estudos e necessidade de investir maior tempo para a realização das atividades e para apreensão do conteúdo.

Ao realizar a mudança de uma aula presencial para o modelo remoto são necessários ajustes com relação a quantidade de conteúdo, formato de oferta, tempo necessário para a realização da atividade, meios de interação com e entre os acadêmicos e modelos de presença e de avaliação. Toda a aula precisa ser replanejada pelo docente, dentro de uma proposta que ele desconhece, pois estava inserido no ensino presencial, e, além disso, também desconhece o ritmo desse mesmo processo para o aluno, que se encontra do outro lado da tela, sendo também novo para o discente. A aula ministrada presencialmente possibilita uma interação entre o docente e o discente que permite maior fluidez ao processo de ensino-aprendizagem. Destarte, o ERE exige novas posturas dos docentes e dos discentes dentro de seus contextos, todavia, ele traz à discussão antigas questões dentro da área da educação e do ensino que dizem respeito à concepção teórico-pedagógica que docentes, cursos e IES, respaldados em seus PP e projetos institucionais, optaram por ofertar. Dessa forma, entende-se que o ERE evidencia uma questão fundamental para o processo de aprendizagem, presencial ou remota, e que se refere ao componente didático-pedagógico necessário para o planejamento das atividades. Além disso, observa-se que o ERE pode assumir diferentes formatos e propostas, podendo ser síncrono ou assíncrono, individual ou coletivo, mas precisa ser compreendido a partir da realidade no cenário educacional causada pela pandemia por Covid-19.

Nesse contexto, infere-se que as metodologias ativas de aprendizagem se inserem no rol de discussões, uma vez que se constituem enquanto estratégias de

ensino-aprendizagem que privilegiam o papel do estudante enquanto ator principal na construção do conhecimento individual e coletivo (MORAN, 2018). De fato, tal perspectiva dialoga com as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Enfermagem, de 2001, que estabelecem, em seu art. 9º:

[...] o Curso de Graduação em Enfermagem deve ter um projeto pedagógico, construído coletivamente, centrado no aluno como sujeito da aprendizagem e apoiado no professor como facilitador e mediador do processo ensino-aprendizagem (BRASIL, 2001, p. 5).

Cumpramos ressaltar que a constituição do enfermeiro bacharel ocorre por meio da aquisição de uma série de habilidades e competências, gerais e específicas, com o intuito de formar para a prestação do cuidado em enfermagem. Com relação a duração e modalidade da graduação em Enfermagem, a Resolução do MEC CNE/CES n. 4, de 6 de abril de 2009, dispõe a respeito da carga horária mínima e sobre os procedimentos para a integralização dos cursos, sob o grau de bacharelado, na modalidade presencial, instituindo, para os cursos de graduação em Enfermagem, a carga horária mínima de 4.000 horas (BRASIL, 2009). Dessa forma, o Curso de Enfermagem da UEMS está organizado em 4.139 horas, a serem integralizadas no período mínimo de 5 anos na modalidade presencial. Para o implemento da carga horária no prazo previsto, as aulas são ofertadas em turno integral (UEMS, 2014).

O estudo de Sanes *et al.* (2020) apresenta e discute os posicionamentos das duas principais entidades representativas da enfermagem, a Associação Brasileira de Enfermagem (ABEn) e o Conselho Federal de Enfermagem (Cofen). Os autores destacam a histórica preocupação das entidades com a graduação em modalidade a distância, uma vez que o discente de Enfermagem necessita de ações e reflexões no sentido de formação de habilidades e competências para o cuidado em enfermagem.

Entende-se que a implementação do ERE não pode ser utilizada como argumento para a defesa do ensino de graduação em Enfermagem na modalidade EaD, uma vez que sua utilização se deu em um cenário pandêmico, que implica a necessidade de distanciamento social. Todavia, a partir de uma perspectiva epidemiológica da pandemia, presume-se que não há como assegurar quando haverá a possibilidade de retorno das aulas presenciais. Propostas de planos de biossegurança para um retorno mais seguro vêm sendo discutidas pelas diferentes instituições da sociedade, mas, com certeza, teremos ressonância nas discussões educacionais a respeito de novas perspectivas de ensino apreendidas durante a pandemia, especialmente com relação ao uso das TICs.

Entretanto, a inserção das TICs no processo educativo deve levar em consideração uma série de fatores, como o tempo que o acadêmico passa diante das telas

dos equipamentos eletrônicos, a qualidade da internet, o consumo do pacote de dados pelas atividades propostas pelo docente, o correto manuseio de ferramentas e plataformas digitais e, até mesmo, a instabilidade climática, conforme indicam as respostas elencadas no Quadro 4.

Quadro 4 – As ferramentas midiáticas e o processo de ensino-aprendizagem, a partir da experiência dos acadêmicos de Enfermagem da UEMS no ERE, período de março a agosto de 2020

“Muitas plataformas.”
“O que me atrapalha são as plataformas que travam muito.”
“Dificuldade em manusear as ferramentas digitais utilizadas.”
“O tempo de chuva influencia na disponibilidade da rede de internet.”
“Recursos tecnológicos limitados ou insuficientes.”
“Além da internet e o notebook serem de baixa qualidade.”
“Ficar horas na frente do computador é muito cansativo, porém alguns professores entendem essa dificuldade. Tenho <i>Wi-Fi</i> em casa, mas direto a rede cai por conta do tempo e a localização.”

Fonte: elaboração dos autores.

Conforme apontado por Godoi *et al.* (2020), os docentes e os discentes não se encontravam preparados para a brusca mudança que ocorreu do ensino presencial ao remoto. Fatores como o desconhecimento e/ou a dificuldade com relação ao uso das ferramentas digitais levaram docentes e discentes ao universo digital em busca de cursos, atualizações e embasamentos para o domínio do novo cenário de aprendizagem (PASINI; CARVALHO; ALMEIDA, 2020). Atrelada a essa questão, existe a discussão a respeito do acesso e da qualidade da internet existente no Brasil. De acordo com a UNESCO (2017), o acesso à internet deve ser compreendido como um pré-requisito para o desenvolvimento da sociedade, todavia, observa-se que seu acesso e sua qualidade estão relacionados ao perfil socioeconômico. Em levantamento realizado pelo Comitê Gestor da Internet no Brasil (2019), as conexões mais velozes de internet no país estão localizadas em domicílios e regiões mais elitizadas, com predomínio nas áreas urbanas em detrimento das áreas rurais. Observa-se, dessa forma, a necessidade de se avançar nas discussões de inclusão digital, de forma que todos possam ter acesso à internet de boa qualidade. A exemplo de outras IES, a UEMS procurou ofertar bolsas de auxílio aos acadêmicos para a aquisição de pacotes de internet para o acompanhamento do ERE.

Ressalta-se que as respostas dos acadêmicos com relação às suas experiências durante o período de ERE evidenciaram questões relacionadas ao acesso à internet

e ao domínio de equipamentos e ferramentas digitais por docentes e discentes. Essas questões foram as primeiras elencadas enquanto preocupantes no movimento de mudança do ensino presencial ao remoto por conta da pandemia por Covid-19, porém, a pesquisa desvelou outros fatores que vêm impactando no ERE vivenciado pelos acadêmicos de Enfermagem da UEMS, como a dificuldade em realizar os estudos no ambiente familiar, a falta de uma relação mais próxima com o docente e as perspectivas didático-pedagógicas adotadas pelos professores.

Verifica-se a necessidade de maiores estudos desse processo, envolvendo todos os atores inseridos e que já se encontram em um outro momento de desenvolvimento do ERE. Persistem muitas dúvidas no cenário de pandemia, principalmente no curso de Enfermagem, que depende de aulas práticas para o desenvolvimento de competências e habilidades próprias à profissão e que exigem maior aproximação com os usuários dos serviços de saúde.

Considerações finais

A pandemia pela Covid-19 trouxe a necessidade de reconfigurações na sociedade a partir de seus diferentes setores. A maioria dos países, incluindo o Brasil, optou pela suspensão de aulas presenciais como uma das estratégias implementadas no sentido de diminuir a disseminação do vírus. Todavia, ao analisar as ações desenvolvidas pelo MEC, observa-se que não foi desenvolvido um plano de ação em âmbito nacional, ou oferecido suporte para as instituições e os sistemas de ensino dentro de um plano emergencial de ensino remoto. Alguns marcos normativos e regulatórios foram flexibilizados, mas coube às próprias instituições e aos sistemas de ensino a viabilização do enfrentamento à situação. Nesse sentido, a UEMS, como uma IES estadual, procurou se organizar adotando o modelo de ERE.

Ao realizar um levantamento junto aos acadêmicos de Enfermagem da UEMS sobre as condições em que estes vêm desenvolvendo o ERE e as suas percepções a respeito do processo, no período de março a agosto de 2020, foi desenvolvido este trabalho. Os dados refletem que os acadêmicos vêm experienciando o ERE por meio do uso de celulares e computadores, em ambiente familiar, tendo, consequentemente, cansaço e dificuldade de concentração para o desenvolvimento de seus estudos. Em associação a essas questões, os acadêmicos apontaram dificuldades com as ferramentas digitais e com atividades longas e complexas desenvolvidas pelos docentes.

Defende-se a primazia do ensino presencial, entretanto, entende-se que o ERE vem sendo utilizado pelas IES como o recurso possível no sentido de manter o processo educativo no contexto da pandemia por Covid-19. Dessa forma, evidencia-se a necessidade de maiores estudos para acompanhar esse processo que vem se apresentando como um desafio para os docentes, os discentes e as famílias.

Nota

¹ Apesar de entendermos a relevância da participação dos acadêmicos indígenas, a demora nos trâmites legais para a aprovação de pesquisa com essa população inviabilizou sua inclusão neste estudo.

Referências

- AMARAL, E.; POLYDORO, S. Os desafios da mudança para o ensino remoto emergencial na graduação na Unicamp – Brasil. *Linha Mestra*, n. 41A, p. 52-62, set. 2020. Disponível em: <http://lm.alb.org.br/index.php/lm/article/view/392>. Acesso em: 06 out. 2020.
- ANTOCHEVIS-DE-OLIVEIRA, M. *et al.* Distúrbios/dor musculoesquelética em estudantes de enfermagem de uma universidade comunitária do sul do Brasil. *Enfermería Global*, Murcia, v. 16, n. 47, p. 128-174, 2017. Disponível em: http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1695-61412017000300128&lng=es&nrm=iso. Acesso em: 06 out. 2020.
- APPENZELLER, S. *et al.* Novos tempos, novos desafios: estratégias para equidade de acesso ao ensino remoto emergencial. *Revista Brasileira de Educação Médica*, Brasília, v. 44, supl. 1, e155, 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-55022020000500201&tlng=pt. Acesso em: 15 out. 2020.
- ARRUDA, E. P. Educação remota emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. *Em Rede - Revista de Educação a Distância*, v. 7, n. 1, p. 257-275, 2020. Disponível em: <https://www.auniredede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/621>. Acesso em: 12 out. 2020.
- BALL, S. J. Performatividade, privatização e o pós-Estado do bem-estar. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1105-1126, set./dez. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22613.pdf>. Acesso em: 10 out. 2020.
- BAMPI, L. N. S. *et al.* Percepção sobre qualidade de vida de estudantes de graduação em enfermagem. *Revista Gaúcha de Enfermagem*, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 125-132, jun. 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-14472013000200016&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 10 out. 2020.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, seção 1, p. 27.839, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 10 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução CNE/CES n. 3, de 7 de novembro de 2001. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Graduação em Enfermagem. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 9 nov. 2001, Seção 1, p. 37. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES03.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução CNE/CES n. 4, de 6 de abril de 2009. Dispõe sobre carga horária mínima e procedimentos relativos à integralização e duração dos cursos de graduação em Biomedicina, Ciências Biológicas, Educação Física, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Nutrição e Terapia Ocupacional, bacharelados, na modalidade presencial. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 7 abr. 2009, Seção 1, p. 27. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rces004_09.pdf. Acesso em: 06 out. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria n. 343, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - Covid-19. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 18 mar. 2020a, Seção 1, p. 39. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em: 09 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria n. 395, de 15 de abril de 2020. Prorroga o prazo previsto no § 1º do art. 1º da Portaria n. 343, de 17 de março de 2020. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 16 abr. 2020b, Seção 1, p. 61. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-395-de-15-de-abril-de-2020-252725131>. Acesso em: 09 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria n. 473, de 12 de maio de 2020. Prorroga o prazo previsto no § 1º do art. 1º da Portaria n. 343, de 17 de março de 2020. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 13 maio 2020c, Seção 1, p. 55. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-473-de-12-de-maio-de-2020-256531507?inheritRedirect=true&redirect=%2Fweb%2Fguest%2Fsearch%3FqSearch%3DPortaria%2520473%252C%252012%2520de%2520maio%2520de%25202020>. Acesso em: 09 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria n. 544, de 16 de junho 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 n. 343, de 17 de março de 2020, n. 345, de 19 de março de 2020, e n. 473, de 12 de maio de 2020. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 17 jun. 2020d, Seção 1, p. 62. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-544-de-16-de-junho-de-2020-261924872>. Acesso em: 09 set. 2020.

COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL. *Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nos domicílios brasileiros*: TIC domicílios 2018. Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR, São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2019. Disponível em: https://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/12225320191028-tic_dom_2018_livro_eletronico.pdf. Acesso em: 15 out. 2020.

CRAWFORD, J. *et al.* Covid-19: 20 countries' higher education intra-period digital pedagogy responses. *Journal of Applied Learning & Teaching*, v. 3, n. 1, 2020. Disponível em: <https://journals.sfu.ca/jalt/index.php/jalt/article/view/191/163>. Acesso em: 15 out. 2020.

FIOCRUZ. *Monitora Covid-19: Painel Brasil*. 2020. Disponível em: <https://bigdata-covid19.iciet.fiocruz.br/>. Acesso em: 30 out. 2020.

GODOI, M. *et al.* O ensino remoto durante a pandemia de covid-19: desafios, aprendizagens e expectativas dos professores universitários de Educação Física. *Research, Society and Development*, v. 9, n. 10, p. 1-19., 2020. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/8734/7771>. Acesso em: 10 out. 2020.

HODGES, C. *et al.* The difference between emergency remote teaching and online learning. *Educause Review*, 2020. Disponível em: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>. Acesso em: 15 out. 2020.

IBGE. *Pesquisa Nacional de Amostras por Domicílio Contínua: acesso à internet e à televisão e posse de telefone móvel celular para uso pessoal 2018*. IBGE: Rio de Janeiro, 2018. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101705_informativo.pdf. Acesso em: 20 out. 2020.

LOPES, Marcia Maria Ribera. *A articulação das políticas de educação e de saúde na voz de egressos: análise da formação de enfermeiros*, em. Dourados- MS. 2011. 190 f. Dissertação (Mestrado em Educação) □ Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2011.

MEC. *CNE aprova diretrizes para escolas durante a pandemia*. 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=89051>. Acesso em: 06 out. 2020.

MORAN, J. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: BACICH, L.; MORAN, J. (org.). *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Porto Alegre: Penso, 2018. p. 2-25.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE (OPAS); ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). *Folha informativa – Covid-19*. Brasil, 2020. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19>. Acesso em: 29 out. 2020.

PALUMBO, D. J. *Public Policy in America: government in action*. 2. ed. London: Fort Worth Harcourt Brace College Publishers, 1994.

PASINI, C. G. D.; CARVALHO, É. de; ALMEIDA, L. H. C. A educação híbrida em tempos de pandemia: algumas considerações. *Observatório socioeconômico da Covid-19*. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, 2020. Disponível em: <https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/820/2020/06/Textos-para-Discussao-09-Educacao-Hibrida-em-Tempos-de-Pandemia.pdf>. Acesso em: 10 out. 2020

RAMOS-MORCILLO, A. J. *et al.* Experiences of Nursing Students during the Abrupt Change from Face-to-Face to e-Learning Education during the First Month of Confinement Due to COVID-19 in Spain. *International Journal of Environmental Resource Public Health*, n. 17, n. 15, p. 5519, 2020. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC7432480/>. Acesso em: 18 out. 2020.

SANES, M. S. *et al.* Educação a distância, não! Produção de sentidos dos discursos de entidades representativas da enfermagem. *Revista Brasileira de Enfermagem*, Brasília, v. 73, n. 5, 2020. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-71672020000500183&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 10 out. 2020.

SILVA, E. H. B.; SILVA NETO, J. G.; SANTOS, M. C. Pedagogia da pandemia: reflexões sobre a educação em tempos de isolamento social. *Revista Latino-Americana de Estudos Científicos*,

v. 1, n. 4, p. 29-44, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/ipa/article/view/31695>. Acesso em: 10 out. 2020.

UEMS. *Projeto Pedagógico do Curso de Enfermagem, Bacharelado*. Dourados, 2014. Disponível em: http://www.uems.br/assets/uploads/cursos/b5e69b2d01c070f17dfece7ee189ab20/projeto_pedagogico/2_b5e69b2d01c070f17dfece7ee189ab20_2015-06-19_13-39-46.pdf. Acesso em: 06 out. 2020.

UEMS. Reitoria. *Portaria UEMS n° 018, de 16 de março de 2020*. Dourados, 2020a. Disponível em: <http://www.cee.ms.gov.br/wp-content/uploads/2020/04/Portaria-n.-018-2020.pdf>. Acesso em: 04 out. 2020.

UEMS. Reitoria. *Portaria UEMS n° 019, de 16 de março de 2020*. Dourados, 2020b. Disponível em: <http://www.cee.ms.gov.br/wp-content/uploads/2020/04/Portaria-n.-019-2020.pdf>. Acesso em: 04 out. 2020.

UEMS. *Resolução CEPE-UEMS n° 2.153, de 19 de maio de 2020*. Dispõe sobre a retomada das atividades acadêmicas remotas emergenciais na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, no período de estado de emergência decorrente da doença Covid-19. Dourados, 2020c. Disponível em: http://www.uems.br/assets/uploads/ailen/arquivos/2020-06-02_12-02-36.pdf. Acesso em: 04 out. 2020.

UEMS. Reitoria. *Circular RTR n. 015/2020*. UEMS divulga recomendações para gerentes sobre AVA para o período de ensino remoto. Dourados, 2020d. Disponível em: <http://www.uems.br/noticias/detalhes/uems-divulga-recomendacoes-para-gerentes-sobre-ava-para-o-periodo-de-ensino-remoto-095711>. Acesso em: 06 out. 2020.

UNESCO. *Sociedade digital: Hiatos e desafios da inclusão digital na América Latina e o Caribe*. Montevideu: Unesco, 2017. Disponível em: <https://www.cetic.br/publicacao/sociedade-digital-hiatos-e-desafios-da-inclusao-digital-na-america-latina-e-o-caribe/>. Acesso em: 08 out. 2020.