



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

Maria Eduarda Grams Salum

**Gerenciamento da formação de pós-graduandos em Enfermagem em tempos de
pandemia COVID-19**

Florianópolis
2021

Maria Eduarda Grams Salum

**Gerenciamento da formação de pós-graduandos em Enfermagem em tempos de
pandemia COVID-19**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Enfermagem da Universidade Federal de Santa Catarina para a obtenção do título de Mestre em Enfermagem.

Orientadora: Profa. Dra Alacoque Lorenizi Erdmann.

Florianópolis

2021

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Salum, Maria Eduarda Grams
Gerenciamento da formação de pós-graduandos em Enfermagem
em tempos de pandemia COVID-19 / Maria Eduarda Grams Salum
; orientadora, Alacoque Lorenzini Erdmann, 2021.
104 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Catarina, , Programa de Pós-Graduação em , Florianópolis,
2021.

Inclui referências.

1. . 2. COVID-19. 3. Educação de Pós-Graduação em
Enfermagem. 4. Gestão do Conhecimento para a Pesquisa em
Saúde. 5. Enfermagem. I. Erdmann, Alacoque Lorenzini . II.
Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós
Graduação em . III. Título.

Maria Eduarda Grams Salum

**Gerenciamento da formação de pós-graduandos em Enfermagem em tempos de
pandemia COVID-19**

O presente trabalho em nível de Mestrado foi avaliado e aprovado por banca
examinadora composta pelos seguintes membros:

Profa. Dra. Alacoque Lorenzini Erdmann
Universidade Federal de Santa Catarina

Profa. Dra. Jussara Gue Martini
Universidade Federal de Santa Catarina

Profa. Dra. Giovana Dorneles Callegaro Higashi
Universidade Federal de Santa Maria

Certificamos que esta é a **versão original e final** do trabalho de conclusão que foi
julgado adequado para obtenção do título de Mestre em Enfermagem obtido pelo Programa de
Pós-Graduação em Enfermagem da Universidade Federal de Santa Catarina.

Profa. Dra. Mara Ambrosina de Oliveira Vargas
Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Enfermagem

Profa. Dra. Alacoque Lorenzini Erdmann
Orientadora

Florianópolis, 2021

À minha mãe, Vanessa. Minha fortaleza e inspiração!

AGRADECIMENTOS

À minha mãe, **Vanessa Correa Grams**, minha maior fonte de inspiração e amor incondicional. Não seria metade do que sou hoje se não tivesse você. Você sempre me resgata dos momentos mais sombrios e faz com que eu (re)enxergue todas as minhas conquistas e os objetivos que quero alcançar. Sempre eu e você, te amo infinitamente!

À minha avó, **Dagmar Correa Grams** (*in memoriam*), que fisicamente já não comemora minhas conquistas e realizações, mas que tenho certeza que vibra, onde quer que esteja, a cada passo dado nessa jornada da vida. Aos meus avós **Antônio Lima Grams**, **Ilza Maria da Rosa Salum** e **Nagibe Salum**, por me proporcionarem condições para chegar até aqui e ensinarem diariamente que o amor está nos pequenos detalhes.

Ao “melhor lugar do mundo” (que nunca foi um lugar), **Paulo Henrique Ribeiro Ferreira**, que desperta em mim os melhores sentimentos e compartilha momentos únicos dia após dia. Obrigada por ser meu ombro amigo, companheiro e por me incentivar a ir além. A jornada fica muito mais leve do teu lado. Obrigada por tanto. Te amo!

À Professora e Orientadora **Alacoque Lorenzini Erdmann**, por guiar da melhor maneira o processo formativo na academia e acalmar minhas angústias durante as fases finais. Obrigada por acreditar no meu potencial.

À amiga, **Kamylla Santos da Cunha**, que caminha lado a lado comigo desde a graduação e divide as angústias, frustrações e conquistas acadêmicas, sempre sendo a “luz no fim do túnel” quando acho que nada mais tem solução. Você sabe o tamanho da minha gratidão e admiração.

Aos membros das Bancas de Qualificação e Sustentação, **Profa. Dra. Jussara Gue Martini** e **Profa. Dra. Giovana Dorneles Callegaro Higashi** por aceitarem participar dos momentos decisivos da minha titulação e por todas as contribuições para o fortalecimento dessa pesquisa. À minha casa, **Universidade Federal de Santa Catarina**, e ao **Programa de Pós-Graduação em Enfermagem – PEN/UFSC**, que permitiram meu crescimento pessoal e profissional.

Aos participantes desse estudo, que compartilharam comigo vivências e angústias experienciadas frente ao contexto ímpar que estamos vivenciando, e possibilitaram o desenvolvimento e alcance dos resultados.

Aos amigos e familiares que, de alguma forma, contribuíram para que esta conquista fosse possível, e a todos aqueles que não foram citados, mas que contribuíram para o alcance desse objetivo.

*Tenho sangrado demais, tenho chorado pra cachorro
Ano passado eu morri, mas esse ano eu não morro.*

Belchior

RESUMO

Atualmente o mundo vivencia a pandemia originada por um novo coronavírus SARS-CoV-2, ou COVID-19, que possui altas taxas de contágio, números elevados de mortes e hospitalizações. Distanciamento social, utilização de máscaras de proteção individual e fechamento de escolas e universidades foram algumas das estratégias para conter a disseminação do vírus. Por meses discentes de graduação e Pós-Graduação tiveram suas atividades de ensino suspensas devido às incertezas do enfrentamento da pandemia. Tendo em vista que a Enfermagem compõe majoritariamente o quantitativo de profissionais da saúde, e em específico no cenário da linha de frente da pandemia, e muitos destes profissionais aliam a atuação à qualificação e formação profissional, este estudo teve como objetivo compreender como os discentes de Pós-Graduação em Enfermagem *stricto sensu* estão gerenciando sua formação em tempos de pandemia COVID-19. Trata-se de uma pesquisa qualitativa com referencial teórico-metodológico ancorado na Teoria Fundamentada nos Dados. Adotou-se como referencial teórico o pensamento complexo de Edgar Morin. A pesquisa tem como cenário os Programas de Pós-Graduação em Enfermagem de uma universidade pública do sul do Brasil. A amostragem teórica foi composta por 17 participantes, divididos em dois grupos amostrais. O primeiro grupo composto por nove discentes e o segundo grupo composto por oito docentes. Como critérios inclusivos para o primeiro grupo amostral utilizou-se: estar matriculado em um dos Programas de Pós-Graduação há pelo menos um ano, e para o segundo grupo amostral foi utilizado: ser docente de um dos Programas de Pós-Graduação há pelo menos um ano. Para ambos os grupos o critério de exclusão foi estar afastado, por quaisquer motivos, durante a coleta de dados. Os dados foram coletados através de entrevistas abertas e individuais realizadas de junho a setembro de 2021 e analisados concomitantemente. Os processos que constituíram a análise foram: codificação aberta, codificação axial e integração. O *software* NVivo® auxiliou a organização durante o processo de análise dos dados. Do processo analítico dos dados emergiu o fenômeno intitulado “Buscando autoconhecimento, autorresponsabilização e adaptando-se às tecnologias para o enfrentamento das incertezas formativas em tempos de pandemia”, que é sustentado por três categorias que dizem respeito às Condições, Ações-Interações e Consequências do Modelo Paradigmático proposto pela vertente straussiana da Teoria Fundamentada nos Dados, que são respectivamente: “Percebendo o autoconhecimento, autorresponsabilidade e experiências formativas anteriores como condições para gerenciar a formação *stricto sensu* em tempos de pandemia”; “Conhecendo e reconhecendo o ensino remoto acompanhado de incertezas e instabilidades físicas e emocionais para gerenciar a formação *stricto sensu* em tempos de pandemia” e “Adaptando-se as repercussões do ensino remoto e aperfeiçoando o gerenciamento da formação *stricto sensu* em tempos de pandemia”. A compreensão do gerenciamento formativo realizado pelos pós-graduandos em meio ao contexto pandêmico possibilitou desvelar o fenômeno, onde se encontram fatores que condicionam essas experiências, as ações e interações ocorridas nesse cenário e as também as repercussões decorrentes desse processo. A utilização de ferramentas tecnológicas e plataformas digitais, criação de redes de apoio, autoconhecimento e autorresponsabilidade e resiliência para adaptar-se às adversidades impostas pela pandemia são aspectos que baseiam/subsidiam o gerenciamento formativo.

Palavras-chave: COVID-19. Educação de Pós-Graduação em Enfermagem. Gestão do Conhecimento para a Pesquisa em Saúde. Enfermagem.

ABSTRACT

The world is currently experiencing the pandemic caused by a new SARS-CoV-2, or COVID-19, coronavirus, which has high rates of contagion and high numbers of deaths and hospitalizations resulting from the consequences of the virus in the body. Social distancing, use of individual protection masks and closing schools and universities were some of the strategies used to contain the spread of the virus. For months, undergraduate and graduate students had their teaching activities suspended due to the uncertainty of facing the pandemic. Bearing in mind that Nursing makes up mostly the number of health professionals, and specifically in the scenario of the pandemic's front line, and many of these professionals combine their work with qualification and professional training, this study aimed to understand how students Postgraduate degrees in stricto sensu Nursing are managing their training in times of pandemic COVID-19. This is a qualitative research with a theoretical-methodological framework anchored in the Grounded Theory. The complex thought of Edgar Morin was adopted as a theoretical framework. The research is set in the Postgraduate Nursing Programs of a public university in southern Brazil. The theoretical sampling consisted of 17 participants, divided into two sample groups. The first group consisted of nine students and the second group consisted of eight professors. As inclusive criteria for the first sample group it was used: to be enrolled in one of the Graduate Programs for at least one year, and for the second sample group it was used: to be a professor in one of the Graduate Programs for at least one year. For both groups, the exclusion criterion was being away, for any reason, during data collection. Data were collected through open and individual interviews conducted from June to September 2021 and analyzed concurrently. The processes that constituted the analysis were: open coding, axial coding and integration. NVivo® software helped the organization during the data analysis process. From the analytical process of the data emerged the phenomenon, or central category of the research, entitled "Seeking self-knowledge, self-accountability and adapting to technologies to face training uncertainties in times of pandemic", which is supported by three categories related to Conditions, Actions-Interactions and Consequences of the Paradigm Model proposed by the Straussian branch of Grounded Theory, which are respectively: "Perceiving self-knowledge, self-responsibility and previous formative experiences as conditions to manage stricto sensu training in times of pandemic"; "Knowing and recognizing remote learning accompanied by uncertainties and physical and emotional instabilities to manage stricto sensu training in times of pandemic" and "Adapting the repercussions of remote learning and improving the management of stricto sensu training in times of pandemic". The understanding of the training management carried out by graduate students in the midst of the pandemic context made it possible to unveil the phenomenon, where there are factors that condition these experiences, the actions and interactions that occur in this scenario and the repercussions resulting from this process. The use of technological tools and digital platforms, creation of support networks, self-knowledge and self-responsibility and resilience to adapt to the adversities imposed by the pandemic are aspects that base/support training management.

Keywords: COVID-19. Education, Nursing, Graduate. Knowledge Management for Health Research. Nursing.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Processo de análise dos dados – codificação aberta no <i>software</i> NVivo® 12.....	49
Figura 2 – Processo de análise dos dados – codificação axial no <i>software</i> NVivo® 12.....	50
Figura 3 – Processo de análise dos dados – integração no <i>software</i> NVivo® 12	51
Figura 4 – Modelo Paradigmático	52

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Memorando 1.....	53
Quadro 2 – Memorando 2.....	53

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Diferenciação entre Grupos Amostrais.....	48
--	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

COVID-19 Coronavírus de Síndrome Respiratória Aguda Grave 2

EaD Educação a Distância

TFD Teoria Fundamentada nos Dados

HU/UFSC Hospital Universitário Professor Polydoro Ernani de São Thiago

IBGE Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LDB Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional

MBA Master Business Administration

MEC Ministério da Educação

OMS Organização Mundial da Saúde

PEN Programa de Pós-Graduação em Enfermagem

PPGPENF Programa de Pós-Graduação em Gestão do Cuidado em Enfermagem – Modalidade Profissional

REUNI Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

SAMU Serviço de Atendimento Móvel de Urgência

SUS Sistema Único de Saúde

SARS-CoV-2 Coronavírus de Síndrome Respiratória Aguda Grave 2

TCLE Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UFSC Universidade Federal de Santa Catarina

UNESCO Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	19
2	OBJETIVO.....	25
3	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	26
3.1	ENSINO SUPERIOR NO BRASIL	26
3.2	PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL	28
3.2.1	IMPACTOS DA PANDEMIA NO ENSINO SUPERIOR	31
3.3	PANDEMIA COVID-19	35
4	REFERENCIAL TEÓRICO	38
4.1	O PENSAMENTO COMPLEXO POR EDGAR MORIN.....	38
5	METODOLOGIA.....	43
5.1	TIPO DE ESTUDO	43
5.2	LOCAL DO ESTUDO	44
5.3	PARTICIPANTES DO ESTUDO	45
5.4	COLETA E ANÁLISE DOS DADOS	47
5.5	MEMORANDOS	53
5.6	ASPECTOS ÉTICOS	54
6	RESULTADOS	55
6.1	CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES	55
6.2	MANUSCRITO 1 – GERENCIANDO A FORMAÇÃO <i>STRICTO SENSU</i> EM ENFERMAGEM EM TEMPOS DE PANDEMIA : UMA TEORIA FUNDAMENTADA ...	56
6.3	MANUSCRITO 2 – AÇÕES E INTERAÇÕES NO GERENCIAMENTO FORMATIVO DE DISCENTES DE PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENFERMAGEM EM TEMPOS DE PANDEMIA	73
7	CONCLUSÃO.....	90
	REFERÊNCIAS.....	92
	APÊNDICE A – Instrumento de coleta de dados 1º Grupo Amostral.....	98
	APÊNDICE B – Instrumento de coleta de dados 2º Grupo Amostral.....	99
	APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	100

ANEXO 1 – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP SH/UFSC.....	102
--	------------

1 INTRODUÇÃO

Durante a epidemia de pneumonia em janeiro de 2020 em Wuhan, província chinesa, um novo coronavírus relacionado à Síndrome Respiratória Aguda Grave foi descoberto e denominado Coronavírus de Síndrome Respiratória Aguda Grave 2 (SARS-CoV-2) ou COVID-19, espalhando-se mundialmente e infectando milhares de pessoas. Devido a disseminação global deste coronavírus e as milhares de mortes em decorrência da infecção, em 12 de março de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou estado de pandemia. Esta é a maior pandemia dos tempos modernos e foi declarada uma Emergência de Saúde Pública de Preocupação Internacional no dia 30 de janeiro de 2020 (CIOTTI et al., 2020).

“Os coronavírus fazem parte de uma ampla família de vírus que podem causar uma variedade de condições, do resfriado comum às doenças mais graves, como a síndrome respiratória do Oriente Médio e a Síndrome Respiratória Aguda Grave” (OPAS, 2021, pg. 1). Tendo como principal agravo pneumonia grave, o vírus vem se espalhando mundialmente, e infectando até maio de 2020, 4.806.299 pessoas e causando 318.599 óbitos, e até 28 de outubro de 2021 244.897.472 casos confirmados e 4.970.435 óbitos (CIOTTI et al., 2020; OPAS/WHO, 2021).

Desde então, cientistas têm debatido a origem do novo coronavírus e as consequências destes vírus no corpo humano uma vez que pacientes infectados pelo COVID-19 podem apresentar sintomas que variam de leves a graves. As pessoas com condições de saúde subjacentes como câncer, doenças respiratórias ou cardiovasculares, diabetes, são classificadas como grupo de risco devido a maior probabilidade de desenvolver condições graves da doença (insuficiência respiratória, choque séptico, síndrome da dificuldade respiratória aguda e tromboembolismo e/ou falência múltipla de órgãos, incluindo lesão hepática, renal e cardíaca), porém, grande parte da população de portadores é assintomática (CIOTTI et al., 2020; OPAS/WHO, 2021).

A mortalidade provocada pelo vírus está estimada entre 1% e 5% e ele se espalha principalmente, através de secreções nasais e gotículas de saliva originadas a partir da tosse ou espirro de uma pessoa infectada e os sintomas mais frequentes são, de acordo com a OMS (2021a): febre, fadiga e tosse seca. Dentre os sintomas menos frequentes pode-se citar: dor de garganta, dores generalizadas pelo corpo, dor de cabeça, conjuntivite, erupção cutânea ou descoloração dos dedos dos pés e das mãos e perda de paladar e olfato. Já os sintomas graves:

dor ou aperto no peito, dispneia ou falta de ar e perda de fala ou movimento. Os sintomas, de um modo geral, demoram em média 5 a 6 dias para se manifestar, podendo chegar até 14 dias.

Dentre as estratégias para prevenir a infecção pelo COVID-19 e assim retardar a transmissão, são indicadas: utilização de máscara, higienizar as mãos com água e sabão e limpá-las com frequência com gel hidroalcoólico, evitar multidões e contato próximo com outras pessoas, cobrir boca e nariz ao tossir ou espirrar, evitar tocar o rosto e evitar viagens desnecessárias (WHO, 2021a).

No Brasil, o primeiro caso confirmado foi em São Paulo no dia 26 de fevereiro de 2020, e desde então diversas foram as medidas tomadas pelo governo para enfrentar a pandemia, dentre elas a lei nº 13.979 de 6 de fevereiro de 2020 que dispõe sobre medidas que poderão ser adotadas para o enfrentamento da Emergência de Saúde Pública de Importância Nacional decorrente do COVID-19, e tem como objetivo a proteção da coletividade, sendo algumas delas:

- i) Isolamento:** separação de pessoas doentes ou contaminadas, ou de bagagens, meios de transporte, mercadorias ou encomendas postais afetadas, de outros, de maneira a evitar a contaminação ou a propagação do coronavírus; e
- ii) Quarentena:** restrição de atividades ou separação de pessoas suspeitas de contaminação das pessoas que não estejam doentes, ou de bagagens, contêineres, animais, meios de transporte ou mercadorias suspeitos de contaminação, de maneira a evitar a possível contaminação ou a propagação do coronavírus (BRASIL, 2020).

A partir da data da publicação desta lei os governos dos estados brasileiros, em sua maioria, declararam situação de emergência e decretaram regime de quarentena. Em Santa Catarina, no dia 15 de março de 2020 o Governador do Estado declarou situação de emergência em todo território catarinense suspendendo por sete dias (período que foi prorrogado diversas vezes), para fins de prevenção e enfrentamento à pandemia, o seguinte: **i)** atividades e serviços privados considerados não essenciais (academias, comércio em geral, restaurantes, shopping centers, etc); **ii)** circulação de veículos de transporte coletivo urbano intermunicipal, municipal e interestadual de passageiros; **iii)** serviços públicos e atividades não essenciais nos âmbitos municipais, estaduais e federais, que não puderem ser realizadas por trabalho remoto ou meio digital; **iv)** entrada de novos hóspedes no setor hoteleiro (SANTA CATARINA, 2020).

Consideram-se serviços privados essenciais: tratamento e abastecimento de água; assistência médica e hospitalar; geração, transmissão e distribuição de energia elétrica, gás e combustíveis; funerários, telecomunicações, distribuição e comercialização de medicamentos e gêneros alimentícios, tais como farmácias, mercados e supermercados, segurança privada, processamento de dados ligados a serviços essenciais; e imprensa (Santa Catarina, 2020). A

partir desta data as atividades de ensino foram suspensas (desde o ensino infantil até as atividades de pós-graduação públicas e privadas), impactando no processo educacional de milhares de estudantes do estado.

Na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) as atividades de ensino presencial em todos os campus foram suspensas por tempo indeterminado a partir do dia de 17 de março de 2020, bem como o fechamento da biblioteca universitária e dos restaurantes universitários. (UFSC, 2020) Tais medidas, de acordo com UFSC (2020), foram tomadas para que os 41 mil matriculados no ensino infantil e básico, graduação e pós-graduação fossem preservados, assim como os que utilizam a biblioteca universitária, dependem da alimentação servida diariamente no restaurante universitário e a grande comunidade de técnicos administrativos em Educação e servidores docentes, evitando o contágio e propagação do COVID-19. Dois dias após este Decreto o Ministério da Educação publicou a Portaria nº 343 de 17 de março de 2020 autorizando, em caráter excepcional, a substituição de disciplinas presenciais em andamento por aulas que utilizem meios digitais e tecnologias de informação e comunicação em instituições de educação superior (BRASIL, 2020).

Desde a publicação do decreto em Santa Catarina, as atividades de ensino se mantiveram suspensas e apenas em 20 de julho de 2020 foi aprovada a retomada do ensino remoto não presencial na universidade. No texto aprovado pelo Conselho Universitário foram autorizadas as atividades pedagógicas não presenciais (conjunto de atividades proporcionadas aos discentes no Ambiente Virtual de Ensino e Aprendizagem Moodle) síncronas (em que docente e discente estão ao mesmo tempo no ambiente virtual) e assíncronas (onde são utilizadas tecnologias de comunicação e informação, a critério dos colegiados dos departamentos e cursos e dos docentes) e a elaboração de um calendário suplementar excepcional (UFSC, 2020a).

Tais medidas adotadas pela UFSC são reflexo do que aconteceu em diversas universidades públicas e privadas no Brasil. A Universidade do Vale do Itajaí, instituição privada de ensino, através da Nota Oficial 006/2020 publicada no dia 21 de março de 2020, suspendeu as atividades presenciais (sem prejuízo da continuidade das atividades acadêmicas e de ensino) e as adaptou para que fossem ofertadas através de aulas *online* via Ambiente Virtual de Aprendizagem enquanto durarem as medidas governamentais de contenção da pandemia, com posterior reposição de disciplinas práticas (UNIVALI, 2020).

Diante das inúmeras mudanças vivenciadas ao longo da quarentena, docentes e discentes precisaram se adequar à nova realidade do cenário educacional: a educação remota, onde o protagonista principal do processo de aprendizagem é o discente, sendo este responsável

por buscar e criar diferentes habilidades que o tornem capaz de interferir na sua realidade cotidiana, se tornando autônomo. Mediando a distância entre docentes e discentes estão os recursos eletrônicos, que facilitam a interação (OLIVEIRA et al., 2020).

O processo de aprendizagem *online* vem ganhando cada vez mais visibilidade em parte devido à capacidade de abordar oportunidades emergentes e preocupações enfrentadas, principalmente, pelo ensino superior uma vez que os mecanismos digitais podem atender às necessidades dos discentes que tem vínculo empregatício e conciliam trabalho, estudos e responsabilidades familiares.

Assim, em teoria, a educação remota é flexível e confortável pois transpõe a distância geográfica e pode acontecer “em qualquer lugar”, basta ter acesso à internet e a um computador, e elimina as restrições temporais enfrentadas por docentes e discentes (HOULDEN; VELETSIANOS, 2019). Como aponta Arruda (2020), instituições públicas e privadas ao redor do país retornaram, aos poucos, às aulas mediadas por tecnologias buscando implementar a educação remota com mecanismos que garantam as conexões educacionais e o convívio acadêmico apesar da distância.

As tecnologias tornaram-se as principais referências potencializadoras de iniciativas voltadas para a manutenção da conexão educacional. Sobretudo nos últimos anos, inúmeras soluções tecnológicas, bem como a ampliação do acesso a equipamentos como computadores, tablets e smartphones e conexão à internet, em nível mundial, apresentam-se com razoável viabilidade para possibilitar uma política pública de manutenção das portas escolares abertas, ainda que de forma virtual (ARRUDA; 2020, pg. 263).

Universidades públicas têm como característica o ambiente educacional como referência para discentes e suas famílias. Há no ambiente universitário estudantes que saem de casa para dar continuidade ao ensino superior em outra cidade ou estado com auxílio financeiro dos pais, e estudantes que somente conseguem se manter na universidade graças as políticas públicas de apoio aos estudantes de baixa renda, de modo que o distanciamento completo das atividades presenciais e a realização de atividades a distância geram as mais diversas implicações na realidade dos estudantes, sendo o governo e instituição os responsáveis por garantir que o acesso à educação remota seja democrático. Respalando isto, em 2018 o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) trouxe em suas pesquisas a constatação que 25,3% da população com 10 anos ou mais (45,9 milhões de brasileiros) não possuíam acesso à internet, aumentando o abismo do acesso ao ensino remoto (Gemelli, Cerdeira; 2020).

Não somente a complexidade que envolve o acesso dos discentes ao ensino remoto, mas também se torna relevante ressaltar que o docente se encontra em condições de fragilidade e

precarização do seu trabalho, uma vez que este também está confinado em sua residência tendo que conciliar o ambiente familiar e suas responsabilidades profissionais, e o aumento das suas atividades diárias e os processos de demissão recorrentes neste período (ARRUDA, 2020).

Como forma de garantir que todos os discentes tenham condições de realizar as atividades educacionais por meio digital, a Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis da UFSC identificou, por meio de registro prévio, estudantes que necessitam de suporte com relação ao acesso à internet e equipamentos de informática. Além de apoio financeiro para a compra de pacotes de dados para acessar a internet também foram realizados empréstimos de computadores (UFSC, 2020).

Apesar das diversas estratégias utilizadas pelas instituições educacionais para que o ensino remoto seja efetivo faz-se necessário ressaltar que a utilização de tecnologias digitais por discentes afetados pela suspensão das atividades presenciais não corresponde a implementação da Educação a Distância (EaD), uma vez que a

EaD envolve planejamento anterior, consideração sobre perfil de aluno e docente, desenvolvimento a médio e longo prazo de estratégias de ensino e aprendizagem que levem em consideração as dimensões síncronas e assíncronas da EaD [...]. Já a educação remota emergencial [...] é uma mudança temporária de entrega de conteúdos curriculares para uma forma de oferta alternativa, devido à situação de crise. Envolve o uso de soluções de ensino totalmente remotas para as aulas previamente elaboradas no formato presencial [...] (ARRUDA; 2020, pg. 265).

Uma característica importante do ensino remoto, conforme elucida Arruda (2020) é que este pode ser apresentado em tempo semelhante à educação presencial, com aulas on-line em horários específicos, onde docente e discente colaboram de forma simultânea, podendo ser gravadas para que os que não puderam assistir no momento da transmissão tenham condições de acompanhar o assunto e os materiais posteriormente. Atividades síncronas são uma ferramenta crucial para que o vínculo entre docentes e discentes seja mantido, entretanto, pode representar o afastamento por um longo período de discentes dos espaços educacionais, impactando negativamente na qualidade da educação e do processo de ensino aprendizagem.

A necessidade de nova configuração social decorrente das medidas de isolamento social e quarentena impostas mundialmente contribuem para o impacto negativo na qualidade do ensino remoto, a exemplo: redução do salário e/ou desemprego; proporção entre quantidade de computadores disponíveis e quantidade de pessoas que necessitam utilizá-los para trabalho ou estudo; realização de reuniões virtuais (em casas que muitas vezes não têm a estrutura necessária para que todos os membros da família possam realizar suas obrigações de forma

efetiva nos cômodos); a necessidade de cuidado de idosos e crianças que estão 100% do tempo em casa; e a falta de acesso à internet ou baixa qualidade desta, inviabilizando ou dificultando assim o ensino remoto. Ainda, aspecto fundamental para que o ensino remoto seja efetivo são as características do ambiente de estudo, afinal, para que as atividades pedagógicas sejam aproveitadas ao máximo é fundamental dispor de um ambiente com boa iluminação, pouco ruído e circulação de pessoas, garantindo assim o foco e a concentração (GUSSO et al., 2020).

Além disso, há de se destacar o impacto emocional da pandemia nos indivíduos, pois o enfrentamento de casos de adoecimento e óbito por COVID-19 de familiares ou dentro do próprio domicílio e o estresse gerado pelas demandas para organização das atividades domésticas e familiares e o distanciamento social são fatores que influenciam diretamente na efetividade do ensino remoto. Pacientes com suspeita de infecção por COVID-19 e/ou confirmados estão suscetíveis a intensas reações comportamentais e emocionais, conforme aponta estudo, como ansiedade, raiva, insônia, tédio e solidão, que podem evoluir para transtornos (de ansiedade, depressivos, ataques de pânico e estresse pós-traumático), podendo levar ao suicídio (GUSSO et al., 2020; ORNELL, SCHUCH, SORDI, KESSLER, 2020).

Essas manifestações podem ser especialmente prevalentes em pacientes em quarentena, cujo sofrimento psicológico tende a ser maior [...] Em alguns casos, a incerteza sobre infecção e morte ou sobre infectar familiares e amigos pode potencializar estados mentais disfóricos. (ORNELL; SCHUCH; SORDI; KESSLER, 2020; pg. 3)

Nesse contexto, refletindo acerca da temática atual no cenário da saúde e considerando os desafios e as dificuldades enfrentadas por discentes para a realização do ensino remoto durante uma pandemia, questiona-se “*Como os discentes de Pós-Graduação em Enfermagem stricto sensu estão gerenciando sua formação em tempos de pandemia COVID-19?*”.

2 OBJETIVO

Compreender como os discentes de Pós-Graduação em Enfermagem *stricto sensu* estão gerenciando sua formação em tempos de pandemia COVID-19.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A literatura apresenta-se dividida nos seguintes subtemas para melhor fundamentação e compreensão da temática estudada: Ensino Superior no Brasil, Pós-Graduação no Brasil, Pandemia COVID-19 e Impactos da pandemia no Ensino Superior.

3.1 ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

A educação, desde o ensino básico até o ensino superior, é estabelecida como dever do Estado e direito de todos os indivíduos através da Lei de Diretrizes e Bases para a Educação (LDB), nº 9.349 em 20 de dezembro de 1996 e tem como intuito o pleno desenvolvimento dos indivíduos, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício da cidadania. Compreende-se que a educação permeia processos formativos desenvolvidos através da convivência humana, na vida familiar, no trabalho, em instituições de ensino e pesquisa, em manifestações culturais e em movimentos sociais e de organização da sociedade (BRASIL; 1996, pg. 1).

Na perspectiva de desenvolver plenamente os indivíduos, o Ensino Superior tem como finalidade estimular e desenvolver o pensamento reflexivo, o espírito científico e a criação cultural, e também:

II – formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua; **III** – incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive; **IV** - promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação; **V** - suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração; **VI** - estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade (BRASIL; 1996, pg. 1).

A expansão do Ensino Superior foi conduzida, em grande parte, pela lógica da demanda e oferta. Após a criação do Plano Real em 1994 e a estabilização da economia brasileira, diminuíram as desigualdades sociais e a população teve um aumento do bem-estar geral. Aliado a estabilização da economia, o aumento do nível de escolarização da população e as matrículas

no ensino médio observaram-se “a crescente demanda pelo acesso ao ensino superior das classes de menor poder aquisitivo” (DWYER; 2016, pg. 104).

Dessa forma, o Ensino Superior no Brasil teve sua trajetória demarcada por diversos avanços, conquistas e expansões, ampliando e possibilitando o acesso da população nas universidades, o que pode ser observado pelo aumento de 360% das matrículas no ensino superior de 1995 a 2012. Os avanços da trajetória do Ensino Superior iniciaram em 2004 com a criação do Programa Universidade para Todos – PROUNI, tendo como principal finalidade a concessão de bolsas de estudo parciais (50% ou 25%) e integrais a estudantes de cursos de graduação e cursos sequenciais de formação específica, em instituições privadas de educação superior (BRASIL, 2005).

As bolsas concedidas são destinadas a: estudante portador de deficiência; estudante que cursou o ensino médio completo em escola da rede pública ou em instituição privada com bolsa integral; professor da rede pública de ensino, para os cursos de licenciatura, normal superior e pedagogia, destinados à formação do magistério da educação básica. Ainda, a concessão das bolsas segue os seguintes critérios:

§ 1º A bolsa de estudo integral será concedida a brasileiros não portadores de diploma de curso superior, cuja renda familiar mensal per capita não exceda o valor de até 1 (um) salário-mínimo e 1/2 (meio).

§ 2º As bolsas de estudo parciais de 50% (cinquenta por cento) ou de 25% (vinte e cinco por cento), cujos critérios de distribuição serão definidos em regulamento pelo Ministério da Educação, serão concedidas a brasileiros não-portadores de diploma de curso superior, cuja renda familiar mensal per capita não exceda o valor de até 3 (três) salários-mínimos, mediante critérios definidos pelo Ministério da Educação (BRASIL, 2005; pg. 1).

Nesta linha, no ano de 2007 o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI foi criado pelo então Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, que teve como objetivo central criar condições para o aumento do acesso e permanência na educação superior, a nível de graduação, promovendo um melhor uso dos recursos humanos e da estrutura física das universidades federais, bem como a elevação gradual da taxa de conclusão média dos cursos de graduação presencial (BRASIL, 2007; MANCIBO, VALE, MARTINS, 2015; DWYER, 2016).

O Programa teve com diretrizes:

I – redução das taxas de evasão, ocupação de vagas ociosas e aumento de vagas de ingresso, especialmente no período noturno; **II** – ampliação da mobilidade estudantil, com a implantação de regimes curriculares e sistemas de títulos que possibilitem a construção de itinerários formativos, mediante o aproveitamento de créditos e a circulação de estudantes entre instituições, cursos e programas

de educação superior; **III** – revisão da estrutura acadêmica, com reorganização dos cursos de graduação e atualização de metodologias de ensino-aprendizagem, buscando a constante elevação da qualidade; **V** – ampliação das políticas de inclusão e assistência estudantil; e **VI** – articulação da graduação com a pós-graduação e da educação superior com a educação básica (BRASIL; 2007, pg 1).

Em seguida, no ano de 2011, o Programa Ciência sem Fronteiras foi instituído pela então Presidenta da República Dilma Rousseff através do Decreto nº 7.642, com os seguintes objetivos

- I** – promover, por meio da concessão de bolsas de estudo, a formação de estudantes brasileiros, conferindo-lhes a oportunidade de novas experiências educacionais e profissionais voltadas para a qualidade, o empreendedorismo, a competitividade e a inovação em áreas prioritárias e estratégias para o Brasil;
- II** – ampliar a participação e a mobilidade internacional de estudantes de cursos técnicos, graduação e pós-graduação, docentes, pesquisadores, especialistas, técnicos, tecnólogos e engenheiros, pessoal técnico-científico de empresas e centros de pesquisa e de inovação tecnológica brasileiros, para o desenvolvimento de projetos de pesquisa, estudos, treinamentos e capacitação em instituições de excelência no exterior;
- III** - criar oportunidade de cooperação entre grupos de pesquisa brasileiros e estrangeiros de universidades, instituições de educação profissional e tecnológica e centros de pesquisa de reconhecido padrão internacional;
- IV** – promover a cooperação técnico-científica entre pesquisadores brasileiros e pesquisadores de reconhecida liderança científica residentes no exterior por meio de projetos de cooperação bilateral e programas para fixação no País, na condição de pesquisadores visitantes ou em caráter permanente;
- V** – promover a cooperação internacional na área de ciência, tecnologia e inovação;
- VI** – contribuir para o processo de internacionalização das instituições de ensino superior e dos centros de pesquisa brasileiros;
- VII** – propiciar maior visibilidade internacional à pesquisa acadêmica e científica realizada no Brasil;
- VIII** – contribuir para o aumento da competitividade das empresas brasileiras;
- e **IX** – estimular e aperfeiçoar as pesquisas aplicadas no País, visando ao desenvolvimento científico e tecnológico e à inovação (BRASIL, 2011; pg. 1).

3.2 PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL

Proporcionar uma formação completa e pertinente no âmbito dos cursos de graduação se torna impraticável à medida em que cresce o progresso do saber em todos os setores da sociedade e o estudante de graduação obtém apenas os conhecimentos básicos de sua ciência e profissão, havendo a necessidade da continuidade da formação após a conclusão da graduação. Os estudos na pós-graduação completam a formação do profissional, seja no âmbito científico/pesquisador ou o especialista/técnico de alto padrão preparando-o para exercer sua

profissão de forma mais qualificada e segura através de um ciclo mais elevado de estudos que aperfeiçoam e ampliam suas capacidades, talentos e conhecimentos (JÚNIOR et al., 2005).

Instituída pela LDB e aprovada pelo Conselho Federal de Educação em 1965 no Brasil, a pós-graduação brasileira compreende duas áreas: *Stricto Sensu* e *Lato Sensu*. O Ministério da Educação (MEC) explicita que as pós-graduações *stricto sensu* abrangem os programas de mestrado e doutorado, e a pós *lato sensu* os cursos de especialização presencial e a distância (incluindo os cursos designados como MBA – Master Business Administration e as residências uni ou multiprofissionais), e o acompanhamento e avaliação do desempenho destes programas fica a cargo da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2021).

O primeiro curso de mestrado em Enfermagem no país iniciou-se em 1972 na Escola de Enfermagem Anna Nery, da Universidade Federal do Rio de Janeiro, e a primeira turma deste curso era composta por docentes de Escolas de Enfermagem de São Paulo e Rio de Janeiro. A finalidade desta primeira turma de mestrado era formar mestres de diferentes regiões para que a pós-graduação pudesse se expandir na área da Enfermagem. Mais oito cursos de mestrado foram criados na década de 1970 após a fundação da primeira turma, foram eles: Escola de Enfermagem da USP (1973 - Enfermagem), Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto – EERP/USP (1975 - Enfermagem Psiquiátrica e 1979 - Enfermagem Fundamental), Universidade Federal de Santa Catarina e Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1976), Departamento de Enfermagem da Escola Paulista de Medicina (1978), Universidade Federal da Bahia e Universidade Federal da Paraíba, ambos em 1979. Desde então a pós-graduação *stricto sensu* brasileira está em expansão no Brasil; no ano de 2015 tinha-se cerca de 4 mil cursos de mestrado e doutorado, 215 mil matrículas e 66 mil titulados, demonstrando um crescimento contínuo e aumento superior a 50% se comparado a dez anos atrás (SCOCHI, MUNARI, GELBCKE, ERDMANN, GUTIÉRREZ, RODRIGUES, 2013; BRASIL, 2017).

Em 2017, através da Resolução nº 7 de 11 de dezembro, foram estabelecidas as normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação *stricto sensu* no Brasil. Das disposições gerais da resolução:

§ 1º Os cursos de mestrado e doutorado são orientados ao desenvolvimento da produção intelectual comprometida com o avanço do conhecimento e de suas interfaces com o bem econômico, a cultura, a inclusão social e o bem-estar da sociedade.

§ 2º Os cursos de mestrado e doutorado se diferenciam pela duração, complexidade, aprofundamento e natureza do trabalho de conclusão.

[...]

§ 4º É admitido o uso de língua estrangeira nas atividades dos cursos de mestrado e doutorado, incluindo trabalhos, dissertações e teses.

[...]

§ 1º A avaliação e o reconhecimento dos cursos previstos no *caput* deverão levar em consideração os seguintes quesitos:

I - a capacitação profissional qualificada para práticas avançadas, inovadoras e transformadoras dos processos de trabalho, visando atender às demandas sociais, econômicas e organizacionais dos diversos setores da economia;

II - a transferência de conhecimento para a sociedade de forma a atender às demandas sociais econômicas, com vistas ao desenvolvimento nacional, regional e local;

III - a contribuição para agregação de conhecimentos de forma a impulsionar o aumento da produtividade em empresas, organizações públicas e privadas;

IV - a atenção aos processos e procedimentos de inovação, seja em atividades industriais geradoras de produtos, quanto na organização de serviços públicos ou privados.

§ 2º Caberá à Capes a definição dos procedimentos avaliativos referentes aos cursos de mestrado e doutorado profissionais, conforme a legislação e normas vigentes da pós-graduação *stricto sensu*.

Art. 3º As instituições credenciadas para a oferta de cursos à distância poderão propor programas de mestrado e doutorado nesta modalidade.

§ 1º As atividades presenciais previstas no projeto dos cursos de que trata o *caput* poderão ser realizadas na sede da instituição ofertante, em polos de educação a distância ou em ambiente profissional, regularmente constituídos conforme o disposto na Portaria Normativa MEC nº 11/2017, atendendo aos requisitos da organização da pesquisa adotada pela instituição e em conformidade com a legislação e as normas vigentes da pós-graduação *stricto sensu*.

§ 2º Caberá à Capes a definição dos procedimentos avaliativos referentes aos cursos de mestrado e doutorado na modalidade de Educação a Distância (EaD) (BRASIL; 2017a; pg 1-2).

Os cursos de pós-graduação *lato sensu* denominados cursos de especialização, conforme esclarece a Resolução nº 1 de 6 de abril de 2018 do Ministério da Educação (BRASIL, 2018), podem ser oferecidos presencialmente ou a distância e têm como objetivos complementar a formação acadêmica, incorporar competências técnicas, atualizar e desenvolver novos perfis profissionais buscando suprir as demandas por profissionais tecnicamente mais qualificados e o aprimoramento da atuação destes no mercado de trabalho.

Dentro da pós-graduação *stricto sensu* é importante ressaltar a modalidade de mestrado e doutorado profissional, que tem como objetivo a capacitação de profissionais, em diversas áreas de conhecimento, por intermédio do estudo de temáticas, processos ou técnicas que atendam alguma demanda do mercado de trabalho, contribuindo com o setor produtivo nacional e agregando um maior nível de produtividade e competitividade em organizações e empresas públicas e privadas (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2014).

Em 1995 o Conselho Superior da CAPES enfatizava a relevância da implementação de programas direcionados a formação profissional, propondo a implantação de “procedimentos

adequados à avaliação e ao acompanhamento dessa nova modalidade de mestrados no contexto da pós-graduação, preservando os níveis de qualidade alcançados pelo sistema” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2017; pg. 1). Nesta mesma década, três anos depois, foram criados e regulamentados através da Portaria nº 80 de 1998 os mestrados profissionais, visando a formação e desempenho diferenciado de egressos dos cursos de mestrado, com aprofundamento de conhecimentos ou técnicas de pesquisa científica, artística ou tecnológica. Somente em 2017 o doutorado profissional foi instituído no Sistema Nacional de Pós-Graduação.

As modalidades de mestrado e doutorado profissional têm como objetivo:

capacitar profissionais qualificados para o exercício da prática profissional avançada e transformadora de procedimentos, visando atender demandas sociais, organizacionais ou profissionais e do mercado de trabalho; transferir conhecimento para a sociedade, atendendo demandas específicas e de arranjos produtivos com vistas ao desenvolvimento nacional, regional ou local; promover a articulação integrada da formação profissional com entidades demandantes de naturezas diversas, visando melhorar a eficácia e a eficiência das organizações públicas e privadas por meio da solução de problemas e geração e aplicação de processos de inovação apropriados; e, ainda, contribuir para agregar competitividade e aumentar a produtividade em empresas, organizações públicas e privadas.

Assim, percebe-se que a Pós-Graduação brasileira possui uma jornada de conquistas e expansões no mundo atual, e especificamente no Brasil, fortalecendo o ensino no Brasil e aprimorando a qualificação profissional para inserção no mercado de trabalho ou no âmbito acadêmico. O estímulo ao pensamento crítico-reflexivo e o desenvolvimento de pesquisas na Enfermagem desenvolve profissionais com maior aptidão reflexiva e de gestão, além de refletir positivamente na ponta, na assistência direta aos pacientes nas mais diversas condições de saúde doença.

3.2.1 IMPACTOS DA PANDEMIA NO ENSINO SUPERIOR

A pandemia COVID-19 afetou a população mundial em todos os setores da sociedade, principalmente os sistemas de ensino que precisaram adaptar currículos presenciais em currículos *online*, configurando um desafio para discentes, docentes e instituições de ensino. É notável o esforço e dedicação das instituições de ensino para que o formato de ensino remoto se adeque a realidade dos estudantes, minimizando os impactos negativos destas mudanças rápidas e abruptas no processo educacional, de modo a garantir a continuidade do processo de

aprendizagem através de respostas educacionais coerentes, equitativas e eficazes frente a uma crise global (ALMAZOVA, KRYLOVA, RUBTSOVA, ODINOKAYA; 2020).

As medidas de prevenção impostas mundialmente, como o distanciamento social refletiram na educação em todos os níveis no decorrer da pandemia pois impossibilitaram que discentes e docentes encontrem-se fisicamente nas escolas e universidades, impondo a adaptação do ensino presencial ao formato remoto. Além disso, aspectos como suporte familiar para o ensino remoto, ambiente adequado para realização das atividades, resiliência, motivação e habilidades para aprender de forma independente, e a capacidade das instituições de ensino de planejar e implementar respostas eficazes para o processo educacional influenciam positivamente ou negativamente (podendo exacerbar as lacunas sociais já existentes) neste processo (REIMERS, 2020).

A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) pontua que o confinamento e o fechamento das instituições de ensino por longos períodos costumam ter consequências a longo prazo, especialmente para os mais vulneráveis e marginalizados, ampliando as disparidades já existentes no sistema educacional, pois os discentes perdem oportunidades de aprendizagem, acarretando altos custos sociais e econômicos para a população (UNESCO, 2020). Dentre entraves para o ensino remoto destacam-se: aprendizagem interrompida a partir do momento em que as instituições fecham, privando discentes das oportunidades de ensino, crescimento e desenvolvimento; sobrecarga e estresse para docentes uma vez que a transição para as plataformas de aprendizagem remota tende a ser turbulenta e dificultosa; desafios de criar, manter e aprimorar o ensino remoto; altos custos econômicos; aumento das taxas de evasão; isolamento social e desafios para avaliar e validar o aprendizado (UNESCO, 2020a).

Os órgãos governamentais brasileiros vêm, desde o início da pandemia, publicando e atualizando orientações, documentos e normativas com o intuito de regular as atividades educacionais no país frente as medidas de isolamento social impostas mundialmente. Em 17 de março de 2020 o Ministério da Educação brasileiro (BRASIL, 2020) sancionou a Portaria N° 343 que diz respeito à substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus COVID-19, conforme o exposto:

Art. 1º Autorizar, em caráter excepcional, a substituição das disciplinas presenciais, em andamento, por aulas que utilizem meios e tecnologias de informação e comunicação, nos limites estabelecidos pela legislação em vigor, por instituição de educação superior integrante do sistema federal de ensino [...].

§ 2º Será de responsabilidade das instituições a definição das disciplinas que poderão ser substituídas, a disponibilização de ferramentas aos alunos que

permitam o acompanhamento dos conteúdos ofertados bem como a realização de avaliações durante o período de autorização [...].

§ 3º Fica vedada a aplicação da substituição de que trata o caput aos cursos de Medicina bem como às práticas profissionais de estágios e de laboratório dos demais cursos.

Art. 2º Alternativamente à autorização de que trata o art. 1º, as instituições de educação superior poderão suspender as atividades acadêmicas presenciais pelo mesmo prazo.

§ 1º As atividades acadêmicas suspensas deverão ser integralmente repostas para fins de cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidos na legislação em vigor (BRASIL, 2020).

Nesta linha, compete a CAPES elaborar ações capazes de diminuir o impacto em suas áreas de atuação desde março de 2020. Em 18 de março de 2020 foram divulgadas diretrizes para orientar bolsistas que estivessem no exterior durante a pandemia, dois dias depois, no dia 20 de março os prazos do sistema responsável pelo recebimento dos dados relativos aos programas de pós-graduação (Coleta) foram suspensos por 60 dias, bem como os prazos para realização de defesas de teses e dissertação presenciais, orientando que as bancas de mestrado e doutorado sejam realizadas virtualmente. Já em abril, no dia 16, foi lançado o Programa de Combate às Epidemias que concedeu 2.600 novas bolsas de mestrado, doutorado e pós-doutorado com um investimento de R\$200 milhões (CAPES, 2020).

Visando assegurar a continuidade das pesquisas de mestrado e doutorado que foram afetadas pela pandemia COVID-19, a CAPES publicou inicialmente, em abril, a Portaria Nº 55 de 2020, prorrogando excepcionalmente os prazos de vigência de bolsas de mestrado e doutorado no país por três meses, uma vez que as medidas de isolamento social tenham afetado o desempenho de mestrandos e doutorandos, bem como o regular desenvolvimento dos cursos de pós-graduação (BRASIL, 2020a). Logo em seguida, em agosto, foi publicada a Portaria Nº 121 de 2020, que altera a Portaria anterior e aumenta de três para seis meses o prazo excepcional de vigência das bolsas ativas de mestrado e doutorado (BRASIL, 2020b).

Frente a estas mudanças a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação destacou que a decisão contida na Portaria 343 do MEC desconsidera a heterogeneidade cultural, socioeconômica e regional que caracteriza o país, além disso diminui as diferenças entre cursos à distância e presenciais em suas especificidades de gestão, currículo, planejamento e estrutura.

Gemelli e Cerdeira (2020) pontuam ainda que a o acesso à estrutura necessária para o ensino remoto não é uma realidade universal de discentes brasileiros, há carência de estrutura física adequada (computador e espaço para realização das atividades) e tecnologia. De acordo

com pesquisas feitas pelo IBGE 45,9 milhões de brasileiros, em 2018, não tinham acesso à internet (25,3% da população com 10 anos ou mais). Ainda, deve-se considerar outro aspecto importante durante a pandemia e ensino remoto: a precarização do trabalho docente decorrente da fragilização das relações de trabalho, a intensificação das atividades e os processos de demissão neste período.

A adaptação das atividades presenciais de ensino para a forma remota requereu de todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem a aquisição de novas habilidades e modificações para que este processo ocorresse de forma efetiva. Para além dos conhecimentos técnico científicos intrínsecos à docência, conhecimentos telemáticos (utilização de plataformas digitais, *softwares* e computadores, por exemplo) são exigidos neste período. Um estudo de abrangência nacional realizado com 262 docentes com o objetivo de analisar as características do trabalho docente, condições gerais de trabalho e dificuldades enfrentadas nesta modalidade indica em seus resultados a dificuldade da separação da vida profissional e pessoal, de modo que “todo o tempo” se tornou “tempo de trabalho”, intensificando as atividades realizadas diariamente (BERNARDO, MAIA, BRIDI; 2020).

Adequações com relação a organização do próprio trabalho foram necessárias durante o período de ensino remoto. A organização e utilização de espaços utilizados para a realização das aulas (síncronas ou assíncronas) é uma destas adequações, onde 38,2% dos docentes participantes do estudo confirmam como excelente a ergonomia para execução de suas atividades, possuindo escritório com móveis adequados (mesa e cadeiras); 53,8% consideram razoável seu ambiente de trabalho, apesar de não possuírem espaço físico específico para realizar suas atividades, mas possuem mesa e cadeira; 8% destes consideram como péssimo o ambiente de trabalho, pois não dispõem de ambiente apropriado nem mesas e cadeiras (BERNARDO, MAIA, BRIDI; 2020).

Ainda, com relação à média de horas trabalhadas antes e durante a pandemia nota-se um aumento de 22,9% para 44,3% das pessoas que trabalham mais de 8 horas diárias, o que intensifica a carga horária devido ao aumento de dias trabalhados e da jornada de trabalho, recebendo demandas de trabalho em qualquer dia da semana e horário, inclusive feriados em finais de semana. Aqui, vale ressaltar a disparidade desta intensificação entre homens e mulheres, uma vez que esta intensificação tem relação direta com ter ou não filhos (BERNARDO, MAIA, BRIDI; 2020).

Para mulheres com dois filhos há tendência crescente de trabalhar mais dias por semana, e decrescente nas mulheres sem filhos. O mesmo não se observa em relação aos homens com filhos. Entre mulheres que trabalham sete dias

por semana, as que possuem dois filhos representam a maioria [...]. Devido ao acúmulo de tarefas domésticas e de cuidado dos filhos, as mulheres são mais interrompidas durante suas jornadas de trabalho e necessitam de mais dias para realizarem as mesmas atividades que os homens (BRIDI, BEZERRA, ZANONI, 2020).

Frente ao novo cenário de saúde a sociedade precisou se reestruturar para adaptar-se e enfrentar a pandemia. No âmbito educacional, a solução encontrada para que estudantes nos diferentes níveis de ensino, não fossem prejudicados ainda mais, foi a implementação do ensino remoto, porém deve-se destacar que esta ferramenta não substitui o Ensino à Distância e não se compara ao ensino presencial. Considerando o contexto pandêmico e suas implicações na saúde física e mental da população, o ensino remoto vem como uma ferramenta de fortalecimento para a população, apesar das adversidades vivenciadas diariamente. Diversas são as incoerências encontradas no ensino remoto, como o uso de ferramentas tecnológicas com o intuito de facilitar o ensino aprendizagem e as dificuldades enfrentadas na sua utilização e o conforto do lar tornando o processo de ensino com mais chances de dispersão e cansaço.

3.3 PANDEMIA COVID-19

A OMS (2021) esclarece a respeito das formas de transmissão do novo coronavírus: contato direto, indireto (objetos ou superfícies contaminadas) ou próximo (na faixa de um metro) com pessoas infectadas por meio de secreções respiratórias, saliva ou gotículas respiratórias expelidas quando se espirra, fala, canta ou tosse. É possível pegar COVID-19 se houver contato próximo (a menos de 1 metro) com uma pessoa infectada quando estas gotículas infecciosas entrarem em contato com olhos, nariz ou boca.

O Ministério da Saúde brasileiro (2021) recomenda as seguintes ações para a prevenção ao COVID-19: utilizar máscara de proteção individual em todos os ambientes, lavar com água e sabão as mãos ou higienizá-las com álcool em gel 70% (orienta-se que a frequência da higienização das mãos deve ser aumentada quando se estiver em ambientes públicos, tocar objetos ou superfícies de uso compartilhado ou utilizar estruturas de transporte público); cobrir nariz e boca ao tossir ou espirrar; não tocar nariz, boca, olhos ou a máscara de proteção individual; manter distância mínima de um metro em locais de convívio social ou lugares públicos; evitar contato físico (beijos, abraços ou apertos de mão); higienizar com regularidade brinquedos de crianças, celulares ou objetos que são utilizados com frequência; manter

ambientes bem ventilados e limpos; não compartilhar objetos de uso pessoal como copos, pratos, talheres e toalhas.

Ainda sobre ações de prevenção à disseminação do COVID-19 a OMS instrui a respeito da quarentena e do isolamento:

Quarentena é usada para se referir a qualquer pessoa que tenha entrado em contato com alguém infectado com o vírus SARS-CoV-2, que é a causa do COVID-19, independentemente de a pessoa infectada apresentar sintomas ou não. Quarentena significa que essa pessoa permanece separada de outras porque foi exposta ao vírus e pode estar infectada. O **isolamento** é usado em referência a pessoas que apresentam sintomas de COVID-19 ou que tiveram teste positivo para o vírus. Estar isolado significa estar separado de outras pessoas, de preferência em um centro médico onde possa receber atendimento clínico. Se o isolamento não puder ser realizado em um centro médico e a pessoa não pertencer a um grupo com alto risco de desenvolver uma doença grave, ela pode passar em casa. Se a pessoa apresentar sintomas, deve-se isolá-los por pelo menos 10 dias, aos quais devem ser adicionados mais 3 dias sem sintomas. Se a pessoa infectada não apresentar sintomas, deve ser isolada por 10 dias a partir do momento em que tiver resultado positivo (WHO, 2020).

Reforçando a importância das medidas de prevenção para preservar a saúde da população e diminuir a velocidade da infecção, o Presidente da República, Jair Messias Bolsonaro, sancionou no dia 2 de julho de 2020 a Lei Nº 14.019 que dispõe sobre a obrigatoriedade de manter nariz e boca cobertos por máscaras de proteção individual (artesaniais ou industriais) para a circulação em espaços privados e público acessíveis ao público, em transportes públicos coletivos (aeronaves ou embarcações de uso coletivo fretados, ônibus, veículos de transporte remunerado privado individual de passageiros por aplicativo ou por meio de táxis) e em vias públicas, a exemplo: estabelecimentos de ensino, templos religiosos, estabelecimentos comerciais e industriais e demais locais fechados em que haja reunião de pessoas. No caso de descumprimento da obrigação o infrator receberá uma multa definida e regulamentada pelo ente federado competente (BRASIL, 2020).

Apesar das medidas impostas pelo governo brasileiro, atualmente, o Brasil tornou-se um dos epicentros da pandemia COVID-19, com ações de enfrentamento inconsistentes e imprecisas, vivenciando dia após dia uma crise de saúde pública. Leite, Finkler, Martini, Heidemann, Verdi, Hellmann e Vásquez (2020) pontuam que ações sem o correto direcionamento para combater a pandemia agravam ainda mais a dificuldade enfrentada no país, principalmente pelo grande número de pessoas em situação de extrema vulnerabilidade e a marcante desigualdade social.

Proporcionar boas condições de trabalho aos profissionais de saúde que atuam na linha de frente da pandemia e proteger estes profissionais é um desafio constante dos sistemas e

instituições de saúde, garantindo assim o uso total da força de trabalho destes profissionais em condições seguras durante toda a pandemia. Dentre as medidas governamentais de proteção dos profissionais da saúde destacam-se a retirada de atuação de profissionais dos grupos de risco para COVID-19; a possibilidade de teletrabalho, o uso de equipamentos de proteção individual e recomendações de mudanças nos processos de trabalho (aqueles que elevam os riscos para populações vulneráveis como visitas de profissionais de saúde em terras indígenas, e procedimentos que geram aerossóis) (LEITE, FINKLER, MARTINI, HEIDEMAN, VERDI, HELLMANN, VÁSQUEZ; 2020).

4 REFERENCIAL TEÓRICO

Utilizou-se a teoria da complexidade para guiar a compreensão dos fenômenos emergentes deste estudo, tendo como base teórica o Pensamento Complexo de Edgar Morin.

4.1 O PENSAMENTO COMPLEXO POR EDGAR MORIN

Filho de judeus espanhóis, Edgar Morin nasceu em 8 de julho de 1921 em Paris e recebeu de seus pais o nome de Navid-Salomon Nahum, porém seus pais escolheram chama-lo de Edgar. Durante sua adolescência foi um leitor faminto e cinéfilo voraz, encontrando nos livros as transformações, perturbações e falas que o formaram. Iniciou sua carreira como autodidata, tendo como característica marcante sua postura de indagação constante, levando-o a verdades e conclusões temporárias, e foi durante sua permanência no Partido Comunista Francês (do qual foi expulso) adotou o nome Morin (SANTOS, HAMMERSCHIMDT; 2012).

“A posição inquieta de Morin se refletiu numa produção dinâmica e atenta aos fenômenos do seu tempo, e, especialmente, sempre aberta ao diálogo, ou seja, capaz de incorporar a complexidade de fatos e elementos do mundo vivo” (SANTOS, HAMMERSCHIMDT; 2012, pg. 562).

Deste modo, suas obras espelham a imagem de pensador intrigado, inquieto, cético, e conjuntamente crente, capaz de se indignar diante de situações históricas em múltiplas dimensões abordadas (culturais, políticas e sociais) que teve de conviver, conforme esclarecem Santos e Hammerschimdt (2012). Outra característica, inerente de Morin, que é revelada a partir das respostas e compreensão dos fatos é sua convivência pacífica, porém não passiva, com a contradição. Seus livros resultam do choque de ideias contrárias, e a contradição, tem para ele, um caráter intelectual e existencial. Ainda, Morin reflete, a partir da sua própria experiência, sobre o papel da ética nas sociedades, introduzindo o conceito de auto ética.

Pena-Veja (2005) destaca que as obras de Morin levantam-se com fortes argumentos contra o reducionismo epistemológico então dominante e contra o império do conhecimento disciplinar, denunciando como este conhecimento fragmentado orientava a sociedade a ações contraditórias e dispersas, de consequências imprevisíveis. Seu trabalho é marcado pela conjunção, articulação e união, indo contra a lógica disjuntiva, propondo uma abordagem de conjunção e a separação entre observador e observado para juntá-los em uma nova forma de conhecimento multidisciplinar e, no limite, transdisciplinar.

“[...] tornou-se o pensador da complexidade, o proponente de um *Pensar Complexo*, em que a incerteza não é expulsa, mas integrada, em que a dúvida não é desvalorizada, mas tomada em consideração, em que o limite do dizível é o prenúncio de um novo conceito” (PENA-VEGA; 2005, pg. 12).

Morin (2006) explicita que a complexidade surge a partir de onde o pensamento simplificador falha, integrando em si tudo que põe ordem, precisão e clareza no conhecimento, constituindo os modos simplificadores de pensar, de modo que o Pensamento Complexo aspira ao conhecimento multidimensional. A complexidade é um tecido de constituições heterogêneas inseparavelmente associadas: ela coloca o paradoxo do uno e do múltiplo, sendo efetivamente o tecido de ações, acontecimentos, interações, acasos, determinações e retroações que constituem o mundo fenomênico em quem vivemos, apresentando traços inquietantes da desordem, do inextricável e da incerteza.

Deste modo, a complexidade concomita com uma parte da incerteza, seja esta oriunda dos limites do nosso entendimento, seja inscrita nos fenômenos, porém a complexidade não se reduz à incerteza, é a incerteza no seio de sistemas ricamente organizados. Diz respeito, segundo Morin (2006), a sistemas semi-aleatórios em que a ordem é inseparável dos acasos que o integram.

Alguns princípios complementares e interdependentes foram estabelecidos por Morin (2003) para guiar o pensamento a respeito da complexidade, são eles:

1. Princípio sistêmico ou organizacional: liga o conhecimento das partes ao conhecimento do todo, conforme a ponte indicada por Pascal e mencionada antes: "Tenho por impossível conhecer o todo sem conhecer as partes, e conhecer as partes sem conhecer o todo". A ideia sistêmica, oposta à reducionista, entende que "o todo é mais do que a soma das partes". Do átomo à estrela, da bactéria ao homem e à sociedade, a organização do todo produz qualidades ou propriedades novas em relação às partes consideradas isoladamente: as emergências. A organização do ser vivo gera qualidades desconhecidas de seus componentes físico-químicos. Acrescentemos que o todo é menos do que a soma das partes, cujas qualidades são inibidas pela organização de conjunto.

2. Princípio “hologramático” (inspirado no holograma, no qual cada ponto contém a quase totalidade da informação do objeto representado): coloca em evidência o aparente paradoxo dos Sistemas complexos, onde não somente a parte está no todo, mas o todo se inscreve na parte. Cada célula é parte do todo -organismo global- mas o próprio todo está na parte: a totalidade do patrimônio genético está presente em cada célula. Para navegar no século XXI – Tecnologias do Imaginário e Cibercultura individual; a sociedade como todo, aparece em cada indivíduo, através da linguagem, da cultura, das normas.

3. Princípio do anel retroativo: introduzido por Norbert Wiener, permite o conhecimento dos processos de autorregulação. Rompe com o princípio de causalidade linear: a causa age sobre o efeito, e este sobre a causa, como no

sistema de aquecimento no qual o termostato regula a situação da caldeira. Esse mecanismo de regulação permite a autonomia do sistema, neste caso, a autonomia térmica de um apartamento em relação ao frio exterior. De maneira mais complexa, a "homeostase" de um organismo vivo é um conjunto de processos reguladores fundados sobre múltiplas retroações. O anel de retroação (ou feedback) possibilita, na sua forma negativa, reduzir o desvio e, assim, estabilizar um sistema. Na sua forma mais positiva, o feedback é um mecanismo amplificador; por exemplo, na situação de apogeu de um conflito: a violência de um protagonista desencadeia uma reação violenta que, por sua vez, determina outra reação ainda mais violenta. Inflacionistas ou estabilizadoras, as retroações são numerosas nos fenômenos econômicos, sociais, políticos ou psicológicos.

4. Princípio do anel recursivo: supera a noção de regulação com a de autoprodução e auto-organização. É um anel gerador, no qual os produtos e os efeitos são produtores e causadores do que os produz. Nós, indivíduos, somos os produtos de um sistema de reprodução oriundo do fundo dos tempos. mas esse sistema só pode reproduzir-se se nós mesmos nos tornarmos produtores pelo acasalamento. Os indivíduos humanos produzem a sociedade nas - e através de - suas interações, mas a sociedade, enquanto todo emergente, produz a humanidade desses indivíduos aportando-lhes a linguagem e a cultura.

5. Princípio de auto-eco-organização (autonomia/dependência): Para navegar no século XXI – Tecnologias do Imaginário e Cibercultura os seres vivos são auto organizadores que se autoproduzem incessantemente, e através disso despendem energia para salvaguardar a própria autonomia. Como têm necessidade de extrair energia, informação e organização no próprio meio ambiente, a autonomia deles é inseparável dessa dependência, e torna-se imperativo concebê-los como auto-eco-organizadores. O princípio de auto-eco-organização vale evidentemente de maneira específica para os humanos, que desenvolvem a sua autonomia na dependência da cultura, e para as sociedades que dependem do meio geocológico. Um aspecto determinante da auto-eco-organização é que esta se regenera em permanência a partir da morte de suas células, conforme a fórmula de Heráclito, "viver de morte, morrer de vida", e que as duas ideias antagônicas de morte e de vida são aí complementares, mesmo permanecendo antagônicas. 6. Princípio dialógico: vem justamente de ser ilustrado pela fórmula heraclitiana. Une dois princípios ou noções devendo excluir um ao outro, mas que são indissociáveis numa mesma realidade. Deve-se conceber uma dialógica ordem/desordem/organização desde o nascimento do universo: a partir de uma agitação calorífica (desordem) onde, em certas condições (encontros ao acaso), princípios de ordem permitirão a constituição de núcleos, átomos, galáxias e estrelas. Tem-se ainda essa dialógica quando da emergência da vida através dos encontros entre macromoléculas no interior de uma espécie de anel autoprodutor, que terminará por se tornar auto-organização viva. Sob as formas mais diversas, a dialógica entre a ordem, a desordem e a organização, através de inumeráveis inter-retroações, estão constantemente em ação nos mundos físico, biológico e humano. A dialógica permite assumir racionalmente a associação de noções contraditórias para conceber um mesmo fenômeno complexo. Niels Bohr reconheceu, por exemplo, a necessidade de ver as partículas para navegar no século XXI – Tecnologias do Imaginário e Cibercultura 18 físicas ao mesmo tempo como corpúsculos e como ondas. Nós mesmos somos seres separados e autônomos, fazendo parte de duas continuidades inseparáveis, a espécie e a sociedade. Quando se considera a espécie ou a sociedade, o indivíduo desaparece; quando se considera o indivíduo, a espécie e a sociedade desaparecem. O pensamento complexo assume dialogicamente os dois termos que tendem a se excluir.

7. Princípio da reintrodução daquele que conhece em todo conhecimento: esse princípio opera a restauração do sujeito e ilumina a problemática cognitiva central: da percepção à teoria científica, todo conhecimento é uma reconstrução/tradução por um espírito/cérebro numa certa cultura e num determinado tempo (MORIN, 2003; pg. 21).

Nesta perspectiva o Pensamento Complexo concebe a união da complexidade e da simplicidade, fazendo aparecer sua própria simplicidade, repondo as partes na totalidade e articulando os princípios de ordem e desordem, de união e separação, de dependência e autonomia no universo. Portanto, o Pensamento Complexo é essencialmente aquele que concebe a organização e trata com a incerteza, estando apto para contraturalizar, globalizar e unir reconhecendo o individual, o singular e o concreto (MORIN, 2003). Santos e Hammerschmidt (2012) pontuam que o Pensamento Complexo propõe articular, conjugar e mover os diferentes saberes seccionados nas diversas áreas de conhecimento sem que a particularidade e a essência de cada fenômeno sejam perdidas, religando sujeito e objeto, natureza e cultura, matéria e espírito, objetividade e subjetividade, ciência, filosofia e arte.

O pensamento complexo não se reduz nem à ciência, nem à filosofia, mas permite a comunicação entre elas, servindo-lhes de ponte. O modo complexo de pensar não tem utilidade somente nos problemas organizacionais, sociais e políticos, pois um pensamento que enfrenta a incerteza pode esclarecer as estratégias no nosso mundo incerto; o pensamento que une pode iluminar uma ética da religião ou da solidariedade. O pensamento da complexidade tem igualmente seus prolongamentos existenciais ao postular a compreensão entre os homens (MORIN, 2003; pg. 21).

Diante deste contexto ressalta-se a educação como sendo complexa em sua essência, sendo influenciada e influenciando em aspectos e partes que a constituem e a definem, contribuindo para a formação de sujeitos, e está sempre em função das partes e de um todo uno, complexo e múltiplo, simultaneamente. A constituição de sujeitos complexos através da educação é perpassada por diversas dimensões nos âmbitos econômicos, culturais, religiosos, ambientais, políticos e mitológicos e todos estes aspectos devem ser levado em consideração durante este processo, individualizando o olhar sobre os sujeitos, compreendendo que estes são universos únicos (RIBEIRO, 2011).

O olhar complexo diante da educação tem como contribuições a transdisciplinaridade e a interdisciplinaridade, onde a articulação entre todo conhecimento e disciplinas é a engrenagem que move este pensamento, superando divisas e evitando a fragmentação do saber, esclarece Ribeiro (2011). O exercício da interdisciplinaridade necessita do Pensamento

Complexo à medida em que este considera da mesma forma o pensamento mítico-simbólico-mágico e o racional-lógico-científico (SANTOS, HAMMERSCHIMDT; 2012).

Pode-se utilizar as influências da educação sobre o aprendiz como exemplo do terceiro princípio do Pensamento Complexo – o princípio do anel retroativo – o sistema educacional produz o aprendiz que, por sua vez, também influencia o processo educacional através de sua evolução, interações recorrentes e o desenvolvimento da educação por meio de suas relações retroativas sobre o sistema. Ainda, através do segundo princípio – o princípio hologramático torna-se possível compreender que “o conhecimento pode ser enriquecido das partes pelo todo e do todo pelas partes, num único movimento produtor de conhecimentos” (ARAÚJO, 2007).

Nós, seres humanos, não funcionamos de forma fragmentada nem apenas linearmente nos processos de construção do saber, mas também de maneira inter e transdisciplinar em relação ao conhecimento, isso como exigência intrínseca e operacional do nosso próprio organismo, e não como uma circunstância aleatória qualquer. É um processo dinâmico, articulado e auto-organizador, em que a emoção influencia o raciocínio e pode mudar uma rota pré-programada, em que a ação, que produz o conhecimento, resulta não só da história de vida do indivíduo, mas também do coletivo. Então, pode-se dizer que todo o conhecimento é reconstrução do conhecimento (ARAÚJO, 2007; pg. 521).

Muitas discussões, de acordo com Santos e Hammerschmidt (2012) no campo da educação em Enfermagem e Saúde vêm sendo iluminadas pela lógica do Pensamento Complexo de Morin tendo em vista que nesta área os fenômenos que compreendem o processo de saúde e doença são multidimensionais. Através da ótica do Pensamento Complexo nas áreas da Enfermagem e Saúde é possível identificar novas visões das concepções de saúde, do social e da vida vigentes, considerando a pluralidade e complexidade do ser humano, detentor de aptidões para aprender, conhecer, produzir, construir e evoluir na conquista de sua autonomia e no exercício da sua cidadania.

Desta forma, a utilização do Pensamento Complexo para embasar a busca pela compreensão da maneira com que pós-graduando gerenciam suas atividades formativas frente ao ensino remoto permite entender a singularidade de cada discente, e a complexidade de aspectos que envolvem o enfrentamento da pandemia enquanto seres humanos, pesquisadores e aprendizes, possibilitando assim a reflexão e problematização deste emergente cenário de estudo.

5 METODOLOGIA

5.1 TIPO DE ESTUDO

Trata-se de um estudo de natureza qualitativa, sustentado na Teoria Fundamentada nos Dados (TFD), desenvolvido para explorar e compreender como os discentes do Programa de Pós-Graduação em Enfermagem gerenciam sua formação em tempos de pandemia COVID-19. A TFD “possibilita gerar explicações a partir da compreensão das ações de indivíduos e/ou grupos em um determinado contexto diante do enfrentamento de problemas ou situações sociais vivenciadas”. (SANTOS; CUNHA; ADAMY; BACKES; LEITE; SOUSA, 2018)

Segundo Corbin e Strauss (2015), a pesquisa qualitativa diz respeito a pesquisas em que os dados não são originados a partir de procedimentos quantitativos ou estatísticos, podendo ser associados a emoções, funcionamentos organizacionais, experiências vividas, movimentos sociais, fenômenos culturais e interações e comportamentos, supondo que estes abordam os significados atribuídos pelas pessoas ou grupos (CORBIN; STRAUSS, 2015).

Desenvolvida no início dos anos 1960 a partir da colaboração dos sociólogos Barney G. Glaser e Anselm L. Strauss e como uma possibilidade à tradição hipotético-dedutivo da época, a TFD surgiu através da observação de como a morte e o processo da morte acontecia em um hospital, e como e quando profissionais e pacientes terminais compreendiam o fato de estarem morrendo e como estes lidavam com essa informação, uma vez que os profissionais de saúde raramente falavam sobre este assunto ou reconheciam o processo da morte. A partir dos dados provenientes destas observações Glaser e Strauss deram um tratamento analítico explícito e produziram análises teóricas sobre a organização social e a disposição temporal da morte. Ao passo em que as análises do processo de morte eram construídas, os pesquisadores desenvolveram estratégias metodológicas sistemáticas que poderiam ser utilizadas por outros cientistas no estudo de outros temas. (CHARMAZ, 2009)

Além das estratégias metodológicas desenvolvidas, Glaser e Strauss estabeleceram diferenciações entre teoria substantiva e teoria formal. A teoria substantiva é desenvolvida em um contexto específico, área empírica/substantiva e é aplicada somente a este campo de investigação, explicando determinado fenômeno em tempo e espaço determinados. Já a teoria formal pode ser aplicada de forma generalizada em realidades mais amplas e diversos contextos através de um estudo mais aprofundado, a geração de conceitos abstratos e explica o fenômeno

ultrapassando as dimensões de tempo e espaço. (SANTOS, CUNHA, ADAMY, BACKES, LEITE, SOUSA, 2018; MEDEIROS, SANTOS, ERDMANN, 2019)

Com o passar do tempo e após o lançamento do método Glaser e Strauss adotaram linhas de trabalho independentes em decorrência das divergências sobre os procedimentos metodológicos do método. Glaser seguiu com a vertente clássica do método e “Strauss, em parceria com Juliet Corbin, incorporou novos instrumentos de análise e etapas para o desenvolvimento da teoria, fundando a perspectiva Straussiana ou relativista da TFD (SANTOS; CUNHA; ADAMY; BACKES; LEITE; SOUSA, 2018, pg. 2)”.

A parceria entre Corbin e Strauss culminou na publicação do livro *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory* em 1990, onde é proposto o modelo paradigmático e seus cinco componentes (contexto, causa, condições intervenientes, estratégias e consequências), que dá bases para a emergência do fenômeno do estudo e conduz a pesquisa. Já em 2015 o modelo paradigmático é reconfigurado e os componentes são: condições, ações-interações e consequências, e o fenômeno é construído a partir da integração dos componentes (CORBIN; STRAUSS, 2015).

5.2 LOCAL DO ESTUDO

Os cenários deste estudo foram os Programas de Pós-Graduação em Enfermagem (PEN) e o Programa de Pós-Graduação em Gestão do Cuidado em Enfermagem – Modalidade Profissional (PPGPENF), ambos da Universidade Federal de Santa Catarina.

Criado em 1976, o PEN inicialmente ofertava somente o Curso de Mestrado, e a partir de 1993 o Curso de Doutorado começou a ser ofertado, tendo desde então expressiva inserção regional, nacional e internacional. Através do corpo docente e dos discentes o PEN contribuiu de forma significativa para o desenvolvimento da pesquisa no país, e na formação e desenvolvimento de pesquisadores. Reflexo disto é que na avaliação trienal, em 2012, o Programa alcançou nota 6 (nota que o coloca como um programa de excelência na avaliação CAPES) (PEN, 2020).

São duas as áreas de Concentração do Programa, a primeira intitulada “*Filosofia e Cuidado em Saúde e Enfermagem*”, sendo composta pelas seguintes linhas de pesquisas: **i)** Modelos e Tecnologias para o Cuidado em Saúde e Enfermagem; **ii)** Políticas, Gestão e Avaliação do Cuidado em Saúde e Enfermagem; **iii)** Promoção da Saúde no Processo de Viver Humano e Enfermagem; **iv)** Cuidado em Saúde e Enfermagem nas Situações Agudas e Crônicas

de Saúde; e **v)** O Cuidado em Enfermagem à Saúde da Mulher e do Recém-Nascido. E a segunda área de concentração “*Educação e Trabalho em Saúde e Enfermagem*” tem as seguintes linhas de pesquisa: **i)** História da Educação e do Trabalho em Saúde e Enfermagem; **ii)** Trabalho em Saúde e Enfermagem; **iii)** Tecnologias e Gestão em Educação, Saúde, Enfermagem; **iv)** Formação e desenvolvimento docente na saúde e na Enfermagem; **v)** Formação e desenvolvimento profissional na saúde e na Enfermagem (PEN, 2020a).

No tocante ao Programa de Pós-Graduação em Gestão do Cuidado em Enfermagem – Modalidade Profissional, este foi aprovado pela CAPES em 2009 e inicialmente era vinculado ao PEN, e tinha como proposta a formação de enfermeiras (os) atuantes em hospitais de ensino, em parceria com o Hospital Universitário Professor Polydoro Ernani de São Thiago (HU/UFSC), de modo que havia vagas nos processos seletivos para enfermeiros deste hospital e de outros hospitais de ensino públicos (PPGPENF, 2021).

No primeiro processo seletivo, ocorrido em novembro de 2009, foram aprovadas 12 enfermeiras(os) que iniciaram o curso no primeiro semestre de 2010. Com a crescente procura por uma formação articulada à prática profissional e a consolidação do Programa, as vagas foram gradativamente ampliadas, contando atualmente com um total de 24 vagas (PPGPENF, 2021).

Também visando formar enfermeiras(os) que atuam nos serviços pré-hospitalares, os quais têm uma interface importante com a rede hospitalar, foram inseridos nos critérios de seleção, a partir de 2012, enfermeiras(os) que atuam em hospitais universitários ou instituições de saúde que servem de campo de ensino, públicos, contratualizados ou credenciados pela Secretaria de Estado da Saúde de Santa Catarina e Secretarias Municipais de Saúde de Santa Catarina que atuem para o Sistema Único de Saúde (SUS), e em Unidades de atendimento pré-hospitalar móvel (SAMU), desde que exerçam na instituição o cargo de enfermeiro(a). E, para a seleção de 2017, foram ampliados os critérios de seleção para enfermeiras (os) que atuam em instituições de saúde nos diferentes níveis de complexidade da rede pública ou privada. (PPGPENF, 2021)

5.3 PARTICIPANTES DO ESTUDO

Na TFD o processo de compor a amostra denomina-se amostragem teórica, que implica na obtenção dos participantes a partir de pessoas, eventos lugares que melhor podem responder à pesquisa de conteúdo e o adensamento das categorias, suas propriedades e dimensões, sendo a coleta de dados guiada pelos próprios dados à medida em que a compreensão e entendimento sobre o fenômeno estudado avançam. A amostragem teórica é uma estratégia central da TFD e

auxilia no desenvolvimento e delimitação das propriedades das categorias e o alcance da variação desta. Através da amostragem teórica torna-se possível elaborar e refinar as categorias que sustentam o fenômeno, pois a partir do momento em que estas categorias da teoria estão completas e densas, refletem qualidades das experiências das entrevistas, fornecendo instrumento analítico útil para a compreensão das mesmas (CORBIN; STRAUSS, 2015).

A composição de grupos amostrais com diferentes participantes, com experiências significativas que tenham relação com o fenômeno estudado é a estratégia utilizada na TFD para a obtenção da amostragem teórica. Deste modo, a TFD não preconiza um número pré-definido de participantes, e sim uma população inicial identificada, ficando o restante em aberto. Com o decorrer da coleta e análise de dados das entrevistas iniciais deste primeiro grupo amostral serão identificados novos participantes que irão compor novos grupos amostrais (SANTOS; CUNHA; ADAMY; BACKES; LEITE; SOUSA, 2018).

A TFD difere de outros métodos de pesquisa no que diz respeito a coleta e análise de dados, que devem ser desenvolvidas concomitantemente, possibilitando assim a construção de conceitos que geram novos *insights* e questionamentos e guiam as novas coletas. Esse ciclo de análise-conceitos-novos questionamentos-novas coletas se repete até que a saturação teórica seja alcançada, quando, a partir das entrevistas, não emergem novos conceitos e as principais categorias do fenômeno já estão desenvolvidas e densas (CORBIN; STRAUSS, 2015). Nesse estudo a saturação teórica dos dados se deu com 17 participantes que foram divididos em dois grupos amostrais.

A priori foram escolhidos, de forma intencional, discentes do PEN e do PPGEPENF da universidade em questão, sendo priorizados os discentes matriculados há mais tempo nos Programas, pois entende-se que estes poderão aprofundar a narrativa sobre os impactos da pandemia em suas atividades formativas durante a pandemia, pode-se até comparar o antes x depois, totalizando nove (09) discentes. Como critérios inclusivos os discentes devem estar regularmente matriculados no Programa de Pós-Graduação há pelo menos um ano. Optou-se por utilizar como critérios de exclusão discentes afastados das atividades, por quaisquer motivos, durante o período de coleta de dados e discentes ouvintes.

A inclusão de discentes do Programa de Pós-Graduação – Modalidade Profissional como participantes deste estudo foi feita com base em suas vivências profissionais na linha de frente do enfrentamento da pandemia, visto que para ingressar no Programa há a obrigatoriedade de estar atuando na prática assistencial. Desta forma será possível aprofundar

os reflexos da intensificação da jornada de trabalho no gerenciamento das atividades formativas.

A partir das falas dos participantes do primeiro grupo amostral e subsequente análise destes dados, constatou-se que, o gerenciamento do processo formativo realizado pelos discentes durante a pandemia tem grande influência dos docentes. Através dos momentos de orientações estes podem conduzir seus orientados para melhores e mais efetivas maneiras de gerenciar suas atividades formativas em meio ao contexto pandêmico. Ainda, a forma com que as disciplinas são realizadas contribuem para o desenvolvimento acadêmico e direcionamento a gestão formativa, bem como os estímulos gerados através de metodologias ativas de ensino. Desse modo, a hipótese de que o gerenciamento das atividades formativas realizado pelos discentes tem influência e relação direta com as orientações e organização das disciplinas no ensino remoto direcionou a formação do segundo grupo amostral, composto por oito (08) docentes dos Programas de Pós-Graduação. Utilizou-se como critério inclusivo ser docente de um dos Programas há pelo menos um ano, e como critério exclusivo optou-se por licenças ou afastamento das atividades, por quaisquer motivos, durante a coleta de dados.

A decisão de encerrar o primeiro grupo amostral com nove participantes e o segundo grupo com oito foi guiada pela repetição de informações durante as entrevistas, novos *insights* teóricos não ocorreram e as categorias e subcategorias estavam sólidas e suas propriedades consistentes.

5.4 COLETA E ANÁLISE DOS DADOS

O contato inicial com os participantes se deu através do e-mail, sendo enviada uma breve explicação sobre a pesquisa e seu objetivo, e o convite para participação. Foram convidados a participar 34 discentes dos Programas, destes, quatro (04) inicialmente aceitaram o convite, porém não continuaram o contato para agendamento da entrevista, nove (09) aceitaram e realizaram a entrevista e vinte e um (21) não retornaram o e-mail. Já para o segundo grupo amostral foram convidados dezesseis (16) docentes, sendo que oito (08) aceitaram e realizaram a entrevista e oito (08) não retornaram o contato realizado em duas datas distintas.

Os dados foram coletados através de entrevistas individuais e abertas guiadas por questões norteadoras, realizadas de forma virtual através da plataforma *Google Meet*® em data e horário de escolha dos participantes. A entrevista aberta iniciada com uma questão ampla permite, segundo Corbin e Strauss (2015), a análise minuciosa de determinada experiência ou

tópico, e é útil para a investigação interpretativa pois promove o esclarecimento da interpretação de cada participante sobre sua própria experiência.

Para o primeiro grupo amostral a entrevista iniciou com a questão norteadora “*Fale-me como você tem gerenciado suas atividades formativas em tempos de pandemia COVID-19*” (Apêndice A e B). Com o segundo grupo amostral a entrevista foi iniciada a partir da questão norteadora “*Fale-me como tem sido a experiência do ensino remoto e como você está gerenciando suas atividades acadêmicas*”, conforme elucida a Tabela 1. A partir das questões norteadoras, em ambos os grupos amostrais, as perguntas subsequentes foram guiadas pelo pesquisador a partir das respostas dadas pelos participantes, com o objetivo de responder o objetivo do estudo e propiciar maior compreensão do fenômeno estudado, como por exemplo a indagação sobre possíveis dificuldades neste processo de adaptação ao ensino remoto, ou sobre estratégias utilizadas para o melhor aproveitamento das aulas e atividades realizadas de forma remota.

A coleta de dados foi realizada entre os meses de junho a setembro de 2021, e o contato para participação no estudo, o agendamento para a coleta de dados e o envio e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice C) foram feitos através do e-mail dos participantes, disponível *online* no *site* dos Programas de Pós-Graduação. As entrevistas tiveram duração variável de 16 a 40 minutos e foram áudio-gravadas na íntegra e posteriormente transcritas para a análise.

Tabela 1 – Diferenciação entre Grupos Amostrais

	1º Grupo Amostral	2º Grupo Amostral
Participantes	Discentes dos Programas de Pós-Graduação em Enfermagem	Docentes dos Programas de Pós-Graduação em Enfermagem
Convidados	34	16
Entrevistados	09	08
Pergunta de Pesquisa	<i>Fale-me como você tem gerenciado suas atividades formativas em tempos de pandemia COVID-19</i>	<i>Fale-me como tem sido a experiência do ensino remoto e como você está gerenciando suas atividades acadêmicas.</i>

Fonte: Elaborado pela autora

Com relação ao processo analítico dos dados na TFD, este é dividido em três momentos distintos e interdependentes, que são: codificação aberta, axial e integração (CORBIN; STRAUSS, 2015). A análise foi desenvolvida pelo método comparativo, que

objetiva determinar diferenças e similaridades entre os dados através da comparação constante dos dados. Esse método se constitui em reduzir os dados em conceitos, desenvolver conceitos em suas propriedades e dimensões, e diferenciar um conceito de outro. Neste estudo os dados foram organizados com o auxílio do *software* NVivo® na versão 12.

A análise iniciou-se pela codificação aberta, conforme apresentado na Figura 1. Nessa etapa os dados foram analisados e processados com o objetivo de identificar características – propriedades que definem e descrevem os conceitos. A nomeação dos fenômenos, o agrupamento destes de acordo com semelhanças de acontecimentos e fato sob um mesmo tópico ou classificação comum é denominada conceituação (CORBIN; STRAUSS, 2015).

Figura 1 – Processo de análise dos dados – codificação aberta no *software* NVivo® 12

Nome	Arquiv	Referê	Criado	Cria	Modifi	Modifi
Evidenciando a falta de motivação	1	4	28/09	MEGS	29/09	MEGS
Explicando que o caminhar solitário do doutorado desmotiva	1	2	28/09	MEGS	28/09	MEGS
Relatando que a pandemia provocou um distanciamento entre professor e aluno	1	1	28/09	MEGS	28/09	MEGS
Afirmando que a presença do docente estimula, e a pandemia prejudicou este processo	1	2	28/09	MEGS	29/09	MEGS
Relatando que embora exista a presença virtual do professor se sente solto	1	1	28/09	MEGS	28/09	MEGS
Afirmando que o ensino remoto possibilita a comunicação em qualquer lugar do mundo	1	2	28/09	MEGS	28/09	MEGS
Contando que o ensino remoto gera uma formalidade que não existe no presencial	1	3	28/09	MEGS	28/09	MEGS
Entendendo que a formalidade gerada pela pandemia dificulta a formação	1	2	28/09	MEGS	28/09	MEGS
Vislumbrando a pandemia como algo passageiro no início	1	2	29/09	MEGS	29/09	MEGS
Refletindo sobre os impactos da pandemia na sua formação - atraso de prazos	1	5	29/09	MEGS	29/09	MEGS
Postergando suas responsabilidades acadêmicas devido às incertezas da pandemia	1	2	29/09	MEGS	29/09	MEGS
Compreendendo, apesar da pandemia, a responsabilidade com sua formação	1	1	29/09	MEGS	29/09	MEGS
Explicando sobre a prorrogação de prazos para conclusão da formação decorrente da pandemia	1	4	29/09	MEGS	29/09	MEGS
Tendo os prazos para concluir a pós graduação como motivadores para dar continuidade às suas atividades	1	1	29/09	MEGS	29/09	MEGS
Realizando suas atividades acadêmicas pois deseja concluir sua formação	1	4	29/09	MEGS	29/09	MEGS

Fonte: Dados da pesquisa

Na codificação axial, segunda etapa do processo analítico, as categorias foram relacionadas às subcategorias buscando assim refiná-las e aprofundar a explicação sobre o fenômeno, suas propriedades e dimensões, conforme a Figura 2 (CORBIN; STRAUSS, 2015).

Figura 2 – Processo de análise dos dados – codificação axial no *software* NVivo® 12

Nome	Arqui	Refer	Criad	Criad	Modi	Modi
○ Criando redes e buscando apoio de colegas a fim de melhor gerenciar suas atividades formativas	5	10	30/0	MEG	06/1	VCG
○ Explicando sobre as mudanças metodológicas necessárias para a realização do ER	8	44	30/0	MEG	03/1	MEG
○ Relatando que as mudanças de cronograma feitas em cima da hora dificultam o gerenciamento formativo	1	4	30/0	MEG	30/0	MEG
○ Valorizando o feedback dos discentes para a organização das atividades formativas	2	3	01/1	MEG	02/1	MEG
○ Vislumbrando a importância de pequenas pausas durante as disciplinas para evitar o cansaço	1	2	02/1	MEG	02/1	MEG
○ Organizando seu dia em períodos para melhor gerenciar suas atividades acadêmicas	3	5	29/0	MEG	30/0	MEG
○ Explicando que precisou de tempo até organizar a forma de trabalho remota	2	3	01/1	MEG	02/1	MEG
○ Gerenciando melhor seu tempo no dia a dia em decorrência do ER	4	9	30/0	MEG	02/1	MEG
○ Impondo limites no tempo dispensado para as atividades formativas para não se sobrecarregar	3	6	30/0	MEG	03/1	MEG
○ Melhorando seu gerenciamento a medida em que aprende a lidar com o contexto pandêmico	1	1	29/0	MEG	29/0	MEG
○ Organizando suas atividades de acordo com sua saúde mental	1	4	30/0	MEG	30/0	MEG
○ Organizando suas atividades por meio de agenda	4	5	30/0	MEG	03/1	MEG
○ Realizando cursos e capacitações para melhor aproveitar o ER	6	13	30/0	MEG	03/1	MEG
○ Realizando outras atividades de formação enquanto as disciplinas não eram retomadas	4	14	30/0	MEG	02/1	MEG

Fonte: Dados da pesquisa

Na integração, etapa final do processo analítico para o desenvolvimento da teoria, as categorias são ligadas em torno de uma categoria central, reduzindo e aprimorando a teoria. A categoria central representa o tema principal da pesquisa e expressa em poucas palavras sobre o que se trata o estudo, conforme apresentado na Figura 3.

Figura 3 – Processo de análise dos dados – integração no *software* NVivo® 12

The screenshot shows the NVivo 12 software interface. The main window displays a list of codes under the heading 'Códigos'. The list is organized into three main categories: 1. CONDIÇÕES, 2. AÇÃO INTERAÇÃO, and 3. CONSEQUÊNCIAS. Each category contains several sub-items with associated numerical data and status indicators.

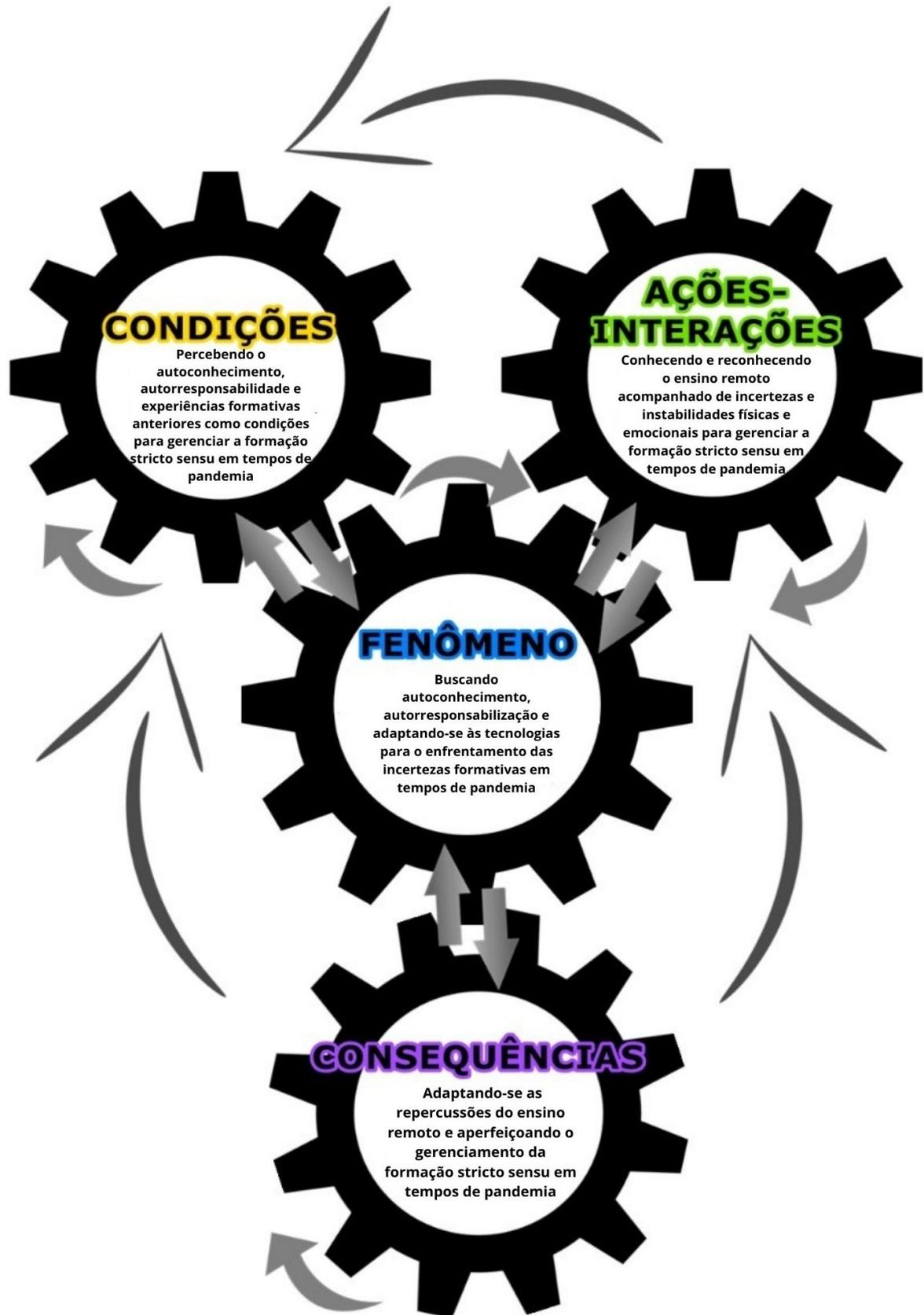
Nome	Arqui	Refer	Criad	Criad	Modi	Modi
1. CONDIÇÕES	0	0	28/0	MEG	03/1	MEG
Compreendendo, apesar da pandemia, a responsabilidade com sua formação	2	3	29/0	MEG	30/0	MEG
Entendendo a importância do autoconhecimento para gerenciar sua formação durante a pandemia	1	10	29/0	MEG	29/0	MEG
Evidenciando a falta de motivação	2	6	28/0	MEG	01/1	MEG
Experiências anteriores facilitando a transição para o ER e o gerenciamento da formação	2	12	02/1	MEG	02/1	MEG
Frisando que o tempo disponibilizado pela UFSC para a transição para o ER facilitou a gestão da formação	1	3	02/1	MEG	02/1	MEG
Pontuando a transição do EP para o ER como difícil e desafiadora	4	14	02/1	MEG	03/1	MEG
2. AÇÃO INTERAÇÃO	0	0	29/0	MEG	30/0	MEG
2.1 ESTRATÉGIAS	0	0	05/1	VCG	06/1	VCG
2.2 POSITIVO	0	0	05/1	VCG	06/1	VCG
2.3 NEGATIVO	0	0	05/1	VCG	06/1	VCG
ORIENTAÇÕES	0	0	18/1	VCG	18/1	VCG
3. CONSEQUÊNCIAS	0	0	29/0	MEG	29/0	MEG
Assumindo os impactos mentais da pandemia na gestão da formação	4	15	02/1	MEG	02/1	MEG

Fonte: Dados da pesquisa

Corbin e Strauss (2015) propõem uma ferramenta analítica que reúne e ordena os dados sistematicamente combinando estrutura com o processo (os motivos e as formas em que os fatos acontecem) denominada modelo paradigmático. Esse modelo é sustentado por três componentes interdependentes e interligados: condições, ações-interações e consequências. As condições caracterizam as razões dadas aos participantes para o acontecimento de determinado fato e as explicações dadas para o porquê responderem da maneira que respondem através de uma ação. As ações-interações dizem respeito às respostas dadas pelos participantes às situações problemáticas ou eventos ocorridos em suas vidas. E as consequências referem-se aos resultados previstos ou reais.

Os componentes juntos criam a categoria central, ou o fenômeno da pesquisa, conforme elucidam Corbin e Strauss (2015), intitulado nesse estudo “**Buscando autoconhecimento, autorresponsabilização e adaptando-se às tecnologias para o enfrentamento das incertezas formativas em tempos de pandemia**” e ilustrado na figura 4, a seguir.

Figura 4 – Modelo Paradigmático



Fonte: Elaborado pela autora

5.5 MEMORANDOS

Na TFD, para exercer máximo controle sobre as experiências de pesquisa, são desenvolvidos memorandos, que se constituem em registros escritos da análise e são reflexos do pensamento analítico. Memorandos indicam como os conceitos podem se relacionar entre si, e são representações rudimentares do pensamento que crescem em complexidade, densidade e clareza. A escrita de memorandos permite ao pesquisador manter registro das mudanças de pensamentos e ver progressos (ou a falta deles) na análise dos dados. Ainda, estimulam a criatividade e a imaginação podendo gerar novos insights (CORBIN; STRAUSS).

A seguir são apresentados dois dos memorandos elaborados para demonstrar essa etapa do método.

Quadro 2 – Memorando 1

<p>Memorando 3 Julho de 2021</p> <p><i>Impactos da pandemia na saúde mental dos discentes e os reflexos disso no gerenciamento de suas formações</i></p>
<p>A pandemia trouxe para o contexto de formação dos discentes impactos significativos como a incerteza do futuro, expectativas que precisaram ser reavaliadas e o medo frente ao desconhecido. Como dar continuidade a formação e gerenciar suas atividades frente a tantas angústias? Qual o peso que esse cenário tem neste processo? Pós-graduandos, enfermeiros vivenciando na linha de frente a pandemia, seres humanos...</p> <p>Para além da formulação de dissertações e teses, há de se refletir sobre as consequências do contexto pandêmico na vida pessoal e profissional e na formação de mestres e doutores em Enfermagem...</p>

Quadro 3 – Memorando 2

<p>Memorando 8 Agosto de 2021</p> <p><i>Multiplicação de demandas no ensino remoto e sobrecarga de trabalho</i></p>
<p>Há de se refletir sobre o paradoxo que acompanha o ensino remoto: flexibilidade e “liberdade” no gerenciamento formativo vs sobrecarga de trabalho. Segundo a fala de uma das entrevistadas, o fato de não precisar se deslocar até a UFSC para participar das disciplinas</p>

e realizar atividades acadêmicas na instituição é positivo, afinal, gastos financeiros e de tempo são evitados. Porém, a participante reforça que há uma multiplicação de demandas com o ensino remoto, e que se não houver uma boa programação e gerenciamento para dar conta de tudo, a sobrecarga (em algumas ocasiões associada ao cansaço de estar atuando na assistência na linha de frente da pandemia) e a fadiga vencem.

5.6 ASPECTOS ÉTICOS

Esta pesquisa respeitou os princípios éticos preconizados pela Resolução Nº 466/2012 do Ministério da Saúde, que visa assegurar os direitos e deveres de participantes de pesquisas, comunidade científica e Estado, garantindo a autonomia, justiça, equidade, não maleficência e beneficência dos referenciais bioéticos. Além desta Resolução, todas as orientações contidas no Ofício Circular Nº 2/2021/CONEP/SECNS/MS foram seguidas e respeitadas, proporcionando a proteção, segurança e direito dos participantes desta pesquisa nas etapas em ambiente virtual.

Para garantir tais aspectos este projeto foi submetido e aprovado no Comitê de Ética e Pesquisa em Seres Humanos da Universidade Federal de Santa Catarina (Anexo A), sob o parecer nº 4.715.628. Foi assegurado aos participantes que desejaram participar da pesquisa o total anonimato, garantindo a confidencialidade dos dados e a privacidade dos sujeitos, por meio da utilização da letra E (Entrevista) seguido do número correspondente à ordem das entrevistas para designá-los (E1, E2, E3...) e da indicação do grupo amostral – primeiro grupo (G1) e segundo grupo (G2) – da seguinte forma: (E1G1), (E1G2), sem qualquer relação ou associação do participante à pesquisa. Assegurou-se aos participantes o direito de retirarem o consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem nenhuma penalização ou prejuízo, através do TCLE (Apêndice A).

O estudo não acarretou riscos de natureza física aos participantes, porém, sendo a coleta de dados realizada através de entrevistas abertas pode ter havido a mobilização de sentimentos e pensamentos relacionados à reflexão sobre teoria e prática, neste caso a equipe de pesquisa esteve à disposição e prestou auxílio no momento que o participante considerou necessário.

6 RESULTADOS

Os resultados deste estudo serão apresentados em três subcapítulos, sendo eles: caracterização dos participantes da pesquisa e dois (02) manuscritos, conforme preconiza a Resolução Normativa nº 10 de 15 de junho de 2011 do Programa de Pós-Graduação em Enfermagem da UFSC (PEN/UFSC).

6.1 CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES

Participaram deste estudo nove (09) discentes enfermeiros vinculados ao Programa de Pós-Graduação em Enfermagem e ao Programa Pós-Graduação em Gestão do Cuidado em Enfermagem – Modalidade Profissional, e oito (08) docentes enfermeiros vinculados aos Programas relacionados, ambos da universidade em estudo. Destes, quinze (15) eram do sexo feminino e dois (02) do sexo masculino, com idade variando entre vinte e seis (26) e sessenta e um (61) anos.

O tempo de formação da graduação em Enfermagem dos participantes variou entre dois (02) e quarenta (40) anos, dos quais doze (12) tiveram formação em instituições públicas de ensino e cinco (05) em universidades privadas. O período de vínculo dos discentes com os Programas variou entre três (03) e um (01) ano, e o período na docência variou entre vinte e dois (22) e dois (02).

6.2 MANUSCRITO 1 – GERENCIANDO A FORMAÇÃO *STRICTO SENSU* EM ENFERMAGEM EM TEMPOS DE PANDEMIA: UMA TEORIA FUNDAMENTADA

Gerenciando a formação *stricto sensu* em Enfermagem em tempos de pandemia: uma Teoria Fundamentada nos Dados

Maria Eduarda Grams Salum¹
Alacoque Lorenzini Erdmann²

Objetivo: compreender como os discentes de Programas de Pós-Graduação em Enfermagem *stricto sensu* gerenciam a sua formação em tempos de pandemia. **Método:** pesquisa qualitativa ancorada pela Teoria Fundamentada nos Dados (TFD). Os dados foram coletados em Programas de Pós-Graduação em Enfermagem de uma universidade pública localizada no sul do Brasil, totalizando 17 participantes distribuídos em dois grupos amostrais. **Resultados:** emergiram três categorias que subsidiam o fenômeno intitulado “Buscando autoconhecimento, autorresponsabilização e adaptando-se às tecnologias para o enfrentamento das incertezas formativas em tempos de pandemia”. Sendo as categorias: i) condições denominada “Percebendo o autoconhecimento, autorresponsabilidade e experiências formativas anteriores como condições para gerenciar a formação *stricto sensu* em tempos de pandemia”; ii) ações-interações intitulada “Conhecendo e reconhecendo o ensino remoto acompanhado de incertezas e instabilidades físicas e emocionais para gerenciar a formação *stricto sensu* em tempos de pandemia”; e iii) consequências “Adaptando-se às repercussões do ensino remoto e aperfeiçoando o gerenciamento da formação *stricto sensu* em tempos de pandemia”. **Considerações Finais:** o contexto pandêmico acarreta implicações no gerenciamento formativo de discentes de Programas de Pós-Graduação em Enfermagem, sendo necessário autoconhecimento, autorresponsabilidade, uso de tecnologias, criação de redes de apoio, mudanças metodológicas nas disciplinas e constante atualização e capacitação pessoal e profissional para consolidar e fortalecer o processo formativo.

Palavras-chave: COVID-19. Educação de Pós-Graduação em Enfermagem. Enfermagem.

¹ Enfermeira. Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Enfermagem da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Membro do Laboratório de Pesquisa, Tecnologia e Inovação em Políticas e Gestão do Cuidado e da Educação em Enfermagem e Saúde (GEPADES). E-mail: dadasalum1@gmail.com

² Enfermeira. Doutora em Filosofia da Enfermagem pela UFSC. Professora Titular do Departamento de Enfermagem da UFSC. Pesquisadora 1A CNPq. E-mail: alacoque.erdmann@ufsc.br

INTRODUÇÃO

Em dezembro de 2019 a província de Wuhan, na China, enfrentou um surto de pneumonia de origem desconhecida e que futuramente teria sua origem relacionada ao novo coronavírus SARS-CoV-2 (COVID-19), sendo denominado novo coronavírus de síndrome respiratória aguda grave 2. Em 26 de fevereiro de 2020 o Brasil confirmou seu primeiro caso do novo coronavírus, e no dia 11 de março deste mesmo ano a Organização Mundial de Saúde declarou a pandemia de COVID-19, doença causada pelo novo coronavírus com alta disseminação global e taxas elevadas de mortes e hospitalizações (CIOTTI; CICCOZZI; TERRINONI; JIANG; WANG; BERNARDINI, 2020).

A transmissão do vírus acontece principalmente por meio de gotículas através da fala, tosse ou espirros, e pacientes infectados pelo COVID-19 podem apresentar sintomas que variam de leves a graves, sendo uma grande parte da população assintomática. Dentre os sintomas mais comuns estão: febre, falta de ar, tosse e cefaleia, e sintomas gastrointestinais como diarreia, dor abdominal e vômitos são descritos em 2-10% dos pacientes infectados (CIOTTI, CICCOZZI, TERRINONI, JIANG; WANG, BERNARDINI, 2020; OMER, MALANI, RIO, 2020).

Como forma de diminuir o contágio, proteger a população e reduzir o número geral de infecções, medidas de distanciamento social foram impostas no Brasil e no mundo. Uso de máscaras faciais, incentivo à higienização das mãos, isolamento dos casos, restrições de viagens e transportes públicos, conscientização da população a permanecer em casa, fechamento de escolas e universidades, proibição de aglomerações e eventos de massa foram intervenções adotadas por autoridades para frear a evolução do vírus e reduzir as taxas de transmissão (AQUINO; SILVEIRA; PESCARINI; AQUINO; SOUZA-FILHO; ROCHA; FERREIRA; VICTOR; TEIXEIRA; MACHADO, 2020). Com o fechamento das instituições de ensino, o ensino remoto foi a solução encontrada por estas instituições para dar continuidade à formação dos estudantes sem colocá-los em risco com a modalidade presencial de ensino.

A realização das atividades formativas de forma online através da internet traz vantagens como a flexibilização espaço-temporal, utilização de plataformas e ferramentas digitais para tornar o processo ensino aprendizagem mais rico e redução de gastos com transporte e tempo de deslocamento. Entretanto destacam-se como pontos negativos dessa modalidade de ensino a dificuldade no uso de tecnologias, sobrecarga de trabalho, isolamento social e ansiedade. Frente à transição do ensino presencial para o ensino remoto discentes precisaram adaptar-se a esta modalidade e organizar suas rotinas e atividades para tornar o

processo de ensino aprendizagem efetivo e garantir adequada formação durante a pandemia (PFEFFERBAUM; NORTH, 2020).

Face ao exposto e da emergente necessidade de gestão formativa durante a pandemia, e da indispensabilidade do conhecimento das partes que ancoram e constituem o todo – gestão formativa – para de fato conhecer, o presente estudo tem como objetivo compreender como os discentes de Programas de Pós-Graduação em Enfermagem gerenciam a sua formação em tempos de pandemia.

MÉTODO

Estudo qualitativo com referencial teórico-metodológico ancorado na Teoria Fundamentada nos Dados (TFD), vertente Straussiana. A TFD tem como propósito compreender os fenômenos sociais decorrentes de interações e relações entre os sujeitos (CORBIN; STRAUSS, 2015).

O cenário do estudo foram dois Programas de Pós-Graduação em Enfermagem *stricto sensu* de uma universidade pública ao sul do Brasil. O estudo foi realizado com 17 participantes distribuídos em dois grupos amostrais, discentes e docentes. O primeiro grupo amostral foi composto por nove discentes escolhidos de forma intencional (priorizando discentes matriculados há mais tempo nos Programas, partindo do pressuposto que estes poderiam aprofundar a narrativa sobre os impactos da pandemia nas atividades formativas), e o critério de inclusão para esse grupo amostral foi: estar matriculado em um dos Programas de Pós-Graduação há pelo menos um ano, priorizando também os que estão há mais tempo no Programa.

O segundo grupo amostral foi composto por oito docentes dos Programas de Pós-Graduação em Enfermagem *stricto sensu*, tendo como critérios inclusivos ser docente de um dos Programas de Pós-Graduação em Enfermagem da universidade selecionada há pelo menos um ano. Como critério exclusivo para ambos os grupos amostrais optou-se por licenças ou afastamento das atividades, por quaisquer motivos, durante o período de coleta de dados e discentes ouvintes. A hipótese que direcionou a formação do segundo grupo amostral foi a de que o gerenciamento das atividades formativas dos discentes tem relação direta com as orientações e a organização das disciplinas no ensino remoto. A coleta de dados foi encerrada a partir do momento em que as propriedades das categorias e subcategorias se tornaram sólidas, caracterizando a saturação teórica dos dados, quando a coleta de dados não desperta novos

insights teóricos e não revela novas propriedades das categorias e subcategorias, conforme elucidam Corbin; Strauss (2015).

A coleta de dados foi realizada entre os meses de junho a setembro de 2021 por meio de entrevistas abertas. A questão norteadora do primeiro grupo amostral foi “*Fale-me como você tem gerenciado suas atividades formativas em tempos de pandemia COVID-19*”, e com o segundo grupo amostral a entrevista foi norteada pela seguinte pergunta “*Fale-me como tem sido a experiência do ensino remoto e como você está gerenciando suas atividades acadêmicas*”. As entrevistas foram realizadas entre os meses de junho a setembro através da plataforma Google Meet®, tendo duração variável de 16 a 40 minutos. O áudio foi gravado por meio de um dispositivo eletrônico de áudio, transcrito na íntegra com auxílio de reproduzidor de mídia e Microsoft Office Word® e inserido no software NVIVO® 12, onde foi realizado o processo de codificação e organização dos dados.

A análise dos dados, na TFD, ocorre simultaneamente e é dividida em três momentos distintos e correlativos: codificação aberta, codificação axial e integração. Na codificação aberta os dados são processados da conceituação com o objetivo de identificar propriedades; na codificação axial é realizada a comparação entre os dados para o refinamento e criação de categorias e subcategorias; e, por fim, na integração é realizada com a finalidade de construir os componentes do modelo paradigmático e o fenômeno do estudo (CORBIN; STRAUSS, 2015).

O processo analítico foi desenvolvido segundo o modelo paradigmático (CORBIN; STRAUSS, 2015), que é constituído por três componentes: a) “condições”: responde questões sobre quando, por que e como determinado fenômeno acontece, respondendo por meio de uma ação; b) “ações-interações”: resposta dada às situações ou eventos, e os significados dados a estes eventos; c) “consequências”: representa os resultados e desfechos previstos ou reais, tendo o “contexto” contido em todos os componentes de forma transversal. Foram desenvolvidos memorandos e diagramas durante o processo de coleta e análise dos dados de modo a fortalecer o pensamento analítico e indicar como os conceitos podem se relacionar entre si, conforme preconiza o método.

Este estudo atendeu aos preceitos éticos da Resolução nº 466/2012 do Ministério da Saúde e seguiu as orientações contidas no Ofício Circular Nº 2/2021/CONEP/SECNS/MS. O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Santa Catarina através do parecer 4.715.628. Com o objetivo de garantir o sigilo e anonimato dos participantes, utilizou-se a letra E seguida do número correspondente à ordem

de realização das entrevistas para designá-los (E1, E2, E3...) e da indicação do grupo amostral – primeiro grupo (G1) e segundo grupo (G2) – da seguinte forma: (E1G1), (E1G2).

RESULTADOS

Do desenvolvimento da análise e da integração sistemática dos dados surgiu o fenômeno “Buscando autoconhecimento, a autorresponsabilização e adaptando-se às tecnologias para o enfrentamento das incertezas formativas em tempos de pandemia” do estudo que é sustentado por três categorias integradas e inter-relacionadas.

A categoria *Condições* “Percebendo o autoconhecimento, autorresponsabilidade e experiências formativas anteriores como condições para gerenciar a formação *stricto sensu* em tempos de pandemia” retrata a importância do autoconhecimento para gerenciar as atividades acadêmicas basilares à formação. Os discentes refletiram que a medida em que entendem suas questões emocionais e o impacto delas em todos os contextos de suas vidas torna-se possível gerenciar com mais efetividade sua formação, planejando e realinhando suas tarefas.

Então o autoconhecimento me favorece nesse sentido [...] se eu conseguir olhar para as minhas questões internas e entender quais são os meus gatilhos emocionais e o que me faz estar ansioso eu consigo lidar com as questões externas [doutorado], agora se eu não paro para olhar as questões internas eu não vou conseguir olhar para as questões externas, não vou conseguir evoluir [...] e nada do que eu planejo eu vou conseguir lidar. (E1G1)

A partir do momento em que os participantes têm o conhecimento de si mesmos e aliam sentimentos e emoções, a autorresponsabilidade com sua formação é evidenciada, apesar da desmotivação e apatia que o contexto pandêmico atual impõe a este processo. Apesar da falta de interesse em realizar as atividades formativas que acompanham boa parte do processo formativo, a retomada das suas obrigações é realizada devido aos prazos a serem cumpridos e às obrigações acadêmicas pré-estabelecidas. Entender seu papel e colocar-se como protagonista do processo de ensino aprendizagem é fundamental para continuar a trajetória rumo à titulação acadêmica e qualificação profissional.

Ele [o projeto de pesquisa] parou completamente porque veio um desânimo a mais para continuar qualquer tipo de pesquisa [...] ainda estou bem desanimada. (E6G1)

Pela falta de vontade eu não conseguia nem parar para escrever, realinhar o projeto depois da qualificação e enviar para a Plataforma

[...]. *Na última semana, por exemplo, eu não estava conseguindo ver nada da tese e nem estava a fim... Eu olhava ali as coisas e ignorava, ia fazer outra coisa que não tinha nada a ver com o doutorado para esquecer.* (E1G1)

... o tempo vai passando e a gente vai percebendo as responsabilidades que tem em relação à nossa formação, redescobre que a formação é por nossa responsabilidade. O doutorado é muito autorresponsabilidade e é aí que a gente começa a retomar. (E1G1)

Experiências formativas anteriores foram apontadas como facilitadores para o efetivo gerenciamento das atividades durante a pandemia uma vez que aqueles que possuíam vivências anteriores no contexto acadêmico perceberam a adaptação ao ensino remoto, o planejamento e administração das suas obrigações acadêmicas mais leves. Além disso, os docentes entrevistados apontaram que vivências anteriores na docência tornaram o processo de ensino aprendizagem mais prático na modalidade do ensino remoto e contribuíram para um melhor desenvolvimento das atividades acadêmicas e das orientações na modalidade a distância, fortalecendo e aprimorando a gestão da formação dos discentes.

Na minha experiência foi muito tranquilo no sentido da prática pedagógica porque eu já trabalhava na perspectiva de metodologias ativas [...] de um ensino problematizador que dava autonomia para o estudante [...] de o estudante construir seu conhecimento e a aprendizagem e o ensino são compartilhadas no processo. (E3G2)

Eu não considerei uma fase muito difícil porque como eu já tenho experiência na docência isso facilitou, não foi tão difícil lidar com essa situação [...] com a minha experiência a gente mais ou menos tenta lidar com as situações e se frustra um pouco menos porque a gente já passou por diversas situações. (E4G2)

A categoria *Ações-Interações* intitulada “Conhecendo e reconhecendo o ensino remoto acompanhado de incertezas e instabilidades físicas e emocionais para gerenciar a formação *stricto sensu* em tempos de pandemia” elucida as relações e interações realizadas pelos participantes a partir das interpretações dadas às condições relacionadas ao fenômeno.

Objetivando gerenciar de forma mais efetiva a formação os participantes utilizam de estratégias para favorecer esse processo, a exemplo de assistir as aulas de casa (discentes que estão na linha de frente e dividem a rotina de trabalho com a rotina acadêmica); criar redes e buscar apoio de colegas para enfrentar o ensino remoto e aproveitá-lo integralmente; organizar

o dia em períodos e limitar o tempo dispensado às atividades formativas para não se sobrecarregar; priorizar e organizar suas atividades através do uso de agendas, planners, aplicativos e listas de prioridades; realizar cursos e capacitações sobre o ensino remoto.

Precisei aprender a usar aplicativos específicos, pedi ajuda para alguns colegas, vi alguns tutoriais... Mas eu não considero isso como uma dificuldade porque tudo aquilo que é novo exige da gente um tempo, uma atenção, uma dedicação para você aprender. (E3G1)

Eu começo no WhatsApp e e-mail às 8h e paro às 12h, almoço e volto às 14h e vou até as 18h e por mais que as pessoas implorem para fazer reunião depois das 18h eu decidi que não faço porque eu estava trabalhando manhã tarde e noite [...] então agora realmente eu estipulei que horário de trabalho é horário de trabalho. (E7G2)

Mudanças metodológicas nas disciplinas foram necessárias para que o ensino remoto acontecesse, o processo de ensino aprendizagem se tornasse efetivo e propiciasse o gerenciamento das atividades formativas apesar do contexto pandêmico. Desta forma as aulas foram divididas em momentos síncronos e assíncronos (período para realização de leituras e apropriação dos conteúdos para a próxima aula, por exemplo) para que não se torne um momento cansativo, e a realização de pequenas pausas nos momentos síncronos foram percebidas como positivas por discentes e docentes.

Outra vantagem são as aulas síncronas e assíncronas porque aquele período assíncrono é o período em que o aluno lê o material e eu acho que é muito importante porque a gente otimiza o tempo de discussão em grupo com todos juntos. O que antes eram 4h ficaram 2h de síncrono e 2h de assíncrono. (E8G2)

Fazer pequenas pausas, em uma aula e eu esqueci e os alunos vieram conversar comigo e pedir que a cada 50 minutos fossem feitas pequenas pausas para ir lá fazer um lanche, dar uma caminhada, parar... Pode ser 5-10 minutos, mas faz diferença para tomar fôlego e depois voltar. (E5G2)

Estar acessível através das mídias e plataformas digitais para a realização das orientações foi apontada pelos participantes do segundo grupo amostral como um mecanismo que favoreceu e fortaleceu o gerenciamento das atividades formativas por parte dos discentes. A utilização destas plataformas e abertura de canais e espaços de comunicação facilitaram o processo de orientação e acolhimento.

Olha, muito também a gente faz assim pelo Google Meet, pelo telefone, pelo escrito, vai juntando tudo e também pelo escrito... A gente se reúne de maneira remota e se temos que fazer alguma coisa mais urgente aí abre o arquivo, compartilha a tela ou trabalha com documento compartilhado. (E7G2)

A modalidade do ensino remoto implicou aos participantes a necessidade de aprender a utilizar plataformas digitais onde as disciplinas eram desenvolvidas, onde estratégias de ensino como realização de atividades para fixação de conteúdo, fóruns de discussão e outras alternativas tecnológicas se somaram neste processo. Essa necessidade de adaptação e imersão no desconhecido foi acompanhada de ansiedade e receio no início, porém com o passar do tempo e a utilização rotineira destas plataformas os participantes relataram que conseguiram superar as dificuldades e aproveitam da melhor maneira os dispositivos.

Nesse sentido a gente teve que aprender, todo mundo teve que aprender a usar as ferramentas mesmo quem já trabalhava com metodologias ativas [...] Muitas ferramentas tecnológicas eu desconhecia, o próprio Moodle que já era uma ferramenta conhecida por nós teve que ser olhada sob um outro aspecto e a gente passou então a usar o Moodle de uma forma muito mais ampla, mais abrangente com sala de aula virtual, com processo de avaliação online... (E3G2)

Apesar de ter feito o Mestrado na UFSC que é o sistema é o mesmo, mas que antes era mais um depósito de materiais porque não tinha fórum, não eram usadas essas outras ferramentas de postar tarefas, fazer atividades. Eu ficava muito nervosa no início de como isso ia acontecer, de como saber se foi para o sistema, se realmente a tarefa foi enviada, ou como compartilhar a apresentação na tela com os colegas durante as aulas. (E4G1)

O ensino remoto, resultante da necessidade do distanciamento social e das mudanças do convívio social frente à pandemia, possibilitou o não deslocamento para realização das atividades formativas, uma vez que se torna possível acompanhar as disciplinas e realizar os trabalhos e compromissos acadêmicos em qualquer lugar do mundo. Essa facilidade foi apontada como positiva no processo de formação, pois exime os participantes de se deslocarem para a universidade em horário de pico, solicitarem dispensa de seus vínculos empregatícios ou viajar de seus municípios de residência para estarem presentes nas disciplinas semanalmente.

Para o doutorado foi bom porque como eu tenho duplo vínculo não ir para a aula presencial, porque se fosse presencial seriam 4h de aula, é

muito melhor porque eu teria que pagar as horas e esse deslocamento bem no horário de pico do hospital para a faculdade é cansativo e oneroso. (E2G1)

O tempo que eu ganho sem precisar me deslocar de um lugar para outro na UFSC me dá mais tempo para estudar, então eu consigo me organizar muito melhor do que quando eu estou dirigindo para a UFSC e tenho que ficar pensando 'hoje eu preciso levar tal e tal material, tenho que levar meu lanche, tenho que fazer isso', então eu consigo me organizar muito melhor nesse sentido. (E4G1)

Com relação a participação e contribuição dos discentes durante as disciplinas, atividades propostas e discussões estimuladas, alguns participantes perceberam como efetivas durante o ensino remoto, e participantes avaliaram estes aspectos fragilizados na modalidade remota. Embora tenha havido mudanças metodológicas para que os conteúdos fossem aprofundados de forma adequada na modalidade remota, foram relatadas situações em que os discentes entravam nas aulas, deixavam câmera e microfone desligados e não contribuía efetivamente. Neste sentido a discussão teórica fica limitada e não há, segundo os discentes participantes deste estudo, o devido aprofundamento teórico necessário para a formação, fragilizando o processo de ensino aprendizagem e tornando-o cansativo.

Com relação a participação dos alunos tiveram aulas que eu dei que eu tinha que ficar perguntando toda hora se tinha alguém, chamando os alunos para falar... Tinham momentos que parecia que não tinha ninguém na sala, muitos entram na sala deixam a câmera e o microfone desligados e não estão presentes na aula [...] esse é o grande problema que eu vejo no ensino remoto. (E6G2)

A troca, o presencial é muito mais rico em termos de troca, de explanação, de aprofundar conteúdos, de a gente poder expor o que a gente pensa e isso com certeza não tem como comparar. Na modalidade remota às vezes um está falando, o outro quer acrescentar alguma coisa e fica o áudio sobreposto e a gente para de falar porque ninguém escuta, é bem difícil. Eu acho também que a riqueza das apresentações perde muito, não só pelas dinâmicas que ficam muito restritas. (E4G1)

A categoria *Consequências* “Adaptando-se às repercussões do ensino remoto e aperfeiçoando o gerenciamento da formação *stricto sensu* em tempos de pandemia” representa os desfechos e repercussões das ações e interações relacionadas ao fenômeno. Foram

reconhecidos os impactos mentais que a pandemia trouxe para a vida dos participantes, refletindo nos âmbitos pessoal e acadêmico, tornando o gerenciamento da formação mais difícil.

Se eu fizer uma comparação comigo antes da pandemia eu percebo que antes eu conseguia lidar melhor com todas as questões do doutorado e da vida, até porque não tinha essa pressão externa do COVID, da doença, ninguém tinha medo de morrer no dia seguinte ou de contrair a doença no dia [...] e não é sinal de fraqueza, incapacidade ou relaxamento, não é nada disso, é uma questão emocional muito importante. (E1G1)

Para além dos impactos psíquicos, a pandemia e as consequências delas no contexto social forçaram os participantes a mudarem seus projetos de pesquisa e repensarem a forma metodológica de aplicar seus estudos, e impediu que formações no exterior fossem realizadas.

Impactou na mudança do meu projeto de pesquisa que antes era a construção de um protocolo que iria exigir encontros com os trabalhadores para construção e também a validação e eu acabei fazendo fluxogramas para o serviço. (E1G1)

Eu recebi um aceite de orientação de um professor de Portugal, mas devido a pandemia eu não tenho previsão de quando vou conseguir ir, depende que as coisas melhorem aqui e melhorem lá para que isso realmente se concretize. (E3G1)

Estar em casa, sentado em frente ao computador boa parte do dia para participar das aulas e realizar a escrita do projeto, elaboração de manuscritos e demais atividades que fazem parte do processo formativo, traz efeitos físicos e que muitas vezes são negligenciados até se tornarem situações mais sérias. A sobrecarga de tarefas junto às condições inadequadas de trabalho (ambiente doméstico que se tornou o ambiente de trabalho) se manifestam fisicamente, conforme relatam os participantes.

O ensino remoto foi bem impactante e até você começar a se dar conta do mental, psicológico e físico que estão sendo prejudicadas... Passar o dia inteiro nessa posição é desconfortável e a gente tem uma sobrecarga mental que se potencializa dentro dessa modalidade porque a gente fica muito tempo conectado então os olhos ficam secos e tem que colocar colírio, e várias coisas que a gente tem que ver que não estamos imunes fisicamente. (E5G2)

Eu me adapto fácil às coisas, mas sabe qual foi o grande problema que eu tive? Problema de saúde... Eu fiquei doente por conta do ensino

remoto e a manifestação disso tudo é que eu estou com hérnia e com outros problemas que se manifestaram durante a pandemia porque eu fui me adaptando muito bem, mas o meu corpo não, o meu corpo foi pedindo descanso. (E6G2)

Ademais, os participantes afirmam sentir falta dos momentos presenciais que o ensino remoto dissolveu. Para além da interação e convívio social, a linguagem corporal e maneiras mais efetivas de propor diálogos e discussão tornam o processo formativo mais rico e propiciam um melhor gerenciamento das atividades acadêmicas.

O que eu não considero tão positivo é o distanciamento físico, a perda da presença, do contato, aquela coisa de trabalhar melhor em grupo porque todas as pessoas estão ali. (E3G2)

DISCUSSÃO

O presente estudo evidenciou aspectos que condicionam o gerenciamento da formação de pós-graduandos em Enfermagem como o autoconhecimento, experiências formativas anteriores e autorresponsabilidade, permeados por incertezas e instabilidades físicas e emocionais decorrentes da adaptação ao ensino remoto e às mudanças que essa modalidade de ensino impôs ao contexto acadêmico.

O autoconhecimento foi destacado pelos participantes deste estudo como um fator importante e condicionante à gestão formativa, do mesmo modo um estudo brasileiro realizado com 35 participantes aponta em seus resultados que o autoconhecimento é uma alternativa para ressignificar situações desafiadoras e/ou caóticas, pois a partir do autoconhecimento há uma mobilização de questões subjetivas para fortalecer-se e enfrentar melhor o cotidiano e os desafios impostos pela pandemia e o ensino remoto (TUBOITI; LAURENDON; FREITAS; NUMA-BOCAGE, 2021).

Além da necessidade do autoconhecimento, o ensino remoto evidencia a autorresponsabilidade dos sujeitos frente à sua formação, e que é reforçada pelo contexto pandêmico em que o distanciamento social é a realidade. A autorresponsabilidade requer da discente autodisciplina, autonomia, realização pessoal e autoestima, pois é ele o responsável por conduzir e construir o seu caminho formativo, à medida em que o discente é o ator central do processo formativo (PICOLI; GUILHERME, 2020). De um estudo exploratório descritivo comparativo realizado entre Espanha, Itália e Equador com 300 discentes (100 por país) e 196 docentes, 17,2% discentes espanhóis, 12,2% discentes equatorianos e 14,2% discentes italianos

apontam a autonomia como um elemento positivo na transição do ensino presencial para o ensino remoto (TEJEDOR; CERVI; TUSA; PAROLA, 2020).

Para fortalecer o protagonismo dos discentes no processo formativo a prática docente precisou ser repensada e reformulada durante a pandemia e frente às exigências de uma sociedade globalizada, comunicacional e informativa. Estas exigências demandam o desenvolvimento de interação crítica com multimídias e mídias, competências reflexivas, capacidade de diálogo e comunicação, conhecimento e uso de informática e o reconhecimento das diferenças e solidariedade para o processo formativo, sendo esses fatores melhor desenvolvidos à medida em que o docente possui experiências anteriores no ensino e maior familiarização com o ambiente acadêmico, uma vez que novas aprendizagens tem como referências os saberes já construídos (VALENTE; MORAES; SANCHEZ; SOUZA; PACHECO, 2020).

A categoria *Ações-Interações* intitulada “Conhecendo e reconhecendo o ensino remoto acompanhado de incertezas e instabilidades físicas e emocionais para gerenciar a formação *stricto sensu* em tempos de pandemia” elucida as relações e interações realizadas pelos participantes a partir das interpretações dadas às condições relacionadas ao fenômeno.

Apesar das incertezas e mudanças com relação ao processo de ensino aprendizagem foram realizadas alterações metodológicas nas disciplinas para que o processo formativo continuasse apesar das limitações impostas pelo contexto pandêmico. Os momentos síncronos permitem que docentes e discentes organizem seus tempos e suas atividades formativas e interajam da forma mais próxima à modalidade presencial, sendo estes momentos problematizadores, reflexivos e estimuladores do pensamento intelectual, ideológico e crítico dos discentes para que estes aprendam e desenvolvam seus conhecimentos a partir de seus questionamentos e reflexões (SILVA; LIMA; MARTINS, 2021).

Administrar o tempo e as atividades formativas no ensino remoto é caracterizada como um desafio pelos participantes, principalmente por causa de atribuições e tarefas extensas, podendo tornar o processo de ensino aprendizagem dificultoso e pesado. Apesar do grande volume de trabalho que o ensino remoto trouxe consigo, um estudo iraniano realizado com 23 participantes com o objetivo de investigar os desafios e as barreiras à aprendizagem virtual autodirigida entre alunos de pós-graduação elucida que administrar o tempo e limitar períodos do dia são soluções encontradas para melhor gerenciar suas atividades formativas durante a pandemia (KOHAN; ARABSHAHI; MOJTAHEDZADEH; ABBASZADEH; RAKHSHANI; EMAMI, 2017).

Outro fator agregador à gestão formativa e ao processo de ensino aprendizagem é a interação entre pares, uma vez que em determinadas circunstâncias os discentes sentem-se mais à vontade e dispostos a trocar experiências e aprender com seus colegas do que com docentes (NACHTIGAL, 2021). Ainda, capacitações e atualizações docentes e discentes são fatores importantes para o efetivo gerenciamento formativo e o sucesso do ensino remoto durante a pandemia. Capacitar os envolvidos no processo de ensino aprendizagem para o manejo das ferramentas virtuais pedagógicas é um fator relevante para que o ensino remoto seja bem-sucedido e a formação acadêmica integral (APPENZELLER; MENEZES; SANTOS; PADILHA; GRAÇA; BRAGANÇA, 2020).

Destaca-se que 92% dos 25 docentes de um estudo realizado com o objetivo de analisar as atitudes de docentes de uma universidade na Espanha em relação às Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) entendem a importância das TIC para o ensino remoto na atualidade e o papel central do professor no processo de integração destas tecnologias, além de considerarem necessário esforços de atualização para aproveitar ao máximo todo o potencial que essas ferramentas tecnológicas oferecem, sendo estas elementos imprescindíveis ao processo de ensino aprendizagem. Apesar do receio inicial na utilização das TIC observa-se um alto grau de motivação dos docentes para a utilização desses recursos, além da integração e utilização massiva dessas ferramentas nos ambientes remotos de ensino, fortalecendo o ensino (ÁLVAREZ; CUÉLLAR; LÓPEZ; ADRADA; ANGUIANO; BUENO; COMAS; GÓMEZ, 2011). Além da utilização de TIC, a modalidade remota de ensino possibilitou uma melhor conciliação espaço-temporal de discentes e docentes, tornando o ensino mais acessível e facilitando o gerenciamento formativo (SILVA; LIMA; MARTINS, 2021).

O ensino remoto reforça o papel central do discente no processo de ensino aprendizagem, podendo haver stress nesta adaptação do presencial para o remoto, e requerendo a consolidação dessas habilidades. A pouca participação e o desinteresse nas disciplinas por parte dos discentes pode ser interpretada pela falta de habilidades de adaptação ao protagonismo central do ensino aprendizagem na modalidade remota, havendo dificuldade em aproveitar as oportunidades desta modalidade (KOHAN; ARABSHAHI; MOJTAHEDZADEH; ABBASZADEH; RAKHSHANI; EMAMI, 2017).

Desse modo, com pouca participação e interesse nas disciplinas há uma limitação quanto ao aprofundamento e discussão teórica, aspecto que é reforçado por um estudo paquistanês realizado com 382 discentes, cujos resultados apontam que 76% destes discentes

percebem negativamente o ensino remoto e não veem impactos positivos no processo de ensino aprendizagem (ABBASI; AYOOB; MALIK; MEMON, 2020).

O fechamento de instituições de ensino e o confinamento domiciliar prolongado durante a pandemia possuem efeitos negativos sobre a saúde mental e física de discentes e docentes. Frustrações, monotonia, menor atividade física, falta de contato pessoal com colegas de classe, amigos e professores, padrões de sono irregulares e dieta inadequada, estresse decorrente do medo de infecção, perdas financeiras para a família e falta de espaço pessoal contribuem prejudicialmente sobre a saúde física e mental destes indivíduos, como apontam 42,9% dos participantes de um estudo indiano (KHATTAR; JAIN; QUADRI, 2020).

Seguindo nesta perspectiva de compreender o impacto das medidas restritivas e do distanciamento social decorrentes do COVID-19 na vida cotidiana, atividades, estilos de aprendizagem e saúde mental de jovens, um estudo indiano realizado com 583 discentes reforça a falta destes momentos presenciais de interação e convívio social perdidos por conta da pandemia, de modo que 69,8% dos participantes sentem falta dos encontros sociais e acadêmicos realizados presencialmente, e 61,4% sentem-se frustrados e decepcionados pelas oportunidades e eventos perdidos decorrentes da pandemia (congressos, reuniões anuais da faculdade) (KHATTAR; JAIN; QUADRI, 2020).

Assim, identifica-se a necessidade de compreender a gestão formativa como um todo e não de forma fracionada, pois esta é um movimento complexo e é sustentada por diversos componentes e fatores que se integram e formam o todo, e entre cada fator há uma inter-relação longitudinal que deslumbra o todo, formado por várias partes e que somadas são muito mais que o todo. (MORIN; 2006)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A compreensão dos significados atribuídos por discentes e docentes de Programas de Pós-Graduação em Enfermagem sobre o processo de gerenciamento formativo em tempos de pandemia possibilitou revelar o fenômeno “Buscando autoconhecimento, autorresponsabilização e adaptando-se às tecnologias para o enfrentamento das incertezas formativas em tempos de pandemia”, o qual é sustentado por fatores que condicionam este processo, ações e estratégias desenvolvidas para melhor gerenciar as atividades formativas, e as repercussões dessas ações no contexto pandêmico.

Para enfrentar o ensino remoto é necessário conhecer-se e entender sua responsabilidade com sua formação acadêmica. Entender o impacto das questões emocionais

advindas da pandemia no gerenciamento formativo e colocar-se no protagonismo do processo ensino aprendizagem é fundamental, aliando a isso experiências formativas anteriores que tornam o caminhar da formação mais flexível. À medida em que o autoconhecimento permite lidar melhor com questões emocionais e as incertezas da pandemia torna-se possível conhecer e reconhecer o ensino remoto e as adaptações necessárias na rotina e na organização pessoal e profissional.

O uso de tecnologias, a ambientação com plataformas digitais de ensino, a criação de redes de apoio e mudanças metodológicas nas disciplinas são aspectos que permeiam, consolidam e fortalecem o gerenciamento formativo dos discentes em tempos de pandemia e contribuem para a formação qualificada de mestres e doutores crítico reflexivos.

Apesar de considerar que o presente estudo limita-se a Programas de Pós-Graduação em Enfermagem de uma universidade pública e ao desenvolvimento de uma teoria substantiva, espera-se que contribua com discussões e reflexões sobre o cenário acadêmico em tempos de pandemia, dê subsídios para o efetivo gerenciamento das atividades formativas de pós-graduandos que enfrentam diariamente o ensino remoto apesar das adversidades impostas, e estimule a produção de novos estudos sobre a temática, tendo em vista a crescente necessidade de entender esses aspectos no atual contexto social e acadêmico imposto pela pandemia.

REFERÊNCIAS

ABBASI, Sahar; AYOUB, Tahera; MALIK, Abdul; MEMON, Shabnam Iqbal. Perceptions of students regarding E-learning during Covid-19 at a private medical college. **Pakistan Journal Of Medical Sciences**, [S.L.], v. 36, n. 19-4, p. 1-5, 9 maio 2020. Pakistan Journal of Medical Sciences. <http://dx.doi.org/10.12669/pjms.36.covid19-s4.2766>.

ÁLVAREZ, Susana; CUÉLLAR, Carmen; LÓPEZ, Belén; ADRADA, Cristina; ANGUIANO, Rocío; BUENO, Antonio; COMAS, Isabel; GÓMEZ, Susana. Actitudes de los profesores ante la integración de las TIC en la práctica docente: estudio de un grupo de la universidad de valladolid. **EduTec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa**, [S.L.], n. 35, p. 1-19, 20 mar. 2011. EduTec. <http://dx.doi.org/10.21556/edutec.2011.35.416>.

APPENZELLER, Simone; MENEZES, Fábio Husemann; SANTOS, Gislaine Goulart dos; PADILHA, Roberto Ferreira; GRAÇA, Higor Sabino; BRAGANÇA, Joana Fróes. Novos Tempos, Novos Desafios: Estratégias para Equidade de Acesso ao Ensino Remoto Emergencial: estratégias para equidade de acesso ao ensino remoto emergencial. **Revista Brasileira de Educação Médica**, Brasília, v. 44, n. 1, p. 1-6, 19 set. 2020. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/1981-5271v44.supl.1-20200420>.

AQUINO, Estela M. L.; SILVEIRA, Ismael Henrique; PESCARINI, Julia Moreira; AQUINO, Rosana; SOUZA-FILHO, Jaime Almeida de; ROCHA, Aline dos Santos; FERREIRA, Andrea; VICTOR, Audêncio; TEIXEIRA, Camila; MACHADO, Daiane Borges.

Medidas de distanciamento social no controle da pandemia de COVID-19: potenciais impactos e desafios no Brasil. **Ciência & Saúde Coletiva**, [S.L.], v. 25, n. 1, p. 2423-2446, jun. 2020. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/1413-81232020256.1.10502020>.

CIOTTI, Marco; CICCOZZI, Massimo; TERRINONI, Alessandro; JIANG, Wen-Can; WANG, Cheng-Bin; BERNARDINI, Sergio. The COVID-19 pandemic. **Critical Reviews In Clinical Laboratory Sciences**, [S.L.], v. 57, n. 6, p. 365-388, 9 jul. 2020. Informa UK Limited. <http://dx.doi.org/10.1080/10408363.2020.1783198>.

CORBIN, J.; STRAUSS, A. Basics of qualitative research: techniques and procedures for developing Grounded Theory. California: SAGE, 2015.

KHATTAR, Anuradha; JAIN, Priti Rai; QUADRI, S. M. K.. Effects of the Disastrous Pandemic COVID 19 on Learning Styles, Activities and Mental Health of Young Indian Students - A Machine Learning Approach. **2020 4Th International Conference On Intelligent Computing And Control Systems (Iciccs)**, [S.L.], p. 1-6, maio 2020. IEEE. <http://dx.doi.org/10.1109/iciccs48265.2020.9120955>.

KOHAN, Noushin; ARABSHAHI, Kamran Soltani; MOJTAHEDZADEH, Rita; ABBASZADEH, Abbas; RAKHSHANI, Tayebeh; EMAMI, Amirhousein. Self- directed learning barriers in a virtual environment: a qualitative study. **Journal Of Advances In Medical Education & Professionalism**, Iran, v. 5, n. 3, p. 116-123, jul. 2017. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC5522903/>. Acesso em: 19 out. 2021.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**; tradução do francês Eliane Lisboa. Porto Alegre: Sulina, 2006. 120 p.

NACHTIGAL, Cícero. A promoção da aprendizagem autorregulada no Ensino remoto em um curso de formação de professores de matemática. In: ENCONTRO GAÚCHO DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 14., 2021, Pelotas. **Comunicação Científica**. Pelotas: Ufpel, 2021. p. 1-10. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/egem2021/files/2021/07/046.pdf>. Acesso em: 19 out. 2021.

OMER, Saad B.; MALANI, Preeti; RIO, Carlos del. The COVID-19 Pandemic in the US. **Jama**, [S.L.], p. 1767-1768, 6 abr. 2020. American Medical Association (AMA). <http://dx.doi.org/10.1001/jama.2020.5788>.

PFEFFERBAUM, Betty; NORTH, Carol S. Mental Health and the Covid-19 Pandemic. **New England Journal Of Medicine**, [S.L.], v. 383, n. 6, p. 510-512, 6 ago. 2020. Massachusetts Medical Society. <http://dx.doi.org/10.1056/nejmp2008017>.

PICOLI, Bruno Antonio; GUILHERME, Alexandre Anselmo. É possível Educação em Educação a Distância? Reflexões a partir da ética da responsabilidade de Levinas e do Eros transcendental de Gur-Ze'ev. **Praxis Educativa**, [S.L.], v. 15, p. 1-21, 2020. Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). <http://dx.doi.org/10.5212/praxeduc.v.16244.089>.

SILVA, Cecília Maria Lima; LIMA, Maria do Socorro Nogueira Oliveira Filha; MARTINS, Elcimar Simão. Pós-graduação stricto sensu no ensino remoto emergencial: desafios e perspectivas. **Ensino em Perspectivas**, Fortaleza, v. 2, n. 3, p. 1-11, 13 ago. 2021. Disponível

em: <https://www.revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/6488>. Acesso em: 19 out. 2021.

TEJEDOR, Santiago; CERVI, Laura; TUSA, Fernanda; PAROLA, Alberto. Educación en tiempos de pandemia: reflexiones de alumnos y profesores sobre la enseñanza virtual universitaria en españa, italia y ecuador. **Revista Latina**, [S.L.], n. 78, p. 1-21, 29 out. 2020. Revista Latina de Comunicacion Social (RLCS). <http://dx.doi.org/10.4185/rlcs-2020-1466>.

TUBOITI, Nair Cristina da Silva; LAURENDON, Candy E. Marques; FREITAS, Lêda Gonçalves de; NUMA-BOCAGE, Line. Vivências em tempos de pandemia dos principais atores do sistema escolar brasileiro: docentes, discentes e familiares. **Revista Educação e Políticas em Debate**, [S.L.], v. 10, n. 3, p. 1146-1157, 1 out. 2021. EDUFU - Editora da Universidade Federal de Uberlandia. <http://dx.doi.org/10.14393/repod-v10n3a2021-62367>.

VALENTE, Geilsa Soraia Cavalcanti; MORAES, Érica Brandão de; SANCHEZ, Martiza Consuelo Ortiz; SOUZA, Deise Ferreira de; PACHECO, Marina Caroline Marques Dias. O ensino remoto frente às exigências do contexto de pandemia: reflexões sobre a prática docente. **Research, Society and Development**, [S.L.], v. 9, n. 9, p. 1-13, 9 set. 2020. Research, Society and Development. <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v9i9.8153>.

6.3 MANUSCRITO 2 – AÇÕES E INTERAÇÕES NO GERENCIAMENTO FORMATIVO DE DISCENTES DE PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENFERMAGEM EM TEMPOS DE PANDEMIA

Ações e Interações no gerenciamento formativo de discentes de Programas de Pós-Graduação em Enfermagem em tempos de pandemia

Maria Eduarda Grams Salum³
Alacoque Lorenzini Erdmann⁴

Objetivo: compreender as respostas às ações problemáticas na gestão formativa de discentes de Programas de Pós-Graduação em Enfermagem em tempos de pandemia. **Método:** pesquisa qualitativa com aporte metodológico da Teoria Fundamentada nos Dados (TFD). Os dados foram coletados em Programas de Pós-Graduação de uma universidade pública do sul do Brasil, nos meses de junho a setembro de 2021, por meio de entrevistas abertas, com nove discentes e oito docentes, totalizando 17 participantes distribuídos em dois grupos amostrais. **Resultados:** a categoria referente ao componente “Ações-Interações” retrata as respostas e significados dados pelos participantes frente à gestão formativa em tempos de pandemia como a utilização de ferramentas tecnológicas, realização de cursos e capacitações para o ensino remoto e utilização das plataformas digitais de ensino, emprego de metodologias ativas de ensino, flexibilidade espaço-temporal, aprofundamento teórico e discussões limitadas, ansiedade, solidão e sobrecarga e dificuldade de separar e gerenciar atividades acadêmicas e domésticas. **Considerações Finais:** conhecer e reconhecer que o ensino remoto é seguido por ansiedade e sobrecarga de atividades, de modo que a utilização de estratégias como a criação de redes de apoio, mudanças organizacionais e metodológicas nas disciplinas, realização de capacitações e atualização técnico-científicas e a utilização de aplicativos digitais, listas de prioridades e cronogramas foram elencados para efetivar o gerenciamento da formação.

Palavras-chave: COVID-19. Educação de Pós-Graduação em Enfermagem. Enfermagem.

³ Enfermeira. Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Enfermagem da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Membro do Laboratório de Pesquisa, Tecnologia e Inovação em Políticas e Gestão do Cuidado e da Educação em Enfermagem e Saúde (GEPADES). E-mail: dudasalum1@gmail.com

⁴ Enfermeira. Doutora em Filosofia da Enfermagem pela UFSC. Professora Titular do Departamento de Enfermagem da UFSC. Pesquisadora 1A CNPq. E-mail: alacoque.erdmann@ufsc.br

INTRODUÇÃO

Originado em dezembro de 2019 na cidade de Wuhan, na China, através de um grupo de casos de pneumonia, o COVID-19 é uma doença altamente infecciosa causada pela síndrome respiratória aguda (SARS-CoV-2). Devido às altas taxas de infecção o vírus se espalhou rapidamente por 18 países, em 30 de janeiro de 2020 a Organização Mundial da Saúde declarou o surto como uma Emergência de Saúde Pública de Preocupação Internacional e em 11 de março, após espalhar-se por 113 países, foi declarada pandemia. A pandemia do COVID-19 tem extrema gravidade e é considerada a maior crise global de saúde desde séculos após a civilização humana (MISHRA, GUPTA, SHREE, 2020; KHANNA, CICINELLI, GILBERT, HONAVAR, MURTHY, 2020).

O COVID-19 é altamente transmissível através de contato e gotículas, especialmente em ambientes hospitalares e locais fechados, sendo que locais fechados com baixa luminosidade e pouca ventilação facilitam a transmissão do vírus e este pode permanecer no ambiente por horas a dias, de acordo com a superfície e as condições ambientais. A síndrome gripal/quadro respiratório agudo é a manifestação mais comum do COVID, sendo caracterizada por tosse, febre ou sensação febril, coriza, dificuldade para respirar e dor de garganta, podendo variar de pessoa para pessoa e podem se manifestar desde formas mais brandas a formas mais graves como pneumonia e pneumonia grave (MEDEIROS, 2020; ISER, SLIVA, RAYMUNDO, POLETO, SCHUELTER-TREVISOL, BOBINSKI, 2020).

Controles rígidos de movimentação em resposta à pandemia foram implementados no Brasil e no mundo como medidas de distanciamento social, proibições de reuniões sociais incluindo reuniões de massa, cancelamento de voos e transportes públicos, fechamento de locais de trabalho “não essenciais” (além do setor de saúde e assistência social, cadeia alimentar e serviços públicos) com a continuação do trabalho remoto e o fechamento de escolas e universidades. O distanciamento social e as medidas impostas pelas autoridades contribuem para a propagação mais lenta do vírus e a redução da sobrecarga dos serviços de saúde (DOUGLAS; KATIKIREDDI; TAULBUT; MCKEE; MCCARTNEY, 2020).

Com o fechamento das universidades, suspensão das aulas e as medidas de distanciamento social impostas, instituições de ensino precisaram adaptar o ensino presencial para a modalidade remota a fim de garantir a continuidade da formação dos discentes e evitar prejuízos formativos e de ensino aprendizagem no cotidiano acadêmico. O ensino remoto é mediado por aplicativos de celulares e plataformas digitais e tecnológicas (MAGALHÃES, 2021). Considerando o contexto pandêmico e a readequação do ensino presencial para o ensino

remoto, esse estudo tem como objetivo compreender os significados e respostas às ações problemáticas no gerenciamento formativo de discentes de Programas de Pós-Graduação em Enfermagem em tempos de pandemia.

MÉTODO

Estudo qualitativo orientado pelos preceitos da Teoria Fundamentada nos Dados (TFD) e que busca compreender os fenômenos sociais fundamentados nos significados de interações e relações entre os sujeitos (CORBIN; STRAUSS, 2015). O cenário de escolha do estudo foram dois Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* de uma universidade pública do sul do Brasil.

Para composição da amostragem teórica foram constituídos dois grupos amostrais. O primeiro grupo foi formado por nove discentes dos Programas de Pós-Graduação em Enfermagem *stricto sensu* da universidade em questão, escolhidos de forma intencional, conforme preconiza a TFD, priorizando àqueles matriculados nos Programas há mais tempo, uma vez que estes poderiam melhor aprofundar sobre a questão de pesquisa. O critério inclusivo para esse grupo amostral foi estar matriculado em um dos Programas de Pós-Graduação há pelo menos um ano. Já o segundo grupo amostral foi constituído por oito docentes que atuam na docência dos Programas de Pós-Graduação há pelo menos um ano. Para ambos os grupos amostrais o critério de exclusão foi afastamento ou licença médica, de qualquer origem, durante o período da coleta de dados. A hipótese que norteou a formação do segundo grupo amostral foi a de que o gerenciamento das atividades formativas dos discentes tem relação direta com as orientações e a organização das disciplinas no ensino remoto.

A saturação teórica determinou o tamanho da amostra, a partir do momento em que os dados não trazem novos *insights*, as informações se repetem e as categorias e subcategorias são encontradas e consolidadas. A coleta de dados foi realizada nos meses de junho a setembro de 2021 através do Google Meet® por meio de entrevistas individuais e abertas nos meses de junho a setembro de 2021. A questão norteadora do primeiro grupo amostral foi “*Fale-me como você tem gerenciado suas atividades formativas em tempos de pandemia COVID-19*”, e com o segundo grupo amostral a entrevista foi norteadora pela seguinte pergunta “*Fale-me como tem sido a experiência do ensino remoto e como você está gerenciando suas atividades acadêmicas*”. Os áudios foram gravados em meio digital, tendo duração variável de 16 a 40 minutos e foram transcritos na íntegra.

Coleta e análise de dados ocorreram de forma concomitante por meio da codificação aberta, codificação axial e integração (CORBIN; STRAUSS, 2015). O *software* NVivo® 12 foi utilizado para organizar os dados no processo de codificação. Na codificação aberta os dados foram analisados incidente por incidente e códigos foram gerados e agrupados tornando possível a elaboração dos conceitos. Após isto, na codificação axial, os dados foram reagrupados a fim de obter uma explicação mais íntegra e clara sobre o fenômeno, e categorias foram relacionadas às suas subcategorias. Por fim, na fase de integração, categorias foram ligadas em torno de uma categoria central, fazendo emergir o fenômeno sustentado pelo modelo paradigmático de três componentes: Condições, Ações-Interações e Consequências. Em razão da relevância do componente “Ações-Interações”, optou-se por ampliar e aprofundar a discussão acerca deste.

Conforme previsto pela Resolução nº 466/12, do Conselho Nacional de Saúde, os aspectos éticos foram respeitados, assim como as orientações contidas no Ofício Circular Nº 2/2021/CONEP/SECNS/MS. Este estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa através do parecer número 4.715.628. A confidencialidade da identidade dos participantes foi preservada a partir de códigos compostos pela letra “E”, de entrevista, seguida do número ordinal de cada entrevista e da indicação do grupo amostral – G1 para o primeiro grupo amostral e G2 para o segundo grupo amostral, da seguinte forma: (E1G1); (E9G2).

RESULTADOS

A categoria referente ao componente Ações-Interações intitulada “Conhecendo e reconhecendo o ensino remoto e aperfeiçoando o gerenciamento da formação *stricto sensu* em tempos de pandemia” retrata os significados e respostas dados pelos participantes frente a eventos ou situações problemáticas em suas vidas. Os dados revelam que, dentre as estratégias utilizadas, estar em casa para assistir as aulas tornou mais efetivo o processo de ensino aprendizagem e o gerenciamento formativo, e para isso àqueles que atuam na assistência buscaram trocar plantões para estarem livres nos dias e períodos estipulados e assim garantir maior concentração no estudo dos conteúdos.

Eu tento sempre estar disponível na questão das aulas [...] assistir as aulas do computador, me organizar para estar em casa no computador e conseguir aproveitar mais. (E6G1)

Foram necessárias alterações nas configurações das disciplinas com relação à distribuição da carga horária nos momentos síncronos e assíncronos, havendo uma diminuição do período síncrono e também organizar o cronograma pensando nas demais disciplinas da Pós-Graduação para que os discentes não tivessem demasiados encontros síncronos seguidos, evitando assim que estes momentos de discussão coletiva e compartilhamento de conhecimentos e experiências não se tornassem cansativos e as dispersões de conteúdo fossem mínimas.

A orientação foi que não é para fazer as 4h de aula porque é muito cansativo para o aluno e o professor, então a gente reestruturou de forma que/, por exemplo, se a disciplina normalmente seria das 18h às 22h, a gente faz das 18h até 20h-20h30 de momento síncrono mais ou menos, e depois desse momento até as 22h é o espaço para o aluno se apropriar dos textos para a próxima aula. (E6G2)

O planejamento foi mais no sentido de organizar esses momentos em um cronograma que envolve, dentro da Pós-Graduação, outras disciplinas que intercalam a semana para não ficar demais para os alunos, então foi tentado enxugar um pouco o cronograma para não ter muitos encontros síncronos seguidos ou não fazer esses encontros direto. (E1G2)

Além das mudanças organizacionais nas disciplinas descritas acima, para que o ensino remoto se tornasse possível e proveitoso a utilização de metodologias ativas e que promovam a discussão e participação durante as aulas é referida como um ponto chave, uma vez que há maior reflexão sobre os assuntos discutidos, o aprofundamento teórico necessário se faz presente e os discentes tornam-se os atores principais do processo de ensino aprendizagem. O método da “tentativa e erro” com base nos feedbacks dos discentes foi elucidado através dos dados durante a reorganização das metodologias de ensino utilizadas no ensino remoto, e nas estratégias utilizadas para promover discussões e participações nas disciplinas.

Nós tivemos uma primeira experiência no último semestre e resolvemos mudar a dinâmica para o semestre seguinte que é totalmente diferente, nós vamos utilizar o seminário porém vamos conduzir apenas uma parte dele para que os alunos tragam, participem, reflitam e falem para

que a gente possa sentir que eles estão ativamente na disciplina [...] e o feedback dos alunos vai nos mostrando até onde aquilo se torna proveitoso ou não. (E1G2)

Apesar das mudanças com relação aos momentos síncronos e assíncronos e a utilização de metodologias ativas para promover maior participação e reflexão dos discentes nas disciplinas, os dados indicam que a discussão e o aprofundamento teórico no ensino remoto são limitados.

A diferença principal para mim é essa das discussões em grupo e eu acho que isso é o fundamental, porque como o grupo tem muitas pessoas que tem anos de prática então as discussões são muito importantes, e no caso impactou bastante porque o tempo de discussão ficou menor porque a gente tem a aula e tem o tempo para discutir, meia hora às vezes, e no presencial tinha uma hora ou até mais... Tinha muito mais tempo para discussões. (E2G1)

Não só a apropriação e utilização de metodologias ativas foram necessárias no ensino remoto, mas também a utilização de ferramentas tecnológicas de ensino. Aprender a utilizar plataformas digitais onde as disciplinas eram realizadas e manejar seus recursos tecnológicos foi encarado como um desafio permeado de ansiedade pelos participantes, pois muitos não tinham proximidade com tecnologias e utilizavam apenas os recursos básicos necessários para o ensino presencial (lista de presença e armazenamento de materiais de apoio).

Tivemos que aprender a usar vários recursos que antes não eram utilizados, e isso é muito bom pois esses recursos e tecnologias possibilitam várias alternativas de ensino com os alunos que eu acho muito interessantes, e à medida que a gente começa a usar e aprender vai perdendo o medo também. (E8G2)

Buscando tornar a transição do ensino presencial para o ensino remoto o mais tênue possível e diminuir angústias e receios frente às plataformas digitais a UFSC disponibilizou cursos e capacitações para que discentes e docentes pudessem se preparar para a modalidade remota e todas as informações, erros e entraves fossem minimizados ao longo dos semestres.

Entretanto, apesar das capacitações disponibilizadas muitos participantes não puderam participar devido ao choque de horários com as demais atividades formativas.

Foram ofertados cursos para as aulas virtuais e como utilizar as ferramentas porque muita coisa a gente não estava preparada, o nosso ensino era sempre muito presencial [...] a gente não sabia usar direito as plataformas e tinham os cursos, só que também tiveram reuniões e outras demandas, então eu me inscrevi em vários cursos e não consegui terminar vários. Eu fiz alguns poucos cursos, muito poucos de poucas horas. (E8G2)

Visando diminuir dispersões de conteúdo nos momentos síncronos e torná-los menos cansativos, a realização de pequenas pausas durante estes períodos se mostrou uma estratégia bem-sucedida, pois garante aos discentes e docentes pequenos instantes para reorganizar as ideias, espalhar a mente e retornar com foco para as reflexões propostas durante as discussões e estudos de conteúdo.

Fazer pequenas pausas [...] isso ajuda muito, pequenas paradas para ir lá fazer um lanche, olhar o celular, tomar um fôlego e voltar. (E5G2)

Apesar do distanciamento social imposto pelo contexto pandêmico, os participantes esclarecem que a criação de redes e o apoio de colegas para enfrentar o até então desconhecido ensino remoto foi fundamental para a adaptação e utilização correta das ferramentas tecnológicas.

Houve troca de conhecimento entre os colegas, ou seja, o colega que sabia mais ajudava e explicava os outros... Sempre tem alguém que dá uma dica para a gente quando emperra algo 'clica aqui, clica ali' e a gente foi aprendendo. (E5G2)

Seguindo na perspectiva da criação de redes e compartilhamento de conhecimentos, os dados elucidaram que os momentos de orientação norteiam e dão suporte ao gerenciamento das atividades formativas na Pós-Graduação, sendo realizados sem desvantagens durante o ensino remoto com o auxílio de plataformas digitais que contribuem para diminuir a distância física e aproximar orientador e orientando. Docentes orientadores reforçam que, para que os

momentos de orientações se tornassem efetivos, buscam estar disponíveis e acessíveis para fortalecer o vínculo e direcionar os discentes e suas atividades formativas da melhor maneira.

Nessa relação com estudantes da orientação eu tento organizar da melhor maneira possível as informações e estar acessível por e-mail ou WhatsApp e sempre abrir espaços, canais de comunicação... Essas foram as estratégias de convivência, de adaptação nossa e principalmente de acolhimento de todas as dúvidas e angústias que eu, particularmente, vi muito nos estudantes da Pós. (E2G2)

Gerenciar a formação de forma bem-sucedida requer o planejamento das atividades a serem realizadas e a organização dos dias de trabalho para que estes momentos sejam aproveitados da melhor maneira possível. Foram esclarecidas, através dos dados, formas de organização do dia-a-dia e a utilização de listas, agendas, *planners* e aplicativos digitais para elencar as obrigações prioritárias. Através destes planejamentos e estratégias organizacionais o gerenciamento das atividades formativas foi percebido como dinâmico e efetivo, possibilitando a realização de mais tarefas se comparado à modalidade presencial.

Além das listas eu delimito meu dia em períodos, então por exemplo, comecei a acordar mais cedo durante a pandemia, acordo às 5h e então de manhã faço minhas coisas particulares como meditação, atividade física, trabalho um pouco... Almoço e daí trabalho das 12h30 até 18h30-19h [...] então vou separando minha semana, meu dia-a-dia para dar conta de tudo, se não eu perdia muito tempo. (E4G1)

Eu uso uma ferramenta que é o Trello, onde organizo o que estou fazendo, o que precisa ser feito e o que já foi finalizado [...] então quando eu aprendi a usar essa ferramenta foi muito bom porque eu tenho ela aqui no meu celular e vou me organizando [...] uso também a agenda do celular e listas com o que eu tenho que fazer na semana. (E2G1)

Na perspectiva de que o ensino remoto possibilita a realização de mais tarefas se comparado ao ensino presencial, um fator que contribui para isso é a ausência de deslocamento até a UFSC. Poder participar de congressos, disciplinas e orientações da comodidade de casa

ou de qualquer outro local com acesso à internet foi fortemente caracterizada como otimista na gestão formativa, pois diminui distâncias físicas e expande o acesso à informação e às atividades formativas, além de diminuir gastos com transporte e horas no trânsito.

Uma vantagem é isso, alunos de outros lugares participarem e não precisarem sair da sua sede, sua cidade natal para ir para a universidade [...] a pessoa não se descontextualizar totalmente acho que integra mais as pessoas de várias culturas e origens. A modalidade remota não interferiu naquilo que as pessoas são de social, elas se isolaram, mas continuaram sendo ativas em várias coisas. (E1G2)

O lado bom é que as pessoas às vezes não conseguiam vir porque moram em outra cidade agora conseguem um tempinho no horário de trabalho ou entre um plantão e outro, que tem muitos colegas que não estão em afastamento então precisam trabalhar e não são bolsistas, eles têm conseguido participar. (E3G1)

Apesar da facilidade em não se deslocar até a UFSC os participantes relatam que há uma sobrecarga de trabalho associada ao ensino remoto, demandas que na modalidade presencial não existiam ou não eram tão recorrentes se tornaram rotineiras, exigindo dedicação e horas no dia-a-dia dos participantes. Associada à sobrecarga de trabalho excessiva os dados evidenciam o ensino remoto como mais cansativo e com maior facilidade de dispersão do que comparado ao ensino remoto, havendo um paradoxo entre estar na comodidade de casa durante a formação como positivo pois não há necessidade de deslocamento, mas também este ambiente sendo um fator importante para tornar o ensino remoto mais cansativo e dispersante.

Com as aulas remotas é muito tempo no computador, parece que a gente tem uma carga dupla porque são as aulas e os trabalhos de forma remota, tem sido bastante desgastante [...] Uma das coisas que dificulta é que parece que a interação social de forma presencial não é tão cansativa quanto tu ficar na frente do computador, da tela, porque por mais que tu esteja ali parece que cansas mais. (E5G1)

Outro impasse elencado pelos participantes é a dificuldade de gerenciar sua formação estando no ambiente doméstico com outros membros da família, havendo muitas vezes

interrupções e demandas domésticas e acadêmicas se misturando, tornando o gerenciamento formativo complicado. Nem todos os participantes dispõem de um cômodo da casa para uso único durante o ensino remoto, e muitas vezes há a interrupção da linha de raciocínio durante a realização da escrita do projeto ou participação nos momentos síncronos das disciplinas pela entrada de familiares no cômodo.

Nós estamos em trabalho remoto, pensando na ferramenta remota mas jamais nós estamos em home office, nós estamos com o home e com o office dentro do nosso home [...] então assim, eu não estou me desfazendo do papel doméstico mas é um grande conflito... Muita habilidade intelectual e de repente você tem que dar bolacha porque meus filhos vivem pedindo comida. (E2G2)

Dividir o meu espaço de trabalho com o meu espaço familiar foi muito difícil, porque por mais que eles entendessem, aquele era um espaço que era deles e não de trabalho. Muitas vezes eles entravam no espaço sem querer e eu estava estudando, então se você está muito concentrado para desenvolver algo como a revisão da literatura ou o projeto em si é complicado. (E5G1)

Além da dificuldade de gerenciar as atividades formativas no ambiente doméstico e o cansaço que permeia o ensino remoto, há também o desgaste dos participantes que estão atuando na assistência na linha de frente durante a pandemia. Além de manejar demandas familiares e atividades formativas, muitos participantes precisam administrar também demandas de trabalho que impactam diretamente em sua gestão formativa, sobrecarregando-os.

No momento eu estou cursando a última disciplina obrigatória e tentando em paralelo trabalhar em cima do projeto que está sendo o mais difícil porque por conta da pandemia a gente teve que trabalhar mais. Quem trabalha na assistência nunca parou, tivemos que nos desdobrar e fazer milagres porque tiveram muitos funcionários afastados, cobrir turnos, fazer cobertura em outros setores também. [...] Aliar um doutorado com uma vida profissional já difícil, então além disso tu tem que aliar também uma pandemia não é fácil. (E3G1)

Com relação a participação durante as disciplinas, os dados revelam uma divisão frente a essa perspectiva pois alguns participantes apontam que há a participação efetiva dos discentes durante as discussões e dinâmicas nas disciplinas, e outros participantes afirmam não haver tal participação pois muitos discentes entram nas salas de aulas virtuais, desligam microfone e câmera e não contribuem de forma produtiva, apenas o suficiente para ganhar presença na aula. Questões tecnológicas como instabilidade de internet, sobreposição de áudios ou dificuldade na utilização das ferramentas de mídia foram apontadas como entraves na participação efetiva nas disciplinas.

Eu vejo que os estudantes da Pós-Graduação conseguiram superar essa barreira (ensino remoto), se dedicaram, trouxeram contribuições e eu até fiquei admirada [...] o estudante da Pós-Graduação em relação ao ensino presencial é o que eu vejo menos diferença já que eu transito na graduação, Pós e residência. (E5G2)

Muitos alunos ligam mas não estão presentes ali, estão fazendo outra coisa mas estão logados, estão logados mas não estão presencialmente participando e isso é um ponto negativo [...] inclusive agora na Pós-Graduação quando a gente foi avaliar alguns alunos a gente sabia quem estava e quem não estava na aula porque várias vezes tu fechava a sala e o aluno continuava ali, entendeu. (E6G2)

DISCUSSÃO

Discentes de Programas de Pós-Graduação em Enfermagem são, em grande parte, profissionais que estão na assistência na linha de frente durante a pandemia, tendo que gerenciar suas atividades formativas e atividades relacionadas à prática assistencial. Atuar na linha de frente de combate ao coronavírus repercute em todos os aspectos da vida do profissional-discente. Uma revisão integrativa da literatura desenvolvida com o objetivo de analisar parte do conhecimento produzido a respeito do agravamento de transtornos ansiosos em profissionais de saúde no contexto da pandemia COVID-19 revela que há um aumento da incidência de insônia, depressão, ansiedade e estresse nesses profissionais, sendo o contexto pandêmico um grande influenciador no desenvolvimento e agravamento de transtornos psicológicos nestes profissionais da saúde (PEREIRA; PEREIRA; SILVA; FREITAS; CRUZ; DAVID; SANTOS; DELFRARO; URA, 2021).

Apesar dos impactos negativos na saúde mental dos profissionais pós-graduandos causados pela pandemia, estes afirmam que, para favorecer o gerenciamento da sua formação, procuram estar em casa durante os períodos das aulas para garantir maior concentração. A flexibilidade da modalidade remota de ensino oportuniza mais chances de planejamento, organização e remanejamento de turnos de trabalho quando necessário (BASTOS; CANAVARRO; CAMPOS; SCHULZ; SANTOS; SANTOS, 2020).

A flexibilização do tempo e do espaço, a possibilidade de participar das disciplinas de casa e a facilidade no gerenciamento formativo que o não deslocamento proporciona é apontado como positivo, uma vez que discentes podem permanecer em suas casas para as disciplinas, economizar com despesas de deslocamento e viagens e assistir às aulas mesmo quando doentes. Ainda, o ensino remoto possibilita àqueles que possuem filhos a capacidade de atender seus familiares e ainda participar das aulas (MCBRIEN; CHENG; JONES, 2009).

Ainda, a retomada das atividades acadêmicas na modalidade remota exigiu de discentes e docentes a reestruturação na rotina, formas de organizar suas atividades e gerenciar o tempo dispensado para a formação. Realizar atividades que favoreçam a ressignificação do cotidiano, a organização da rotina e estruturar a rotina e as diferentes dimensões da vida cotidiana (formação, família, trabalho e tempo livre) a partir da delimitação do tempo e organização diária/semanal através de cronogramas, listas de prioridades e o uso de aplicativos digitais são apontadas como estratégias essenciais para que estas esferas da vida cotidiana sejam preservadas e os efeitos potencialmente desestruturantes e desorganizadores da pandemia sejam minimizados (TEIXEIRA; DAHL, 2020).

Não só a reestruturação da rotina e da forma de gerenciar as atividades formativas, mas também a readequação das estratégias de ensino se fez necessária na modalidade remota de ensino, onde períodos síncronos e assíncronos foram remanejados e metodologias repensadas para melhor se adequar às necessidades dos discentes e do contexto. Nota-se um esforço coletivo dos docentes na busca por estratégias metodológicas ativas que promovam discussões, reflexões e a participação discente nas disciplinas e abranja os conteúdos propostos pelos planos de ensino (BASTOS; CANAVARRO; CAMPOS; SCHULZ; SANTOS; SANTOS, 2020).

Para fortalecer o uso de metodologias ativas e promover discussões nas disciplinas, são utilizadas estratégias como treinamentos de desenvolvimento profissional, cursos e capacitações de ensino baseados nas tecnologias utilizadas pelas instituições e momentos online para familiarização com técnicas, ferramentas, processos e as plataformas, promovendo assim

um melhor aproveitamento do ensino remoto e gerenciamento formativo por todos os envolvidos no processo de ensino aprendizagem (MISHRA; GUPTA; SHREE, 2020).

A apropriação de ferramentas tecnológicas para desempenhar bom uso destas durante o ensino remoto e a necessidade de reformulação das disciplinas foram apontados como aspectos morosos na adaptação à esta modalidade de ensino e na reorganização da gestão das atividades formativas, demandando grande tempo de dedicação (FERREIRA; BRANCHI; SUGAHARA, 2020). Ainda, o manejo dessas ferramentas tecnológicas é permeado por receios, ansiedade e preocupações em relação ao seu uso correto, desenvolvimento de atividades que promovam debates e reflexões, principalmente por aqueles que não possuíam experiências anteriores com essas ferramentas (FERRARI; BARROS, 2021).

Estudo indiano corrobora que apesar de todos os esforços e adaptações no processo de ensino aprendizagem para que este seja efetivo no ensino remoto, há uma percepção negativa por parte dos discentes com relação ao aprofundamento teórico e compreensão das aulas. Afirmam ainda que não foram capazes de manter o ritmo de seu comportamento de aprendizagem habitual, havendo prejuízos nas discussões e reflexões teóricas necessárias (MISHRA; GUPTA; SHREE, 2020).

Para melhor enfrentar o contexto pandêmico e as incertezas frente ao ensino remoto, e contribuir positivamente para o aprendizado sobre a utilização de ferramentas tecnológicas e o efetivo gerenciamento formativo a criação de redes, trocas de experiências e o ambiente colaborativo entre discentes e discentes, docentes e docentes e discentes e docentes são aspectos apontados como indispensáveis (FERREIRA; BRANCHI; SUGAHARA, 2020). Estas estratégias reforçam o Princípio Hologramático proposto por Morin (2006), onde não apenas a parte está no todo, mas o todo está em cada uma das partes que compõe o todo. Assim, o trabalho individualista e fracionado rompe com este princípio, dificultando a gestão formativa, a longitudinalidade e a integralidade do processo de ensino aprendizagem e a formação acadêmica.

Além disso, os momentos de orientação são fundamentais para nortear a gestão formativa dos discentes, e a realização destes momentos com o suporte de ferramentas tecnológicas e plataformas digitais tende a, na medida do possível, diminuir distâncias físicas, se assemelhar aos momentos presenciais e manter a proximidade a partir da realidade virtual. Objetivando minimizar os impactos desse processo de interação o manejo hábil dessas plataformas deve ser praticado, construindo horizontalmente o conhecimento e favorecendo o

desenvolvimento dos projetos de pesquisa e atividades formativas (BASTOS; CANAVARRO; CAMPOS; SCHULZ; SANTOS; SANTOS, 2020).

Dos 121 docentes participantes de um estudo brasileiro realizado com o objetivo de apresentar as dificuldades enfrentadas por docentes de um curso superior no Brasil com o ensino remoto no período da pandemia, 13% reconhecem que há uma sobrecarga de trabalho tanto pelas atividades domésticas que a atuação no ambiente residencial traz consigo, quanto pela adaptação às aulas e à reorganização da gestão formativa (FERRARI; BARROS, 2021).

Na modalidade remota de ensino a preparação de aulas e o gerenciamento das atividades formativas é mais intensa e demanda maior dedicação se comparada à modalidade remoto. Ainda, mulheres são mais sobrecarregadas com afazeres domésticos do que homens, tendo menos tempo para dedicar-se ao trabalho e à formação. Estar no ambiente doméstico realizando atividades acadêmicas rompeu a fronteira entre casa-universidade e vida pessoal-trabalho, intensificando a rotina de trabalho e dificultando a concentração e reflexão necessárias (FERRARI; BARROS, 2021)

Adicionalmente à sobrecarga de demandas e trabalho, passar longos períodos sentado em frente a um computador gera desconfortos físicos, exaustão, dificuldade de manter o foco e a concentração, tornando a modalidade remota de ensino cansativa e dificultando o efetivo gerenciamento formativo (WILCHA, 2020). Um estudo gaúcho realizado com o objetivo de investigar o isolamento social, a adoção do ensino remoto e a mudança na satisfação com a vida destes estudantes, destaca que 72,2% dos 977 discentes sentem que durante o ensino remoto houve uma queda de produtividade e alterações de humor como ansiedade e angústia decorrentes do isolamento social e do contexto pandêmico (VIEIRA; POSTIGLIONI; DONADUZZI; PORTO; KLEIN, 2020).

Estudo iraniano desenvolvido com 23 discentes de Pós-Graduação revela em seus resultados que o protagonismo do discente exigido no ensino remoto pode ser gerador de stress e angústia, e requer a consolidação de habilidades de adaptação para que esse processo ocorra da melhor maneira possível. Ademais, a baixa participação nas disciplinas pode ser corroborada à falta de foco no processo de ensino aprendizagem e à fragilidade de entender seu papel no processo de ensino aprendizagem e no gerenciamento das suas atividades formativas e colocar-se como protagonista desses processos (KOHAN; ARABSHAHI; MOJTAHEDZADEH; ABBASZADEH; RAKHSHANI; EMAMI, 2017).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os achados deste estudo evidenciaram que o gerenciamento da formação de pós-graduando em Enfermagem realizado em meio a um contexto pandêmico é permeado pela sobrecarga de atividades, ansiedade e receio na utilização de plataformas digitais de ensino, adaptação à modalidade remota, realizado através de um conjunto de atividades e fragilidade no aprofundamento teórico e discussões e reflexões necessárias à formação. Frente a essas adversidades foram utilizadas estratégias como a criação de redes de apoio, realização de capacitações e atualizações técnico-científicas, mudanças metodológicas e organizacionais nas disciplinas e utilização de metodologias ativas de ensino e organização diária e priorização das atividades formativas por meio de aplicativos digitais, listas e cronogramas para o efetivo gerenciamento formativo.

Esta pesquisa se limita por compreender como ocorre a gestão da formação de pós-graduando em apenas um cenário específico, podendo comprometer a aplicabilidade a outros cenários. Assim, sugere-se a realização de novos estudos com esta temática em outros contextos e cenários, buscando o desenvolvimento e consolidação do gerenciamento formativo de discentes em tempos de pandemia.

REFERÊNCIAS

BASTOS, Milena de Carvalho; CANAVARRO, Danielle de Andrade; CAMPOS, Luana Moura; SCHULZ, Renata da Silva; SANTOS, Josely Bruce dos; SANTOS, Claudenice Ferreira dos. Ensino remoto emergencial na graduação em enfermagem: relato de experiência na covid-19. **Reme Revista Mineira de Enfermagem**, [S.L.], v. 24, p. 1-6, 2020. GN1 Genesis Network. <http://dx.doi.org/10.5935/1415.2762.20200072>.

CORBIN, J.; STRAUSS, A. Basics of qualitative research: techniques and procedures for developing Grounded Theory. California: SAGE, 2015.

DOUGLAS, Margaret; KATIKIREDDI, Srinivasa Vittal; TAULBUT, Martin; MCKEE, Martin; MCCARTNEY, Gerry. Mitigating the wider health effects of covid-19 pandemic response. **Bmj**, [S.L.], p. 1557-1564, 27 abr. 2020. BMJ. <http://dx.doi.org/10.1136/bmj.m1557>.

FERRARI, Maria Aparecida; BARROS, Karina Ferrara. Ensino remoto em tempos de pandemia: relatos de docentes de cursos de relações públicas no brasil. **Olhar de Professor**, [S.L.], v. 24, p. 1-9, 29 maio 2021. Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). <http://dx.doi.org/10.5212/olharprofr.v.24.16015.049>.

FERREIRA, Denise Helena Lombardo; BRANCHI, Bruna Angela; SUGAHARA, Cibele Roberta. Processo de ensino e aprendizagem no contexto das aulas e atividades remotas no Ensino Superior em tempo da pandemia Covid-19. **Revista Práxis**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 1,

p. 19-28, dez. 2020. Disponível em:

<https://revistas.unifoa.edu.br/praxis/article/view/3464/2700>. Acesso em: 19 out. 2021.

ISER, Betine Pinto Moehlecke; SLIVA, Isabella; RAYMUNDO, Vitória Timmen; POLETO, Marcos Bottega; SCHUELTER-TREVISOL, Fabiana; BOBINSKI, Franciane. Definição de caso suspeito da COVID-19: uma revisão narrativa dos sinais e sintomas mais frequentes entre os casos confirmados. **Epidemiologia e Serviços de Saúde**, [S.L.], v. 29, n. 3, p. 1-11, jun. 2020. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.5123/s1679-49742020000300018>.

KHANNA, Rohitc; CICINELLI, Mariavittoria; GILBERT, Suzannes; HONAVAR, Santoshg; MURTHY, Gudlavalletis V. COVID-19 pandemic: lessons learned and future directions. **Indian Journal Of Ophthalmology**, [S.L.], v. 68, n. 5, p. 703, 2020. Medknow. http://dx.doi.org/10.4103/ij.o.ijo_843_20.

KOHAN, Noushin; ARABSHAHI, Kamran Soltani; MOJTAHEDZADEH, Rita; ABBASZADEH, Abbas; RAKHSHANI, Tayebbeh; EMAMI, Amirhousein. Self- directed learning barriers in a virtual environment: a qualitative study. **Journal Of Advances In Medical Education & Professionalism**, Iran, v. 5, n. 3, p. 116-123, jul. 2017. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC5522903/>. Acesso em: 19 out. 2021.

MAGALHÃES, Rodrigo Cesar da Silva. Pandemia de covid-19, ensino remoto e a potencialização das desigualdades educacionais*. **História, Ciências, Saúde-Manguinhos**, [S.L.], p. 1-5, 30 jul. 2021. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0104-59702021005000012>.

MCBRIEN, J. Lynn; CHENG, Rui; JONES, Phyllis. Virtual Spaces: employing a synchronous online classroom to facilitate student engagement in online learning. **The International Review Of Research In Open And Distributed Learning**, [S.L.], v. 10, n. 3, p. 1-16, 26 jun. 2009. Athabasca University Press. <http://dx.doi.org/10.19173/irrodl.v10i3.605>.

MEDEIROS, Eduardo Alexandrino Servolo. A luta dos profissionais de saúde no enfrentamento da COVID-19. **Acta Paulista de Enfermagem**, [S.L.], v. 33, p. 1-4, 2020. Acta Paulista de Enfermagem. <http://dx.doi.org/10.37689/acta-ape/2020edt0003>.

MISHRA, Lokanath; GUPTA, Tushar; SHREE, Abha. Online teaching-learning in higher education during lockdown period of COVID-19 pandemic. **International Journal of Educational Research Open**, [S.L.], v. 1, p. 100012, 2020. Elsevier BV. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijedro.2020.100012>.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**; tradução do francês Eliane Lisboa. Porto Alegre: Sulina, 2006. 120 p.

PEREIRA, Ana Cláudia Costa; PEREIRA, Matheus Moraes Alves; SILVA, Bárbara Luanna Lopes; FREITAS, Camila Melo de; CRUZ, Camila Segal; DAVID, Dara Boa Morte; SANTOS, Daysianne Lopes dos; DELFRARO, Diogo Ordones; URA, Fernanda Akemi Cavalcanti. O agravamento dos transtornos de ansiedade em profissionais de saúde no contexto da pandemia da COVID-19 / The aggravation of anxiety disorders in healthcare

professionals in the context of COVID-19 pandemic. **Brazilian Journal Of Health Review**, [S.L.], v. 4, n. 2, p. 4094-4110, 2021. Brazilian Journal of Health Review. <http://dx.doi.org/10.34119/bjhrv4n2-009>.

TEIXEIRA, Melissa Ribeiro; DAHL, Catarina Magalhães. Recriando cotidianos possíveis: construção de estratégias de apoio entre docentes e estudantes de graduação em terapia ocupacional em tempos de pandemia. **Revista Interinstitucional Brasileira de Terapia Ocupacional - Revisbrato**, [S.L.], v. 4, n. 3, p. 509-518, 15 maio 2020. Revista Interinstitucional Brasileira de Terapia Ocupacional. <http://dx.doi.org/10.47222/2526-3544.rbto34425>.

VIEIRA, Kelmara Mendes; POSTIGLIONI, Gabrielle Fagundes; DONADUZZI, Géderson; PORTO, Caroline dos Santos; KLEIN, Leander Luiz. Vida de Estudante Durante a Pandemia: isolamento social, ensino remoto e satisfação com a vida. **Ead em Foco**, [S.L.], v. 10, n. 3, p. 1-15, 22 set. 2020. Fundação CECIERJ. <http://dx.doi.org/10.18264/eadf.v10i3.1147>.

WILCHA, Robyn-Jenia. Effectiveness of Virtual Medical Teaching During the COVID-19 Crisis: Systematic Review. **Jmir Medical Education**, Toronto, v. 6, n. 2, p. 1-16, nov. 2020. Disponível em: https://mededu.jmir.org/2020/2/e20963/?utm_source=TrendMD&utm_medium=cpc&utm_campaign=JMIR_TrendMD_1. Acesso em: 22 out. 2021.

7 CONCLUSÃO

O presente estudo teve como objetivo compreender como discentes de Programas de Pós-Graduação em Enfermagem *stricto sensu* gerenciam sua formação em tempos de pandemia COVID-19 e através dos dados o fenômeno “Buscando autoconhecimento, autorresponsabilização e adaptando-se às tecnologias para o enfrentamento das incertezas formativas em tempos de pandemia” foi desvelado, sendo sustentado pelas categorias Condições, Ações-Interações e Consequências que são, respectivamente, as seguintes: “Percebendo o autoconhecimento, autorresponsabilidade e experiências formativas anteriores como condições para gerenciar a formação *stricto sensu* em tempos de pandemia”, “Conhecendo e reconhecendo o ensino remoto acompanhado de incertezas e instabilidades físicas e emocionais para gerenciar a formação *stricto sensu* em tempos de pandemia” e “Adaptando-se as repercussões do ensino remoto e aperfeiçoando o gerenciamento da formação *stricto sensu* em tempos de pandemia”.

O objetivo proposto no estudo foi alcançado por meio da Teoria Fundamentada nos Dados, e a compreensão de que o gerenciamento formativo está inserido em um contexto complexo e é realizado de acordo com o cenário e as condições que os discentes estão inseridos, e que essa complexidade se intensifica em decorrência da pandemia se deu pela utilização do referencial teórico do Pensamento Complexo de Edgar Morin.

Entender a responsabilidade com sua formação é o passo inicial e que condiciona e direciona a gestão formativa dos discentes. Responsabilizar-se pela trajetória formativa e colocar-se no protagonismo do processo de ensino aprendizagem torna o caminhar formativo na Pós-Graduação mais direcionado e leve, na medida do possível, apesar do contexto pandêmico. Ainda, aliar experiências formativas anteriores ao autoconhecimento e autorresponsabilidade fortalecem o perfil autônomo dos Programas de Pós-Graduação e auxilia os discentes nesse processo.

Capacitações e cursos, utilização de ferramentas tecnológicas e plataformas digitais, metodologias ativas de ensino e flexibilidade espaço-temporal foram estratégias e facilitadores encontrados pelos participantes para efetivar o gerenciamento formativo. Entretanto, destacam-se as discussões e aprofundamentos teóricos limitados, solidão, aumento das demandas de trabalho, ansiedade e rotinas acadêmicas e domésticas se misturando durante esse processo como entraves. Há de se refletir sobre os impactos do isolamento social e da sobrecarga física e emocional vivenciada por aqueles que estão atuando na linha de frente na pandemia e

associam uma Pós-Graduação. Lidar diariamente com sofrimento, perdas, angústias e incertezas que o COVID-19 impõe impacta diretamente no gerenciamento formativo e do ser enfermeiro pós-graduando.

A elaboração da teoria substantiva a partir do desenvolvimento do estudo em um cenário único de Programas de Pós-Graduação em Enfermagem de uma universidade pública, pode comprometer a aplicabilidade em outros cenários. Devido ao atual e recente contexto pandêmico, houve uma limitação com relação a pesquisas desenvolvidas na área, tornando o processo de discussão de dados dificultoso. Ainda assim espera-se que seja este dê subsídios para reflexões e discussões sobre o gerenciamento formativo no cenário acadêmico de pós-graduando que, diariamente, adaptam-se e enfrentam o ensino remoto e as adversidades impostas por ele.

Sugere-se que novas pesquisas sobre a temática sejam realizadas em outros cenários, possibilitando o efetivo gerenciamento formativo de pós-graduandos durante a pandemia e o desenvolvimento de uma teoria formal que possa ser generalizada a todos os contextos.

REFERÊNCIAS

ALMAZOVA, Nadezhda; KRYLOVA, Elena; RUBTSOVA, Anna; ODINOKAYA, Maria. Challenges and Opportunities for Russian Higher Education amid COVID-19: teachers' perspective. **Education Sciences**, [S.L.], v. 10, n. 12, p. 2-11, 7 dez. 2020. MDPI AG. <http://dx.doi.org/10.3390/educsci10120368>.

ARAÚJO, Maristela Midlej Silva de. O pensamento complexo: desafios emergentes para a educação on-line. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 36, p. 515-529, set. 2007. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27503610>. Acesso em: 09 fev. 2021.

ARRUDA, Eucidio Pimenta. Educação remota emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. *EmRede - Revista De Educação a Distância*, 7(1), 257-275, 2020. Disponível em: <https://www.aunired.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/621> . Acesso em: 21 Jan. 2021.

BERNARDO, Kelen Aparecida da Silva; MAIA, Fernanda Landolfi; BRIDI, Maria Aparecida. As configurações do trabalho remoto da categoria docente no contexto da pandemia COVID-19. **Norus: Novos Rumos Sociológicos**, Pelotas, v. 8, n. 14, p. 1-32, 3 dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/NORUS/article/view/19908>. Acesso em: 30 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece a Lei das diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 1996.

_____. Ministério da Educação. **Lei Nº 11.096 de 13 de janeiro de 2005**. Institui o Programa Universidade para Todos – PROUNI. Brasília: MEC, 2005.

_____. Ministério da Educação. **Decreto nº 6.096 de 24 de abril de 2007**. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais. Brasília. MEC, 2007.

_____. Ministério da Educação. **Decreto nº 7.642 de 13 de dezembro de 2011**. **6.096 de 24 de abril de 2007**. Institui o Programa Ciência sem Fronteiras. Brasília. MEC, 2011.

_____. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CES Nº 462/2017**. Normas referentes à pós-graduação stricto sensu no país. Brasília: MEC, 2017. Acesso em: 29 Jan 2021

_____. a. Ministério da Educação. **Resolução Nº 7 de 11 de dezembro de 2017**. Estabelece

normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação stricto sensu. Brasília: MEC, 2017. Acesso em 29 Jan 2021

_____. Ministério da Educação. **Resolução N° 1 de abril de 2018**. Estabelece diretrizes e normas para a oferta de cursos de pós-graduação lato sensu denominados cursos de especialização. Brasília: MEC, 2018. Acesso em 02 Fev 2021

_____. Ministério da Educação. **Portaria N° 343 de 17 de março de 2020**. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376> . Brasília: MEC, 2020. Acesso em: 21 Jan 2021

_____ a. Ministério da Educação, Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portaria N° 55 de 29 de abril de 2020**. Disponível em: <http://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detalhar?idAtoAdmElastic=3762#anchor> . Brasília: MEC, 2020. Acesso em: 03 Fev 2021

_____ b. Ministério da Educação, Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portaria N° 121 de 19 de agosto de 2020**. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=20/08/2020&jornal=515&pagina=59> . Brasília: MEC, 2020. Acesso em: 03 Fev 2021

BRASIL. Poder Legislativo. Lei N° 13.979. **Lei N° 13.979 de 6 de fevereiro de 2020**. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-13.979-de-6-de-fevereiro-de-2020-242078735> . Brasília: Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2020. Acesso em: 18 Jan. 2021.

BRASIL. Presidência da República. Lei N° 14.019. Lei N° 14.019 de 2 de julho de 2020. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/L14019.htm#art2 . Brasília: Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2020. Acesso em: 02 Fev. 2021.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Sobre a doença**. 2021. Disponível em: <https://coronavirus.saude.gov.br/sobre-a-doenca#como-se-protger>. Acesso em: 02 Fev 2021.

BRIDI, Maria Aparecida; BEZERRA, Giovana UEHARA; ZANONI, Alexandre Pilan. O trabalho remoto e as condições das mulheres no contexto da pandemia COVID-19. <https://jornalggn.com.br/analise/o-trabalho-remoto-e-as-condicoes-das-mulheres-no-contexto-da-pandemia-covid-19/>. Acesso em 18 de nov. 2020.

CAPES, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível. **Confira as ações adotadas pela CAPES durante a pandemia**. 2020. Disponível em: <http://uab.capes.gov.br/36-noticias/10245-confira-as-aco-es-adotadas-pela-capes-durante-a-pandemia>. Acesso em: 03 fev. 2021.

CHARMAZ, Kathy. A construção da teoria fundamentada: guia prático para análise qualitativa. Porto Alegre: Artmed, 2009. 272 p.

CIOTTI, MARCO et al. The COVID-19 pandemic: Critical Reviews in Clinical Laboratory Sciences. Disponível em:

<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/10408363.2020.1783198?casa_token=ryAYNKd_XcYAAAAA%3A6nVDvH50eTYQ3AtbIJyj7y9PUAEd5IWxeAkGlzJg0qX9KbXiqE-AbU4TILlCjD9BzaFniqqQ1QWvQbgv>. Acesso em: 18 Jan. 2021.

DWYER, Tom et al. Jovens universitários em um mundo de transformação: uma pesquisa sino-brasileira. Brasília: Ipea, 2016, 311 p.

GEMELLI, Catia Eli; CERDEIRA Luísa. COVID-9: Impactos e desafios para a educação superior brasileira e portuguesa. **Janelas da Pandemia**, p. 115-121. Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/343658710_COVID-19_IMPACTOS_E_DESAFIOS_PARA_A_EDUCACAO_SUPERIOR_BRASILEIRA_E_PORTUGUESA . Acesso em: 04 Fev 2020

GUSSO, Hélder Lima et al. Ensino superior em tempos de pandemia: diretrizes à gestão universitária. **Educação & Sociedade**, v. 41, p. 20, 2020. Disponível em:

https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302020000100802&tlng=pt . Acesso em: 18 Jan 2021.

HOULDEN, Shandell; VELETSIANOS George. A posthumanist critique of flexible online learning and its “anytime anyplace” claims. **British Journal of Educational Technology**, v. 50, n. 3, p. 1005–1018, 28 maio 2019. Disponível em: <https://bera-journals.onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/bjet.12779> . Acesso em: 18 Jan 2021

JÚNIOR, Almeida. et al. Parecer CFE nº 977/65, aprovado em 3 dez. 1965. **Revista Brasileira de Educação**, [S.L.], n. 30, p. 162-173, dez. 2005. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-24782005000300014>.

LEITE, Silvana Nair; FINKLER, Mirelle; MARTINI, Jussara Gue; HEIDEMANN, Ivonete; VERDI, Marta; HELLMANN, Fernando; VÁSQUEZ, María Fernanda. Management of the health workforce in facing COVID-19: disinformation and absences in Brazil's public policies. **Ciência & Saúde Coletiva**, [S.L.], v. s/n, n. 0039, p. 1-27. FapUNIFESP (SciELO). Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/scielopreprints.1206>. Acesso em: 30 Mar 2021

LYTHGOE, Mark P.; MIDDLETON, Paul. Ongoing Clinical Trials for the Management of the COVID-19 Pandemic. **Trends in Pharmacological Sciences**, v. 41, n. 6, p. 363–382, 2020. Disponível em:

<<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0165614720300705>>. Acesso em: 18 Jan. 2021.

MANCEBO, Deise; VALE, Andréa Araujo do; MARTINS, Tânia Barbosa. POLÍTICAS DE EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL 1995-2010. **Revista Brasileira de Educação**, [s.l.], v. 20, n. 60, p.31-50, mar. 2015. FapUNIFESP (SciELO).
<http://dx.doi.org/10.1590/s1413-24782015206003>

MEC, Ministério da Educação. **Qual a diferença entre pós-graduação lato sensu e stricto sensu**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=13072:qual-a-diferenca-entre-pos-graduacao-lato-sensu-e-stricto-sensu>. Acesso em: 29 jan. 2021.

MEC, Ministério da Educação. **Mestrado Profissional: o que é**. 2014. Disponível em: <https://uab.capes.gov.br/avaliacao/sobre-a-avaliacao/mestrado-profissional-o-que-e>. Acesso em: 30 mar. 2021.

MEC, Ministério da Educação. **MEC institui nova modalidade de doutorado profissional**. 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/doutorado-profissional>. Acesso em: 30 mar. 2021.

MEDEIROS, Angélica Pott de; SANTOS, José Luís Guedes dos; ERDMANN, Rolf Hermann. A teoria fundamentada nos dados na pesquisa em administração: evidências e reflexões. **Revista de Ciências da Administração**, Florianópolis, v. 21, n. 54, p. 95-110, ago. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/adm/article/view/2175-8077.2019.e60548> . Acesso em: 17 Dez 2021

MORIN, Edgar. **Da necessidade de um pensamento complexo**. Para navegar no século XXI: tecnologias do imaginário e cibercultura. Porto Alegre: Sulina, 3ª. Ed., 2003. Disponível em: <http://cuidadosintegrativos.com.br/pdf/necessidade-de-um-pensamento-complexo-edgar-morin.pdf> . Acesso em: 08 Fev 2021

_____. **Introdução ao pensamento complexo**; tradução do francês Eliane Lisboa. Porto Alegre: Sulina, 2006. 120 p.

MPENF, Programa de Pós-Graduação Gestão do Cuidado em Enfermagem – Modalidade Mestrado. **Histórico**. 2021. Disponível em: <https://mpenf.ufsc.br/mpenf/>. Acesso em: 30 mar. 2021.

PENA-VEJA, Alfredo. **O despertar ecológico: Edgar Morin e a ecologia complexa**. Tradução: Renato Carvalheira do Nascimento e Elimar Pinheiro do Nascimento. Rio de Janeiro: Garamond, 2005

PEN, Programa de Pós-Graduação em Enfermagem. **Proposta do Programa**. 2020. Disponível em: <https://ppgenf.posgrad.ufsc.br/historia/>. Acesso em: 23 fev. 2020.

_____. **Áreas de Concentração e Linha de Pesquisa**. 2020. Disponível em: <https://ppgenf.posgrad.ufsc.br/estrutura-administrativa/areas-de-concentracao-e-linhas-de-pesquisa/>. Acesso em: 23 fev. 2020a.

OLIVEIRA, E. DE S. et al. A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (EAD) E OS NOVOS CAMINHOS DA EDUCAÇÃO APÓS A PANDEMIA OCASIONADA PELA COVID-19. **Brazilian Journal of Development**, v. 6, n. 7, p. 52860–52867, 29 jul. 2020.

ORNELL, Felipe; SCHUCH, Jaqueline B.; SORDI, Anne O.; KESSLER, Felix Henrique Paim. “Pandemic fear” and COVID-19: mental health burden and strategies. **Brazilian Journal Of Psychiatry**, [S.L.], v. 42, n. 3, p. 232-235, jun. 2020. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/1516-4446-2020-0008>.

RIBEIRO, Flávia Nascimento. Edgar Morin, o pensamento complexo e a educação. **Revista Pró-Discente**, Vitória, v. 17, n. 2, p. 40-50, nov. 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/prodiscente/article/view/5804> . Acesso em 08 Fev 2021

REIMERS, Fernando. **A framework to guide an education response to the COVID-19 Pandemic of 2020**. Paris: Organisation For Economic Co-Operation And Development, 2020. 38 p.

SANTA CATARINA. Decreto nº 515 de 17 de março de 2020. Disponível em: https://www.sc.gov.br/images/Secom_Noticias/Documentos/VERS%C3%83O_ASSINADA.pdf . Acesso em 18 Jan. 2021.

SANTOS, José Luís Guedes dos; CUNHA, Kamylla Santos da; ADAMY, Edlamar Kátia; BACKES, Marli Terezinha Stein; LEITE, Joséte Luzia; SOUSA, Francisca Georgina Macedo de. Análise de dados: comparação entre as diferentes perspectivas metodológicas da teoria fundamentada nos dados. **Revista da Escola de Enfermagem da Usp**, [S.L.], v. 52, p. 1-8, 2018. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s1980-220x2017021803303>.

SANTOS, Silvana Sidney Costa; HAMMERSCHMIDT, Karina Silveira de Almeida. A complexidade e a religação de saberes interdisciplinares: contribuição do pensamento de Edgar Morin. **Revista Brasileira de Enfermagem**, [S.L.], v. 65, n. 4, p. 561-565, ago. 2012. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0034-71672012000400002>.

UNESCO, UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANISATION. **Three ways to plan for equity during the coronavirus school closures**. 2020. Disponível em: <http://www.iiep.unesco.org/en/three-ways-plan-equity-during-coronavirus-school-closures-13365>. Acesso em: 03 fev. 2021.

_____. a. **Adverse consequences of school closures**. 2020. Disponível em: <http://www.iiep.unesco.org/en/three-ways-plan-equity-during-coronavirus-school-closures-13365>. Acesso em: 03 fev. 2021.

UNIVALI, UNIVERSIDADE DO VALE DO ITAJAÍ. **Nota oficial 006/2020**. 2020. Disponível em: <https://univali.br/noticias/Paginas/NOTA-OFICIAL-006-2020.aspx> . Acesso em 02 Mar 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA - UFSC (Florianópolis). **Coronavírus: Administração Central da UFSC decide suspender aulas presenciais**. 2020. Disponível em: <https://noticias.ufsc.br/2020/03/coronavirus-administracao-central-da-ufsc-decide-suspender-aulas-presenciais/>. Acesso em: 19 Jan. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA - UFSC. **Conselho Universitário aprova retomada do ensino em formato não presencial; calendário suplementar deve ser definido na segunda-feira, dia 20**. 2020a. Disponível em: <https://noticias.ufsc.br/2020/07/conselho-universitario-aprova-retomada-de-ensino-nao-presencial-calendario-suplementar-sera-definido-na-segunda-feira-dia-20/>. Acesso em: 19 Jan. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA - UFSC (Florianópolis). **UFSC fará registro prévio de estudantes que precisem de empréstimo de computadores e acesso à Internet**. 2020. Disponível em: <https://noticias.ufsc.br/2020/06/pro-reitoria-de-assuntos-estudantis-fara-registro-previo-de-estudantes-que-precisem-de-emprestimo-de-computadores-e-acesso-a-internet/>. Acesso em: 21 Jan. 2021.

World Health Organization: WHO. **Folha informativa COVID-19** - Escritório da OPAS e da OMS no Brasil - OPAS/OMS Disponível em: <<https://www.paho.org/pt/covid19>>, acesso em: 18 Jan. 2021.

_____a. **Coronavirus (CoV) GLOBAL**. Disponível em: <https://www.who.int/es/health-topics/coronavirus/coronavirus#tab=tab_1>. Acesso em: 18 Jan. 2021.

APÊNDICE A – Instrumento de coleta de dados 1º Grupo Amostral

Entrevista n°: Programa de Pós-Graduação: Nível: Grupo amostral:
DADOS PESSOAIS
1. Idade: 2. Sexo: () Feminino () Masculino
DADOS PROFISSIONAIS
3. Ano de conclusão da graduação em Enfermagem: 4. Em qual Instituição de Ensino Superior se formou? () Pública () Privada 5. Ano de início na Pós: 6. Bolsista? () Sim () Não 8. Atuando no momento? Se sim: () Serviço Público () Serviço Privado

Questão norteadora:

Fale-me como você tem gerenciado suas atividades formativas durante o ensino remoto em tempos de pandemia COVID-19.

APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada “**Gerenciamento da formação de Pós-Graduandos em tempos de pandemia COVID-19**”, tendo como pesquisadores responsáveis a mestranda Maria Eduarda Grams Salum e a Prof^a. Dr^a. Alacoque Lorenzini Erdmann, do Departamento de Enfermagem da UFSC. A pesquisa tem como objetivo “*compreender de que modo os discentes de um Programa de Pós-Graduação em Enfermagem estão gerenciando sua formação frente ao ensino remoto em tempos de pandemia COVID-19*”.

Este projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFSC (CEPSH-UFSC) sob o Parecer de número 4.715.628, o qual tem por função defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. O Comitê de Ética da Universidade Federal de Santa Catarina localiza-se no Prédio Reitoria II R: Desembargador Vitor Lima, no 222, sala 401, Trindade, Florianópolis/SC CEP 88.040-400, tendo como horário de atendimento aos usuários de segunda a sexta-feira das 7h às 19h, e as formas de contato são via telefone: (48)3721-6094 e e-mail: cep.propesq@contato.ufsc.br .

Sua participação na pesquisa ocorrerá por meio de respostas a uma entrevista previamente agendada e que será realizada de forma virtual através de uma plataforma online para realização de reuniões, com duração aproximada de 30 minutos. Posteriormente a entrevista será transcrita sem que você seja identificado(a) em qualquer momento do estudo. Este estudo não lhe trará benefícios curtos prazos, porém para a sociedade contribuirá com as atividades desenvolvidas através do ensino remoto, proporcionando o aprimoramento destas atividades e para novas pesquisas nesta área de conhecimento.

O estudo não apresenta riscos de natureza física, exceto a possibilidade de mobilização emocional relacionado à reflexão sobre a teoria e prática durante o exercício de sua atividade, contudo estamos dispostas a ouvi-los (as), interromper a entrevista se assim você desejar, retornando a coletar os dados sob sua anuência tão logo se sinta à vontade para continuá-la. Outro risco inerente à pesquisa é a remota possibilidade da quebra do sigilo, mesmo que involuntário e não intencional (por exemplo, perda ou roubo de documentos, computadores, pen drive). Sinta-se absolutamente à vontade em deixar de participar da pesquisa a qualquer momento, sem ter que apresentar qualquer justificativa e com a certeza de que você não terá qualquer prejuízo. Caso você venha a sofrer qualquer dano ou prejuízo decorrente desta pesquisa, você terá garantia de indenização (havendo algum dano decorrente da pesquisa, o participante terá direito a solicitar indenização através das vias judiciais e/ou extrajudiciais, conforme a legislação brasileira (*Código Civil, Lei 10.406/2002, Artigos 927 a 954; entre outras; e Resolução CNS no 510 de 2016, Artigo 19*)).

Os resultados deste trabalho mostrarão apenas os resultados como um todo, sem revelar seu nome, instituição ou qualquer informação relacionada à sua privacidade, e poderão ser apresentados em eventos ou periódicos científicos. Os dados da sua entrevista serão utilizados apenas para essa pesquisa e ficarão armazenados por pelo menos cinco anos, em sala e armário chaveados, de posse da pesquisadora responsável, podendo ser descartadas (deletados e incinerados) posteriormente ou mantidos armazenados em sigilo.

Você não terá despesas pessoais em qualquer fase deste estudo e também não há compensação financeira relacionada à sua participação. Caso você tenha alguma despesa ou qualquer prejuízo financeiro em decorrência desta pesquisa, você terá garantia de ressarcimento, mediante apresentação de comprovante.

Em caso de dúvida ou se você se sentir prejudicado, poderá contatar as pesquisadoras responsáveis por meio do telefone (48) 98801-0180 ou e-mail: dudasalum1@gmail.com, ou pelo telefone (48) 99641-1675 ou e-mail alacoque.erdmann@ufsc.br

Os pesquisadores responsáveis, que também assinam esse documento, comprometem-se a conduzir a pesquisa de acordo com o que preconiza a Resolução 466/12, que trata dos preceitos éticos e da proteção aos participantes da pesquisa. Ao assinar este termo de consentimento livre e esclarecido, você poderá baixar uma cópia do mesmo, para guardar a sua via, pois é um documento que traz importantes informações de contato e garanta os seus direitos como participante da pesquisa.

Nesses termos e considerando-me livre e esclarecido(a) sobre a natureza e objetivo do estudo proposto, consinto minha participação voluntária, resguardando a autora do projeto a propriedade intelectual das informações geradas e expressando a concordância com a divulgação pública dos resultados, garantido o anonimato.

Nome do participante: _____

Data: ____ de _____ de 2021

Assinatura Participante



Documento assinado digitalmente
Maria Eduarda Grams Salum
Data: 24/05/2021 14:25:30-0300
CPF: 080.487.259-75
Verifique as assinaturas em <https://v.ufsc.br>

Maria Eduarda Grams Salum
Pesquisadora Responsável



Documento assinado digitalmente
Alacoque Lorenzini Erdmann
Data: 24/05/2021 20:36:46-0300
CPF: 180.529.320-68
Verifique as assinaturas em <https://v.ufsc.br>

Prof^ª. Dr^ª. Alacoque Lorenzini Erdmann
Pesquisadora Responsável

ANEXO 1 – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP SH/UFSC



Continuação do Parecer: 4.715.628

Cronograma	Cronograma_12_05_2021.docx	12/05/2021 16:36:06	MARIA EDUARDA GRAMS SALUM	Aceito
Outros	Instrumento_de_pesquisa.pdf	12/04/2021 17:32:54	MARIA EDUARDA GRAMS SALUM	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Declaracao_da_Instituicao_assinado.pdf	12/04/2021 17:20:33	MARIA EDUARDA GRAMS SALUM	Aceito
Orçamento	Orçamento.pdf	09/04/2021 19:14:32	MARIA EDUARDA GRAMS SALUM	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto_assinada.pdf	09/04/2021 18:52:34	MARIA EDUARDA GRAMS SALUM	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

FLORIANOPOLIS, 17 de Maio de 2021

Assinado por:
Nelson Canzian da Silva
(Coordenador(a))

Endereço: Universidade Federal de Santa Catarina, Prédio Reitoria II, R: Desembargador Vítor Lima, nº 222, sala 401
Bairro: Trindade **CEP:** 88.040-400
UF: SC **Município:** FLORIANOPOLIS
Telefone: (48)3721-6094 **E-mail:** cep.propesq@contato.ufsc.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SANTA CATARINA - UFSC



Continuação do Parecer: 4.715.628

da quebra do sigilo, mesmo que involuntário e não intencional (por exemplo, perda ou roubo de documentos, computadores, pen drive).

Benefícios: Este estudo não trará benefícios a curto prazo para os participantes, porém para a sociedade contribuirá com as atividades desenvolvidas através do ensino remoto, proporcionando o aprimoramento destas atividades e para novas pesquisas nesta área de conhecimento."

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Vide "Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações".

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Vide "Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações".

Recomendações:

Vide "Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações".

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Os pesquisadores apresentaram nova versão TCLE, a qual está adequada.

Não apresenta pendências.

Considerações Finais a critério do CEP:

Lembramos que a presente aprovação (versão projeto 12/05/2021 e TCLE 12/05/2021) refere-se apenas aos aspectos éticos do projeto.

Qualquer alteração nestes documentos deve ser encaminhada para avaliação do CEP/SH. Informamos que obrigatoriamente a versão do TCLE a ser utilizada deverá corresponder na íntegra à versão vigente aprovada.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1732226.pdf	12/05/2021 16:39:30		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Dissertacao_Maria_Eduarda_12_05_2021.docx	12/05/2021 16:38:18	MARIA EDUARDA GRAMS SALUM	Aceito
Outros	Carta_Resposta_Parecer_12_05_2021.pdf	12/05/2021 16:37:14	MARIA EDUARDA GRAMS SALUM	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_12_05_2021.docx	12/05/2021 16:36:39	MARIA EDUARDA GRAMS SALUM	Aceito

Endereço: Universidade Federal de Santa Catarina, Prédio Reitoria II, R: Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 401
Bairro: Trindade **CEP:** 88.040-400
UF: SC **Município:** FLORIANOPOLIS
Telefone: (48)3721-6094 **E-mail:** cep.propesq@contato.ufsc.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SANTA CATARINA - UFSC



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Gerenciamento da formação de pós graduandos em Enfermagem em tempos de pandemia COVID-19

Pesquisador: Alacoque Lorenzini Erdmann

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 45531521.0.0000.0121

Instituição Proponente: Universidade Federal de Santa Catarina

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.715.628

Apresentação do Projeto:

Segundo os autores: "Estudo qualitativo; amostra: discentes do Programa de Pós-Graduação em Enfermagem e do Programa de Pós-Graduação em Gestão do Cuidado em Enfermagem – Modalidade Profissional da Universidade Federal de Santa Catarina (n=20), escolhidos de forma intencional (priorizando discentes matriculados há mais tempo nos Programas, pois estes poderão aprofundar os impactos da pandemia em suas atividades formativas durante a entrevista e comparar o antes x durante). Os participantes serão convidados a participar da pesquisa através de um convite enviado por e-mail e a entrevista será agendada em dia e horário de escolha dos participantes e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) será assinado de forma digital previamente a realização da entrevista."

Objetivo da Pesquisa:

Segundo os autores: "Compreender de que modo os discentes de um Programa de Pós-Graduação em Enfermagem estão gerenciando sua formação frente ao ensino remoto em tempos de pandemia COVID-19."

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Segundo os pesquisadores: "Riscos: O estudo não apresenta riscos de natureza física, exceto a possibilidade de mobilização emocional relacionado à reflexão sobre a teoria e prática durante o exercício da atividade dos participantes. Outro risco inerente à pesquisa é a remota possibilidade

Endereço: Universidade Federal de Santa Catarina, Prédio Reitoria II, R: Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 401
Bairro: Trindade **CEP:** 88.040-400
UF: SC **Município:** FLORIANOPOLIS
Telefone: (48)3721-6094 **E-mail:** cep.propesq@contato.ufsc.br