

Estado da publicação: Não informado pelo autor submissor

# O OLHAR DOS DOCENTES SOBRE OS DESAFIOS DO ENSINO REMOTO EM NUTRIÇÃO E SAÚDE COLETIVA

Giovanna Melo de Carvalho, Mauricio Wiering Pinto Telles

<https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.9617>

Submetido em: 2024-08-29

Postado em: 2024-09-04 (versão 1)

(AAAA-MM-DD)

ARTIGO

## O OLHAR DOS DOCENTES SOBRE OS DESAFIOS DO ENSINO REMOTO EM NUTRIÇÃO E SAÚDE COLETIVA

GIOVANNA MELO DE CARVALHO<sup>1</sup>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8641-5634>

<[giovanna.melo@ufrn.br](mailto:giovanna.melo@ufrn.br)>

MAURICIO WIERING PINTO TELLES<sup>2</sup>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5568-6877>

<[mauricio.wiering@ufrn.br](mailto:mauricio.wiering@ufrn.br)>

<sup>1</sup> Faculdade de Ciências da Saúde do Trairi. Santa Cruz, Rio Grande do Norte (RN), Brasil.

<sup>2</sup> Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, Rio Grande do Norte (RN), Brasil.

**RESUMO:** Este estudo investiga os desafios e repercussões do Ensino Remoto Emergencial (ERE) na formação de estudantes de Nutrição em uma universidade pública do Rio Grande do Norte, focando especialmente no ensino de Saúde Coletiva, sob a ótica dos docentes da área. O ERE foi implementado devido à pandemia de COVID-19, afetando diretamente a qualidade do ensino, especialmente em cursos da área da saúde que exigem práticas presenciais. A pesquisa utilizou abordagem qualitativa, por meio de entrevistas semiestruturadas com docentes que ministram disciplinas relacionadas à Saúde Coletiva. Os resultados indicam que, apesar do esforço dos professores em adaptar suas metodologias ao ambiente virtual, houve desafios significativos, como a baixa participação dos alunos e dificuldades técnicas. Além disso, a falta de interação presencial prejudicou a formação prática e o desenvolvimento de competências essenciais para a atuação profissional no Sistema Único de Saúde (SUS). As conclusões ressaltam a importância do aprendizado presencial dentro da Saúde Coletiva e a necessidade de se repensar o papel das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) na educação em saúde.

**Palavras-chave:** instituições de ensino superior, ensino online, nutrição, saúde coletiva

### THE PERSPECTIVE OF PROFESSORS ON THE CHALLENGES OF REMOTE LEARNING IN NUTRITION AND PUBLIC HEALTH

**ABSTRACT:** This study investigates the challenges and repercussions of Emergency Remote Learning (ERL) on the education of Nutrition students at a public university in Rio Grande do Norte, with a particular focus on Public Health education, from the perspective of faculty members. ERL was implemented due to the COVID-19 pandemic, directly impacting the quality of education, especially in health-related courses that require hands-on practices. The research employed a qualitative approach, using semi-structured interviews with faculty members who teach Public Health-related subjects. The results indicate that, despite the teachers' efforts to adapt their methodologies to the virtual environment, significant challenges were encountered, such as low student participation and technical difficulties. Furthermore, the lack of in-person interaction hindered practical training and the development of essential skills for professional practice within the Unified Health System (SUS). The conclusions emphasize the importance of in-person learning in Public Health and the need to reconsider the role of Information and Communication Technologies (ICTs) in health education.

**Keywords:** higher education institutions, online teaching, nutrition, public health

## LA PERSPECTIVA DE LOS DOCENTES SOBRE LOS DESAFÍOS DE LA ENSEÑANZA REMOTA EN NUTRICIÓN Y SALUD PÚBLICA

**RESUMEN:** Este estudio investiga los desafíos y repercusiones de la Enseñanza Remota de Emergencia (ERE) en la formación de estudiantes de Nutrición en una universidad pública de Rio Grande do Norte, con un enfoque particular en la enseñanza de Salud Pública, desde la perspectiva de los docentes. La ERE se implementó debido a la pandemia de COVID-19, impactando directamente en la calidad de la educación, especialmente en los cursos relacionados con la salud que requieren prácticas presenciales. La investigación empleó un enfoque cualitativo, utilizando entrevistas semiestructuradas con docentes que imparten materias relacionadas con la Salud Pública. Los resultados indican que, a pesar de los esfuerzos de los profesores para adaptar sus metodologías al entorno virtual, se encontraron desafíos significativos, como la baja participación de los estudiantes y dificultades técnicas. Además, la falta de interacción presencial afectó la formación práctica y el desarrollo de competencias esenciales para la práctica profesional en el Sistema Único de Salud (SUS). Las conclusiones destacan la importancia del aprendizaje presencial en la Salud Pública y la necesidad de reconsiderar el papel de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en la educación en salud.

**Palabras clave:** instituciones de educación superior, enseñanza en línea, nutrición, salud pública

## INTRODUÇÃO

A pandemia da COVID-19, uma emergência em Saúde Pública sem precedentes para nossa geração, trouxe impacto direto nas graduações da área da saúde, entre elas a Nutrição, com a necessidade da substituição de aulas presenciais, incluindo aulas práticas em laboratórios e outras experiências de aprendizagem, pelo chamado Ensino Remoto Emergencial (ERE). O ERE, foi implantado nas instituições de ensino do Brasil em caráter de urgência e sem padronização, gerando atrasos no calendário acadêmico e limitações de estruturas necessárias para o ensino, ampliando o abismo da inclusão digital e da desigualdade social (Santos; Zaboroski, 2020; Vieira, Silva, 2020; Ferraz; Ferreira, 2021).

O ERE também trouxe mudanças para o uso de Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs) no meio acadêmico. Isto porque, o que antes era utilizado como forma de apoio às atividades presenciais, como plataformas de áudio e vídeo e os próprios ambientes virtuais disponibilizados pelas escolas e universidades, tornou-se palco principal da dinâmica das aulas. A situação exigiu dos docentes uma postura inovadora e a necessidade de capacitação digital e de utilização de métodos mais ativos de ensino-aprendizagem. Do outro lado da tela, para os alunos, exige-se um alto nível de auto-regulação, disciplina, organização e habilidades metacognitivas. Ambas as situações apresentam-se como um desafio para o cenário da educação brasileira (Galvão et al., 2021; Darsie et al., 2022; Berrío Zapata et al., 2020; Gonzales; Calarco; Lynch, 2020; Maciel et al., 2020; Silva et al.; 2020; Vieira, Silva, 2020; Oliveira et al., 2021). Considerando atividades domésticas, trabalho, cuidados com a família e estudos, no contexto dos docentes, houve sobrecarga de trabalho e rompimento das barreiras entre o profissional e o pessoal, causando frustração e ansiedade (Alvim et al., 2020; Galvão et al., 2021).

Além das adversidades inerentes à implantação emergencial de atividades remotas, o ensino também continuou a enfrentar situações familiares criticadas já no presencial, especialmente a hierarquização das relações em sala de aula, com ensino centrado no professor e apresentação de conteúdos de maneira meramente informativa. Essas práticas estão em desacordo com as propostas didático-pedagógicas recomendadas por especialistas, sobretudo no que concerne à formação em saúde

(Veras et al., 2017; Ferreira et al., 2019; Galvão et al., 2021), ainda mais quando pensamos no ensino da Saúde Coletiva.

A Saúde Coletiva na Nutrição, faz parte da área de Alimentação e Nutrição em Saúde Coletiva (ANSC), campo interdisciplinar abrangente que, a partir dos conceitos de alimentação e nutrição, fundamenta-se nos três núcleos de saberes do campo científico da Saúde Coletiva que dialogam entre si, de forma teórica e prática: Epidemiologia; Ciências Sociais e Humanas; e Política, Planejamento e Gestão em Saúde (Bosi; Prado, 2011; Recine et al., 2014). Sua concepção, assim como a da própria Nutrição, está intrinsecamente ligada ao movimento sanitário brasileiro que deu origem ao próprio campo da Saúde Coletiva, à Reforma Sanitária e ao Sistema Único de Saúde (SUS), de modo que um nutricionista que atua nesta área também deve visar lutar pela garantia do direito humano à alimentação saudável, atuando na promoção e recuperação da saúde, prevenção de doenças, vigilância sanitária e melhoria da qualidade de vida da população (Bosi; Prado, 2011; Vasconcelos; Batista Filho, 2011).

A formação em saúde de nutricionistas é palco de discussões desde sua criação no Brasil. Mesmo sua origem estando ligada ao movimentos políticos e sociais, a profissão ainda é bastante influenciada pelo modelo hegemônico hospitalocêntrico, gerando desequilíbrios entre as vertentes sociais e biológicas que compõe os saberes e a atuação do nutricionista (Ferreira, Magalhães, 2007; Vasconcelos, Batista-Filho, 2011; Pinheiro et al., 2012).

Superar essas lacunas demandam orientar a formação de nutricionista para uma prática mais alinhada com o SUS e os princípios da Saúde Coletiva, dentro de um cenário integrador entre teoria e prática, através de estratégias pedagógicas de ensino que priorizem metodologias ativas e aplicadas à contextualização da realidade (Ferreira, Magalhães, 2007; Pinheiro et al., 2012).

Nessa necessidade, é importante retomar que as mudanças ocorridas nas graduações da área da saúde durante o ERE receberam bastante atenção em relação às suas consequências, considerando que a maioria dos cursos têm forte atividade prática-assistencial e integração ensino-serviço-comunidade, e nem tudo pôde ser adequadamente adaptado ao meio remoto (Alvim et al., 2020; Silva et al., 2020). Atualmente, a estruturação da graduação em saúde já se apresenta, por si só, como um obstáculo para uma educação interprofissional, humanizada, ética e transformadora. Os cursos são independentes entre si, isolados em suas estruturas físicas e com pouca comunicação interprofissional. Embora o modelo remoto de ensino seja capaz de quebrar algumas dessas barreiras, a interação em cenários reais de prática, onde o social e o emocional ocorrem sem mediações tecnológicas e “ao vivo”, apresenta vantagens para o desenvolvimento interpessoal e metacognitivo (Costa, 2016). Mesmo que a presença dos estudantes nos serviços de saúde não se traduza em seu aproveitamento e aprendizado, estar em contato prático com a realidade do SUS é de suma importância para proporcionar uma experiência real de trabalho para os estudantes, torná-los capazes de realizar investigações críticas, trabalhar em colaboração com outros profissionais e trocar saberes, desenvolver empatia, entender a lógica do serviço, conhecer e utilizar os sistemas de informação em saúde, realizar visitas domiciliares, de acolhimento e de sala de espera, planejar e realizar ações de vigilância e atuar proativamente na modificação e resolução de problemas do local e da comunidade e do território em que está inserido (Guerra; Medeiros Júnior; Costa, 2022; Alvim et al., 2020; Conselho Nacional de Saúde [CNS], 2020; Araújo et al., 2022).

O uso das TICS no campo da educação tende a permanecer pós-pandemia, tanto num contexto de avanço tecnológico quanto para preparo para possíveis emergências futuras, sendo necessário lidar com questões que ficaram em aberto em relação ao período: condições de trabalho dos professores, qualidade do processo de ensino-aprendizagem, a relevância dos temas ministrados, práticas pedagógicas, dentre outros (Martins, 2020). Analisar sob a ótica do ensino da Saúde Coletiva torna-se ainda mais relevante, uma vez que é uma área que demanda prática e inserção no sistema de saúde

Dessa forma, o objetivo deste estudo é investigar a compreensão dos docentes da graduação em Nutrição de uma instituição de ensino superior pública do Rio Grande do Norte sobre a repercussão do ensino remoto emergencial para o processo de ensino-aprendizagem de Saúde Coletiva e formação para o SUS.

## **CAMINHOS METODOLÓGICOS**

### **Tipo de estudo**

Este é um trabalho de abordagem qualitativa e exploratória, do tipo estudo de caso, que tem como cenário o curso de graduação em Nutrição de uma IES pública do Rio Grande do Norte, em seus dois campi: um na capital e outro no interior do estado.

Este artigo é um recorte da dissertação de mestrado intitulada “Repercussões do Ensino Remoto Emergencial na Formação em Saúde Coletiva de nutricionistas de uma universidade pública do Rio Grande do Norte”, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva da Faculdade de Ciências da Saúde do Trairi - FACISA.

### **Sujeitos da pesquisa e localização**

Os sujeitos da pesquisa são docentes do curso de graduação em Nutrição da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), campus central, localizado em Natal, e da Faculdade de Ciências da Saúde do Trairi (FACISA), Unidade Acadêmica Especializada em Saúde da UFRN, campus localizado no município de Santa Cruz.

O contato com os docentes foi feito, de início, por intermédio da Coordenação do curso de Nutrição de cada campus, através de e-mail, com apresentação da pesquisa de maneira clara e objetiva e solicitação do nome dos docentes que atendiam aos critérios de inclusão, os componentes curriculares ministrados por eles e o e-mail e/ou telefone institucional de cada um. Para os docentes do campus central, as informações foram colhidas através da página pública do Departamento de Nutrição.

O convite para participar da pesquisa foi feito oficialmente através do e-mail e/ou WhatsApp institucional dos docentes. O e-mail ou mensagem foi enviado de forma individual para cada docente, de modo que não ocorreu visualização da informação por terceiros. No corpo da mensagem, os docentes foram informados sobre a pesquisa com abertura para responder dúvidas, caso necessário. Em caso de consentimento à participação da pesquisa, data e local eram marcados com base em conveniência dos envolvidos.

No campus FACISA, foram identificados 3 docentes da área de Saúde Coletiva no Departamento de Nutrição, e todos eles foram entrevistados. No campus Natal, foram identificados 7 docentes da área de Saúde Coletiva e 4 aceitaram participar da entrevista.

### **Coleta de dados**

A coleta de dados foi feita mediante entrevista semiestruturada. Entrevistas como fonte de informação foram escolhidas por fornecerem dados que tratam da reflexão do próprio sujeito sobre a realidade que vivencia. A modalidade da entrevista foi semi-estruturada, obedecendo a um roteiro físico para orientar as questões discutidas e garantir que as perguntas da pesquisa fossem contempladas de maneira adequada, sem ignorar outras reflexões, preocupações ou considerações dos entrevistados (Minayo, 2014).

As questões foram formuladas com perguntas abertas, de modo a gerar reflexões a respeito do ensino remoto em Saúde Coletiva, especialmente no contexto do ensinar, finalizando com potencialidades e fragilidades identificadas nesse modelo.

### **Realização das entrevistas**

Para os docentes, foram convidados a participar da pesquisa aqueles que ministram componentes curriculares relacionados à ANSC e que estiveram em exercício durante a adoção do ensino remoto emergencial durante a pandemia da Covid-19. Docentes que ministraram componentes curriculares relacionados à ANSC durante o ERE, mas atualmente não ministram esses componentes,

também foram incluídos. Foram excluídos docentes que estiveram afastados no período, ou que entraram em exercício após retorno das atividades presenciais.

### **Crítérios de inclusão e exclusão**

As entrevistas foram realizadas de maneira presencial, nas dependências da instituição de ensino da cada campus. O tempo médio de duração foi de 40 minutos. Antes de ser realizada a entrevista presencial, o docente assinou duas cópias do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), após ter sido instruído de maneira clara sobre a importância de sinalizar seu consentimento.

Duas entrevistas foram conduzidas de maneira online, a pedido do docente. Estas entrevistas foram realizadas através da plataforma Google Meet, em sala individual, em horário previamente definido, em ambiente silencioso e isolado, assegurando ao participante a garantia de privacidade e proteção de dados.

### **Análise de dados**

As entrevistas presenciais foram gravadas com um gravador de voz, com autorização dos participantes. A gravação foi utilizada para transcrição e análise de dados. Em caso de entrevista feita de maneira online, houve gravação do vídeo por imagem e áudio, através dos recursos disponibilizados pelo próprio Google Meet. Foi escolhida a plataforma Google Meet por ser de uso comum das pessoas do meio acadêmico, e da possibilidade de gravação da tela de maneira fácil. A gravação do vídeo foi utilizada somente para transcrever as falas, não utilizando-se da imagem.

A Análise Temática de Conteúdo (Minayo, 2014) foi a técnica utilizada para tratamento dos dados, objetivando-se buscar temas comuns nos discursos dos participantes, compondo núcleos de sentido com frequência significativa para a questão de pesquisa. Essa metodologia de análise não necessita de vinculação a uma corrente teórica, sendo ideal para gerar resultados gerais, que podem futuramente ser trabalhados sob diferentes referenciais teóricos (Rosa; Mackedanz, 2021).

Após transcrição das entrevistas, o processo seguiu as seguintes etapas da Análise Temática de Conteúdo (Minayo, 2014): pré-análise, percorrendo as etapas de pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados e interpretação.

Na pré-análise, houve a leitura flutuante das entrevistas transcritas para familiarização com o material, além de organização textual da linguagem para melhor compreensão do conteúdo das falas; seguido da constituição do corpus e as codificações que orientaram a análise, com separação dos temas principais que orientam a pesquisa e identificação dos mesmos nas falas dos sujeitos, a partir do eixo temático “Ensino Remoto e Saúde Coletiva”. Nessa exploração do material, foram identificadas cinco categorias temáticas: a) a percepção dos docentes sobre a experiência no ERE ; b) utilização de metodologias de ensino-aprendizagem no ERE na Saúde Coletiva; c) ensino remoto na Saúde Coletiva; d) limitações do ensino remoto e e) potencialidades do ensino remoto. Após separar o conteúdo das falas em cada categoria, os dados resultantes foram trabalhados mediante inferências e interpretações, buscando extrair as percepções dos sujeitos para cada categoria.

O software Atlas.ti® foi utilizado como ferramenta de auxílio na análise dos dados. As transcrições foram transferidas para o software para melhor visualização e organização dos materiais, para que pudessem ser construídas as inferências e categorizações e organizadas as citações.

### **Aspectos éticos**

O presente trabalho foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências da Saúde do Trairi - FACISA, sob o parecer de número 6.253.046, e CAAE nº 70258123.0.0000.5568, atendendo as orientações da Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde. Os participantes que concordaram em participar do estudo, após esclarecidos sobre os objetivos, importância, riscos e benefícios da pesquisa, foram solicitados a assinar do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), quando entrevista presencial, ou o Registro de Consentimento Livre e

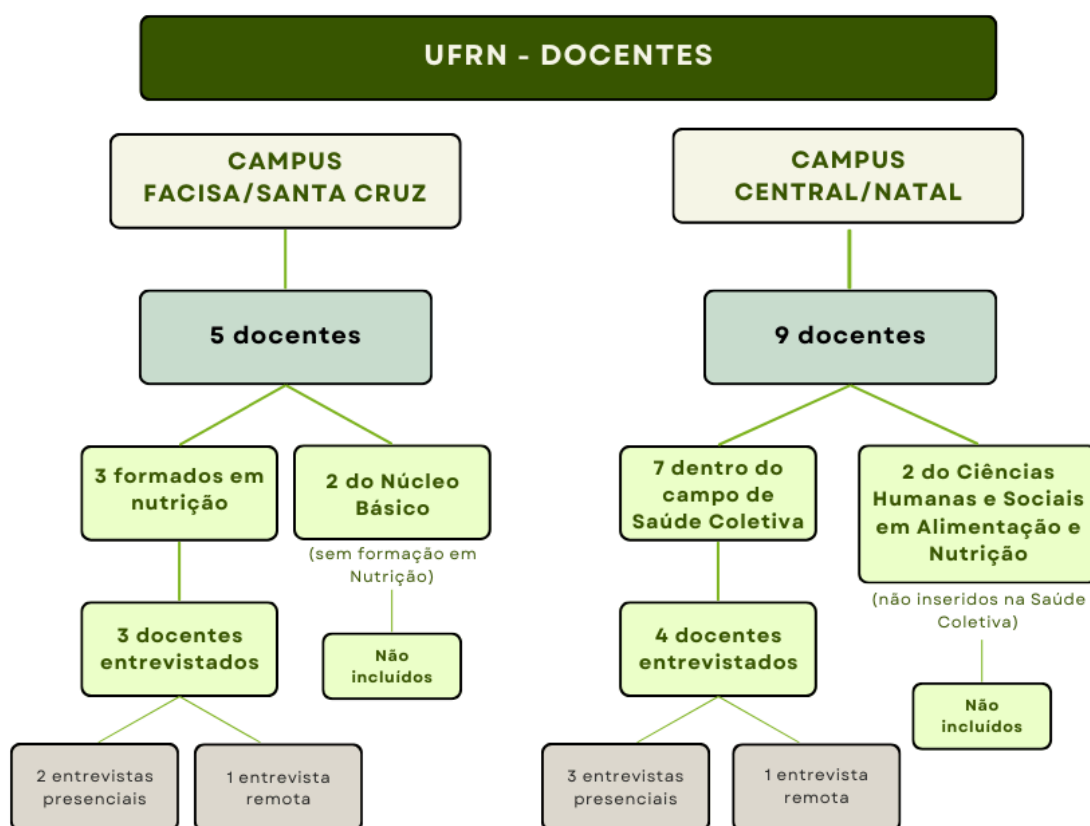
Esclarecido (RCLE), quando entrevista online, além do Termo de Autorização para Gravação de Voz e Vídeo. Os participantes também receberam informações quanto à possibilidade de desistência em qualquer fase da pesquisa, além da garantia de confidencialidade e privacidade das informações, proteção da imagem e voz. A transcrição das falas da entrevista foi feita utilizando códigos que combinavam letras (D - docente) e números (segundo a ordem de realização da coleta), para preservar o anonimato.

## RESULTADOS

### Sujeitos da pesquisa

A caracterização dos docentes quanto à formação e ao número de entrevistas está apresentada no Quadro 1 a seguir.

**Figura 1 - Caracterização dos docentes da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), por campus.**



Fonte: própria dos autores.

A Coordenação de Nutrição da Faculdade de Ciências da Saúde do Trairi (FACISA) foi responsável pela informação de nome e contato profissional dos docentes. Os 3 docentes da área foram contactados e aceitaram participar da entrevista.

Já para o campus central da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, em Natal, o processo de coleta de dados não pode ser realizado por intermédio do Departamento de Nutrição. Os dados dos docentes que compunham o núcleo de Saúde Coletiva do curso de Nutrição da UFRN foram coletados através das informações públicas no site, consultando a página de docentes do curso e os componentes curriculares e áreas de atuação. O contato com os docentes foi feito através do e-mail e telefone disponíveis nas páginas institucionais de maneira pública, e alguns dos docentes contactados compartilharam o contato telefônico de outros docentes do departamento.

É importante destacar que 2 docentes são da área intitulada Ciências Humanas e Sociais em Alimentação e Nutrição, criada especificamente no Departamento de Nutrição do campus central. Os

docentes dessa área não se consideram da área de Saúde Coletiva, por isso, não conseguiriam responder de maneira mais específica às questões das entrevistas, não sendo incluídos na coleta de dados. Dos 7 docentes da área de Saúde Coletiva específica, 4 responderam às comunicações para participar da entrevista.

### **Análise das entrevistas**

A partir do eixo temático intitulado “Ensino Remoto e Saúde Coletiva”, as categorias de análise que surgiram serão apresentadas a seguir.

#### ***A percepção dos docentes sobre a experiência no ERE***

De modo geral, a experiência do ERE foi considerada negativa e desafiadora para a maioria dos docentes. Apesar de ministrarem componentes curriculares diferentes, com metodologias diferentes, uma experiência unânime foi a baixa participação dos alunos durante as aulas online, tanto em interações aluno-professor-conteúdo, quanto em relação a deixar a câmera ligada durante as aulas. O sentimento em relação a essas situações foi bastante negativo, pois era algo que impactava na qualidade da aula e até mesmo na motivação do professor em realizar o seu trabalho.

“Ruim pra caramba. Ruim pra caramba. Não sou daqueles caras que dizem: ‘ah, foi um desafio gratificante, aprender isso...’. Foi ruim. Achei horrível. É muito chato você falar pra uma câmera no seu computador, é horrível. Todos os estudantes estão com a câmera desligada. No máximo, tem um com a câmera ligada. Você pergunta algo para estimular uma interação e ninguém responde. É uma sensação muito estranha, parece que você tá falando sozinho.” (D2)

“No formato remoto, ninguém ligava a câmera. Então, a gente estava com umas bolinhas com as fotos das pessoas e ninguém sabia se tinha alguém ali, se não tinha, se você estava falando sozinho. E era muito desmotivante isso! Você não tinha questionamento, ficava todo mundo calado. A sensação era que não tinha ninguém ali, você estava sozinho.” (D1)

Um dos entrevistados refletiu sobre os motivos da falta de participação ativa dos estudantes, que mantinham as câmeras desligadas. Mas, apesar do contexto social ser importante ao analisarmos a situação, não podemos ignorar os prejuízos que a prática traz para a dinâmica de sala de aula no modelo online.

“Às vezes, a pessoa não abria a câmera ou não participava porque não queria, mas também porque a gente não sabia qual era o contexto de vida daquela pessoa. E quando você está em casa, colocar limite entre o pessoal e o profissional, ou essa questão de estudo, para algumas pessoas, é muito mais desafiador.” (D3)

Alguns docentes enfatizaram que não tinham costume de utilizar TICS especificamente no contexto de ensino. Se apropriar e inserir o uso dessas ferramentas em sala de aula virtual, no início, foi desafiador, o que impactou na qualidade das aulas e aumentou a carga de trabalho. Foram mencionados cursos oferecidos pela UFRN para a utilização de ferramentas virtuais e também o apoio entre colegas, que compartilhavam entre si os conhecimentos e experiências adquiridas. Alguns docentes encararam o desafio de maneira mais positiva que outros, e todos mencionam a continuação do uso de algumas tecnologias e ferramentas no retorno ao presencial.

“Ninguém sabia como fazer nada, ainda mais nós, professores, em que poucos já tinham experiência em EAD. Não é que EAD seja remoto, são totalmente diferentes. No máximo, a gente fazia uma reunião pelo Google Meet. E aí a gente começou a fazer aula pelo Google Meet, outros usavam outras plataformas... Eu tinha até dificuldade para fazer algumas outras coisas, porque não fomos ensinados.” (D4)

“Para mim, inicialmente foi bastante desafiador. Eu sou uma professora de quase 30 anos de experiência, então, mesmo utilizando as tecnologias de informação e comunicação, eu não tenho as habilidades de alguém mais jovem. Mas, precisamos nos formar! (...) A gente nunca

tinha usado o Google Meet, nunca tinha feito uma aula com esse perfil. Nós tivemos um tempo de adaptação, mas partilhamos muitos dilemas nos grupos, discutimos bastante estratégias, tivemos muito cuidado...” (D6)

### *Utilização de metodologias de ensino-aprendizagem no ERE na Saúde Coletiva*

Como metodologias utilizadas nas aulas online, os docentes abordaram a realização de seminários, jogos interativos online, gravação prévia das aulas (aulas assíncronas), produção de conteúdo no Instagram, ferramentas do Google e criação, exposição e debates de vídeos no Youtube.

Os docentes perceberam baixo engajamento e dificuldade de concentração dos alunos com as atividades e metodologias utilizadas, mesmo quando os pedidos de adaptação partiam dos próprios estudantes. Apesar disso, alguns docentes apontaram os benefícios de conhecer novas ferramentas e ideias de adaptação de tarefas e poder trazê-las para enriquecer as aulas e buscar a participação mais ativa dos alunos.

“Justamente pelos componentes serem muito práticos, eles foram completamente adaptados. Mesmo que o conteúdo tenha sido dado em SACI [componente curricular teórico-prático do curso, realizado em Unidades Básicas de Saúde], ele teve que ser dado de maneira diferente. Tudo partia da vivência e observação, quando era presencial. O que não pôde acontecer quando foi no remoto. O que a gente trazia? Os preceptores participavam das reuniões, eles traziam relatos do que acontecia no território. (...) As aulas ficaram gravadas e foram até usadas posteriormente em turmas subsequentes. Então, palestras exitosas, momentos exitosos foram reutilizados, ficou um material gravado que até hoje pode ser utilizado.” (D2)

Os docentes utilizaram provas online via Multiprovas (plataforma desenvolvida e disponibilizada pela UFRN), além da realização de atividades como produção de vídeos ou posts no Instagram, seminários, portfólios, estudos de casos. Encontrar métodos eficientes para avaliar os estudantes no modelo remoto foi considerado desafiador. Os docentes acreditam que essas formas de avaliação não foram suficientes ou adequadas para mensurar o conhecimento e a fixação de saberes, mas foram as formas possíveis de serem realizadas naquele contexto. As avaliações e atividades que necessitavam de práticas foram consideradas como frágeis, especialmente aquelas relacionadas à relação ensino-serviço-comunidade. Uma fala comum foi a identificação de inseguranças em relação ao conteúdo ministrado durante o remoto, quando os estudantes retornaram para as aulas presenciais pós-pandemia.

“Eu acho que as formas que a gente usou de avaliação não eram suficientes para conseguir mensurar o conhecimento. Se era conteúdo teórico, Multiprovas, a gente sabe que eles faziam com consulta. (...) Alguns conhecimentos e algumas habilidades, por exemplo, a habilidade de levantamento de informações a partir dos sistemas de informação em saúde, bases de dados, essas coisas a gente conseguiu trabalhar melhor com eles, porque era o recurso que a gente tinha (...). Agora, a integração ensino-serviço-comunidade ficou prejudicada. Habilidade que a gente trabalha com eles de comunicação, de como se comportar durante um contato com a comunidade, seja numa visita domiciliar, seja numa UBS, isso eles não tiveram.” (D1)

“A gente nunca sabe, né... Nós ainda estamos numa fase de estar avaliando como foi o ensino remoto. A gente vê pela dificuldade que as turmas estão passando. Então, assim, quando na aula e falo: vocês lembram disso? Vocês não lembram disso não? Vocês pagaram no remoto? Ah, tá... Porque, foi difícil, foi difícil pra nós e com certeza foi para os alunos também.” (D2)

A produção de materiais virtuais foi bem avaliada pelos docentes, pois estimulou o desenvolvimento de habilidades no campo da comunicação na saúde nos discentes, e resultou em trabalhos concretos que poderiam ser reutilizados em outras situações e projetos, tanto no cenário pandêmico quanto pós-pandemia.

Alguns docentes comentaram sobre a sensação de facilitação das provas online, resultando em um maior número de aprovações em comparação ao que ocorria no presencial.

## *Ensino remoto na Saúde Coletiva*

Em se tratando da experiência dos docentes os componentes curriculares relacionados à Saúde Coletiva ministrados, os relatos se diferenciam a depender da estrutura do componente curricular.

Foi posto que aulas cujo conteúdo era mais teórico puderam ser mais facilmente adaptadas ao ERE, com exposições síncronas e atividades assíncronas, mas alguns docentes relataram monotonia da exposição do conteúdo e falta de interações dos alunos. Outros docentes comentaram sobre o auxílio de novas tecnologias e ferramentas didáticas para melhorar a interação com os alunos e a utilização da situação de emergência em saúde vivenciada como fonte de conteúdo relacionado à Saúde Coletiva, que pôde ser utilizado em diversos componentes, proporcionando experiências diferenciadas e produção de materiais didáticos importantes. Alguns docentes relatam mais facilidade que outros no ensino por meio de aulas remotas, provavelmente de acordo com sua capacidade de adaptação às novas tecnologias e métodos.

Já aulas com atividades mais práticas foram consideradas um desafio para adaptar, e, embora os docentes fizessem o possível com os recursos disponíveis, algumas lacunas ainda permaneceram. Em especial, a falta de contato direto professor-estudante e professor-estudante-comunidade, e a limitação ou falta das atividades práticas, foi considerada prejudicial para a experiência e aprendizado dos alunos.

Um exemplo marcante em se tratando da área de Saúde Coletiva é o componente curricular de Saúde e Cidadania, conhecido como SACI, que é ministrado para todos os cursos da área da saúde em conjunto nos primeiros semestres do curso e tem a maior parte da carga horária em atividades práticas fora dos muros da universidade, em Unidades Básicas de Saúde. Durante o ERE, a tecnologia teve que mediar as atividades e interações dos alunos com os serviços e profissionais do SUS. O uso do Google Maps e suas ferramentas para territorialização; a pesquisa de notícias sobre a saúde de determinado bairro ou comunidade em sites do Google; entrevistas por telefone com agentes de saúde, foram algumas estratégias utilizadas. No entanto, considera-se que a experiência proporcionada foi fragilizada pela falta de contato com serviços, profissionais da rede e comunidade.

Os estágios ainda ocorreram nesse período, porém com carga horária prática reduzida, em ambos os campi. Alguns locais de estágio, porém, sofreram adaptações, porque a atividade da nutricionista responsável estava limitada pelo contexto (não havia visitas domiciliares ou palestras presenciais para o público, por exemplo) ou havia mudado (com desvio de função do profissional nutricionista e dos estagiários para atender às demandas trazidas pela COVID-19).

“Nos componentes teóricos, como Epidemiologia Nutricional, que é muito teórica... Não impactou tanto. Eles não precisavam vivenciar nada na comunidade ou ter contato com pessoas, então a adaptação foi mais fácil. Componentes como Saúde e Cidadania, como eles precisam ir para o território, fazer territorialização em saúde, conhecer uma UBS, fazer visita domiciliar... Isso foi impossibilitado pela pandemia.” (D1)

“Justamente pelos componentes serem muito práticos, eles foram completamente adaptados. Mesmo que o conteúdo tenha sido dado em SACI, ele teve que ser dado de maneira diferente. Tudo partia da vivência e observação, quando era presencial. O que não pode acontecer quando foi no remoto. O que a gente trazia? Os preceptores participavam das reuniões, eles traziam relatos do que acontecia no território. Mas é completamente diferente a dinâmica.” (D3)

## *Limitações do ensino remoto*

Especialmente no campo da Saúde Coletiva, a prática é um acontecimento considerado essencial para a formação profissional, e não pode ser adequadamente suprida pelo ensino remoto. Mesmo durante as adaptações possibilitadas pelo modelo híbrido, em que os estudantes puderam ter práticas presenciais seguindo todas as recomendações de segurança necessárias, como uso de EPIs, limitação de número de participantes e condensação das horas de práticas em poucos dias, a falta do

contato com a comunidade foi a principal limitação levantada pelos docentes. Esse relato demonstra a universalidade dessa experiência na área da saúde, não só na perspectiva da interação entre ensino-serviço, mas também na interação com a comunidade. Os próprios estudantes, de acordo com a fala dos docentes, demonstram frustrações e receios por essa realidade.

Para além da falta de práticas, a desmotivação e falta de interação dos estudantes durante as aulas remotas foi um fator relevante para alguns docentes, trazido pelo próprio modelo de ensino remoto. Outros docentes relataram dificuldade dos estudantes que passaram pelo remoto e continuaram a formação no presencial, em relação à conhecimentos, postura e gestão de tempo.

A sobrecarga de trabalho gerada e a conciliação com as responsabilidades domésticas também somaram-se aos desafios enfrentados pelos docentes durante esse período. Um dos entrevistados mencionou problemas de saúde em decorrência das atividades, como aumento do grau do óculos e dificuldades para dormir, enquanto outro mencionou problemas na coluna pelo aumento do tempo em posição sentada, na frente do computador.

“Eles não tiveram contato com a comunidade durante esse período. Acho que de tudo, tanto os componentes teóricos foram prejudicados, porque a gente não sabia se eles estavam participando... E os métodos avaliativos não conseguiram avaliar essa aprendizagem, porque tudo possibilitava consulta. (...). Os vivenciais eles não tiveram. Vivência na comunidade, que é uma coisa que a gente preza muito na área, que eles tenham esse contato com a comunidade, não foi possível. Porque nesse contato com a comunidade é que eles vão perceber as principais vulnerabilidades, vão ver como é o trabalho em equipe na Atenção Básica, vão ver a importância de um agente comunitário de saúde, vão ver as fragilidades do SUS no trabalho junto com a comunidade, vão ver as necessidades da população, seja para promoção ou prevenção.” (D1)

“Em relação a fragilidades do remoto, é a vivência. Vivência SUS é vivência SUS, não tem para onde correr. Então, a Saúde Coletiva, a gente precisa muito disso, o que não teve, essa foi a maior fragilidade.” (D5)

### ***Potencialidades do ensino remoto***

Foi observado um ponto positivo relevante, na perspectiva dos docentes, proporcionado pela inclusão tecnológica do período remoto, que é a possibilidade de ampliação dos campos de estágio. Pelas limitações geográficas e de deslocamento, os campos de estágio da FACISA acabam se condensando nos mesmos ambientes em Santa Cruz, numa distância muito próxima à Santa Cruz ou em Natal, perto da residência de algum professor. Com a pandemia, os estudantes estavam em seus municípios de origem, e isso abriu portas para que pudessem conseguir estágio em locais da sua própria comunidade que antes não seriam possíveis, e a supervisão pôde ser feita toda de maneira online. Essas novas experiências foram relatadas de maneira extremamente positiva pelos docentes, que contam que lutaram para continuar com essa dinâmica mesmo após o retorno totalmente presencial, pois puderam conhecer campos de estágio que contribuíram significativamente para a formação dos estudantes.

Outra fala marcante sobre o encurtamento de distâncias proporcionado pela tecnologia foi a possibilidade de trazer outros profissionais para compartilhar conhecimento. A inserção da tecnologia na dinâmica das aulas permitiu que os professores pudessem convidar profissionais referência, como outros docentes ou nutricionistas de algum campo de atuação específico, por exemplo, para participar de suas aulas e trazer outras vivências e conteúdos para os alunos. Esse também é um legado que parece ter ficado pós-pandemia.

Uma potencialidade também observada pelos docentes foi a possibilidade de inovação das metodologias e ferramentas que o contexto de pandemia obrigou a acontecer. Além disso, o efeito do ensino remoto nas habilidades tecnológicas e criativas dos alunos para produzir materiais didáticos online foi bastante comentada - um dos entrevistados aponta que, embora essas ferramentas de produção de conteúdo digital já viessem sendo utilizadas pelos alunos, o contexto trouxe o aprofundamento dos conhecimentos e técnicas, que agora podem ser inseridos na vivência presencial.

“Foi algo que aconteceu, que repercute ainda hoje. (...) Esses campos que a gente percebeu que foram experiências positivas, dependendo da logística, ainda conseguem permanecer. Então,

realmente, foi um saldo positivo, essa possibilidade de eles estagiarem no local onde eles vivem, conseguirem ter esse olhar sobre a prática profissional junto à comunidade que eles estão tão acostumados.” (D3)

“Tivemos a vantagem, e isso foi um ponto muito positivo, de trazer pessoas que não estavam aqui no Rio Grande do Norte para participar e discutir com nossos alunos sobre a questão da Saúde. Isso foi muito rico, personalidades do país puderam participar com a gente em alguns desses seminários online. As aulas ficaram gravadas e foram até usadas posteriormente em turmas subsequentes. Então, palestras exitosas, momentos exitosos foram reutilizados, ficou um material gravado que até hoje pode ser utilizado.” (D5)

## DISCUSSÃO

Observamos, pelos relatos dos docentes da UFRN, que o período do ensino remoto emergencial foi marcado por inúmeros desafios. As aulas teórico-expositivas tiveram dificuldades relacionadas ao uso de tecnologias e interação com os estudantes, mas também possibilitaram inovações positivas no uso de metodologias que puderam ser transpostas para o ensino presencial. A parte prática do ensino em saúde, porém, teve déficits importantes que não puderam ser adequadamente supridos. Para a Saúde Coletiva, essa situação se traduz na falta de contato prático com a comunidade, com o serviço e com o território. O baixo engajamento nas aulas teóricas também prejudica a construção de diálogos e pensamentos crítico-reflexivos pelos estudantes. Ambas as situações são pilares da formação em Saúde Coletiva.

A redução de carga horária do estágio e a redução de contato com público, embora compreensíveis pelas necessidades trazidas pela pandemia da COVID-19, e o desvio de função em algumas atividades, também têm seus impactos na formação em saúde. Considerando que o estágio deve ocorrer dentro do espaço da prática profissional, em situações que remetem ao mundo do trabalho, a pandemia trouxe impedimentos para a realização adequada da complexidade e diversidade da formação em saúde dos profissionais. Além disso, a adaptação ocorrida em alguns espaços e ações se mostrou apenas como forma de suprir deficiências nos serviços de saúde no combate à COVID-19, desviando-se muitas vezes do propósito inicial de formação dos estudantes. Ações de escuta, comunicação e contato direto com usuários e outros profissionais nos espaços do SUS são pilares essenciais para uma formação alinhada à Saúde Coletiva e articulada com teoria e prática, não sendo possível realizar de modo equivalente esses atributos com uma formação mediada por tecnologias (Fernandes et al. 2021).

O momento do estágio é rico em experiências, com os estudantes aplicando os conhecimentos adquiridos durante a graduação em atividades de caráter prático e profissionalizante, na maior parte em serviços pertencentes à rede pública, dando-lhe uma visão mais realista do campo de trabalho. O processo de ensino-aprendizagem nesse cenário apresenta aspectos diferenciados daquele efetuado em salas de aula, somando-se às relações docente-discente os usuários do serviço, a equipe, os gestores e os preceptores. As vivências vão além do conteúdo técnico, integrando-se questões formativas, éticas, morais, psicológicas e sociais (Garcia, 2001).

Apesar disso, a expansão dos campos de estágio que ocorreu durante a pandemia e se tornou realidade possível após retorno presencial das atividades, favoreceu a diversificação dos cenários de prática outrora mais restritos a regiões mais próximas, que por vezes eram fora do contexto de vida dos próprios discentes. Esses novos espaços permitem a construção de uma identidade profissional diversificada e articulada com a saúde e vivência da população, influenciando na formação de um profissional crítico, reflexivo, com capacidade de conhecer, reconhecer e transformar sua realidade social, fortalecendo o compromisso social e sanitário com o SUS (Fernandes et al. 2021).

No contexto de formar profissionais para o SUS, o contato do estudante com o serviço durante a graduação, rompe-se com a dicotomia entre teoria e prática, contribuindo para uma formação em saúde alinhada com a realidade, instigando o desenvolvimento de uma postura diferenciada e o aperfeiçoamento de habilidades e competências que a complexidade do cuidado exige, além do técnico-científico: trabalho em equipe, empatia, comunicação, proatividade, raciocínio, habilidades de gestão... (Ceccim; Bilíbio, 2004; Vasconcelos; Stedefeldt; Frutuoso, 2016).

Outro aspecto que foi considerado deficiente durante o ensino remoto foram as atividades práticas, tanto experiências quanto avaliações. De fato, o ensino remoto teve impacto significativo nas aulas práticas de saúde, que tradicionalmente envolvem práticas em laboratórios, hospitais, clínicas e outras instituições. Muitas dessas experiências não puderam acontecer durante o ensino remoto, ou ocorreram de maneira limitada, com adaptações, o que gerou discussões complexas sobre seu impacto e qualidade. É através de experiências práticas que os estudantes aplicam seus conhecimentos teóricos em situações reais, orgânicas e variadas. Prejuízos nessa vivência podem afetar a qualidade do aprendizado em saúde técnico-científico, mas também o de habilidades sociais, como confiança, empatia e liderança (Gomes et al., 2020; Guerra; Medeiros Júnior; Costa, 2022).

A exemplo, para a maioria dos docentes no estudo de Borim e colaboradores (2021), ausência de atividades práticas e estágios durante o ERE podem ser prejudiciais para a formação dos estudantes, mas alguns ainda pontuam que as atividades podem ser repostas em outros momentos ou recuperadas ao longo do processo de ensino-aprendizagem sem prejudicar a formação. Essa afirmativa, porém, não contempla os estudantes que finalizam os estágios e, portanto, a graduação durante o ERE e logo seguem para o mundo do trabalho. Como recuperar a experiência e o conhecimento perdidos nessa situação?

Já em relação a Saúde e Cidadania, este é um componente curricular obrigatório dos cursos da saúde cujo o objetivo é promover o conhecimento da realidade social de territórios da cidade com populações em vulnerabilidade social e econômica através das vivências da rotina e atuação das equipes de Saúde da Família, de forma a inserir os estudantes nas demandas do SUS e das necessidades reais de cada localidade. A base formativa de SACI é territorialidade, interdisciplinaridade e interprofissionalidade, sendo suas atividades realizadas in loco de maneira coletiva, crítica e reflexiva (Guerra; Medeiros Júnior; Costa, 2022). Mesmo com as adaptações feitas no modelo remoto, não há como dizer que o resultado final tem o mesmo impacto nas percepções e aprendizado do aluno, ou mesmo para a comunidade. Muita coisa foi perdida com a necessidade do ensino online.

Por outro lado, algumas das adaptações tecnológicas utilizadas durante o remoto para as atividades permanecerem no retorno ao presencial, agregando à experiência de aprendizado presencial dos estudantes. Dessa forma, as TICs se inserem como aliadas da formação presencial, expandindo a visão e o conhecimento adquiridos pela prática e, de forma alguma, sendo capaz de substituí-lo.

Especialmente no campo da Saúde Coletiva, a prática é um acontecimento considerado essencial para a formação profissional, e não pode ser adequadamente suprida pelo ensino remoto, mesmo durante as adaptações possibilitadas pelo modelo híbrido, em que os estudantes puderam ter práticas presenciais, seguindo todas as recomendações de segurança necessárias, como uso de EPIs, limitação de número de participantes e condensação das horas de práticas em poucos dias, para evitar um grande fluxo de deslocamento dos estudantes e a maior exposição dos envolvidos. A falta do contato com a população foi um das principais limitações levantadas pelos docentes, demonstrando a universalidade dessa experiência na área da saúde, não só na perspectiva da interação entre ensino-serviço, mas também na interação com a comunidade. Os próprios estudantes, de acordo com a fala dos docentes, demonstram frustrações e receios por essa realidade. Como aponta Silveira et al. (2020), não existe formar ou capacitar os estudantes sem ir pro serviço.

O engajamento dos estudantes com o conteúdo e as atividades também é um fator importante para um professor, pois impacta diretamente o aprendizado e a performance, e não foi identificado na maioria das aulas remotas. E, de fato, vários fatores podem influenciar um baixo engajamento no modelo online, como infra-estrutura (acesso a internet, computador, etc.), metodologia docente, qualidade do conteúdo, responsabilidades familiares e também a falta de privacidade digital (Khlaif; Salha; Kouraichi, 2021).

Dentro desse contexto, percebe-se também a necessidade de formação dos docentes para essa nova realidade educacional, que exige o saber usar a tecnologia, organizar e fornecer o material e o conteúdo didático dentro das plataformas, que foi situação unânime durante o ensino remoto (Nakano; Roza; Oliveira, 2021), mostrando que, mesmo que a tecnologia esteja presente intrinsecamente em nossas vidas, o uso da tecnologia voltada especificamente ao ensino requer condições e capacitações especiais.

Essa demanda de aprimorar o uso de tecnologias promoveu adaptações metodológicas nas aulas e o uso de novos recursos. Os professores precisaram reformular todo o cronograma de ensino para o semestre remoto, modificando seu estilo de ensinar, gravando aulas mais curtas que o habitual, modificando a forma com que faziam as avaliações, investindo mais em materiais complementares (Lucas; Schneider, 2018). As metodologias e ferramentas utilizadas nas aulas online citadas pelos docentes dessa pesquisa foram comuns em outros estudos sobre o tema (Galvão et al., 2021; Darsie et al., 2022). Alguns docentes concentraram-se nos benefícios de conhecer novas ferramentas e ideias de adaptação de tarefas e poder trazê-las para enriquecer as aulas e buscar a participação mais ativa dos alunos. Dessa forma, as TICs podem ser empregadas como opções metodológicas e pedagógicas para fortalecer a qualidade do ensino-aprendizagem, mas não são instrumentos de substituição ao ensino presencial ou aos processos de interação social dentro do campo da saúde. A formação para o cuidado em saúde ainda deve ser essencialmente presencial (Fernandes et al, 2021).

Reconstruir o espaço da sala de aula é um dos grandes desafios do modelo remoto, uma vez que a sala de aula é um espaço físico com limites claros que permite uma interação mais direta entre professor-aluno. No online, a dinâmica de interação muda, e mesmo ao se solicitar participação em aula, os alunos se mantêm em silêncio, com câmera desligada. Essas situações prejudicam a real avaliação de como os conteúdos estão sendo recebidos (Ferreira; Branchi; Sugahara, 2020). Essa foi uma percepção e dificuldade também dos docentes de nossa pesquisa.

Já a avaliação do ensino e aprendizagem representou um desafio significativo para diversos professores durante o período de ensino remoto, como observado neste estudo. Não só foi necessário adaptar os métodos de avaliação tradicionais para um novo ambiente, mas também criar novos formatos que refletissem as mudanças metodológicas, didáticas e tecnológicas do novo formato. Além disso, o ensino remoto enfrentou o obstáculo da falta de interação pessoal, onde os professores não podiam acompanhar de forma tão próxima as dificuldades e progressos individuais dos alunos, junto das dificuldades inerentes ao ambiente online, como conectividade de internet, qualidade dos dispositivos eletrônicos e ambiente de estudo adequado, também foram desafios constantes. Frequentemente, as adaptações na avaliação foram feitas de forma gradual ao longo dos semestres, à medida que os docentes buscavam maneiras eficazes de avaliar o desempenho dos alunos (Oliveira; Souza, 2020; Menezes, 2021).

Apesar do uso de ferramentas tecnológicas e metodologias ativas melhoraram as aulas e atividades remotas, nota-se que as atividades assíncronas são, muitas vezes, utilizadas como meio de avaliação e também de marcar presença em aula, aumentando a quantidade de trabalho para todos. Além disso, a realização dessas atividades também não garante informações verídicas sobre a compreensão dos conteúdos pelos alunos (Ferreira; Branchi; Sugahara, 2020).

Ademais, a situação não planejada do ensino remoto emergencial colocou docentes sob grande estresse, uma vez que muitos não tinham experiência com o ensino online. Alguns professores vão ter mais recursos e aptitudes que outros, o que gera impactos na qualidade da aula. Além disso, situações de estresse e ansiedade relacionadas ao contexto pandêmico também impactam no cotidiano do trabalho. Para além do remoto, a pandemia também trouxe a realidade da conciliação de diversas atividades num mesmo ambiente, com todas as pessoas da casa: atividades sociais, serviços domésticos, cuidado com os filhos e momentos de trabalho. As novas exigências e rotinas trouxeram aumento da jornada e do ritmo de trabalho e acúmulo de diversas funções que se estendem para além do pedagógico, que, inclusive, não refletiram em aumento de remuneração, aumentando o desânimo, falta de motivação, ansiedade e exaustão (Bastos et al., 2020; Khlaif; Salha; Kouraichi, 2021; Nakano; Rosa; Oliveira, 2021; Santos, 2020; Santos; Silva; Belmonte, 2021).

Santos e colaboradores (2020) observaram um crescimento da insatisfação dos docentes em relação à comunicação e engajamento dos estudantes, excesso de atividades institucionais, dificuldades na adaptação ao processo de ensino-aprendizagem, uso de tecnologias e avaliação no remoto. Sousa e colaboradores (2020) e Oliveira e colaboradores (2021) apontam o desconforto causado pelo uso excessivo de tecnologias durante o período. Estar constantemente online requer mais atenção aos estímulos visuais e textuais, exigindo maior esforço cognitivo (Oliveira et al., 2021).

No estudo de Lima e colaboradores (2022) sobre a experiência de estágio à docência do componente curricular de Avaliação Nutricional, de importante caráter prático, as aulas práticas

também foram adaptadas para atividades interativas, com slides, vídeos e outros recursos tecnológicos. Os autores avaliam que as estratégias de adaptação das aulas práticas foram efetivas no aprendizado dos alunos, porém o fazem apenas pela baixa quantidade de reprovados e desistentes. Não há dados diretos da opinião dos docentes e estagiários quanto à experiência de ensino, suas dificuldades e pontos positivos, nem sobre a experiência dos alunos em relação às práticas.

Santos (2020) descreve em seu trabalho uma situação chamada “monólogos digitais”, demonstrando um déficit na comunicação entre alunos e professores. Esse relato também surgiu em nossa pesquisa. Manter a câmera desligada e não interagir por áudio acaba tornando o ensino unidirecional, contribuindo para reproduzir um modelo de educação bancária e ultrapassado.

No estudo de Santos e colaboradores (2023) com estudantes de Nutrição de uma universidade pública federal, a avaliação das aulas práticas adaptadas durante o ERE foram consideradas ruins ou regulares, aumentando a insatisfação no segundo semestre de remoto. Para os docentes, mesmo com a Universidade buscando capacitá-los previamente, a insatisfação com o ERE também cresceu com o avanço do semestre, especialmente por conta do excesso de atividades institucionais, a dificuldade de adaptação aos processos de ensino-aprendizagem mediados por tecnologia e questões pessoais e familiares. Assim como em nosso estudo, a comunicação professor-aluno se tornou uma barreira durante o ERE, reforçada pela dificuldade de envolvimento dos alunos durante as aulas e atividades.

De fato, muitos docentes acreditam que o ensino online não pode substituir a educação presencial, ainda mais em componentes que precisem de atividades práticas, devendo ser utilizado de forma pontual e temporária quando houver impossibilidade da realização dessas atividades (Silva; Rodrigues; Moura, 2022). Mas, para além das práticas, eles encaram o processo de ensino-aprendizagem como um processo de formação integral, plural e humano, que se desenvolve intrinsecamente entre os atores envolvidos, e que não pode ser adequadamente replicada pelo digital (Santos, 2020). Ou seja, ao apontar as insatisfações docentes com o ensino online, não dizemos que ele não possua nenhuma vantagem. Os próprios docentes desta pesquisa conseguiram elencar alguns pontos positivos na incorporação de tecnologias dentro de sala de aula, de modo que não há uma aversão à tecnologia ou ao aprender o seu uso.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos relatos, percebemos que a pandemia e o ensino remoto emergencial afetaram o trabalho dos docentes da Universidade Federal do Rio Grande do Norte e trouxeram desafios dentro e fora da dinâmica de sala de aula. Em relação à Saúde Coletiva, o ponto principal abordado foi a falta de contato presencial, tanto com os alunos quanto com a comunidade, que foi considerado como fator limitante para uma experiência completa em relação ao campo. A interação dos alunos entre si, e com os docentes, a comunidade e os serviços de saúde é uma parte fundamental do ensino e da prática na Saúde Coletiva. Isso possibilita uma maior integração entre teoria e prática, promove a multidisciplinaridade e permite o compartilhamento de conhecimentos. A pandemia não permitiu que isso se realizasse da maneira necessária e adequada. Mesmo com as adaptações feitas pelos docentes para melhor transmissão do conteúdo e das experiências em Saúde Coletiva através do modelo online, não há como substituir a necessidade do aprendizado presencial, o que possivelmente gerou lacunas no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes.

O ERE foi uma experiência complexa e variada na história da educação, que ainda causa impactos, tanto nos estudantes que ainda estão na graduação, quanto naqueles já formados e adentrando no mercado de trabalho. Não há documentação concreta desse período na formação dos nutricionistas do estado do Rio Grande do Norte e, por isso, este trabalho considera tal experiência é importante de ser descrita e entendida, para basear os caminhos do ensino em Saúde Coletiva dentro das universidades e buscar cada vez mais melhorar a qualidade do ensino em saúde, considerando aquilo que se demonstra essencial e insubstituível dentro dos componentes curriculares, e agregando às inovações e melhorias advindas de um tempo tão difícil em nossa história.

Este estudo, por ser um estudo de caso, com uma população específica, não pode ter os resultados expandidos para todas as áreas da Nutrição, ou para todas as universidades, sendo uma limitação do mesmo, inerente ao modelo de estudo. Nesse caso, ampliar as pesquisas na área da

Nutrição e Saúde Coletiva durante o período do ensino remoto ajudará a construir a documentação dessa parte importante da educação superior brasileira e poderá nos ajudar a entender melhor as limitações e impactos do ensino remoto emergencial nos nossos estudantes e nas nossas metodologias de ensino.

## REFERÊNCIAS

ALVIM, Cristina Gonçalves; MEDEIROS, Adriane Mesquita de; PENNA, Cláudia Freire de Andrade Moraes; RUAS, Cristina Mariano; VILAÇA, Ênio Lacerda; LOURENÇO, Erika ; FERREIRA, Fabiane Ribeiro; BARONI, Fabíola Carvalho de Almeida Lima; MOTA, Luciene das Graças; ROCHA, Maria Gabrielle de Lima; PAIVA, Maria José Nunes de; ARANTES, Paula Maria Machado; RIBEIRO, Rita de Cássia; SOUZA, Rosangela Gomes da Mota de ; VIANA, Sônia Maria Nunes; SOARES, Taciana de Figueiredo. Cursos da Saúde: integração e responsabilidade social no enfrentamento da pandemia. *Revista Docência do Ensino Superior*, v. 10, e024767, 2020. <<https://doi.org/10.35699/2237-5864.2020.24767>>

ARAÚJO, Anaysa Santos Bezerra de; LEMOS, Deborah Emanuelle de Albuquerque; MACIEL, Fernanda Fátima Costa; SILVA, Rayane Ráisse Fernandes da; DONATO, Nilcimelly Rodrigues; ESMERO, Janaína Almeida Dantas; BARBOSA, Mayara Queiroga Estrela Abrantes. Perceptions about the online nutritional care: a review. *Research, Society and Development*, v. 11, n. 13, e587111335858, 2022. <<https://doi.org/10.33448/rsd-v11i13.35858>>

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*. v. 24, e1335, 2020. <<https://doi.org/10.35699/2316-9389.2020.49991>>

BERRIO ZAPATA, Cristian; CHAVES DOS SANTOS, Zilah Edelburga; CHALHUB OLIVEIRA, Tania. Exclusión digital de las comunidades de personas con discapacidad en Brasil. *Revista Cubana de Información en Ciencias de la Salud*, v. 31, n. 4, e1567, 2020. Disponível em <[http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2307-21132020000400014&lng=es&nrm=iso](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2307-21132020000400014&lng=es&nrm=iso)>. Acesso em: 04/05/2023.

BORIM, Maria Luiza Costa; SPIGOLON, Dandara Novakowski; CHRISTINELLI, Heloa Costa Borim; LABEGALINI, Célia Maria Gomes; LOURENÇO, Mariana Pissioli; COSTA, Maria Antonia Ramos. Ausência de atividades práticas durante a pandemia: impacto na formação de acadêmicos. *Revista de Educação, Ciência e Cultura*, v. 26, n. 2, p. 1-10, 2021. <<https://doi.org/10.18316/recc.v26i2.7407>>

BOSI, Maria Lúcia Magalhães; PRADO, Shirley Donizete. Alimentação e Nutrição em Saúde Coletiva: constituição, contornos e estatuto científico. *Ciência & Saúde Coletiva*, v. 16, n. 1, p. 7-17, 2011. <<https://doi.org/10.1590/S1413-81232011000100002>>

CECCIM, Ricardo Burg; BILIBIO, Luiz Fernando Silva. Articulação com o Segmento Estudantil da Área da Saúde: uma estratégia de inovação na formação de recursos humanos para o SUS. In: *Ver – SUS Brasil: cadernos de textos*. Brasília: Ministério da Saúde, 2004, p. 8-31.

CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE (CNS). *Recomendação nº 048, de 01 de julho de 2020*. Recomenda ao Ministério da Educação, que observe o Parecer Técnico nº 162/2020, no que diz respeito a estágios e práticas na área da saúde durante a pandemia de Covid-19. Brasília: Conselho Nacional de Saúde, 2020. Disponível em:

<<https://conselho.saude.gov.br/recomendacoes-cns/1250-recomendacao-n-048-de-01-de-julho-de-2020>>. Acesso em: 28 de fevereiro de 2023.

COSTA, Marcelo Viana da. A educação interprofissional no contexto brasileiro: algumas reflexões. *Interface - Comunicação, Saúde, Educação*, v. 20, n. 56, p. 197-198, 2016. <<https://doi.org/10.1590/1807-57622015.0311>>

DARSIE, Camilo; CARNEIRO, Marcelo; GALVÃO, Maria Cristiane Barbosa; RICARTE, Ivan Luiz Marques; FORSTER, Aldaísa Cassanho; FERREIRA, Janise Braga Barros. Diferenças regionais no uso de tecnologias no ensino superior em saúde durante a pandemia de Covid-19. *Research, Society and Development*, v. 11, n. 7, e36511730220, 2022. <<https://doi.org/10.33448/rsd-v11i7.30220>>

FERNANDES, Josicélia Dumêt; SILVA, Rosana Maria Oliveira; CORDEIRO, Ana Lúcia Arcanjo Oliveira; TEIXEIRA, Giselle Alves da Silva. Estágio curricular supervisionado de enfermagem em tempos de pandemia da COVID-19. *Escola Anna Nery*, v. 25, n. spe, e20210061, 2021. <<https://doi.org/10.1590/2177-9465-EAN-2021-0061>>

FERRAZ, Roselane Duarte; FERREIRA, Lúcia Gracia. Estágio supervisionado no contexto do ensino remoto emergencial: entre a expectativa e a resignificação. *Revista de Estudos em Educação e Diversidade - REED*, [S. l.], v. 2, n. 4, p. 1-28, 2021. *Revista de Estudos em* <<https://doi.org/10.22481/reed.v2i4.8963>>

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 Praxis*, v. 12, n. 1sup, p. 19-28, 2020. <<https://doi.org/10.47385/praxis.v12.n1sup.3464>>

FERREIRA, Lorena; BARBOSA, Júlia Saraiva de Almeida; ESPOSTI, Carolina Dutra Degli; CRUZ, Marly Marques da. Educação Permanente em Saúde na atenção primária: uma revisão integrativa da literatura. *Saúde em Debate*, v. 43, n. 120, p. 223-239, 2019. <<https://doi.org/10.1590/0103-1104201912017>>

FERREIRA, Vanessa A.; MAGALHÃES, Rosana. Nutrição e promoção da saúde: perspectivas atuais. *Cadernos de Saúde Pública*, v. 23, n. 7, p. 1674-81, 2007. <<https://doi.org/10.1590/S0102-311X2007000700019>>

GALVÃO, Maria Cristiane Barbosa; RICARTE, Ivan Luiz Marques; DARSIE, Camilo; FORSTER, Aldaísa Cassanho; FERREIRA, Janise Braga Barros; CARNEIRO, Marcelo; SAMPAIO, Samára dos Santos; ROCHA, Juan Stuardo Yazlle Rocha. Usos de tecnologias da informação e comunicação no ensino superior em Enfermagem durante a pandemia da COVID-19. *Brazilian Journal of Information Science: Research Trends*, [S.l.], v. 15, p. e02108, 2021b. <<https://doi.org/10.36311/1981-1640.2021.v15.e02108>>

GARCIA, Maria Alice Amorim. Saber, agir e educar: o ensino aprendizagem em serviços de Saúde. *Interface - Comunicação, Saúde, Educação*, v.5, n.8, p.89-100, 2001. <<https://doi.org/10.1590/S1414-32832001000100007>>

GOMES, Vânia Thais Silva; RODRIGUES, Roberto Oliveira; GOMES, Raimundo Nonato Silva; GOMES, Maria Silva; VIANA, Larissa Vanessa Machado; SILVA, Felipe Santana e. A Pandemia da Covid-19: Repercussões do Ensino Remoto na Formação Médica. *Revista Brasileira de Educação Médica*, v. 44, n. 4, e114, 2020. <<https://doi.org/10.1590/1981-5271v44.4-20200258>>

GONZALES, Amy L.; CALARCO, Jessica McCroy; LYNCH, Teresa. Technology problems and student achievement gaps: validation and extension of the technology maintenance construct. *Communication Research, Thousand Oaks*, v. 47, n. 5, p. 750-770, 2020. <<https://doi.org/10.1177/009365021879636>>

GUERRA, Eliana Costa; MEDEIROS JÚNIOR, Antônio; COSTA, Nilma Dias Leao. Formação em saúde no âmbito da UFRN: aspectos fundamentais das aprendizagens em contextos interdisciplinares. *Revista Espaço Pedagógico*, v. 28, n. 2, p. 622-639, 2022. <<https://doi.org/10.5335/rep.v28i2.12369>>

KHLAIF, Zuheir; SALHA, Soheil; KOURAICHI, Bochra. Emergency remote learning during COVID-19 crisis: Students' engagement. *Education and Information Technologies*, n. 26, v. 6, p. 7033–7055, 2021. <<https://doi.org/10.1007/s10639-021-10566-4>>

LIMA, Jaine Magalhães Paz de; LAVÔR, Layanne Cristina de Carvalho; SOUSA, Paulo Victor de Lima; NASCIMENTO, Vanessa da Silva; FROTA, Karoline de Macêdo Gonçalves. Adaptação de uma disciplina prática durante a pandemia da Covid-19: um relato de experiência. *SciELO Preprints*, 2022. <<https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.4781>> Disponível em: <<https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/4781>>. Acesso em: 27 de fevereiro de 2023.

LUCAS, Rafaela Gonçalves Ribeiro; SCHNEIDER, Augusto. Genômica Nutricional: do ensino presencial ao remoto, qual a melhor estratégia para o aprendizado? *Ciências da Saúde: desafios e potencialidades em pesquisa*, v. 2, n. 1, p. 253-262, 2023. <<https://doi.org/10.37885/230312261>>

MACIEL, Marcela de Araújo Cavalcanti; ANDRETO, Luciana Marques; FERREIRA, Tatiana Cristina Montenegro; MONGIOVI, Vita Guimaraes; FIGUEIRA, Maria Cristina dos Santos; SILVA, Suzana Lins da; SANTOS, Carmina Silva dos; FERREIRA, Larissa de Lima. Os desafios do uso de metodologias ativas no ensino remoto durante a pandemia do Covid-19 em um curso superior de enfermagem: um relato de experiência. *Brazilian Journal of Development*, v. 6, n. 12, p. 98489-98504, 2020. <<https://doi.org/10.34117/bjdv6n12-367>>

MARTINS, Ronei Ximenes. A COVID-19 e o fim da educação a distância: um ensaio. *EmRede - Revista De Educação a Distância*, v. 7, n. 1, p. 242–256, 2020. <<https://doi.org/10.53628/emrede.v7i1.620>>

MENEZES, Jones Baroni Ferreira de. Práticas de avaliação da aprendizagem em tempos de ensino remoto. *Revista de Instrumentos, Modelos e Políticas em Avaliação Educacional*, [S. l.], v. 2, n. 1, p. e021004, 2021. <<https://doi.org/10.51281/impa.e021004>>

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. São Paulo: Hucitec, 2014. 14 ed.

NAKANO, Tatiana de Cassia; ROZA, Rodrigo Hipólito; OLIVEIRA, Allan Waki de. Ensino remoto em tempos de pandemia: reflexões sobre seus impactos. *e-Curriculum*, v. 19, n. 3, p. 1368-1392, 2021. <<http://dx.doi.org/10.23925/1809-3876.2021v19i3p1368-1392>>

OLIVEIRA, Emanuely Marinho de; SOUSA-JÚNIOR, Célio Pereira de; SANTOS, Carolina de Lima; SILVA, Thalysa Mayara Andrade; SILVA, Marília Gabriela Rodrigues da. Ensino à distância como estratégia para a formação de acadêmicos do curso de Nutrição durante a pandemia da Covid-19. *Revista Multidisciplinar de Educação e Meio Ambiente*, [S. l.], v. 2, n. 2, p. 56, 2021. <<https://doi.org/10.51189/rema/1134>>

OLIVEIRA, Hudson do Vale de; SOUZA, Francimeire Sales de. Do conteúdo programático ao sistema de avaliação: reflexões educacionais em tempos de pandemia (COVID-19). *Boletim de Conjuntura (BOCA)*, v. 2, n. 5, p. 15–24, 2020. <<https://doi.org/110.5281/zenodo.3753654>>

OLIVEIRA, Luciana; MESQUITA, Anabela; SEQUEIRA, Arminda; OLIVEIRA, Adriana. Emergency Remote Learning During COVID-19: Socio-educational Impacts on Portuguese Students. Ed: AUER, Michael; RÜÜTMANN, Tia. *Educating Engineers for Future Industrial Revolutions. Proceedings of the 23rd International Conference on Interactive Collaborative Learning (ICL2020)*. V1. Switzerland: *Advances in Intelligent Systems and Computing*, 2021, p. 303–314. <[https://doi.org/10.1007/978-3-030-68198-2\\_28](https://doi.org/10.1007/978-3-030-68198-2_28)>

PINHEIRO, Anelise Rizzolo de Oliveira; RECINE, Elisabetta; ALENCAR, Bárbara de; FAGUNDES, Andhressa Araújo; SOUSA, Jussara Santos de; MONTEIRO, Renata Alves; TORAL, Natacha. Percepção de professores e estudantes em relação ao perfil de formação de nutricionista em saúde pública. *Revista de Nutrição*, v. 25, n. 5, p. 631-64, 2012. <<https://doi.org/10.1590/S1415-52732012000500008>>

RECINE, Elisabetta; SUGAI, Andrea; MONTEIRO, Renata Alves; RIZZOLO, Anelise; FAGUNDES, Andhressa Araújo. Saúde coletiva nos cursos de Nutrição: análise de projetos político-pedagógicos e planos de ensino. *Revista de Nutrição*, v. 27, n. 6, p. 747-760, 2014. <<https://doi.org/10.1590/1415-52732014000600009>>

ROSA, Liane Serra da; MACKEDANZ, Luiz Fernando. A Análise Temática como metodologia na pesquisa qualitativa em Educação em Ciências. *Atos de Pesquisa em Educação*, s. 1, v. 16, e8574, 2021. <<https://doi.org/0.7867/1809-0354202116e8574>>

SANTOS, Geórgia Maria Ricardo Félix dos; SILVA, Maria Elaine da; BELMONTE, Bernardo do Rego. COVID-19: emergency remote teaching and university professors' mental health. *Revista Brasileira de Saúde Materno Infantil*, v. 21, p. 237–243, 2021. <<https://doi.org/10.1590/1806-9304202100S100013>>

SANTOS, Hugo Miguel Ramos dos. Os desafios de educar através da Zoom em contexto de pandemia: investigando as experiências e perspectivas dos docentes portugueses. *Práxis Educativa*, v. 15, e2015805, p. 1-17, 2020. <<https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.15.15805.091>>

SANTOS, Jamilly Rosa; ZABOROSKI, Elisângela. Ensino Remoto e Pandemia de COVID-19: Desafios e oportunidades de alunos e professores. *Revista Interações*, [S. l.], v. 16, n. 55, p. 41–57, 2020. <<https://doi.org/10.25755/int.20865>>

SANTOS, Tamires Nunes dos; ALMEIDA, Daniele Cristina de; FONSECA, Yaske Palhares; PESSOA, Milene Cristine; RIBEIRO, Rita de Cássia. Ensino remoto emergencial durante a pandemia de covid-19: avaliação no curso de Nutrição de uma universidade pública. *Revista Docência do Ensino Superior*, v. 13, e034838, p. 1-26, 2023. <<https://doi.org/10.35699/2237-5864.2023.34838>>

SILVA, Gabriela Lopes da; RODRIGUES, Nathalya Porcino; MOURA, Samara Marques de. Os desafios do uso de metodologias ativas no ensino remoto durante a pandemia do Coronavírus em disciplinas de saúde coletiva de um curso de graduação em odontologia: relato de experiência. *Brazilian Journal of Development*, [S. l.], v. 8, n. 3, p. 21061–21078, 2022. <<https://doi.org/10.34117/bjdv8n3-351>>

SILVA, Tatiane Carla; SILVA, Eliane Ramos; MONTANARI, Rafael. Dificultades de la educación remota en las escuelas rurales del norte de Minas Gerais durante la pandemia de Covid-19. *Research, Society and Development*, v. 9, n. 8, e651986053, 2020. <<https://doi.org/10.33448/rsd-v9i8.6053>>

SILVEIRA, João Luiz Gurgel Calvet da; Maira Marina; SILVEIRA, Maria Elisa Ugarte Calvet da; SCHNEIDER, Ana Célia Teixeira de Carvalho. Percepções da integração ensino-serviço-comunidade: contribuições para a formação e o cuidado integral em saúde. *Interface - Comunicação, Saúde, Educação*, v. 24, e190499, 2020. <<https://doi.org/10.1590/Interface.190499>>

SOUSA, Ilana dos Santos; MARQUES, Maria Alicia Viana; SOARES, Rafaela Gomes; SILVA, Rayana Rodrigues da; OLIVEIRA, Tatiele Castelo de; LANDIM; Liejy Agnes dos Santos Raposo. Ambiente virtual de aprendizagem no ensino de nutrição: um relato de experiência. *Research, Society and Development*, v. 9, n. 10, p. e9649109347, 2020. <<http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v9i10.9347>>

VASCONCELOS, Ana Claudia Freitas de; STEDEFELDT, Elke; FRUTUOSO, Maria Fernanda Petrolí. Uma experiência de integração ensino-serviço e a mudança de práticas profissionais: com a palavra, os profissionais de saúde. *Interface - Comunicação, Saúde, Educação*, v. 20, n. 56, p. 147–158, 2016. <<https://doi.org/10.1590/1807-57622015.0395>>

VASCONCELOS, Francisco de Assis Guedes de; BATISTA-FILHO, Malaquias. História do campo da Alimentação e Nutrição em Saúde Coletiva no Brasil. *Ciência & Saúde Coletiva*, v. 16, n. 1, p. 81-90, 2011. <<https://doi.org/10.1590/S1413-81232011000100012>>

VERAS, Kleyane Moraes; LIMA, Maria Socorro Lucena; NASCIMENTO, Tiago dos Santos; ALVES, Roberlúcia Rodrigues. A didática na visão dos docentes na área da saúde. *Revista Educação e Linguagem*, v. 4, n. 2, p. 90-102, 2017.

VIEIRA, Márcia de Freitas; SILVA, Carlos Manuel Seco da. A Educação no contexto da pandemia de COVID-19: uma revisão sistemática de literatura. *Revista Brasileira de Informática na Educação*, [S.l.], v. 28, p. 1013-1031, 2020. <<https://doi.org/10.5753/RBIE.2020.28.0.1013>>

## **CONTRIBUIÇÃO DOS AUTORES**

**Autor 1 – Concepção e desenvolvimento, desenho metodológico, levantamento bibliográfico, coleta de dados, análise de dados e escrita do texto.**

**Autor 2 – Concepção e desenvolvimento, supervisão, revisão crítica do texto e edição da escrita final.**

## **DECLARAÇÃO DE CONFLITO DE INTERESSE**

**Os autores declaram que não há conflito de interesse com o presente artigo.**

## Este preprint foi submetido sob as seguintes condições:

- Os autores declaram que estão cientes que são os únicos responsáveis pelo conteúdo do preprint e que o depósito no SciELO Preprints não significa nenhum compromisso de parte do SciELO, exceto sua preservação e disseminação.
- Os autores declaram que os necessários Termos de Consentimento Livre e Esclarecido de participantes ou pacientes na pesquisa foram obtidos e estão descritos no manuscrito, quando aplicável.
- Os autores declaram que a elaboração do manuscrito seguiu as normas éticas de comunicação científica.
- Os autores declaram que os dados, aplicativos e outros conteúdos subjacentes ao manuscrito estão referenciados.
- O manuscrito depositado está no formato PDF.
- Os autores declaram que a pesquisa que deu origem ao manuscrito seguiu as boas práticas éticas e que as necessárias aprovações de comitês de ética de pesquisa, quando aplicável, estão descritas no manuscrito.
- Os autores declaram que uma vez que um manuscrito é postado no servidor SciELO Preprints, o mesmo só poderá ser retirado mediante pedido à Secretaria Editorial do SciELO Preprints, que afixará um aviso de retratação no seu lugar.
- Os autores concordam que o manuscrito aprovado será disponibilizado sob licença [Creative Commons CC-BY](#).
- O autor submissor declara que as contribuições de todos os autores e declaração de conflito de interesses estão incluídas de maneira explícita e em seções específicas do manuscrito.
- Os autores declaram que o manuscrito não foi depositado e/ou disponibilizado previamente em outro servidor de preprints ou publicado em um periódico.
- Caso o manuscrito esteja em processo de avaliação ou sendo preparado para publicação mas ainda não publicado por um periódico, os autores declaram que receberam autorização do periódico para realizar este depósito.
- O autor submissor declara que todos os autores do manuscrito concordam com a submissão ao SciELO Preprints.