

ANÁLISE SOBRE O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL: percepções dos discentes do curso de Licenciatura em Educação Física

Letícia Trindade De Podestá¹; Mateus Pereira Camargo ²

¹ Graduada em Licenciatura em Educação Física - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais (IFSULDEMINAS) - Campus Muzambinho (2022), Pós graduada em Mídias e Educação - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais (IFSULDEMINAS) - Campus Passos (2023).

² Licenciado em Educação Física pela FEFUNICAMP (2002), Mestre em Educação pela Faculdade de Educação da mesma universidade (2006) e Doutor em Desenvolvimento Humano e Tecnologias pela UNESP de Rio Claro (2019). Professor Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas - IFSULDEMINAS - campus de Muzambinho.

Correspondência para: leticiatpodesta@gmail.com

Submetido em 30 de maio de 2023.

Primeira decisão editorial em 28 de agosto de 2023.

Segunda decisão editorial em 11 de abril de 2024.

Aceito em 18 de maio de 2024.

RESUMO: Esta investigação analisou as percepções sobre o Ensino Remoto Emergencial (ERE) dos alunos de segundos e quartos anos do curso de Licenciatura em Educação Física (LEF), do Instituto Federal do Sul de Minas Gerais, tendo como referência os anos de 2020/2021. Para a produção dos dados foram realizados grupos focais, seguidos de análise de conteúdo, até a fase de definição de temas: o ERE como realidade; a adaptação virtual dos docentes e discentes; as percepções sobre as práticas corporais (PCs) no ERE; o suporte educativo durante o ERE. Percebeu-se problemas diversos, desde o conhecimento docente sobre o ERE até o acesso às tecnologias por docentes e estudantes. Além das considerações postas sobre a instituição, também evidencia-se as ponderações no que diz respeito às novas políticas públicas relacionadas à educação no Brasil, cuja adoção do ensino híbrido caminha para normalizar-se nos cursos, mesmo sem maiores estudos sobre seu impacto para a formação humana.

Palavras-chave: Covid-19; Ensino Remoto Emergencial; Formação de professores; Educação Física; Licenciatura

ANALYSIS OF EMERGENCY REMOTE TEACHING: perceptions of Physical Education Licentiate Degree students

Abstract: The present research investigated the perceptions about the ERT of the second and fourth- year students of the Licentiate Degree in Physical Education (Licenciatura em Educação Física - LEF) course at the Federal Institute of Southern Minas Gerais (IFSULDEMINAS) using the year 2020/2021 as a reference. For the production of the data focus groups were held, followed by content analysis methodology, until the stage of themes definition: emergency remote teaching as a reality; the virtual adaptation of professors and students; perceptions about bodily practices (Práticas Corporais - PCs) in the ERT; educational support during the ERT. Several problems were noticed, which range from teaching know ledge about the ERE to Access to Technologies by professors and students. In addition to the considerations raised about the institution, thoughts are also evident with regard to new public policies related to education in Brazil, whose adoption of hybrid education is on the way to becoming normalized, even without further studies on its impact on human development.

Keywords: Covid-19; Emergency Remote Learning; Teacher training; Physical Education; Licentiate.

ANÁLISIS ACERCA DE LA ENSEÑANZA REMOTA DE EMERGENCIA: percepciones de los estudiantes de la Licenciatura em Educación Física

Resumen: Esta investigación analizó las percepciones acerca de la Enseñanza Remota de Emergencia (ERE) de los estudiantes de segundo y cuarto año de la Licenciatura em Educación Física (LEF) del Instituto Federal Del Sur de Minas Gerais, com referencia a los años 2020/2021. Para la recolección de datos, se realizaron grupos focales, seguidos de la metodología de análisis de contenido, hasta la fase de definición de los temas: la ERE como realidad; la adaptación virtual de docentes y estudiantes; percepciones acerca de lãs prácticas corporales (PCs) em la ERE; apoyo educativo durante la ERE. Se han percibido varios problemas, desde El conocimiento de los docentes acerca de la ERE hasta El acceso a lãs tecnologías por parte de docentes y estudiantes. Además de lãs consideraciones hechas sobre la institución, también se pone en evidencia lãs ponderaciones em lo que conciernen a lãs nuevas políticas públicas relacionadas com la educación em Brasil, cuya adopción de la enseñanza semipresencial está em camino de normalizarse em los cursos, incluso sin mayores estúdios em relación a su impacto em la formación humana.

Palabras clave: Covid-19; Enseñanza Remota de Emergencia; Formación de profesores; Educación Física; Licenciatura.

INTRODUÇÃO

A educação é um tema que mobiliza discussões, surgidas a partir de suas diversas concepções e perspectivas, ao longo da História. Mais recentemente, com grande velocidade, surgem novas possibilidades didático-metodológicas decorrentes de:

Uma pneumonia de causas desconhecidas detectada em Wuhan, China, foi reportada pela primeira vez pelo escritório da Organização Mundial de Saúde (OMS) em 31 de dezembro de 2019. O surto foi declarado como Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional em 30 de janeiro de 2020. (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2020, p. 01)

Desde seu início e, principalmente, de sua expansão global, a pandemia do novo coronavírus (Covid-19) é um marco histórico. Desdobrou-se em diversas mudanças nas relações sociais e no convívio tecnológico, refletindo também no processo de ensino-aprendizagem (Alves, 2020).

Conforme Castioni *et al* (2021), após a declaração da OMS, em março de 2020, de que o Covid-19 havia se tornado uma pandemia global, ocorreram restrições na movimentação de pessoas, levando à tona a medida profilática de distanciamento social. Deste modo as atividades educacionais nos mais diversos cantos do país foram suspensas, sendo retomadas gradativamente após o parecer 5/2020 do Conselho Nacional de Educação (CNE), que propôs a prática do Ensino Remoto Emergencial (ERE) por meio de plataformas que já existiam no Ensino à distância (EaD) como *moodle* e o *google sala de aula*.

É importante, no entanto, compreender que há uma distinção entre estes termos. Através do estudo de Gusso *et al.* (2022) que evidencia diferentes perspectivas (Kaplan; Haenlein, 2016; Ribeiro *et al.*, 2019; Sun; Chen, 2016; Hodges *et al.*, 2020; OCDE, 2020), podemos inferir que o EaD apresenta-se como um ambiente planejado e gerenciado estrategicamente, ofertando suporte tanto aos estudantes quanto aos docentes, podendo este ocorrer também de forma híbrida, onde além dos conteúdos ofertados *on-line*, há também encontros presenciais e a utilização de materiais adequados. Por outro lado, o ERE deu-se de forma não planejada através da adaptação acelerada de recursos, de modo a impactar diretamente na qualidade dos conteúdos que foram ofertados e romper com as interações sociais e atividades práticas. Tendo em vista a diferença, Gusso *et al.* (2022) reforça que caso a acessibilidade digital e a desigualdade social não fossem tão evidentes no Brasil, o modelo EaD poderia ser adotado ao invés do ERE, assegurando um melhor planejamento educacional durante este período.

Segundo dados do IBGE (2019), oito em cada dez domicílios possuíam acesso à rede de internet. Em números absolutos esse valor é de 82,7% (domicílios brasileiros). Se há acesso à internet, é de se supor que há também as ferramentas tecnológicas (celulares, tablets, notebooks, computadores entre outros) para acessar as plataformas descritas acima. Entretanto, esse dado mostrou-se carente de maiores detalhamentos sobre a qualidade e quantidade de equipamentos, redes de acesso etc. É importante ressaltar que os problemas do ERE não se reduzem apenas ao acesso à internet e equipamentos, mas também à estrutura das instituições para o aporte a esse ensino, assim como o preparo docente para tal.

Com todo o ocorrido, observou-se durante o ERE a necessidade de buscar ferramentas que complementassem e reformulassem conteúdos que antes eram aplicados em sala de aula de forma mais tradicional. As instituições tiveram então a necessidade de “[...] repensarem suas atividades e a sua relação com as diversas tecnologias de informação e de comunicação, a formação para uma nova cidadania digital e as suas próprias estratégias de governança. (Castioni *et al*, 2021, p. 405). É importante ressaltar que em se tratando do curso de LEF, Santos e Borges (2022) apontam em seu estudo com concluintes deste curso na UFPR que a desistência ou trancamento não eram uma opção dos alunos e mesmo que as práticas tenham sido afetadas, todos possuíam um bom ambiente para acompanhar as aulas remotas.

Para este trabalho, seguimos como hipótese que esse modelo de Ensino Remoto Emergencial (ERE) transformou-se consideravelmente se compararmos ao início da sua implementação em 2020. Por este ponto, tais quais os demais supracitados, o objetivo do presente estudo é investigar as percepções sobre o ERE dos alunos de 2º e 4º ano do curso de Licenciatura em Educação Física do IFSULDEMINAS - campus Muzambinho, tendo como referência o ano de 2021.

A opção de investigar um público que entrou na universidade e já se deparou com um contexto pandêmico e de outro que teve a possibilidade de estudar de modo presencial e, posteriormente, necessitou dar sequência aos estudos de forma remota, justifica-se a partir da necessidade de compreensão de como o ERE foi percebido e realizado por ambos os públicos, sendo possível visualizar quais foram os avanços e os retrocessos que esse processo de ensino trouxe a esses atores da instituição.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa apoiada na abordagem qualitativa (Marconi; Lakatos, 2011) com caráter exploratório e natureza explicativa (Gil, 2008). Para investigar as percepções sobre o ERE, optou-se pela realização de um grupo focal (Gondim, 2002). Como critério de inclusão era necessário ser aluno do quarto (A) ou oitavo (B) período do curso de LEF e ter obtido nota mínima de aprovação (6,0) nas disciplinas cursadas no primeiro e segundo semestre de 2020.

Foi enviado através dos grupos de *Whatsapp* das turmas um convite de participação e aqueles que se enquadraram nos critérios estabelecidos, tornaram-se amostras de nossa

pesquisa por voluntariedade. Salientamos que os procedimentos éticos estabelecidos pela Comissão Nacional de Ética e Pesquisa (CONEP), em conformidade com a resolução nº 510/2016 (Brasil, 2016), foram seguidos.

As reuniões dos grupos focais foram realizadas de forma remota através da plataforma *Google Meet*. Visando a privacidade, nomes fictícios foram criados para os participantes, tal como para os docentes e demais estudantes citados. Além disso, os nomes das disciplinas apontadas foram trocadas por descritores referentes ao seu campo geral de conhecimento.

Na reunião com A, participaram três integrantes do sexo masculino e uma integrante do sexo feminino, com faixa etária entre 19 e 22 anos; já com B participaram três integrantes do sexo feminino e um do sexo masculino, com faixa etária entre 23 e 31 anos. Antes da reunião, foi enviado aos participantes um *Google Forms* contendo o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

A análise dos dados captados através dos grupos focais, realizadas seguindo o conceito de análise de conteúdo de Bardin (1997). Entretanto, é importante salientar que optamos por seguir a linha de tratamento dos resultados até a segunda fase, sendo ela a exploração do material.

A partir da análise das transcrições das falas, optou-se pela divisão em quatro subtemas, sendo eles: Ensino Remoto Emergencial como realidade; Adaptação virtual docente e discente; Percepções sobre as Práticas Corporais no Ensino Remoto Emergencial; Suporte educativo durante o Ensino Remoto Emergencial.

Cada ponto que será analisado tem sua relevância no que diz respeito às questões estruturais e metodológicas do processo de ensino aprendizagem, pois como visto no estudo de Oliveira e Chaves (2020), há uma percepção de que se transferiu a metodologia do Ensino Presencial Tradicional para o ERE, não realizando assim, alterações ou ajustes destas metodologias para com o momento vivenciado. Diante do exposto, cabe levantar dados que possam ajudar a compreender o ERE e possibilitar ações mitigadoras dos prejuízos identificados, bem como de processos formativos necessários para melhorar a atuação docente no âmbito dos recursos tecnológicos, metodologias de ensino e suporte ao processo de ensino e aprendizagem. Pesquisas como essas lançam luz a um importante debate, apontando peculiaridades de uma experiência e construindo dados para uma avaliação geral de políticas públicas.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Ensino Remoto Emergencial como realidade

A transição do ensino presencial para o ERE foi um processo iniciado rapidamente, ocasionando dificuldades. Parte-se do ponto que discentes e docentes foram postos a esse modelo de ensino sem maiores orientações, pois os recursos digitais utilizados durante a pandemia nem sempre ou nunca foram usados presencialmente, no caso das plataformas (AVA, *Google Meet*, *Google sala de aula*) e o próprio acesso às ferramentas digitais (*internet, smartphones, computadores, notebooks e tablets*).

O aumento da oferta da modalidade de EaD por muitas instituições do país possibilitou o retorno das aulas por meio do modelo de ERE de maneira mais ágil graças as metodologias tecnológicas e os ambientes virtuais de aprendizagem (AVA) que já eram utilizados no EaD (Castioni *et al*, 2021), situação em que se encontrava o IFSULDEMINAS.

De acordo com os debates dos estudantes do grupo A, esse processo evidencia uma transição não apenas discente, mas também docente e institucional. Todavia, essas relações, com o decorrer do tempo, sofreram desgaste, tópico este, surgido no grupo B.

É... Eu acho que a transição em si do primeiro, segundo período ali foi ótimo, é ... que os professores tiveram um pouco de dificuldade mas a gente conseguiu encaixar tudo, conseguiu fazer bem, só que começou a ficar um pouco maçante. (Clodoaldo, A)

É importante salientar que a turma A entrevistada nesta pesquisa teve pouco contato direto com a instituição (estrutura física), docentes e seus próprios colegas. A aluna Geralda (A) cita que essa falta de contato prévio com os docentes atrapalhou muito sua comunicação com os mesmos, pois a falta de “intimidade” acabou afastando-a de tirar suas dúvidas ou realizar apontamentos direto com os docentes.

Assim, é possível inferir que o conhecimento da realidade e o diálogo em um momento como o do ERE é extremamente vital para a boa relação e aprendizado dentro do ambiente educacional, de tal forma que esse desconhecimento da comunidade escolar sobre esse processo de ensino, pode acabar causando, a princípio, um ambiente turbulento, como cita a entrevistada Montana (B):

[...] foi um pouco turbulento porque até, foi rápido só que até então era algo novo tanto pros alunos como para os professores [...] eu lembro que tinha muita reclamação, a gente, nossa, surtava; os professores também, porque, eu penso, se tava difícil pra gente imagina pra eles que tinham, tem muitas turmas. (Montana, B)

Outro ponto que vale a lembrança nessa discussão é a de que o *ERE como realidade* fez com que docentes e discentes tivessem suas próprias formas de lidar com o processo de ensino aprendizagem nesse período. Isso foi evidenciado quando a entrevistada Geralda (A) diz que “no presencial se usavam as duas aulas inteiras, já no EaD, 40 minutos, uma hora e pouquinho, porque senão ficava exaustivo [...]”.

Segundo a entrevistada tornou-se inerente ao processo, a reformulação e organização das aulas atrás de um computador, isto pois o ERE se tornou uma realidade indesejada, mas necessária. Segundo o aluno Basílio (A), as diferenças do ensino presencial para o ERE se evidenciaram nas seguintes ações:

É eu percebi diferença, mas tipo assim, parecia que essa diferença ela era causada por um ... uma não adaptação do professor com o ambiente virtual, então teve alguma diferença de professores que sumiram (risada) e apareceram só no final pra aplicar um prova valendo uma pontuação [...]. Uma coisa só de fórum pra você responder ou que já estava na aula. (Basílio, A)

Máximo (2021) aponta que isso não significa que foi bom ou ruim, mas que houve métodos e formas de utilizar-se do ERE para não se criar um ambiente monótono, mas sim, interessante aos alunos. Como exposto pelos alunos, a rapidez não foi sinônimo de facilidade durante o processo, por isso, devemos nos propor a identificar os problemas e buscar solucioná-los.

Além das considerações citadas acima, vale ressaltar os dados de abandono das atividades remotas no curso de LEF do IFSULDEMINAS. Em um levantamento institucional elaborado por Pereira (2020), a realidade analisada é diferente pois observou-se o abandono em disciplinas de 30% dos estudantes, tendo como base alunos com acesso irregular (mais de 7 dias sem acesso) e alunos sem acesso (mais de 20 dias sem acesso) à plataforma *Moodle*. Evidenciou-se uma maior taxa de afastamento em alunos dos anos iniciais se comparados aos dos anos finais, fazendo o autor apontar como hipótese a questão de alunos mais avançados vislumbrarem a conclusão do curso, optando pela continuidade durante a oferta remota.

Adaptação virtual docente e discente

Seguindo as discussões, a *adaptação virtual* é um tema que leva em consideração o que o aluno ou docente precisou saber para se adaptar ao processo de ERE e o que ele já tinha de conhecimento sobre as ferramentas de operacionalização para a inserção ao processo de ensino aprendizagem.

Muitos professores buscaram alternativas que possibilitassem interação e dinamismo, como plataforma de jogos educativos, além da criação de grupos de *Whatsapp* para uma maior comunicação com os discentes. Contudo, isso ampliou significativamente a jornada de trabalho docente, bem como acabou com as fronteiras delimitadas pelo tempo formal de trabalho, pois:

[...] o tempo de preparação de conteúdo para meios digitais (elaboração de slides, gravação e edição de vídeos, disponibilização em plataformas etc.) geralmente é muito maior do que o tempo gasto com a organização de uma aula presencial.” (Silva, 2023, p. 156)

No Ensino Superior, a educação para o uso de diferentes tecnologias não é novidade, pois de uma forma ou de outra, muitas universidades contam com salas de informática, assim como diversos professores já faziam uso em suas aulas de recursos tecnológicos, como por exemplo: slides, vídeos, músicas e avaliações online.

Com relação aos alunos, no grupo A, três dos quatro entrevistados citaram possuir conhecimentos de operacionalização de ferramentas tecnológicas que auxiliaram na adaptação virtual ao novo formato de ensino. Apesar destes contatos, experiências com novos recursos foram adquiridas e ferramentas de pesquisas como o *Youtube* serviram como auxílio para tirar dúvidas (Geralda, A).

Para os alunos de B, mesmo com conhecimentos prévios, todos puderam desfrutar de novas perspectivas “[...] foi bom porque a gente saiu da nossa zona de conforto, a gente viu que outras possibilidades que a gente pode utilizar durante as aulas; aplicativos que a gente nem imaginava que a gente poderia usar nas aulas de Educação Física [...]”. (Montana, B)

Ponderando os temas citados acima e relacionando-os à aprendizagem dos alunos, um ponto em comum surgiu em ambos os grupos: a gravação do conteúdo das aulas. Em uma realidade onde as relações sociais e educativas sofreram tantas mudanças, a flexibilização quanto a disponibilização dos conteúdos estudados no ambiente síncrono se mostrou positiva e de grande impacto, refletindo em aspectos pessoais e financeiros, conforme discorre Basílio (A): “[...] poder assistir uma aula que acontecia de forma

síncrona, mas a gente conseguia assistir a gravação depois, foi bem benéfica, principalmente nessa questão de trabalho.”

Se por este ponto podemos ver benefícios em relação ao comprometimento dos estudos por parte dos discentes, ainda que com a possibilidade de gravação dos conteúdos ministrados de forma síncrona, pode-se notar um descontentamento ou insatisfação em relação a adaptação destes conteúdos por parte de alguns docentes ao ambiente virtual.

Eu acho que teve professor que por mais que mudou o ambiente de presencial pra remoto, ainda manteve os métodos que utilizavam no presencial ... sabe? Então acho que faltou um pouquinho de dedicação de alguns professores; outros .. nossa senhora não tem nem ... tem nem comparação [...]. (América, B)

Mesmo havendo flexibilização quanto ao tempo e quantidade de material disponíveis, deve-se buscar novas ferramentas para que sejam ministrados os conteúdos propostos. “[...] foi usada mais uma metodologia mais ativa [...] mesmo tendo aula, o aluno tinha que ir atrás das coisas pra realizar né, ir atrás do conhecimento além daquilo que o professor é ... passava ali em sala de aula” (Montana, B).

Tendo tais aspectos em vista, o planejamento docente é indispensável, pois são as ferramentas e metodologias adotadas que farão com que o conhecimento seja de fato, efetivo, pensando-se tanto no aspecto síncrono como no assíncrono.

O docente pode pedir aos alunos que, em momento assíncrono, leiam um texto ou assistam a um vídeo, e respondam a um breve questionário com questões sobre o conteúdo estudado e uma questão de feedback, em que é solicitado que os alunos indiquem as dúvidas e dificuldades que tiveram ao estudar o material. Em momento síncrono (ou assíncrono, caso o contexto exija), o professor pode realizar pequenas exposições respondendo às dúvidas dos alunos na tarefa assíncrona. Assim, pode-se, ao prover suporte à autonomia, estimular a motivação e, conseqüentemente, o engajamento dos estudantes. (Espinosa, p. 9)

A questão de enxergar a busca própria pelo conhecimento como uma metodologia ativa em tempos de pandemia, é colocada em contraponto por alguns alunos de A, que citam suas impressões em relação a esse ponto dizendo que essa “liberdade” em buscar o próprio conhecimento pode ser caracterizada como comodismo docente.

[...] o Zeca dá aula pra gente e passa matéria tudo certinho, mas tem muito professor que acomodou cara, que só joga o material fala ó “essa semana é assim”, joga uma provinha aqui “ e é isso”, e assim é essa questão, de acomodar. (Clodoaldo, A)

Máximo (2021) diz que houve a precarização do trabalho docente mesmo com o pretexto de “inovação”. Disse que a flexibilização do tempo de aula, das dinâmicas, dos espaços, entre outros aspectos, foram chaves para precarizar o trabalho do professor. Muito além disso, foi possível encontrar uma mescla de sentimentos (pressão, ansiedade, depressão etc.), pois as condições de saúde dos envolvidos foram ignoradas, tais quais suas condições de acesso. Ainda seguindo a temática da precarização do trabalho docente, Nunes, Costa e Hora (2021) apontam que muitos que compõem a estrutura acadêmica, não estavam habituados com a utilização de ferramentas tecnológicas e a responsabilidade desse despreparo acabou caindo nas “costas” dos docentes, isentando o Estado de sua responsabilidade de promover formação continuada a professores, principalmente no que diz respeito às tecnologias. Desta forma, além do trabalho docente ter se intensificado, foi posto em xeque por grande parte dos discentes e da sociedade em geral no que toca ao comprometimento e qualidade de ensino.

Percepções sobre as Práticas Corporais no Ensino Remoto Emergencial

Dentre as discussões presentes durante as entrevistas ficou evidente a questão das críticas dos discentes em decorrência da diminuição/falta de Práticas Corporais (PCs) durante o ERE. A crítica sobre esse tópico foi consenso entre os alunos de A e B. Lazzaroti, Silva e Pires (2013) apontam que os cursos de formação de professores de Educação Física têm a necessidade de ofertar as PCs aos seus alunos, mas não em um sentido da prática pela prática, mas como ferramenta pedagógica, lógica e complementar à teoria.

O aluno Zion (B), ainda que relatando ter aprendido muito com o mundo virtual, atenta-nos para a questão de que o ERE suprimiu (mesmo que em decorrência da pandemia) as PCs deste novo processo de ensino aprendizagem. [...] a gente tinha prática, a gente não tem mais nenhuma prática, tem que ficar olhando a tela do computador, dói a vista, dor de cabeça, aumentou o grau dos meus óculos (Zion, B).

Alguns alunos de A também seguem essa linha de necessidade das PCs no processo de ensino aprendizagem e apontam essa falta como uma das desvantagens do processo.

[...] pra mim pesa muito essa questão de prática, [...] a gente não tem prática do Gerônimo, a gente não sabe nada da (disciplina que tem em seu currículo grande número de aulas de PCs) em si, então a questão das práticas é uma desvantagem muito grande. (Clodoaldo, A)

Vale ressaltar que apesar das mudanças relacionadas às atividades relacionadas às PCs, estas não deixaram de existir dentro do ERE, sendo a Ioga citada por ambas as turmas como proposta, docente ou institucional.

As práticas corporais têm um sentido social e pessoal e desempenham um papel político pedagógico ao propor direcionamentos que questionem a realidade sob a qual os homens e mulheres fazem parte. Nesse movimento, são criadas possibilidades de problematização nas aulas acerca dessas práticas corporais que devem ser plenamente vivenciadas com perspectivas de ampliação e aprofundamento do conhecimento, resgate histórico e contextualização dos assuntos. (Nunes; Costa; Hora, 2021, p. 299)

Entretanto, Bernarda (B) reforça a diferença entre a prática com colegas, que estão ali para aprender o conteúdo e levam a sério, em contraponto a realização das atividades com outras pessoas em casa, que não possuem a mesma “noção”. Como complemento, Máximo (2021) explora as grandes interferências ocorridas para com as atividades remotas, seja por necessidades em ajudar nas tarefas domésticas ou demais aspectos advindos da pandemia da Covid-19, relações familiares e o próprio ambiente de convivência; “[...] acaba atrapalhando; às vezes vocês tá na aula, tentando focar só que tem sua mãe, seu pai te chamando, cachorro latindo [...]” (Montana, B)

Com o desenrolar das atividades desenvolvidas no ERE, algumas medidas foram tomadas para que as matérias com PCs fossem ofertadas no retorno ao ensino presencial, como a troca de disciplinas referentes aos períodos do curso, o que de fato ocorreu somente com as disciplinas de Atividades Aquáticas. As práticas esportivas e ginásticas não foram ofertadas presencialmente, visto que a interrupção das atividades presenciais ocorreu por quase dois anos e a instituição optou por não interromper o fluxo de disciplinas alegando ser mais adequado manter o fluxo “normal” das aulas. À medida que o retorno presencial ficava mais distante, não houve outra opção senão trazer tais PCs para o ambiente virtual, ocorrendo uma tentativa por parte do docente de adaptação.

[...] das práticas que o Gerônimo passou a maioria deles era no intuito de substituir realmente a parte presencial que a gente tinha que ter posteriormente, mas como foi meio que acordado com a gente quando voltasse o presencial a gente ia ter algumas voltadas pro, pra temática que a gente perdeu prática, a , acredito que boa parte da galera broxou com isso e acabou não fazendo nada mesmo (Basílio, A)

A partir dos pontos expostos, vale a reflexão sobre: qual a real importância das PCs no contexto da Educação Física? Como essa falta de PCs pode afetar a futura carreira

profissional dos discentes? São pontos que poderão ser respondidos por um estudo específico com egressos formados durante a pandemia que não tiveram as PCs presencialmente.

Suporte educativo durante o Ensino Remoto Emergencial

A *adaptação virtual* está ligada diretamente ao *suporte educativo*. Com isso queremos dizer que a comunidade institucional serviu de alicerce para que alunos e alunas pudessem se ver inseridos e respeitados dentro do processo de ensino-aprendizado, realizado de forma virtual. Através de suas falhas e acertos, é possível visualizar como é necessário inteirar-nos mais a respeito de como enxergar o EaD como uma forma possível e acessível de ensino.

O suporte institucional aos discentes se caracterizou pelo auxílio internet, auxílios estudantis, empréstimos de equipamentos, mediadores digitais e até mesmo, acompanhamento psicológico, através de escuta terapêutica e acolhimento online (IFSULDEMINAS, 2020). Todo esse pacote visou garantir a permanência e o acesso dos estudantes à educação mesmo com as limitações impostas pela pandemia.

Salienta-se que este processo de empréstimo de equipamentos ocorre até os dias atuais (2023) enquanto ensino presencial, sendo a seleção feita através de abertura de edital e análise de renda. De acordo com dados internos da Coordenadoria Geral de Assistência ao Educando (CGAE, 2023), um total de 70 netbooks estão emprestados, de um total de 90 disponíveis. Acrescenta-se que durante o ERE foram alugados mais equipamentos para atender as demandas, chegando a um empréstimo de 176 computadores em novembro de 2021.

A partir disso, os alunos de A expuseram suas opiniões acerca desse suporte em questões de ordem quali-quantitativa: “[...] de 1 a 10 eu avalio com 9/9,5. Eu sinto que teve, acho que uma troca de período que ficou um negócio meio vago pra gente assim, mas tirando isso, foi muito bom”. (Clodoaldo, A)

Por outro lado, os alunos de B nos trazem seus apontamentos por meio de frases e adjetivos que enxergavam a avaliação de maneira qualitativa, destacando pontos importantíssimos para uma compreensão a nível organizacional acerca do processo que foi o ERE. América (B) exalta a atenção e calma em meio a situação da direção e a coordenação do curso. Vale acrescentar também o trabalho dos alunos mediadores, que tinham como função auxiliar os alunos com mais dificuldades durante o processo.

Levando em consideração os aspectos apresentados acima, Espinosa (2021, p. 10) nos aponta três fatores que influenciam para a participação sólida discente nas atividades remotas: “(...) atividades bem orientadas com certo grau de flexibilidade, de qualidade e específicas para o contexto de ERE; suporte social, emocional e acadêmico aos estudantes; e a incorporação de métodos ativos de ensino.”

Evidenciou-se que muitos dos pontos positivos que temos hoje em relação à instituição se deram a partir do diálogo e da preocupação institucional para com o solucionamento de demandas, de modo a buscar enxergar as dificuldades de todos os envolvidos no processo, e solucioná-las da melhor maneira possível.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pandemia ocasionada pela Covid-19 foi um evento global que surpreendeu a todos e desencadeou muitas mudanças nas relações pessoais, interpessoais, empresariais, de saúde e ao que aqui nos convém, educacionais. Direcionando as discussões para este último cenário citado, a partir deste trabalho, pudemos analisar quais foram as perspectivas discentes a respeito do desenvolvimento do Ensino Remoto Emergencial (ERE), sendo expostos pontos positivos e negativos acerca do mesmo.

Através do grupo focal realizado, foram expostos argumentos pautados nas experiências proporcionadas pela instituição, a partir da oferta de bolsas, suporte psicológico e apoio docente e ainda, nas experiências pessoais dos alunos, sejam elas relacionadas ao ambiente familiar, financeiro ou social. É notório que algumas das discussões realizadas pelas turmas de A e B ocorreram de forma complementar, mas ao mesmo tempo, foi importante verificar as opiniões para com alguns tópicos apontados de forma isolada, visto que enquanto os alunos de B vivenciaram tanto o ensino presencial como o ERE, os de A tiveram a grande maioria de suas percepções restritas ao modo com o qual o ERE foi evoluindo.

Considera-se a partir das inferências realizadas neste trabalho que o ERE contribuiu, de forma geral, em diversos aspectos, sendo o processo de inserção deste método pela instituição rápido. Apesar disso, o ERE foi um método imposto, em decorrência da necessidade de se continuar com o planejamento/cronograma da instituição, a fim de diminuir possíveis danos que seriam causados por uma paralisação extensa.

Como constataram os alunos alvos deste trabalho, o momento teve processos turbulentos, tornando-o difícil e com uma adaptação ao *Ensino Remoto Emergencial como*

realidade passando por distinções influenciadas pelas experiências prévias dos alunos, ademais de haver a necessidade de uma readaptação completa por parte da comunidade acadêmica que compõe o IFSULDEMINAS. A partir da relação entre estes tópicos, foi possível verificar desgastes nas relações aluno x professor, no que diz respeito a planejamento, atividades, metodologias e comportamentos.

O objetivo da investigação foi alcançado, a partir dos apontamentos e análises proporcionados pelos estudantes dos grupos A e B.

O processo de ERE ofertado pelo IFSULDEMINAS se mostrou efetivo no que diz respeito à oferta instantânea de continuidade do cronograma previsto pela instituição no início de 2020 e os auxílios financeiros e psicológicos. Contudo, este método se mostrou insuficiente na questão de enxergar o curso de LEF aos moldes do que ERE apontou com o passar do tempo como o mais correto, sendo alguns desses pontos: contato direto docente x discente, compreensão enquanto a nova realidade de sua comunidade, direcionamentos objetivos enquanto a dinâmica do processo, entre outros que podem não ter aparecido neste trabalho. Conforme muitos relatos apontaram, alguns docentes simplesmente pararam com suas aulas síncronas e a demanda de trabalhos acadêmicos aumentaram.

Com tudo que apontamos até aqui, é possível considerar que o ERE se construiu de falhas e mesmo a instituição se mostrando preocupada com essas, ficou claro que, para a grande maioria, conciliar família, trabalho e estudo foi uma tarefa muito difícil. Partindo do ponto que por se tratar de um curso presencial (pré-pandemia) esses aspectos se isolavam das discussões dentro do campo da Educação Física, pois os ambientes se dividiam, e no ERE tudo virou uma coisa só. Então, é possível dizer que o ERE abriu os olhos da comunidade escolar e da sociedade para os problemas que afetam a maioria do povo brasileiro: o acesso a internet, a bens tecnológicos (celulares e computadores), ao apoio psicológico e familiar, a educação de qualidade, a alimentação, a perspectiva de uma vida melhor.

Além das considerações já expostas acima, vale ressaltar uma que anda sendo pouco falada, mas que tem muito a atrapalhar a educação brasileira como um todo. É uma proposta de resolução que o CNE intitulou como “Diretrizes Gerais Sobre Aprendizagem Híbrida” (CNE, 2021), cujo objetivo é apresentar justificativas para normalizar a oferta de ensino híbrido mesmo no pós-pandemia. A proposta é ofertar o ensino híbrido em todos os níveis de educação (do básico ao superior). Seguindo os apontamentos apresentados na entrevista de Antunes (2021), a professora Lucília Lino diz que essa proposta não se baseia em

preceitos científicos, não se buscou analisar de forma ímpar e sólida as experiências híbridas realizadas no país, assim sendo essas diretrizes foram repassadas como mera formalidade pelo CNE, pois nenhum profissional da área da educação foi consultado previamente.

O efeito de tudo isso é um e já sabemos, com essa oferta de ensino híbrido o estado beneficiaria mais uma vez aqueles que possuem dinheiro para pagar sua educação, economizaria com precarização docente, ofertaria um ensino de qualidade questionável, iria escancarar a fome (decorrência da não oferta de merendas escolares) e a desigualdade para aqueles que não possuem acesso às ferramentas digitais para poder acompanhar um sistema de ensino como esse.

Uma proposta como essa segue a linha neoliberal dos últimos governos brasileiros, onde a solução é propor políticas públicas precárias, diminuir custos e beneficiar a iniciativa privada. Em 28 de Dezembro de 2018, a portaria 1.428 do Ministério da Educação e Cultura (MEC) permitiu que as Instituições de Ensino Superior (IES) ofertassem 20% de seus conteúdos de forma on-line, fato o qual foi, através da portaria 2.117, de 06 de Dezembro de 2019, reajustado para 40% de aulas à distância em cursos presenciais, expandindo a modalidade para a graduação engenharia e saúde, exceto medicina, em federais, flexibilizando também a implementação à distância.

Contudo, a pandemia e o ERE puderam resgatar um pouco o espírito de inconformismo do povo brasileiro para com a miséria que se escancarou durante esse período em nosso país, a qual foi para além da fome e impactou diretamente a educação brasileira. Como último apontamento, ressaltamos aqui a necessidade de mais pesquisas que contribuam para superarmos os problemas que a pandemia acarretou dentro da Educação de nosso país, esses que vão desde a evasão de alunos, lacunas no processo formativo de futuros docentes e a descrença de um futuro melhor para a atuação profissional de professores neste país.

REFERÊNCIAS

ALVES, Lynn. Educação remota: entre a ilusão e a realidade. **Interfaces Científicas - Educação**, [S.L.], v. 8, n. 3, p. 348-365, 4 jun. 2020. Universidade Tiradentes. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.17564/2316-3828.2020v8n3p348-365>.

LINO, Lucília. **Ensino híbrido**: assim se uberiza a educação. Entrevistador: André Antunes. Outras mídias, São Paulo, 2021. Entrevista concedida à Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (EPSJV/Fiocruz), Rio de Janeiro. Disponível em: https://outraspalavras.net/outrasmídias/ensino-hibrido-assim-se-uberiza-a-educacao/?fbclid=IwAR2mQW8FCLImNY7762IeIgG1ZgJBI3Q8r5C6dIi_bRIbPoF1qutd39DS1A. Acesso em: 18 dez. 2021.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977. 223 p.

BRASIL. Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 24 maio 2016. Disponível em: <http://bit.ly/2fmnKeD>. Acesso em: 26 abr. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Portaria nº 1.428, de 28 de dezembro de 2018. Dispõe sobre a oferta, por Instituições de Educação Superior - IES, de disciplinas na modalidade a distância em cursos de graduação presencial. Brasília, DF: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2018. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/57496468/do1-2018-12-31-portaria-n-1-428-de-28-de-dezembro-de-2018-57496251. Acesso em: 08 abr. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Portaria nº 2.117, de 06 de dezembro de 2019. Dispõe sobre a oferta de carga horária na modalidade de Ensino a Distância - EaD em cursos de graduação presenciais ofertados por Instituições de Educação Superior - IES pertencentes ao Sistema Federal de Ensino. Brasília, DF: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2018. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-2.117-de-6-de-dezembro-de-2019-232670913>. Acesso em: 08 abr. 2024.

CASTIONI, Remi; MELO, Adriana Almeida Sales de; NASCIMENTO, Paulo Meyer; RAMOS, Daniela Lima. Universidades federais na pandemia da Covid-19: acesso discente à internet e ensino remoto emergencial. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, [S.L.], v. 29, n. 111, p. 399-419, jun. 2021. FapUNIFESP (SciELO). Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/s0104-40362021002903108>.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CNE). Resolução CNE/CP nº 5/2020, de 28 de abril de 2020. Brasília, 2020. Dispõe sobre a reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CNE_PAR_CNECPN52020.pdf.

Acesso em: 06 jun. 2021.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CNE). Proposta de Resolução “Diretrizes Gerais Sobre Aprendizagem Híbrida”, de 16 de novembro de 2021. Brasília, 2021. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=227271-texto-referencia-educacao-hibrida&category_slug=novembro-2021-pdf&Itemid=30192.

Acesso em: 19 dez. 2021.

ESPINOSA, Tobias. Reflexões sobre o engajamento de estudantes no Ensino Remoto Emergencial. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências (Belo Horizonte)**, v. 23, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/epec/a/w5QWLfczXhfvnmpWj5FbHFn/>.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GONDIM, Sônia Maria Guedes. Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 12, p. 149-161, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/paideia/a/8zzDgMmCBnBJxNvfk7qKQRF/?lang=pt>.

GUSSO, Hélder Lima *et al.* Ensino Superior em tempos de pandemia: diretrizes à gestão universitária. **Educação & Sociedade**, [S.L.], v. 41, p. 1-27, set. 2020. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/es.238957>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/8yWPh7tSfp4rwts4YTxtfr/#..>

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Diretoria de pesquisas, coordenação de trabalho e rendimento, Pesquisa Nacional por Amostras de Domicílio Contínua. Rio de Janeiro: IBGE, 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/mcom/pt-br/noticias/2021/abril/pesquisa-mostra-que-82-7-dos-domicilios-brasileiros-tem-acesso-a-internet>. Acesso em: 13 out. 2021.

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais (IFSULDEMINAS - campus Muzambinho). **Apoio psicológico à comunidade acadêmica durante pandemia do Coronavírus**. 2020. Disponível em: <https://muz.ifsuldeminas.edu.br/noticias/242-if/2867-ifsuldeminas-atua-no-apoio->

psicologico-a-comunidade-academica-durante-pandemia-do-coronavirus. Acesso em: 23 nov. 2021.

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais (IFSULDEMINAS - campus Muzambinho). Coordenadoria Geral de Assistência ao Educando (CGAE). Controle interno de dados sobre o empréstimo de equipamentos eletrônicos, 2023.

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais (IFSULDEMINAS - campus Muzambinho). **Edital de Auxílio Inclusão Digital:** equipamentos portáteis para estudantes do Campus Muzambinho, 2021. Disponível em: <https://muz.ifsuldeminas.edu.br/edital/193-editais-do-campus/3400-edital-de-auxilio-inclusao-digital-equipamentos-portateis-para-estudantes-do-campus-muzambinho>. Acesso em: 23 nov. 2021.

LAZZAROTTI FILHO, Ari; SILVA, Ana Márcia; PIRES, Giovani de Lorenzi. Saberes e práticas corporais na formação de professores de Educação Física na modalidade a distância. **Revista brasileira de ciências do esporte**, v. 35, p. 701-715, 2013. Disponível em: <http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/1316>. Acesso em: 05 nov. 2021.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia Científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2011. 314 p.

MÁXIMO, M. E. No desligar das câmeras: experiências de estudantes de ensino superior com o ensino remoto no contexto da Covid19. *Civitas - Revista de Ciências Sociais*, v. 21, n. 2, p. 235-247, 24 ago. 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/civitas/a/sh4bXpyhyNmPgSH4snCTrKx/>. Acesso em: 19 out. 2021.

NUNES, Aline Silva Andrade; COSTA, Elen de Fátima Lago Barros; HORA, Lícia Cristina Araújo Da. A Impossibilidade pedagógica da Educação Física no contexto do Ensino Remoto. **Arquivos em Movimento**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 291-305, 2021. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/am/article/view/39559>. Acesso em: 01 nov. 2021.

OLIVEIRA, Wender Antonio de; CHAVES, Sandro Nobre. Os desafios da gestão do ensino superior durante a pandemia da covid19: uma revisão bibliográfica. **Revista de Saúde**, RSF, Brasília, v. 7, n. 2, 40-58, jul. 2020. Edição especial – COVID-19 2020. Disponível em: <https://ojs.uniceplac.edu.br/index.php/rsf/issue/view/15/47>. Acesso em: 07 jun. 2021.

PEREIRA, Mateus Camargo. **Ensino Remoto em Tempos de Pandemia:** a experiência dos cursos de educação física do ifsuldeminas (parte 2). a Experiência dos Cursos de

Educação Física do Ifsuldeminas (parte 1). 2020. Blog do Centro Esportivo Virtual, n. 1. Disponível em: <https://cev.org.br/biblioteca/ensino-remoto-em-tempos-de-pandemia-a-experiencia-dos-cursos-de-educacao-fisica-do-ifsuldeminas-parte-2/>. Acesso em: 20 mar. 2024.

SANTOS, Karine Silva Ramos dos; BORGES, Lucélia Justino. Ensino remoto emergencial em tempos de pandemia: percepções de concluintes do curso de licenciatura em educação física da ufpr. **Pensar A Prática**, [S.L.], v. 25, 31 out. 2022. Universidade Federal de Goiás. <http://dx.doi.org/10.5216/rpp.v25.72344>. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fef/article/view/72344>. Acesso em: 27 mar. 2024.

SILVA, Amanda Moreira da. Trabalho docente, pandemia de Covid-19 e investidas contra os direitos trabalhistas. In: LEHER, Roberto (org.). **Educação no governo Bolsonaro**. Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2023. Cap. 8. p. 149-160.