



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Instituto de Educação Física e Desportos

Rayná da Silva Brum Pinto

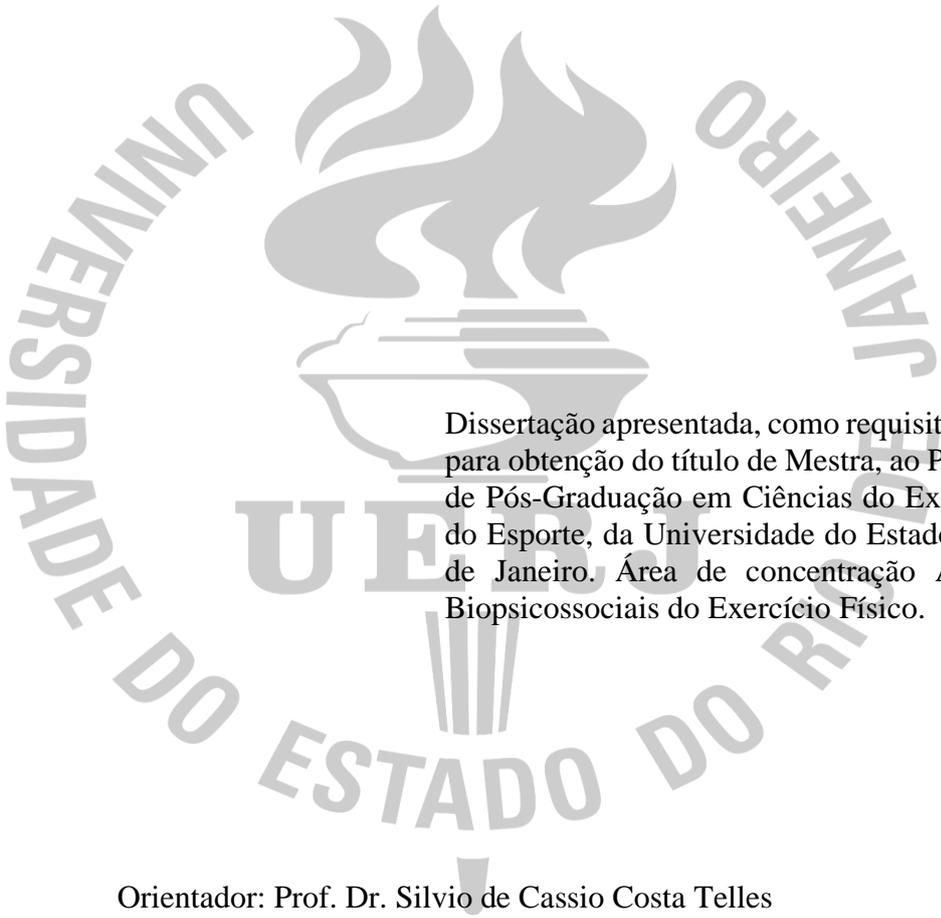
**Uma cartografia do processo de remotização do ensino superior em
Educação Física de universidades públicas do município do Rio de Janeiro
durante a pandemia de COVID-19, sob a perspectiva da graduação**

Rio de Janeiro

2024

Rayná da Silva Brum Pinto

Uma cartografia do processo de remotização do ensino superior em Educação Física de universidades públicas do município do Rio de Janeiro durante a pandemia de COVID-19, sob a perspectiva da graduação



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra, ao Programa de Pós-Graduação em Ciências do Exercício e do Esporte, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração Aspectos Biopsicossociais do Exercício Físico.

Orientador: Prof. Dr. Silvio de Cassio Costa Telles

Rio de Janeiro

2024

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/BIBLIOTECA CEH/B

P659 Pinto, Rayná da Silva Brum.
Uma cartografia do processo de remotização do ensino superior em Educação Física de universidades públicas do município do Rio de Janeiro durante a pandemia de COVID-19, sob a perspectiva da graduação / Rayná da Silva Brum Pinto. – 2024.
194 f : il.

Orientador: Silvio de Cassio Costa Telles.
Dissertação (mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Instituto de Educação Física e Desportos.

1. Educação física – Estudo e ensino (Superior) - Teses. 2. Ensino à distância – Teses. 3. COVID-19 - Teses. I. Telles, Silvio de Cassio Costa, 1971-. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Instituto de Educação Física e Desportos. III. Título.

CDU 796:37.018.143

Bibliotecária: Eliane de Almeida Prata CRB7 4578/94

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Rayná da Silva Brum Pinto

Uma cartografia do processo de remotização do ensino superior em Educação Física de universidades públicas do município do Rio de Janeiro durante a pandemia de COVID-19, sob a perspectiva da graduação

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra, ao Programa de Pós-Graduação em Ciências do Exercício e do Esporte, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Aspectos Biopsicossociais do Exercício Físico.

Aprovada em 11 de julho de 2024.

Banca examinadora:

Prof. Dr. Silvio de Cassio Costa Telles (Orientador)
Instituto de Educação Física e Desportos – UERJ

Prof.^a Dra. Sílvia Maria Agatti Lüdorf
Universidade Federal do Rio de Janeiro

Prof. Dr. Marcelo Moreira Antunes
Universidade Federal Fluminense

Rio de Janeiro

2024

DEDICATÓRIA

Dedico este estudo aos professores/as e professores/as em formação por não desistirem da Educação, mesmo em tempos de crise e de negacionismo.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a minha fé que me conduziu durante todo esse processo, mantendo-me perseverante.

Aos meus amigos que compreenderam as minhas ausências e ainda assim me motivaram e não soltaram a minha mão.

Aos amigos que fiz no GPEEsC, que são, sobretudo, minha fonte de inspiração.

Ao meu orientador Silvio Telles que depositou confiança em mim, me incentivou durante todo o processo, foi paciente e acreditou que eu poderia ocupar lugares que eu acreditava serem inalcançáveis. Obrigada por acreditar e me ajudar a transformar a minha vida através da Educação.

Aos professores que constituíram a minha banca, Silvia Ludorf e Marcelo Antunes, e os suplentes Gabriela Souza e Felipe Triani, no qual eu tanto admiro e fizeram parte da construção deste trabalho de forma basilar.

E, por fim, à minha amada família que foi meu baluarte e minha razão para seguir sempre em frente – meu pai Fernando e minha mãe Elane; meus irmãos Rayane, Victor e Julia; meus avós Julia, Lourdes, Sonia e Antonio (*in memoriam*); minha sobrinha Ágatha; meu afilhado Artur; meu padrinho Beto e minha madrinha Lila; minha tia Marilsa e a todos que me apoiaram durante esta jornada.

EPÍGRAFE

“A crise da educação no Brasil não é crise, é um projeto”

Darcy Ribeiro

RESUMO

PINTO, Rayná da Silva Brum. *Uma cartografia do processo de remotização do ensino superior em Educação Física de universidades públicas do município do Rio de Janeiro durante a pandemia de COVID-19, sob a perspectiva da graduação*. 2024. 194 f. Dissertação (Mestrado em Ciências do Exercício e do Esporte) – Instituto de Educação Física e Desportos, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2024.

Em 11 de março de 2020, a Organização Mundial da Saúde determinou pandemia mundial provocada pela disseminação da doença COVID-19, causada pelo novo coronavírus. Diante das incertezas em torno dessa doença, que poderia levar a letalidade, e na tentativa de conter a transmissão do vírus, iniciou-se a estratégia de isolamento social que levou ao fechamento de estabelecimentos, incluindo escolas e universidades. Esse rompimento abrupto das atividades educativas criou a necessidade de encontrar uma alternativa para dar continuidade às aulas, respeitando as recomendações de distanciamento. É dessa necessidade que emerge o Ensino Remoto Emergencial (ERE). Nesse sentido, este estudo tem como objetivo discutir o processo de remotização do ensino superior em Educação Física, em instituições públicas do município do Rio de Janeiro, durante a Pandemia de COVID-19, sob a perspectiva da graduação. Para apurar e documentar o processo de ensino-aprendizagem remoto, a pesquisa é dividida em três estudos. O primeiro trata-se de uma revisão sistemática que mapeou pesquisas que apontavam os desafios e as percepções frutos desse processo no ensino superior em Educação Física. O segundo estudo investiga como se deu esse processo na graduação em Educação Física da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e da Universidade Federal do Rio Janeiro (UFRJ), na visão dos estudantes. Para isso, foram elaborados questionários para serem aplicados aos alunos das respectivas universidades. Os resultados foram tratados com estatística descritiva. Por fim, o terceiro estudo investiga o processo de remotização do ensino sob a ótica das coordenações, que atuaram no período remoto, e dos professores das universidades investigadas neste estudo. Foram realizadas entrevistas pessoalmente ou via *Zoom Meetings*, conforme a preferência do entrevistado. Em todos os estudos, a amostra foi composta por sujeitos que sofreram a intervenção da remotização do ensino, e foram analisados utilizando-se a Análise de Conteúdo de Bardin (2011). Os estudos 2 e 3, foram analisados sob à luz dos conceitos de Pierre Bourdieu. Perante os dados apresentados e analisados, pudemos concluir que o ensino remoto manifestou desafios, a construção de novas estratégias de ensino e de aprendizagem, trouxe algumas flexibilidades e outros avanços na educação mediada pelas tecnologias. Contudo, em certa medida, se configura como uma violência simbólica tanto sobre os discentes, quanto sobre os docentes e coordenadores. Além disso, pode ter contribuído para que os interesses de dominação, mercadológicos, capitalistas e neoliberais, ganhassem força no campo da Educação. Ademais, a pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética do Hospital Universitário Pedro Ernesto/UERJ, sob o Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) 56301922.9.0000.5259 e seguiu todos os protocolos éticos determinados.

Palavras-chave: pandemia de COVID-19; ensino superior; ensino remoto; Educação Física.

RESUMEN

PINTO, Rayná da Silva Brum. *Una cartografía del proceso de remotización de la educación superior en Educación Física en universidades públicas de la ciudad de Río de Janeiro durante la pandemia de COVID-19, desde la perspectiva de la graduación*. 2024. 194 f. Dissertação (Mestrado em Ciências do Exercício e do Esporte) – Instituto de Educação Física e Desportos, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2024.

El 11 de marzo de 2020, la Organización Mundial de la Salud declaró una pandemia mundial provocada por la propagación de la enfermedad COVID-19, provocada por el nuevo coronavirus. Ante las incertidumbres que rodean esta enfermedad, que podría llegar a ser letal, y en un intento por contener la transmisión del virus, se inició la estrategia de aislamiento social, que derivó en el cierre de establecimientos, entre ellos escuelas y universidades. Esta abrupta interrupción de las actividades educativas generó la necesidad de buscar una alternativa para continuar las clases, respetando las recomendaciones de distanciamiento. Es de esta necesidad que surge la Enseñanza Remota de Emergencia (ERE). En este sentido, este estudio tiene como objetivo discutir el proceso de remotización de la educación superior en Educación Física, en instituciones públicas de la ciudad de Río de Janeiro, durante la Pandemia COVID-19, desde la perspectiva de la graduación. Para investigar y documentar el proceso de enseñanza-aprendizaje remoto, la investigación se divide en tres estudios. La primera es una revisión sistemática que mapeó investigaciones que resaltaron los desafíos y percepciones resultantes de este proceso, en la educación superior en Educación Física. El segundo estudio investiga cómo ocurrió ese proceso en la carrera de Educación Física de la Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) y la Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), desde la perspectiva de los estudiantes. Para ello se diseñaron cuestionarios para ser administrados a estudiantes de las respectivas universidades. Los resultados fueron tratados con estadística descriptiva. Finalmente, el tercer estudio investiga el proceso de remotización de la docencia desde la perspectiva de los coordinadores que trabajaron durante el período remoto y de los profesores de las universidades investigadas en este estudio. Las entrevistas se realizaron de forma presencial o vía Zoom Meetings, según la preferencia del entrevistado. En todos los estudios, la muestra estuvo compuesta por sujetos que sufrieron la intervención de remotización docente, y fueron analizados mediante el Análisis de Contenido de Bardin (2011). Los estudios 2 y 3 fueron analizados a la luz de los conceptos de Pierre Bourdieu. Teniendo en cuenta los datos presentados y analizados, pudimos concluir que los enseñanza remota manifestaron desafíos, la construcción de nuevas estrategias de enseñanza y aprendizaje, trajeron algunas flexibilidades y otros avances en la educación mediada por tecnología. Sin embargo, en cierta medida, los ERE se configuran como una violencia simbólica tanto contra estudiantes como contra docentes y coordinadores. Además, puede haber mediado para que la dominación, los intereses de mercado, capitalistas y neoliberales ganaran fuerza en el campo de la Educación. Además, la investigación fue presentada y aprobada por el Comité de Ética del Hospital Universitario Pedro Ernesto/UERJ, bajo el Certificado de Presentación de Apreciación Ética (CAAE) 56301922.9.0000.5259 y siguió todos los protocolos éticos determinados.

Palabras clave: pandemia COVID-19; educación superior; enseñanza remota; Educación Física.

LISTA DE FIGURAS

Gráfico 1 – Composição da amostra do estudo.	65
Gráfico 2 – Qualidade da conexão à <i>internet</i> segundo os estudantes.....	66
Gráfico 3 – Plataformas mais utilizadas para a realização das aulas.....	66
Gráfico 4 – Ferramentas utilizadas pelos estudantes para complementar os estudos devido a insuficiência da aquisição de conteúdos durante as aulas remotas.....	67
Gráfico 5 – Sintomas aumentados durante o período remoto.	68
Gráfico 6 – As avaliações durante o ensino remoto.	68
Gráfico 7 – Avaliação dos estudantes sobre os mais favorecidos com a implementação das aulas remotas, no qual em uma escala de 1 a 3, 1 é o mais favorecido e 3 é o menos favorecido.	71

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Qualidade metodológica dos artigos incluídos.....	31
Tabela 2 – Principais desafios percebidos pelos estudantes.....	69
Tabela 3 – Mudanças das aulas presenciais após a experiência do ERE em comparação as aulas presenciais antes da pandemia de COVID-19, segundo a percepção dos estudantes.....	70

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Artigos selecionados para a revisão sistemática.....	32
Quadro 2 – Elaboração das categorias (análise de conteúdo).	35
Quadro 3 – Listagem de trancamentos EEFD/UFRJ.....	62
Quadro 4 – Listagem de trancamentos IEFD/UERJ.....	62
Quadro 5 – Elaboração das categorias (análise de conteúdo).	72
Quadro 6 – Perfil dos entrevistados.....	108
Quadro 7 – Elaboração das categorias (análise de conteúdo).	110

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Composição da amostra do estudo.	65
Gráfico 2 – Qualidade da conexão à <i>internet</i> segundo os estudantes.....	66
Gráfico 3 – Plataformas mais utilizadas para a realização das aulas.....	66
Gráfico 4 – Ferramentas utilizadas pelos estudantes para complementar os estudos devido a insuficiência da aquisição de conteúdos durante as aulas remotas.....	67
Gráfico 5 – Sintomas aumentados durante o período remoto.	68
Gráfico 6 – As avaliações durante o ensino remoto.	68
Gráfico 7 – Avaliação dos estudantes sobre os mais favorecidos com a implementação das aulas remotas, no qual em uma escala de 1 a 3, 1 é o mais favorecido e 3 é o menos favorecido.	71

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
CAAE	Certificado de Apresentação de Apreciação Ética
CAPES	Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAP-UERJ	Colégio de Aplicação da UERJ
CDUEG	Centro de Desportos da Universidade do Estado da Guanabara
CEH	Centro de Educação e Humanidades
CEPAL	Comissão Econômica para América Latina e o Caribe
Cetic.br	Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
COAA	Comissão de Orientação e Acompanhamento Acadêmico
COE	Comitê Operativo de Emergência do Ministério da Educação
CONSUNI	Conselho Universitário da UFRJ
CTE	Centro de Tecnologia Educacional da UERJ
EaD	Educação à Distância
EEFD	Escola de Educação Física e Desportos
ENADE	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
ENEFD	Escola Nacional de Educação Física e Desportos
ERE	Ensino Remoto Emergencial
ESPII	Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
GPEEsC	Grupo de Pesquisa em Escola, Esporte e Cultura

IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IEFD	Instituto de Educação Física e Desportos
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LID	Laboratório de Inclusão e Diversidade
MEC	Ministério da Educação
NEPA	Núcleo de Estudo da Pessoa Autista
NIC.br	Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR
OIT	Organização Internacional do Trabalho
OMS	Organização Mundial da Saúde
PAE	Período Acadêmico Emergencial
PDRAE	Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado
PLE	Período Letivo Excepcional
PPGCEE	Programa de Pós-Graduação em Ciências do Exercício e do Esporte
PRISMA	<i>Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses</i>
PROUNI	Programa Universidade para Todos
RNP	Rede Nacional de Pesquisa
STF	Supremo Tribunal Federal
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDCIs	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
TDIs	Tecnologias Digitais Interativas
TIC	Tecnologia de Informação e Comunicação
UB	Universidade do Brasil
UEG	Universidade do Estado da Guanabara

UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UDF	Universidade do Distrito Federal
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFF	Universidade Federal Fluminense
UGF	Universidade Gama Filho
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
URJ	Universidade do Rio de Janeiro
WOS	<i>Web of Science</i>

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO DA DISSERTAÇÃO	17
1	ENSINO REMOTO EM EDUCAÇÃO FÍSICA DURANTE A PANDEMIA DE COVID-19: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA DO ENSINO SUPERIOR	244
1.1	Introdução	244
1.2	Métodos	277
1.3	Resultados	322
1.4	Discussão	36
1.4.1	<u>Categoria 1 – Desafios</u>	36
1.4.2	<u>Categoria 2 – Percepções</u>	433
1.5	Considerações finais	511
1.6	Referências	533
2	ENSINO REMOTO EMERGENCIAL NA GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA DE UNIVERSIDADES PÚBLICAS DO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO: PERCEPÇÃO DE ESTUDANTES SOBRE A REMOTIZAÇÃO DO ENSINO	6060
2.1	Introdução	6060
2.2	Métodos	633
2.2.1	<u>Participantes</u>	633
2.2.2	<u>Instrumento</u>	633
2.2.3	<u>Análise de dados</u>	644
2.2.4	<u>Considerações legais e éticas</u>	65
2.3	Resultados	65
2.3.1	<u>Estatística descritiva</u>	65
2.3.2	<u>Análise de Conteúdo</u>	711
2.4	Discussão	722
2.4.1	<u>Categoria 1 – Aprendizagem remota</u>	722
2.4.1.1	Vantagens	722
2.4.1.2	Aproveitamento acadêmico	77
2.4.1.3	Tecnologias	811
2.4.2	<u>Categoria 2 – Impactos</u>	833
2.4.2.1	Desafios	83
2.4.2.2	Currículo.....	88
2.4.2.3	Aulas presenciais após o ERE	922

2.5	Considerações finais	97
2.6	Referências	1011
3	TRABALHO DOCENTE DURANTE A PANDEMIA DE COVID-19: A PERSPECTIVA DOS PROFESSORES SOBRE O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL NOS CURSOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA DE UNIVERSIDADES PÚBLICAS DO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO ..	1055
3.1	Introdução	1055
3.2	Métodos	10707
3.2.1	<u>Participantes</u>	10707
3.2.2	<u>Entrevistas semi-estruturadas</u>	10808
3.2.3	<u>Análise de dados</u>	10909
3.2.4	<u>Considerações legais e éticas</u>	10909
3.3	Resultados	10909
3.3.1	<u>Categoria 1 – Trabalho Remoto</u>	11010
3.3.1.1	Demandas	1111
3.3.1.2	Facetas Tecnológicas.....	1111
3.3.2	<u>Categoria 2 – Ensino Remoto</u>	1111
3.3.2.1	Tensões.....	1122
3.3.2.2	Ampliação das possibilidades	1122
3.4	Discussão	1122
3.4.1	<u>Categoria 1 – Trabalho Remoto</u>	1122
3.4.1.1	Demandas	1122
3.4.1.2	Facetas Tecnológicas.....	12525
3.4.2	<u>Categoria 2 – Ensino Remoto</u>	13636
3.4.2.1	Tensões.....	13636
3.4.2.2	Ampliação das possibilidades	15656
3.5	Considerações finais	16666
3.6	Referências	17070
	CONSIDERAÇÕES FINAIS DA DISSERTAÇÃO	17575
	REFERÊNCIAS DA DISSERTAÇÃO	17979
	APÊNDICE A – Contextualização histórica das universidades envolvidas no estudo.....	181
	1	
	APÊNDICE B – Questionário Formulário <i>Google</i>	19090
	APÊNDICE C – Roteiro da entrevista com o(a) professor(a) da graduação.	1933
	APÊNDICE D – Roteiro da entrevista com o(a) coordenador(a) da graduação...	1944

INTRODUÇÃO DA DISSERTAÇÃO

Este estudo tem como foco a análise do corpo em movimento, compreendendo o corpo em um sentido amplo ao considerá-lo, não somente pelos seus aspectos biológicos, mas um corpo que é, inclusive, histórico, social e cultural. Nesse sentido, busca-se perceber de que modo as corporeidades se situam no dinamismo da sociedade e quais as relações das subjetividades contemporâneas com as manifestações corporais do cotidiano, sobretudo, atrelado ao objeto de investigação deste trabalho: o Ensino Remoto decorrente da Pandemia de COVID-19. Com base nisso, esta pesquisa que resulta em uma dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências do Exercício e do Esporte da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (PPGCEE/UERJ), está articulada com a linha de pesquisa Abordagens Psicossocioculturais do Exercício Físico que pertence a área de concentração Aspectos Biopsicossociais do Exercício Físico, do referido programa supracitado.

Além disso, antes de adentrarmos neste trabalho, não poderia deixar de mencionar que esta pesquisa também é resultado da contribuição coletiva que o Grupo de Pesquisa em Escola, Esporte e Cultura (GPEEsC) vem desempenhando, e no qual sou integrante desde 2020. O grupo foi formado em 2012 na Universidade Gama Filho (UGF), sob a liderança do professor Silvio de Cassio Costa Telles. A proposta do grupo é se aprofundar nos estudos sobre Educação Física Escolar, Esportes e Lazer, relacionando-os com a economia, a cultura, a educação, as políticas sociais e a formação profissional. O grupo congrega professores da educação básica, pesquisadores, docentes e estudantes de graduação e pós-graduação interessados na produção do conhecimento dentro das temáticas citadas. Atualmente, o GPEEsC é registrado no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), possui sete linhas de pesquisa, conta com mais de 30 integrantes e segue uma agenda de eventos, projetos e encontros que acontecem semanalmente¹.

Dito isto, esta dissertação documenta e analisa o processo de remotização do ensino em Educação Física no Ensino Superior durante a pandemia de COVID-19. Alinha-se e espera contribuir com as abordagens de pesquisa psicossocioculturais do exercício físico na medida em que se propõe a investigar as variáveis psicológicas e socioculturais associadas ao exercício físico, bem como as subjetividades contemporâneas que emergiram durante a

¹ Essas e outras informações estão disponíveis no site do grupo: <https://www.gpeesc.com.br/>

pandemia de COVID – 19 e que transformaram o cotidiano e o modo como nos relacionamos com as nossas diversas atividades, contribuindo para a compreensão das novas relações construídas entre o corpo e o ambiente a partir das novas regras de conduta de distanciamento, gestos, hábitos, relacionamento para com o outro e à nova realidade social.

Não há dúvidas de que a pandemia de COVID – 19 já trouxe e ainda trará muitas transformações na maneira com que nos relacionamos com o mundo. Cabe, daqui em diante, cada área de conhecimento compreender como essas novas dinâmicas atuam em seus campos de estudo. Por isso, há a necessidade de documentar esse processo, para compreendê-lo e extrair dele novas estratégias e conhecimentos. Pesquisar o processo de remotização do ensino da Educação Física no ensino superior, nos permite contribuir para os novos formatos e ambientes em que o exercício físico irá ocupar; entender as novas demandas na formação dos profissionais que atuam nessa área; antecipar soluções diante de circunstâncias semelhantes a pandemia de COVID – 19 e se apropriar das construções de conhecimento deixadas por essa experiência. Portanto, dada essa breve apresentação, darei prosseguimento ao estudo.

Em 31 de dezembro de 2019 é advertido à Organização Mundial da Saúde (OMS) diversos casos de pneumonia em Wuhan, na China. Após uma semana dos primeiros alertas, as autoridades chinesas confirmam que detectaram um novo tipo de coronavírus não identificado anteriormente em seres humanos (Organização Mundial da Saúde, 2020). O coronavírus pertence à família Coronaviridae, uma família de vírus responsáveis por infecções respiratórias. Em 1937, foram isolados pela primeira vez, sendo descritos em 1965 devido ao seu perfil com um formato que remete a uma coroa. O SARSCoV-2 foi o novo coronavírus descrito no final de 2019 e que provoca a doença chamada de COVID-19. Essa doença é caracterizada como uma síndrome gripal podendo variar de um simples resfriado a uma pneumonia grave (Lima, 2020).

Em registros realizados nos primeiros casos de COVID – 19, em pacientes internados, os sintomas mais recorrentes foram: febre (83%), tosse (82%), dispneia (31%), mialgia (11%), confusão mental (9%), cefaleia (8%), dor de garganta (5%), rinorreia (4%), dor torácica (2%), diarreia (2%) e náuseas e vômitos (1%) (Ministério da Saúde, 2020). Contudo há casos em que os pacientes se mostraram assintomáticos. Os sinais da doença geralmente se manifestam dentro de 5 a 6 dias após a infecção, tendo um intervalo de 1 a 14 dias, e as taxas de hospitalização são maiores em indivíduos com mais de 50 anos e do sexo masculino (Lima, 2020). A morbimortalidade também se apresentou maior entre os idosos e entre aqueles com

doenças coexistentes (Fauci, 2020). Já em crianças a doença parece ser relativamente rara e leve, com aproximadamente 2,4% do total de casos notificados entre indivíduos com menos de 19 anos. Uma proporção muito pequena de menores de 19 anos desenvolveu doença grave (2,5%) ou crítica (0,2%) (Organização Mundial da Saúde, 2020).

Quanto a capacidade de transmissão, qualquer vírus respiratório tem implicações importantes para estratégias de contenção e mitigação. Estima-se que, em média, cada pessoa infectada espalha a infecção para mais duas pessoas. Para que o surto cessasse, era necessário que o número de reprodução básico estimado fosse inferior a 1,0, porém a pandemia de COVID-19 gerou uma reprodutibilidade de 2,2 (Fauci, 2020). Nesse cenário, com um agente etiológico ainda desconhecido e de grande potencial de contaminação e letalidade, a OMS, buscando uma cooperação global para interromper a propagação do vírus, declarou em 30 de janeiro de 2020, que o surto do novo coronavírus constituía uma Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional (ESPII). Entendendo-se que “pandemia” se refere à distribuição geográfica de uma doença e não à sua gravidade, após suas primeiras recomendações temporárias, em 11 de março de 2020, a OMS, enfim, declara pandemia em relação à COVID – 19 (Organização Mundial da Saúde, 2020).

Gradativamente, seguindo as ações que ocorriam em todo o mundo, os estados brasileiros interditaram atividades em locais com grande circulação de pessoas indicando, assim, o início do isolamento social. No Rio de Janeiro é emitido pelo governo do estado o Decreto nº 46.966 de 11 de março de 2020, em que é adotado uma série de medidas para o enfrentamento de emergência de saúde pública e traz os seguintes conceitos:

I - isolamento: separação de pessoas e bens contaminados, transportes e bagagens no âmbito intermunicipal, mercadorias e outros, com o objetivo de evitar a contaminação ou a propagação do coronavírus;

II - quarentena: restrição de atividades ou separação de pessoas suspeitas de contaminação das pessoas que não estejam doentes, ou ainda bagagens, contêineres, animais e meios de transporte, no âmbito de sua competência, com o objetivo de evitar a possível contaminação ou a propagação do coronavírus. (Rio de Janeiro, 2020).

Diante desse novo contexto, diferentes áreas foram afetadas, incluindo a educação. Segundo a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), em 2020, a pandemia gerou a maior ruptura educacional da história, levando, durante o seu auge, quase 1,5 bilhão de estudantes no mundo a deixarem as salas de aula. Isso representa cerca de 90% da população estudantil mundial. No Brasil, um levantamento

realizado pelo Datafolha apontou que 8,4% dos estudantes com idade entre 6 e 34 anos abandonaram a escola durante a pandemia, isso corresponde a cerca de 4 milhões de estudantes. No ensino superior a taxa de abandono chegou a 16,3% (Saldaña, 2021).

O decreto 46.970 de 13 de março de 2020 do estado do Rio de Janeiro, em contradição com as primeiras orientações do Ministério da Educação (MEC), que não recomendou a paralisação das aulas, determinou a suspensão das aulas presenciais em escolas e universidades, públicas e particulares, por 15 dias, período que foi prorrogado por consecutivas vezes. Buscando minimizar os danos já causados pela pandemia, o MEC instituiu o Comitê Operativo de Emergência do Ministério da Educação (COE). Iniciou-se uma série de planos, ações, orientações e alocação de recursos para gerir a educação durante a calamidade pública da COVID-19 (Ministério da Educação, 2020). A Portaria 343 de 17 de março de 2020, dispôs sobre a substituição das aulas presenciais por aulas remotas pelo tempo que durasse a pandemia (Ministério da Educação, 2020).

O Conselho Nacional de Educação (CNE) emitiu uma proposta de parecer sobre a reorganização dos calendários escolares e realização das atividades pedagógicas não presenciais durante o período de pandemia de Covid-19. Em 01 de abril de 2020, foi divulgada a Medida Provisória 934, que determinou normas extraordinárias sobre o ano letivo.

Art. 2º As instituições de educação superior ficam dispensadas, em caráter excepcional, da obrigatoriedade de observância ao mínimo de dias de efetivo trabalho acadêmico, nos termos do disposto no **caput** e no § 3º do art. 47 da Lei nº 9.394, de 1996, para o ano letivo afetado pelas medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979, de 2020, observadas as normas a serem editadas pelos respectivos sistemas de ensino.

Parágrafo único. Na hipótese de que trata o **caput**, a instituição de educação superior poderá abreviar a duração dos cursos de Medicina, Farmácia, Enfermagem e Fisioterapia, desde que o aluno, observadas as regras a serem editadas pelo respectivo sistema de ensino [...] (Brasil, 2020).

Além disso, na educação superior houve a concessão de bolsas da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) para estudos de prevenção e combate a pandemias, como o coronavírus; ampliação de recursos tecnológicos para Educação à Distância (EaD) em universidades e institutos federais; ampliação das vagas em cursos de educação profissional e tecnológica na modalidade EaD pelo programa Novos Caminhos; e autorização para que defesas de teses e dissertações de Mestrado e Doutorado fossem realizadas por meio virtual (Nunes, 2021). Por fim, a portaria nº 544 de 16 de junho

de 2020, dispõe sobre a manutenção das aulas remotas enquanto durar a pandemia do novo coronavírus, revogando assim as anteriormente publicadas (Ministério da Educação, 2020). Aos poucos, universidades públicas e privadas adotaram o Ensino Remoto Emergencial (ERE) que atingiu estudantes, professores, usuários, projetos, pesquisas e os eixos fundamentais da universidade: graduação, pós-graduação e extensão.

Art. 1º Autorizar, em caráter excepcional, a substituição das disciplinas presenciais, em cursos regularmente autorizados, por atividades letivas que utilizem recursos educacionais digitais, tecnologias de informação e comunicação ou outros meios convencionais, por instituição de educação superior integrante do sistema federal de ensino, de que trata o art. 2º do Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017.

Art. 2º Alternativamente à autorização de que trata o art. 1º, as instituições de educação superior poderão suspender as atividades acadêmicas presenciais pelo mesmo prazo. (Brasil, 2020).

O ERE é uma abordagem conceitual que emerge da obrigatoriedade de professores e estudantes migrarem para a realidade *online*, devido a necessidade de continuar as atividades de ensino, mesmo diante da pandemia (Morais, 2020). Com isto, as metodologias e práticas típicas dos territórios físicos de aprendizagem são transferidas para o ambiente virtual (Moreira, 2020). A proposta desse ensino é a de um período suplementar excepcional, transpondo o planejamento de componentes curriculares do ensino presencial para o formato remoto. Essa foi uma alternativa rápida e efetiva para as demandas de escolarização e formação acadêmica (Morais, 2020).

Em 2021, a aplicação de vacinas avançou no território brasileiro e as restrições de isolamento foram afrouxadas, porém as aulas nas instituições de ensino superior permaneceram remotas. As incertezas acerca da erradicação ou do controle da COVID-19, as sequelas da doença e as suas consequências nos diversos setores, permaneceram rudimentares e intangíveis por um longo tempo. Porém, o legado científico, tecnológico e na educação, também ainda está a descobrir na medida em que se buscar compreender e refletir sobre esse momento histórico.

Em 2023, o Brasil atingiu a marca de 700 mil óbitos por COVID-19, oficialmente registrados. Em 5 de maio desse mesmo ano, a OMS declara o fim da ESPII referente à COVID – 19. Desse modo, ainda se configura pandemia mundial, contudo é sinalizado para que os países comecem a transição do modo de emergência para o manejo da COVID – 19 juntamente com outras doenças infecciosas (Organização Mundial da Saúde, 2023). Até

fevereiro de 2024, não houve mais nenhuma atualização da OMS em relação ao *status* da pandemia.

Com base nessas informações supracitadas e considerando que na medida em que a implementação do ensino remoto, da forma como aconteceu, jamais havia sido visto na história da educação mundial, este estudo visa documentar esse processo, investigar as estratégias utilizadas e os desafios enfrentados, discutir e refletir sobre esse modelo emergencial de ensino, incluindo sua qualidade, efetividade e abrangência, pois acredita-se ser imprescindível para perpetuar a memória desse fato histórico e seus desdobramentos no ensino da Educação Física.

Trata-se de uma cartografia ao passo que busca mapear a transdisciplinaridade do processo de remotização do ensino na graduação em Educação Física, ou seja, visa promover um diálogo entre as diferentes áreas do conhecimento e seus dispositivos, compreendendo, assim, fenômenos sociais, econômicos, políticos, culturais e psicológicos. Segundo Romagnoli (2009), a cartografia abarca a complexidade de modo a não se curvar a dogmas reducionistas. Parte ainda de outra leitura da realidade, rompendo com a separação dicotômica de sujeito e objeto. Assim, convoca a imanência e a exterioridade das forças que atuam na realidade, busca conexões e se abre para o que afeta a subjetividade (Romagnoli, 2009).

[...] a cartografia é um método, pois não parte de um modelo pré-estabelecido, mas indaga o objeto de estudo a partir de uma fundamentação própria, afirmando uma diferença, em uma tentativa de reencontrar o conhecimento diante da complexidade. A cartografia, como portadora de certa concepção de mundo e de subjetividade, a serem apresentados abaixo, traz um novo patamar de problematização, contribuindo para a articulação de um conjunto de saberes, inclusive outros que não apenas o científico, e favorecendo a revisão de concepções hegemônicas e dicotômicas. Nessa proposta, o papel do pesquisador é central, uma vez que a produção de conhecimento se dá a partir das percepções, sensações e afetos vividos no encontro com seu campo, seu estudo, que não é neutro, nem isento de interferências e, tampouco, é centrado nos significados atribuídos por ele. (Romagnoli, R.C., 2009, p. 169-170).

Portanto, este trabalho é conduzido a partir da seguinte pergunta: Como procedeu a remotização do ensino decorrente da pandemia de COVID-19 na graduação em Educação Física de instituições públicas do município do Rio de Janeiro? Desse modo, é composto por três estudos, além da introdução e das considerações finais da dissertação, seguindo um modelo chamado escandinavo. O objetivo geral da dissertação é discutir o processo de remotização do ensino superior em Educação Física em instituições públicas do município do Rio de Janeiro durante a Pandemia de COVID-19, sob a perspectiva da graduação. Os objetivos específicos desta dissertação são os objetivos gerais de cada estudo, conferindo maior integração ao trabalho.

O primeiro estudo é uma revisão sistemática que busca mapear o que já foi produzido na literatura sobre a temática investigada. É intitulado *Ensino Remoto em Educação Física durante a pandemia de COVID-19: uma revisão sistemática do ensino superior* e seu objetivo é discutir o que se publicou no campo da Educação Física sobre o ensino remoto em cursos superiores de Educação Física. O segundo e o terceiro estudos figuram o tema central desta dissertação ao investigar as perspectivas de estudantes e professores, respectivamente, da graduação, acerca de suas experiências com o ensino remoto.

Dessa forma, o estudo 2 é nomeado *Ensino Remoto Emergencial na graduação em Educação Física de universidades públicas do município do Rio de Janeiro: percepção de estudantes sobre a remotização do ensino* e tem o objetivo de investigar o panorama do ensino remoto sob a ótica dos estudantes da graduação em Educação Física. O estudo 3, intitulado *Trabalho docente durante a pandemia de COVID-19: a perspectiva dos professores sobre o Ensino Remoto Emergencial nos cursos de Educação Física de universidades públicas do município do Rio de Janeiro*, tem o objetivo de discutir a perspectiva dos docentes da graduação em Educação Física sobre o ensino remoto. Os resultados dos estudos 2 e 3 foram tratados através da análise de conteúdo de Bardin (2011) e discutidos à luz dos conceitos teóricos cunhados pelo sociólogo Pierre Bourdieu. Tais estudos foram submetidos e aprovados pelo Comitê de Ética do Hospital Universitário Pedro Ernesto/UERJ, sob o CAAE 56301922.9.0000.5259.

Figura 1 – Desenho da dissertação



Fonte: A autora, 2024.

1 ENSINO REMOTO EM EDUCAÇÃO FÍSICA DURANTE A PANDEMIA DE COVID-19: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA DO ENSINO SUPERIOR

1.1 Introdução

Em 2020, o mundo se defronta com um vírus de etiologia desconhecida e com alto potencial de contaminação e letalidade. O vírus foi identificado na cidade de Wuhan, na China, em dezembro de 2019. O primeiro caso de infecção que se tem conhecimento no Brasil foi em 26 de fevereiro de 2020, em São Paulo (Ministério da Saúde, 2020). A OMS após os primeiros sinais de alerta e das primeiras recomendações temporárias, declara, em 11 de março de 2020, pandemia mundial decorrente da doença causada pelo novo coronavírus e denominada COVID – 19 (Organização Mundial da Saúde, 2020). A partir disso uma série de transformações leva o mundo a um novo e desconhecido esquema de interações, nas suas mais diversas áreas, causando mudanças profundas nas relações biológicas, psicológicas, sociais e culturais.

Para conter a crise sanitária, medidas, decretos e leis foram sancionados baseados nas poucas informações que se tinha inicialmente. Sabia-se que o vírus poderia se manifestar ou não através de sintomas, que poderiam variar de leves a graves e até mesmo levar a morte. Os índices de contaminação eram maiores onde houvesse aglomeração de pessoas. Não havia esclarecimento acerca de tratamentos, medicamentos e terapias, portanto a recomendação era manter o distanciamento entre pessoas e higienizar frequentemente as mãos e superfícies. Posteriormente, o uso de máscara foi recomendado (Lima, 2020).

A principal medida para a contenção da propagação do vírus, a fim de evitar a superlotação de hospitais e um elevado número de óbitos, foi o isolamento social. Para a efetividade do isolamento, estabelecimentos considerados não essenciais, diante da calamidade pública, foram fechados. Atividades escolares, esportivas, culturais, de lazer, etc. foram suspensas e foi recomendado que as pessoas ficassem em suas casas. Diante dessas novas dinâmicas que iam se estabelecendo, havia a necessidade de readaptar o modo como se exercia as atividades da vida cotidiana e é dessa necessidade que se fortalece a digitalização da vida. Desse modo, as tecnologias e os meios virtuais tornaram-se os principais aliados dos diversos segmentos sociais, na busca de manter uma rotina mais próxima da normalidade.

No campo do trabalho, a pandemia afetou sobretudo a classe trabalhadora, ocasionando desemprego em massa e atingindo setores que dependem da presença física, como hotelaria, turismo, aviação, restaurantes, shows, eventos, feiras, entre outros (Bridi, 2020). No Brasil,

segundo o Ministério da Economia, as micro e pequenas empresas foram as mais afetadas, principalmente nos segmentos de alimentação fora de casa, de turismo e de transporte. Porém, os primeiros atingidos foram os trabalhadores informais, trazendo à tona suas condições de vulnerabilidade, já que os custos de demissão e contratação contribuiu para que os formais se mantivessem por mais tempo em seus empregos (Silva, 2020). Contudo, foi sob condições críticas que trabalhadores se mantiveram no exercício de suas funções.

Os chamados “serviços essenciais”, como supermercados, farmácias, sistema financeiro, segmentos de saúde, e demais, submeteram seus trabalhadores aos riscos de contaminação e adoecimento. Em alguns segmentos foi possível manter as atividades laborais, contudo o trabalho foi intensificado. Exemplo disso, foi a mudança para o formato remoto, que migrou o trabalho para o ambiente residencial, levando o trabalhador a assumir parte dos custos do trabalho e a realizar jornadas maiores que as habituais, como o caso dos professores da educação básica à pós-graduação. Ademais, medidas como a suspensão de contratos, negociação de redução salarial, *home office*, prestação de serviços pela *internet* e/ou aplicativos foram tomadas a fim de amenizar os impactos da redução da atividade econômica. Tudo isso indica que a pandemia de COVID-19 não ocasionou, mas acentuou a precarização do trabalho (Bridi, 2020; Silva, 2020).

Na área da educação, com o fechamento de escolas e universidades no mundo inteiro, o ERE surgiu como uma alternativa temporária para a continuidade das atividades educacionais (Williamson, 2020), pressupondo o distanciamento geográfico de alunos e professores (Moreira, 2020). Desse modo, seguindo o mesmo molde de outros segmentos sociais, o ensino é transferido para o ambiente virtual com o auxílio das Tecnologias Digitais Interativas (TDIs). Isso se deu a partir das Portarias nº 343, de 17 de março de 2020 e nº 544, de 16 de junho de 2020, e da Medida Provisória nº 934, de 1º de abril de 2020, que determinavam que as aulas presenciais fossem substituídas pelos meios tecnológicos até dezembro de 2020. Essa medida impactou professores, estudantes e familiares, no que tange a produção de conteúdo, aula e avaliação; realização das atividades; e no auxílio das atividades escolares, respectivamente (Williamson, 2020).

No Brasil, notou-se um total despreparo para lidar com circunstâncias emergenciais como o caso da COVID-19, uma vez que estratégias aderidas, como a suspensão das atividades, férias antecipadas e adoção do ensino remoto, demonstraram falta de cuidado e de alinhamento de decisões (Martins, 2022), o que para Silva e Martins (2020) foi a mais recente evidência do

fracasso da educação bancária² no Brasil. Apesar disso, o ERE permitiu a transferência das metodologias e práticas pedagógicas típicas do espaço físico de aprendizagem para o ambiente *online*, dando viabilidade a continuidade das aulas visando não prejudicar o ano escolar (Moreira, 2020; Williamson, 2020).

Desse modo, as aulas aconteciam remotamente na mesma carga horária das aulas presenciais, transpondo o ensino do território físico para os meios digitais (Oliveira, 2020), porém não existia uma obrigatoriedade de atividades síncronas, dando aos alunos maior flexibilidade na participação das aulas (Farias, 2020). Esse novo formato de ensino, transformou espaços digitais que anteriormente não eram destinados à educação em um ambiente propício para aprendizagem, como fóruns, *blogs*, redes sociais e plataformas de videoconferência, descortinando novos locais para o processo de ensino-aprendizagem (Pimentel, 2020).

No entanto, cabe salientar, que devido ao seu caráter emergencial, o ERE abriu margem para o aumento da desigualdade e para evasão escolar, já que dependia do acesso à conexão de *internet* e de aparato computacional (Castaman, 2020). Em 2020, a UNESCO divulgou que cerca de 1,5 bilhão de estudantes foram afetados pela pandemia, sendo os mais vulneráveis, os mais atingidos. Diante deste cenário, professores tiveram o desafio de ressignificar, em curto prazo de tempo, a forma de acessar os alunos, de conduzir e acompanhar as atividades, sem perder de vista a ação colaborativa do estudante como protagonista do seu processo de aprendizagem, além do diálogo com os desafios que enfrentavam no seu cotidiano frente a pandemia de COVID-19 (Castaman, 2020; Freire, 1969). Na Educação Física, as aulas aconteciam predominantemente nos espaços esportivos, com contato corporal e exploração dos movimentos, sendo uma disciplina marcada pela vivência e pela experimentação, o que tornou ainda mais desafiador para os professores ensinar a cultura corporal através das aulas remotas (Godoi, 2020).

Diante dessa contextualização, tendo em vista que a educação em todos os níveis de ensino sofreu a transição do ensino presencial para o remoto, acarretando impactos significativos no processo de ensino-aprendizagem, na formação do estudante, na conduta pedagógica e didática do professor, nas dinâmicas familiares e na vida pessoal, torna-se salutar investigar de que maneira esse processo aconteceu no ensino superior. Desse modo, esta revisão tem como objetivo averiguar o que se publicou no campo da Educação Física sobre o ensino

² A educação bancária é um conceito firmado por Paulo Freire (2005) para denunciar um sistema educacional em que é imposto o conhecimento do professor sobre o aluno por meio de uma ação de depósito de conteúdos, como se o aluno fosse um recipiente vazio a ser preenchido.

remoto em cursos superiores em Educação Física, elucidando os desafios, as estratégias e as consequências positivas e negativas desse processo.

1.2 Métodos

Esta revisão sistemática, de abordagem qualitativa, foi registrada³ na plataforma PROSPERO⁴ e conduzida de acordo com as diretrizes do protocolo *Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses* (PRISMA). O PRISMA, que consiste em um *checklist* de 27 itens e um fluxograma de quatro etapas, trata-se de uma recomendação que visa melhorar o relato de revisões sistemáticas e meta-análises (Moher, 2009).

Para o mapeamento dos artigos, foram utilizadas as plataformas SciELO⁵, Scopus⁶ e Web of Science⁷ (WOS). As bases de dados escolhidas pertencem a área da Educação Física, segundo o portal Periódicos Capes, o que nos possibilita um rastreamento mais amplo de trabalhos com foco no objeto de investigação deste estudo. As palavras-chaves utilizadas para formular a frase de busca foram: *remote; teaching; physical e education*, combinadas com o operador *booleano* “AND” e sem a utilização de aspas. As buscas foram realizadas no período entre 28 e 29 de junho de 2023.

³ A revisão foi registrada com o seguinte ID: CRD42023372939.

⁴ O PROSPERO é uma plataforma internacional de registro de revisões sistemáticas.

⁵ *Link* de busca SciELO:

https://search.scielo.org/?fb=&q=%28remote%29+E+%28teaching%29+E+%28physical%29+E+%28education%29&lang=pt&count=15&from=1&output=site&sort=&format=summary&page=1&where=&filter%5Bla%5D%5B%5D=*%&filter%5Byear_cluster%5D%5B%5D=*%&filter%5Btype%5D%5B%5D=research-article&filter%5Btype%5D%5B%5D=case-report

⁶ *Link* de busca Scopus:

<https://www-scopus.ez83.periodicos.capes.gov.br/results/results.uri?sort=plf-f&src=s&st1=remote&st2=teaching&nlo=&nlr=&nls=&sid=9617c335a410c24cc44979fb1b642361&sot=b&sdt=cl&cluster=scofreetoread%2c%22all%22%2ct%2bscopubyr%2c%222023%22%2ct%2c%222022%22%2ct%2c%222021%22%2ct%2c%222020%22%2ct%2bscosubtype%2c%22ar%22%2ct%2bscolang%2c%22English%22%2ct%2c%22Spanish%22%2ct%2c%22Portuguese%22&sl=108&s=%28TITLE-ABS-KEY%28remote%29+AND+TITLE-ABS-KEY%28teaching%29+AND+TITLE-ABS-KEY%28physical%29+AND+TITLE-ABS-KEY%28education%29%29&origin=resultslist&zone=leftSideBar&editSaveSearch=&txGid=92a28609690bd0fad3806c0eed8e0c73>

⁷ *Link* de busca Web of Science:

[https://www-webofscience.ez83.periodicos.capes.gov.br/wos/woscc/summary/587b7a93-28b8-4ea6-9de0-659c3ccfe754-718870ae/relevance/1\(overlay:export/exc\)](https://www-webofscience.ez83.periodicos.capes.gov.br/wos/woscc/summary/587b7a93-28b8-4ea6-9de0-659c3ccfe754-718870ae/relevance/1(overlay:export/exc))

Em relação a elegibilidade, foram incluídos os artigos que atendiam aos seguintes critérios: a) conter como amostra do estudo alunos e/ou professores do ensino superior em Educação Física, que cursaram ou ministraram disciplinas durante o período de ensino remoto. Essa escolha justifica-se pelo objetivo de investigar como se desenvolveu o processo de remotização do ensino superior em Educação Física, política pública de educação aplicada devido à pandemia de COVID-19, sendo estes, discentes e docentes, os agentes envolvidos nesse processo; b) ter o ensino remoto em Educação Física como intervenção do estudo, pois é o objeto de investigação desta revisão; c) artigos publicados entre março de 2020, época que foi declarada pandemia de COVID-19 pela OMS, e 29 de junho de 2023, data final da busca nas bases de dados; d) textos nos idiomas espanhol, inglês e português, para contemplar um maior alcance de estudos produzidos na literatura; e) artigos disponíveis na íntegra, que possibilite o acesso ao estudo; f) estudos do tipo relato de experiência, estudos de caso, intervenções práticas e estudos empíricos, para melhor elucidação das estratégias usadas; e g) publicações que possuam os descritores utilizados no título, resumo ou nas palavras-chaves, pois viabiliza identificar estudos relacionados ao tema.

Quanto aos fatores de exclusão, foram aplicados os seguintes critérios: a) artigos que abordem a EaD, pois é uma modalidade de ensino que já existia previamente a pandemia de COVID-19 e se diferencia do ERE; b) estudos escritos fora do formato de artigo, como livros, capítulos de livros, notas, cartas editoriais, resenhas, documentos de congressos, etc.; c) artigos que não revelam as estratégias utilizadas; d) publicações sobre a educação básica ou pós-graduação *lato sensu*, tendo em vista que não são o alvo de investigação dessa pesquisa; e) trabalhos que avaliam, especificamente, componentes relacionados a saúde ou ao trabalho; e f) estudos sobre gestão, pois o objeto de pesquisa é o processo de ensino-aprendizagem.

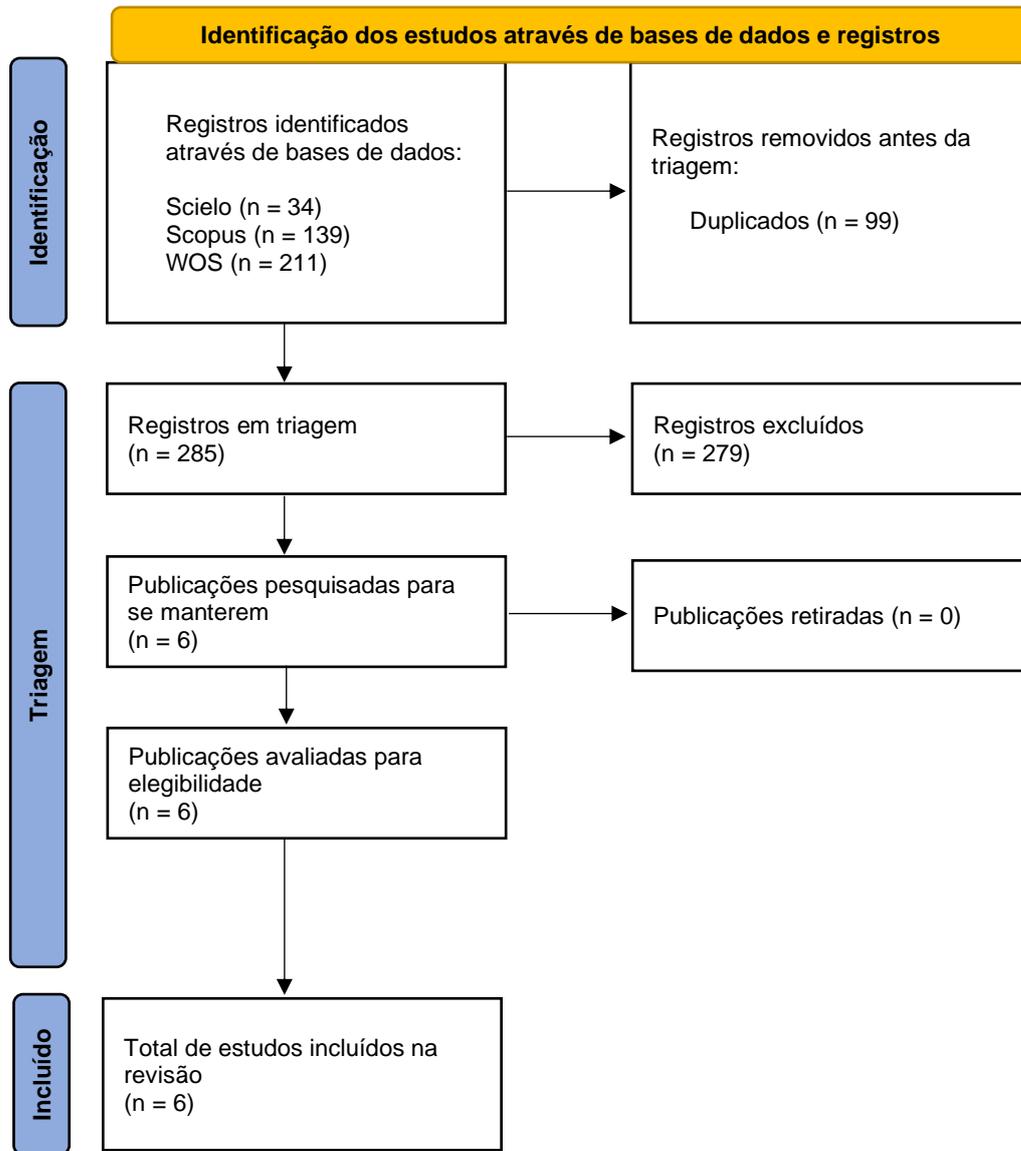
Os artigos selecionados foram inicialmente tabulados com o auxílio do MS Excel do Office 365, com as seguintes informações para catalogação: título, ano de publicação, palavras-chave, autor (es), periódico de publicação, idioma de origem e objetivos, e escopo da pesquisa. A avaliação dos artigos foi realizada por dois pesquisadores experientes, que analisaram o risco em cada estudo incluído na revisão através da leitura completa dos artigos. Dessa forma, buscamos garantir a qualidade e reduzir o risco de viés. O risco de viés foi analisado pela escala adaptada de Downs & Black (1998). Esse instrumento, apesar de ser extenso, é considerado metodologicamente forte e mais flexível comparado a outros, visto que “permite avaliar de forma credível, um maior leque de tipos de estudos” (Bento, 2014, p.114), podendo também avaliar seus pontos fortes e fracos.

A escala consiste em um *checklist* composto por 27 itens distribuídos em cinco sub-escalas que avaliam os critérios metodológicos, são elas: relato; validade externa; validade interna (viés); validade interna (fatores de confusão) e poder estatístico. Consideraram-se apenas 10 questões para a avaliação dos estudos, sendo excluídas as questões 3, 4, 5, 7, 9, 10, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25 e 26 por não corresponderem aos tipos de estudos passíveis de inclusão. Em cada questão foi aplicado o escore “0” quando o artigo não contemplava o que estava sendo avaliado ou era incapaz de determinar, e o escore “1” quando a resposta ao requisito era positiva. Desse modo, cada artigo poderia pontuar no máximo 10 pontos. Para a classificação dos estudos foi realizado um cálculo do percentual do total de pontos sobre os pontos avaliados. Dessa forma, foram considerados de alto risco os que obtiveram uma pontuação $\geq 50\%$; de risco moderado os que apresentaram entre 51% e 75% e de baixo risco quando a pontuação era $< 75\%$ (Sarmiento *et al.*, 2018; Santos, Marinho, Neiva & Costa, 2021). Nos casos de divergências entre os avaliadores, um terceiro pesquisador foi consultado para dirimir as classificações díspares. Contudo, não foram mensurados os níveis de concordância entre examinadores neste estudo.

O rastreamento dos artigos foi feito com o preenchimento dos descritores nas plataformas de busca e com a aplicação dos filtros automatizados das bases de dados, para idiomas, data de publicação, disponibilidade de acesso e tipo de documento. A partir disso, foram gerados um total de 384 artigos (Scielo: 34; Scopus: 139; WOS: 211). A catalogação e estruturação do banco de dados foi realizada com o auxílio do MS Excel e do Office 365. A partir de uma planilha gerada no MS Excel, constando todos os artigos rastreados, identificados pelos títulos, autores, ano e revista de publicação, foi possível verificar, manualmente, as duplicatas. Constatou-se 99 artigos duplicados, que ao serem subtraídos resultou em 285 artigos selecionados para o processo de triagens.

Após a primeira triagem, que consistiu na leitura dos títulos e resumos, identificou-se seis artigos (Scielo: 2; Scopus: 3; WOS:1) relacionados ao tema de pesquisa que atendiam aos critérios pré-estabelecidos. Os principais motivos para a exclusão de artigos nesta etapa foram: publicações sobre educação básica, pós-graduação *lato sensu* ou sobre demais áreas acadêmicas; revisões sistemáticas; e estudos sobre avaliação de componentes relacionados a saúde, ao trabalho ou sobre gestão. Em seguida, foi verificado se o acesso aos textos completos estava disponível, e os seis artigos puderam ser acessados, portanto nenhum foi retirado nesta etapa. Os estudos foram lidos na íntegra para análise do risco de viés e para verificação dos critérios de elegibilidade. A Figura 2 apresenta o esquema de seleção de artigos.

Figura 2 – Fluxograma de busca



Fonte: A autora, 2023.

Em relação a análise do risco de viés, os artigos obtiveram pontuação entre 3 e 9 de 10 pontos possíveis, sendo três artigos (Soares; Silva; Kuźbik) classificados como de alto risco, dois artigos (Dimarucot; Almonacid-fierro) de risco moderado e um artigo (Trabelsi) de baixo risco. Sobre os domínios avaliados, os seis artigos selecionados apresentaram informações suficientes para minimizar o risco de viés nas seções relato e poder. Já no critério de validade externa, quatro artigos (Soares; Dimarucot; Almonacid-fierro; Kuźbik) fizeram apenas um ponto, um artigo (Silva) não fez nenhum ponto e um artigo (Trabelsi) fez três pontos. Quanto a validade interna (viés) três artigos (Soares; Silva; Kuźbik) não pontuaram, dois artigos

(Dimarucot; Trabelsi) marcaram dois pontos e um artigo (Almonacid-fierro) marcou um ponto (Tabela 1).

Tabela 1 – Qualidade metodológica dos artigos incluídos

Autor	Relato (04 pontos)	Validade externa (03 pontos)	Viés (02 pontos)	Poder (01 ponto)	Total/Classificação
Soares et al.	02	01	00	01	4/Alto
Silva et al.	03	00	00	01	4/Alto
Dimarucot	03	01	02	01	7/Moderado
Kužbik et al.	02	01	00	01	4/Alto
Almonacid-Fierro et al.	03	01	01	01	7/Moderado
Trabelsi et al.	03	03	02	01	9/Baixo

Fonte: A autora, 2023.

Após a etapa da leitura completa dos textos, verificou-se que os seis artigos eram aptos para serem incluídos nesta revisão. Por fim, com o banco de dados consolidado, os dados foram tratados por meio de abordagem qualitativa utilizando a análise de conteúdo categorial de Bardin (2011). Assim, seguindo as recomendações da autora, os dados foram analisados em três fases: 1) Pré-exploração do material – Com leitura flutuante do material, construção de dados e informações sobre o tema em análise, e construção de argumentos para análise; 2) Exploração do material – Consiste na seleção das unidades de análise (frases, palavras, parágrafos ou temas de interesse da pesquisa). Seleção das unidades de registro, que são elementos construtivos de diferenciação para compor as categorias de análise; e 3) Tratamento e interpretação – Corresponde à análise e interpretações das categorias construídas na etapa anterior. Isso permite que os autores façam inferências, que são entendimentos baseados nos textos e visões dos autores, identificando variáveis como: Quem? Por que? O que? Como foi

feito? Para quem? Quais procedimentos e métodos?; e resultados principais. A partir disso, os dados serão interpretados e discutidos.

1.3 Resultados

As características dos estudos incluídos são apresentadas no quadro abaixo:

Quadro 1 – Artigos selecionados para a revisão sistemática

Autores/País/Ano/Publicação	Objetivos/Métodos	Principais Resultados
<p>1) Soares; Reis; Carneiro (Brasil, 2022)</p> <p><i>O ensino de lutas/artes marciais em configuração remota: notas de uma trajetória didático-metodológica na formação docente em Educação Física</i></p>	<p>Objetivo: Perscrutar as implicações do trabalho pedagógico desenvolvido num componente curricular intitulado: ‘Pedagogia das Lutas’, no segundo semestre de 2020, elaborado em conformação remota, em uma instituição de ensino superior federal, no estado de Minas Gerais/BR.</p> <p>Métodos: Pesquisa qualitativa com amostra de 28 estudantes. Foram examinados os materiais empíricos produzidos durante as aulas, empregando-se a análise de conteúdo.</p>	<p><i>Recursos:</i> aulas síncronas; vídeo aulas; fóruns de discussão; painéis de registro; associação dos conteúdos a temas sociais relevantes e atuais; demonstrações de movimentos pelo professor e por convidados; palestrantes convidados; debates; elaboração de textos dissertativos; levantamento das representações discentes; questionário semiestruturado. <i>Desafios:</i> Aumento da carga de trabalho para complementação da renda familiar. <i>Percepções:</i> Ausência de contato físico; não experimentação da prática; limitação da aprendizagem através da tela.</p>
<p>2) Silva; Silva; Maranhão & França (Brasil, 2021)</p> <p><i>Principais dificuldades do ensino remoto e uso de tecnologias no ensino-aprendizagem de estudantes de Educação Física durante a pandemia da COVID-19</i></p>	<p>Objetivo: Identificar e discutir as principais dificuldades do ensino remoto e uso de tecnologias, em face à pandemia da COVID-19, no ensino-aprendizagem do curso superior de Educação Física através de críticas apontadas por graduandos.</p>	<p><i>Desafios:</i> problemas com acesso à <i>internet</i> e recursos tecnológicos; dificuldades de aprendizagem; prejuízos na qualidade de ensino; ausência de aulas práticas e aumento do comportamento sedentário; ensino-aprendizagem no ambiente domiciliar. <i>Percepções:</i></p>

	<p>Métodos: Pesquisa quali-quantitativa sobre a percepção de 26 estudantes através de questionário <i>online</i>. Utilizou-se análise de conteúdo.</p>	<p>metodologias de avaliação insatisfatórias; desmotivação para habilitar a câmera; falta de atenção e motivação; desqualificação dos professores para o uso das tecnologias.</p>
<p>3) Dimarucot (Filipinas, 2022)</p> <p><i>A Flipped Learning Model in a College Physical Education Dance Course: A Non-experimental Design</i></p>	<p>Objetivo: Lançar luz sobre o modelo de aprendizado invertido, verificando se ajuda a melhorar a compreensão conceitual e a fluência processual dos alunos em um curso de dança.</p> <p>Métodos: Utilizou-se tratamento estatístico para examinar a compreensão conceitual e a fluência processual dos alunos por meio dos resultados dos testes práticos feitos antes dos exames principais e dos exames principais reais; a proporção de alunos com notas de desempenho melhoradas; a diferença significativa das notas médias de desempenho antes e depois da intervenção; e a diferença entre as notas dos alunos e das alunas em ambas as avaliações.</p>	<p>Recursos: aplicativos de videoconferência; sala de aula invertida; aulas síncronas e assíncronas; acesso a apostilas e tutoriais; análise de desempenho; <i>feedbacks</i>. Desafios: conexão à <i>internet</i>; espaço limitado em casa; tempo limitado. Percepções: falta de motivação.</p>
<p>4) Kuźbik; Wonkra (Polônia, 2021)</p> <p><i>Sport digitization management based on the example of physical education classes at the University of Lodz</i></p>	<p>Objetivo: Analisar o processo de transformação das aulas de Educação Física a nível de ensino superior, forçado pela pandemia de COVID 19, principalmente com base na identificação dos determinantes da gestão da digitalização das aulas na perspectiva das pessoas que as implementaram, ou seja, o chefe de ensino e colaboradores.</p> <p>Métodos: Análise da literatura, entrevista com o</p>	<p>Recursos: os principais recursos tecnológicos usados foram o <i>MS Teams</i> e o <i>MOODLE</i>, mas <i>emails</i>, <i>Youtube</i>, <i>One Drive</i>, contato telefônico e apresentações de voz também foram utilizados. Houve diversificação dos temas, incluindo temas da “moda”. Quanto aos recursos avaliativos foram usados aplicativos para verificar a atividade física recomendada, ao menos quatro</p>

	gestor da instituição e aplicação de questionário aos colaboradores.	apresentações/trabalho por semestre, testes de conhecimento e trabalhos de casa. <i>Percepções:</i> os pontos fracos apresentados foram: cansaço decorrente do trabalho no computador; limitação do contato com outras pessoas; estresse, falta de motivação e orientações pouco transparentes. Já as vantagens apontadas foram: flexibilidade de tempo; possibilidade de autodesenvolvimento e economia de custos.
5) Almonacid-Fierro; Carvalho; Castillo-Retamal (Chile, 2021) <i>The Practicum in Times of Covid-19: Knowledge Developed by Future Physical Education Teachers in Virtual Modality</i>	Objetivo: Investigar a formação do estágio de estudantes de Educação Física no Chile, considerando os conhecimentos e experiências, no contexto das aulas virtuais durante a pandemia de Covid-19. Métodos: Pesquisa qualitativa com abordagem interpretativa integral. Coleta de dados realizada através de entrevistas semiestruturadas em grupos focais, posteriormente analisada com a técnica de análise de conteúdo.	<i>Recursos:</i> aulas ministradas através de guias de estudos, envio de vídeos, <i>Zoom Meetings</i> e redes sociais. <i>Desafios:</i> as dificuldades de acesso à <i>internet</i> e falta de equipamentos tecnológicos, evidenciou as desigualdades sociais e a exclusão de estudantes mais desfavorecidos na escola, o que afetou o estágio. A falta de <i>feedback</i> dos alunos, em relação às atividades, dificultou a verificação da aprendizagem. <i>Percepções:</i> a ausência de contato físico, as improvisações e o despreparo afetou a experiência de estágio e a aprendizagem, e causou frustração quanto ao processo.
6) Trabelsi; Souissi; Scharenberg; Mrayeh; Gharbi (Tunísia, 2022) <i>YouTube as a complementary learning tool in times of COVID-19: self-reports from sports science students</i>	Objetivo: Relatar a experiência educacional de estudantes de ciências do esporte em tempos de pandemia de COVID-19 e explorar suas interações com as tecnologias <i>online</i> , exclusivamente para fins de aprendizagem.	<i>Recursos:</i> o <i>Google Meet</i> foi a ferramenta escolhida pela instituição para as aulas em videoconferência, mas o <i>Youtube</i> foi utilizado pelos alunos como principal ferramenta para mitigar os impactos do ensino remoto. <i>Percepções:</i> os estudantes consideraram o aprendizado insuficiente, com menor

	<p>Métodos: Um total de 181 alunos do último ano de ciências do esporte da Tunísia foram entrevistados por meio de um questionário personalizado, após o final do ano acadêmico 2020/2021. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas para triangulação e validação dos achados.</p>	<p>aquisição de conhecimento, prejudicando o desempenho acadêmico. Faltar aulas por causa da contaminação também afetou negativamente as experiências de aprendizagem.</p>
--	--	--

Através da leitura dos artigos selecionados, foi possível identificar dados relevantes acerca de como se deu o processo de remotização do ensino em Educação Física no ensino superior. A partir da análise de conteúdo desses achados, duas categorias foram elaboradas: “desafios” e “percepções”, apresentadas no Quadro 2. Cabe salientar que os artigos tangenciam ou se aprofundam em assuntos que são centrais em mais de uma categoria, por conta disso, os autores podem ser repetidos em categorias diferentes.

Quadro 2 – Elaboração das categorias (análise de conteúdo)

Categorias	Unidades de Contexto	Unidades de Registro
Desafios	Tecnológicos	Conexão à <i>internet</i> e a eletricidade; falta de equipamentos e desqualificação dos professores.
	Estruturais	Ensino-aprendizagem no ambiente familiar; espaço limitado; infraestrutura privada e <i>feedback</i> de avaliações.
	Socioeconômicos	Trabalho para complementação da renda familiar; incompatibilidade de horários e exclusão de estudantes desfavorecidos.
Percepções	Processo formativo	Limitações da aprendizagem; falha de comunicação e apoio pedagógico e desempenho acadêmico prejudicado.
	Saúde	Falta de atenção e motivação; frustração; cansaço; estresse; comportamento sedentário e insegurança.
	Vantagens	Flexibilidade de tempo; possibilidade de autodesenvolvimento e economia financeira.

1.4 Discussão

1.4.1 Categoria 1 – Desafios

Esta categoria identifica os enfrentamentos de professores e estudantes no processo de remotização, no âmbito tecnológico, de estrutura, laboral e socioeconômico. O ERE somente foi viável através do uso das tecnologias disponíveis. Por isso, cabe entender de que modo isso aconteceu. Os desafios do ERE demonstram que, mesmo se apresentando como a solução para a circunstância pandêmica, algumas mazelas põem em xeque a sua implementação. Tal assunto aparece nos seis artigos: Soares et al. (2022); Trabelsi et al. (2022); Dimarucot (2022); Almonacid-Fierro et al. (2021); Kuźbik et al. (2021); Silva et al. (2021).

O principal meio para a realização das aulas remotas foram as plataformas de videoconferência, que apesar de terem o foco em reuniões comerciais, empresarias, de trabalho e de negócios, foram amplamente consumidas como espaço virtual de aprendizagem. Essas ferramentas possibilitavam que as aulas acontecessem de forma síncrona, ou seja, com a transmissão em tempo real que permite a interação entre alunos e professores, ou com momentos assíncronos, em que as aulas são armazenadas e podem ser acessadas a qualquer momento (Santos Junior e Monteiro, 2020).

Entre as estratégias didático-metodológicas adotadas estão: sala de aula invertida⁸ (Dimarucot, 2022); elaboração de guias, criação de vídeos e disseminação dos materiais através de redes sociais (Almonacid-Fierro, 2021); plataformas e aplicativos de registro de exercício físico, que serviram para o envio de vídeos e de curtas-metragens, para a devolutiva de *feedbacks* e para a verificação da realização do esforço físico recomendado (Dimarucot, 2022; Kuźbik, 2021); levantamento das representações dos discentes, discussões teórico-metodológicas, tematização do conteúdo a partir de marcadores sociais, demonstrações de movimentos específicos da prática corporal estudada, participação de professores convidados, fóruns de discussão e painéis de registro (Soares, 2022); armazenamento em nuvem, *emails*, apresentações de voz e abordagem de assuntos da “moda” (Kuźbik, 2021).

A efetividade de um ensino projetado remotamente requer o domínio sobre as tecnologias que fazem a mediação desse processo. Um dado encontrado nos estudos (Kuźbik, 2021; Trabelsi, 2022) sobre o uso do *Youtube* como um recurso auxiliar utilizado por

⁸ Trata-se de um *design* metodológico com o objetivo de conferir um maior protagonismo e independência aos alunos, que têm acesso ao conteúdo antecipadamente para que, durante as aulas, ocorra a revisão e aplicação dos conceitos (Educause, 2012).

professores e alunos, é apontado de forma significativa entre os estudantes como a segunda ferramenta mais acessada por contribuir na minimização da defasagem do aprendizado remoto (Trabelsi, 2022). Isso porque as aulas remotas ao vivo eram limitadas a um determinado tempo, enquanto os vídeos do *Youtube* podiam ser acessados de qualquer lugar e a qualquer momento. Dessa forma, quando continuavam com pouco entendimento do conteúdo, mesmo após a aula remota, podiam acessar vídeos instrutivos de professores e especialistas que os ajudavam na preparação para os exames.

A busca por conteúdos em outros locais, manifesta uma insuficiência do processo ofertado pelo ERE. A necessidade de complementação da aprendizagem pode estar associada a inabilidade dos docentes com as tecnologias, como constatado por Silva (2021) ao identificar que a metodologia pedagógica usada pelos professores era fraca para o cenário da educação. Esse dado é constatado através de 34,61% dos estudantes que tiveram dificuldades de aprendizagem e associaram isso a desqualificação de muitos professores para o uso de tecnologias. O despreparo pode estar relacionado com o fato de ser o primeiro contato de muitos docentes com os meios tecnológicos, tendo que reinventar a maneira de ensinar de forma abrupta e sem ter tido uma formação prévia para o uso das ferramentas digitais (Silva; 2020). Todavia, não é verificado se os alunos já recorriam a esses meios antes mesmo do ERE. Um estudo realizado antes da pandemia aponta que estudantes de diferentes áreas já buscavam os recursos das mídias sociais como uma ferramenta para a complementação dos estudos acadêmicos (Smith, 2017), o que demonstra que esse movimento já existia e que pode ter sido ampliado para outras áreas durante o ensino remoto.

A realidade é que as ferramentas utilizadas são preexistentes a pandemia e foram adotadas para subsidiar o processo de ensino-aprendizagem, mesmo que essa não fosse a sua finalidade. A adesão de aparatos não elaborados para fins didático-pedagógicos e a submissão de professores inexperientes para o uso desses recursos, é uma demonstração da série de improvisos no campo da educação que ressalta o despreparo para administrar uma crise educacional da magnitude que foi provocada pela pandemia. As dificuldades de acesso à *internet*, a falta de equipamentos e a inabilidade dos professores indicam que as tecnologias foram ao mesmo tempo essenciais para a continuidade das atividades educacionais e a causa de desigualdades no acesso à educação remota.

Além disso, no estudo de Silva (2021), 34,61% dos estudantes entrevistados tiveram problemas relacionados aos recursos tecnológicos e acesso à *internet*, que variaram desde problemas de conexão e participação nas aulas por vídeo chamada, a exclusão de estudantes

mais carentes. Diante de problemas com a conexão à *internet* e a eletricidade, professores recorreram ao formato assíncrono para que os alunos pudessem continuar assistindo às aulas (Diramucot, 2022). Isso indica que a flexibilidade relativa ao tempo indeterminado para acessar os materiais, admitida pelo modelo assíncrono, pode ter facilitado a permanência dos estudantes na universidade durante o ERE. Em contrapartida, esse formato não alcança os casos de estágios que dependem de outras instituições para além da universidade.

Almonacid-Fierro (2021), aponta que as condições precárias de conexão à *internet* e a falta de equipamentos tecnológicos por parte das crianças, dificultou muito a administração das aulas, impactando o curso do estágio. Em escolas localizadas em zonas rurais, as crianças que não tinham acesso à *internet* e a computador precisavam viajar para se conectar, o que acabava incorrendo na não entrega de tarefas e no não comparecimento nas aulas. Então, mesmo que as barreiras tecnológicas não partissem dos estudantes universitários, a realização da prática formativa estava atrelada as barreiras enfrentadas pelas crianças. Desse modo, o estágio acabava sendo afetado, trazendo aos professores em formação um sentimento de vazio, decepção e insuficiência.

O estágio foi uma situação complexa durante o ERE. As divergências entre as propostas das escolas e aquilo que era pretendido pela universidade, deixava os estagiários à deriva. Ademais, as escolas apresentaram ainda mais dificuldades para se adequar. Entre os desafios apontados por professores de Educação Física da educação básica, estão: a não utilização de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) anteriormente a pandemia; falta de formação continuada relacionada a aulas mediadas por tecnologias; sentimentos de medo, angústia, ansiedade e necessidade de superar-se, desencadeados pela transição do ensino presencial para o remoto; adaptar-se as aulas *online* e dominar as ferramentas tecnológicas; resistência dos alunos de ligar a câmera, dificultando a avaliação; baixa adesão dos alunos às aulas de Educação Física; diminuição da participação dos alunos nas atividades práticas, sendo ainda mais incidente nos anos escolares mais adiantados; vergonha e inibição dos alunos; encontrar atividades adequadas para o ensino no formato remoto; dificuldade em avaliar e passar *feedbacks*; e lidar com reclamações e falta de apoio da família (Godoi, 2020; Martins, 2022).

Dessa forma, os problemas eram solucionados pela testagem de estratégias que por vezes fracassavam. Foi o que aconteceu nos estabelecimentos de ensino onde foram realizados os estágios do estudo de Almonacid-Fierro (2021). Inicialmente, as atividades foram realizadas através do envio de trabalhos de casa em papel, vídeos e guias de trabalhos, que eram recolhidos

nas escolas ou entregues nas casas das crianças pelos professores. Com o fracasso dessas primeiras estratégias, as escolas passaram a recorrer as aulas por videoconferência, e também as redes sociais, a partir da iniciativa dos estagiários. Essa nova estratégia se deparou com outras barreiras, como as socioeconômicas em que as crianças não tinham acesso a equipamentos como computadores, e de problemas de ligação à *internet*. Diante disso, as atividades dos estagiários muito se reduziram a elaboração de guias, a criação de vídeos e a utilização de redes sociais pelo qual enviavam vídeos aos alunos.

As barreiras estruturais também foram apresentadas como um dos desafios do ERE, até mesmo porque observa-se, em todos os estudos, que a implementação do ERE se deu sobretudo a partir da infraestrutura privada, o que também se aplica às questões socioeconômicas. Silva (2021) aponta que o ensino-aprendizagem no ambiente domiciliar é um dos fatores que repercutem de forma negativa na aprendizagem, pois desencadeiam efeitos psicológicos relacionados a motivação e atenção. Esses fatores podem estar associados a falta de um ambiente apropriado em casa para se adequar ao ensino remoto e a falta de tempo para estudar devido as demandas do lar. A limitação de espaço em casa como prejuízos ao desempenho também apareceu nos estudos de Diramucot (2022) e Soares (2022). Além disso, a limitação do ensino pela tela, a ausência de contato pessoal e de troca de experiências em sala de aula, repercutiram negativamente no processo de aprendizagem (Soares, 2022). A falta de equipamentos e conectividade também prejudicou que os estagiários do estudo de Almonacid-Fierro (2021) obtivessem *feedbacks* dos alunos, dificultando a verificação da aprendizagem.

Essas barreiras também influenciaram nos resultados de Dimarucot (2002). Na contramão de outros estudos (Thai, 2017; Malto, 2018), o autor aponta que não obteve resultados tão promissores. Após a experiência de aprendizagem invertida, observou-se um declínio dos resultados dos exames principais em comparação aos testes práticos, que foi atribuído pelo pesquisador à conexão lenta da *internet*, ao espaço limitado em casa, a falta de tempo e energia para ensaiar, a problemas pessoais e as demandas de final de semestre como possíveis causas para o insucesso das avaliações baseadas em movimento. Porém, a motivação para aprender a disciplina também pode estar associada, como demonstra Cagande (2018) que não encontrou diferença significativa nesse quesito ao aplicar o modelo de sala de aula invertida. Contudo, a implementação repentina de uma nova metodologia que requer uma aprendizagem autodirigida também pode ter influenciado, pois tipos flexíveis de aprendizagem, exige habilidades, como autorregulação e gerenciamento de tempo, adquiridas ao longo da vida, o que pode não ser adequado a todos os sujeitos (Dimarucot, 2022).

Segundo levantamento do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2022, houve um aumento de 34% no número de domicílios no Brasil em comparação a 2010. Essa mudança provocou uma queda na média de moradores por domicílio no país de 3,31, em 2010, para 2,79, em 2022. Dados do Censo QuintoAndar de Moradia em parceria com o Instituto DataFolha, mostram que, em média, os imóveis no Brasil possuem dois quartos (47%), um banheiro (65%) e apenas 4% possuem escritório. Inclusive, vale ressaltar que no Brasil não há a garantia do acesso a computadores e à *internet* de qualidade por todos os estudantes.

Em 2019, período que antecede a pandemia, cerca de 58% dos domicílios brasileiros não tinham acesso a computadores e 33% não dispõem de *internet*, sendo ainda mais crítico entre as classes mais baixas e quase inexistente nas áreas rurais (Comitê Gestor da *Internet* no Brasil, 2020). De acordo com essa mesma pesquisa, nas áreas rurais, nem mesmo as escolas têm acesso à *internet*, pois 43% afirmavam que o problema é a falta de infraestrutura para o sinal chegar aos locais mais remotos. Do total de estudantes sem *internet*, 95,9% são oriundos da rede pública de ensino, ou seja, 4,1 milhões de estudantes da rede pública de ensino não tinham acesso ao serviço, enquanto apenas 174 mil alunos do setor privado não tinham conexão à *internet* (IBGE, 2021).

Além disso, 43,8% dos 39,8 milhões de pessoas que não acessaram a *internet* em 2019, alegaram que não possuíam o serviço por não saber navegar na rede (IBGE, 2021). Porém, segundo o Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br, 2021), em 2020, o uso da *internet* no Brasil pela população cresceu de 74% para 81%. Já o IBGE (2022) aponta que, em 2021, a *internet* já era acessível em 90% dos domicílios brasileiros, cerca de 6 pontos percentuais a mais que em 2019. Nesse mesmo ano, o celular era o principal dispositivo com acesso à rede mundial de computadores utilizado nas residências do país (99,5%). Em consonância com esses dados, a proporção de domicílios com microcomputador diminuiu de 41,4% para 40,7%, e com *tablet* a redução foi de 11,6% para 9,9%, de 2019 para 2021 (IBGE, 2022). Além disso, o uso da *internet* móvel para chamadas de voz ou vídeo (95,7%) foi maior que o das mensagens de texto, voz ou imagens (94,9%), que eram mais incidentes até 2019 (95,8%).

Esses dados indicam que ocorreu um crescimento a partir do ano de 2020, após o início da pandemia, ou seja, durante o período pandêmico houve um aumento do acesso à *internet* bem como das chamadas de voz ou vídeo, sendo o uso de equipamentos com conexão à rede mundial de computadores e reuniões, aulas e outros eventos realizados por videoconferência,

características marcantes dos recursos utilizados para a continuidade da vida cotidiana ao longo do enfrentamento da crise sanitária. Contudo, o cenário brasileiro que se apresentava às vésperas da iminência da pandemia, corroboram com os desafios estruturais e tecnológicos apresentados nos estudos da revisão. Domicílios que residiam mais de uma pessoa, sem cômodo específico para atividades laborais e de estudo, sem equipamentos adequados e acesso à *internet*, e com uma parcela da população que não sabia navegar na rede, contribuindo para uma resposta deficiente ao ERE. Além disso, não podemos desprezar que os resultados, mesmo que referentes à educação básica, impactam os cursos superiores em licenciatura, a exemplo dos estágios supervisionados, e que ainda se agravam de acordo com a região, condição socioeconômica e rede ensino.

Nesse contexto, podemos admitir que a pandemia de COVID-19 não somente evidenciou as desigualdades sociais, como também aumentou suas disparidades. Inevitavelmente, com o confinamento que exigiu uma nova dinâmica para a educação, a qualidade do ensino não chegou da mesma forma a todos os aprendizes. Isso porque, países como o Chile, onde aconteceu o estudo de Almonacid-Fierro (2021), a desigualdade social é muito acentuada, no qual chega a 30 vezes a diferença entre os 10% mais ricos e os 10% mais pobres da população. Com isso, as diferenças sociais e econômicas impediram que determinados grupos acessassem o ensino virtual, como demonstram os estagiários do estudo de Almonacid-Fierro (2021) em suas entrevistas ao mencionarem que a experiência de estágio em tempos de ensino remoto fez com que saltassem aos olhos as lacunas econômicas e o aumento do fosso social, mesmo com as metodologias buscando se adequarem as condições socioeconômicas debilitadas dos estabelecimentos. O autor inclusive destaca que as medidas adotadas podem ter privado os alunos do direito à educação.

No Brasil, o cenário econômico, mesmo antes da crise sanitária, não era dos melhores, visto que ainda tentava se recuperar da crise de 2014/2017. Com a chegada do vírus, a expectativa, segundo o World Bank em 2020, era de uma recessão econômica mais profunda que a crise financeira mundial entre 2008 e 2009, e da dívida da América Latina nos anos 1980 (Silva, 2020). Entretanto, o movimento incitado, principalmente, pelos discursos do então presidente da república, Jair Messias Bolsonaro, estimulava a manutenção do trabalho dos mais vulneráveis, preocupado não com a manutenção da renda, mas do trabalho e, logo, da produção. Os esforços empregados no mundo do trabalho se sustentaram, principalmente, sob o argumento de salvar a economia. Sob a oratória de uma morte econômica certa, o presidente difundia o medo na população incentivando que o enfrentamento ao vírus não deveria

prejudicar o funcionamento da economia sob pena de desemprego, fome e miséria, equiparando o futuro do Brasil ao da Venezuela, país que vive uma instabilidade política, humanitária e socioeconômica.

Nesse panorama, o presidente não demonstrava muita preocupação com a possibilidade de superlotação dos hospitais, colapso do sistema de saúde e com mortes em massa, pelo contrário, travou uma guerra em que associou economia, saúde e o novo coronavírus, partidarizou a doença e o tratamento, minimizou os danos do vírus, confundiu as pessoas, distorceu e omitiu dados, e reforçou em diversas ocasiões a importância de se preservar o mercado mesmo que isso custasse vidas (Saraiva, 2021). Alguns problemas já eram iminentes no país, como a situação de brasileiros que viviam em aglomerações, sem acesso a água potável e condições básicas de higiene; o grande setor de emprego informal impossibilitado de ser mantido durante a pandemia; e o encorajamento do governo a mineração e exploração madeireira ilegais na floresta amazônica, colocando sob ameaça a população indígena. Contudo, esses problemas podem ter sido agravados com o desprezo por parte do governo (Lancet, 2020).

A falta de equipamentos, *internet* e até mesmo eletricidade, apontados como barreiras determinantes no acesso ao ensino em tempos de pandemia, estão comumente associadas as condições socioeconômicas. Silva (2021) aponta que os problemas relacionados aos recursos tecnológicos culminaram na exclusão de estudantes mais carentes. Nesse sentido, vai de acordo com outros autores (Cardoso, Ferreira & Barbosa, 2020) que apontam que os obstáculos da educação durante a pandemia não se restringem as aulas ministradas por ferramentas tecnológicas em espaços virtuais, mas pela falta da estruturação de um plano nacional de ação educacional de emergência que visasse a inclusão de todos. Isso vai de acordo com as recomendações da UNESCO que orientou que para implementar ações referentes à educação dever-se-ia considerar que apenas 50% dos estudantes, do mundo todo, possuíam computador com interação nas plataformas digitais e que, dentre esses, apenas 57% tinham acesso à *internet* (UNESCO, 2020).

Além disso, a ocupação laboral para complementar o orçamento familiar, devido ao adoecimento ou desemprego de pessoas da família, refletiu na frequência dos estudantes nas aulas não-presenciais, se mostrando uma das adversidades enfrentadas no ERE (Soares, 2022). Segundo relatório do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), 9% das crianças e adolescentes matriculados na escola antes da pandemia não conseguiram continuar com as atividades remotas (UNICEF, 2020). Outro relatório apontava que as medidas que culminaram

no fechamento de múltiplas atividades econômicas, acarretaram na perda de empregos e da geração de renda de milhões de famílias, o que poderia significar para a América Latina e o Caribe um aumento da taxa de pobreza em pelo menos 14,5%, ou seja, 28,7 milhões de pessoas vivendo na pobreza (UNICEF, 2020). Como consequência da perda abrupta da renda familiar, uma análise da Comissão Econômica para América Latina e o Caribe (CEPAL) e a Organização Internacional do Trabalho (OIT), que inicialmente abrangeu três países (Costa Rica, México e Peru), estimava que entre 100.000 e 300.000 crianças e adolescentes ingressariam no mercado de trabalho, abandonando os estudos, não somente pelos gastos que representam, mas pela necessidade de gerar renda em casa (CEPAL-OIT, 2020). Esse é o retrato do acesso desigual às estratégias de educação adotadas na pandemia, que prejudicaram principalmente os grupos mais vulneráveis (UNICEF, 2020).

No ensino superior, esse panorama não foi diferente. Estudantes que dependiam financeiramente de seus familiares necessitaram trabalhar para custear os estudos. As características sociodemográficas, como a distância da universidade, e as familiares, tais como: ser da primeira geração da família a estar em um curso superior e a condição socioeconômica, também influenciaram na evasão discente (Nunes, 2022). Vale ressaltar que, no Brasil, apenas cerca de 19,2% da população com 25 anos ou mais de idade possuem nível superior completo (IBGE, 2022), um percentual ínfimo perto do esperado. Portanto, desistências e abandonos tornam esse cenário ainda mais crítico (Durham, 1998; Pacheco e Ristoff, 2004; Andriola, 2006).

Entre as principais causas da evasão estão a necessidade de trabalhar e a incompatibilidade de horários de trabalho e estudos (Andriola, 2006; Andriola, Ribeiro e Moura, 2005). Em tempos de pandemia em que os estudantes precisaram se adequar aos novos meios de aprendizado que exigiam a aquisição de equipamentos e acesso à *internet*, os custos dos estudos somado a crise econômica, que grande parte das famílias sofreram, requisitou que os jovens buscassem uma fonte de renda em trabalhos externos a universidade, abdicando dos seus interesses acadêmicos em função do sustento, sobretudo entre os alunos com perfil socioeconômico desfavorável (Nunes, 2022).

1.4.2 Categoria 2 – Percepções

Esta categoria tem como objetivo compreender quais as percepções dos sujeitos do ERE sobre esse ensino. Desse modo, investiga as percepções de docentes e discentes sobre o

processo formativo, a saúde e as vantagens das aulas em modo remoto. Esse assunto foi evocado em todos os seis artigos incluídos nesta revisão (Soares et al. 2022; Silva et al., 2021; Dimarucot, 2022; Kuźbik et al., 2021; Almonacid-Fierro et al.. 2021; Trabelsi et al.. 2022).

O processo formativo foi impactado pela remotização do processo de ensino-aprendizagem. Estudos apontam que o ensino remoto foi considerado insatisfatório por mais de 50% dos estudantes entrevistados (Deng, 2020) e apresentaram dificuldade de acesso à *internet*; geração de maior carga de trabalho para discentes e docentes; resistência da comunidade universitária ao ensino à distância; dificuldade de lidar com as tarefas domiciliares e o convívio com a família; falta de foco, motivação, diálogo e criatividade; inexperiência com as tecnologias; e valorização da verticalização do ensino (Bastos, 2020; Silveira, 2020). Esses foram alguns dos desafios que contribuiriam para uma maior dificuldade de implementação do ensino remoto e levaram professores e estudantes a se reinventarem dentro dessa nova dinâmica de ensino – aprendizagem.

Esses achados vão de encontro com o estudo de Silva (2021), em que 46,15% dos estudantes entrevistados apontaram que as metodologias de ensino foram insatisfatórias, relacionando esse fato a alta demanda de atividades e a ausência ou inadequação do uso das tecnologias para uma avaliação mais eficiente. Andreza (2020) aponta que isso pode ser justificado pela precariedade do processo adaptativo dos professores que não possuíam habilidade para desenvolver o ensino e as avaliações por intermédio das tecnologias, culminando em uma alta demanda de atividades. Nesse sentido, em três (Kuźbik, 2021; Diramucot, 2022; Soares, 2022) dos seis estudos presentes nesta revisão, verifica-se que os recursos para as avaliações foram inexistentes, precários ou ineficientes.

Kuźbik (2021) avaliou a efetividade da digitalização do ensino em tempos pandêmicos a partir de avaliações baseadas em movimento e na aplicação de conceitos. Quanto aos alunos, os *feedbacks* foram dados através de trabalhos de casa. Diramucot (2022) analisou o desempenho dos alunos antes e depois da aplicação do modelo de aprendizagem invertida para avaliar a compreensão conceitual e a fluência procedimental. Em Soares (2022), a disciplina foi iniciada com uma avaliação diagnóstica a partir do levantamento das representações dos alunos acerca das lutas, das artes marciais e dos esportes de combate. Depois, serviram como avaliação os estudos dirigidos, os textos dissertativos, as resenhas, as indagações que subsidiavam os debates e os planos de aula elaborados pelos estudantes. Por último, foi solicitado um relato avaliativo dos alunos sobre o processo de ensino-aprendizagem

experienciado virtualmente, contendo uma revisão de todo o conteúdo da disciplina de modo a avaliá-la a partir de um questionário semiestruturado organizado pelo professor.

Observa-se que as avaliações dos alunos vinham associadas ao interesse dos professores em verificar não apenas a aquisição de conhecimento dos estudantes, mas também a eficácia do ensino remoto. Essa preocupação é um reflexo da implementação emergencial e abrupta de um formato de ensino nunca antes acessado pela grande maioria de estudantes e professores, gerando insegurança acerca de quais seriam as melhores estratégias a serem adotadas. Além disso, as avaliações foram demasiadamente focadas na dimensão procedimental. A dificuldade de promover aulas práticas sem o contato pessoal, presença física e ocupação do mesmo espaço, despertou grande interesse dos professores em desvendar de que modo isso poderia ser feito à distância, ao passo que buscavam preservar a experiência corporal prática durante o período de ERE.

Contudo, em alguns casos, pode ter resultado em uma prática desconectada, de aprendizado tecnicista e de movimento com fim em si mesmo, sem debates aprofundados e interação coletiva. Inclusive, a tentativa de manter a realização de atividades práticas para não recair em aulas que privilegiam demasiadamente os aspectos conceituais, pode ter exacerbado a valorização da dimensão prática durante as avaliações, principalmente devido a busca de testar e avaliar o modelo remoto. Em contrapartida, esses resultados podem ter evidenciado um enaltecimento dos aspectos técnicos das práticas corporais, ainda presentes nos cursos superiores.

A busca pela manutenção das atividades práticas em tempos remotos devido à preocupação de uma exploração exagerada da teoria em detrimento da prática possui fundamento. Martins (2022), ao investigar a prática pedagógica da Educação Física escolar no Brasil durante a pandemia de COVID-19, aponta que, neste período, a Educação Física teve um predomínio da dimensão conceitual, abandonando a dimensão procedimental e se assemelhando aos outros componentes curriculares. Além disso, o estudo reforça que os professores tiveram que utilizar seus próprios recursos tecnológicos para atender as demandas profissionais, ao mesmo tempo em que lidavam com as demandas familiares e sanitárias. Em contraponto, o ERE possibilitou os professores a aprender a utilizar dispositivos tecnológicos; intensificou a colaboração entre os colegas de trabalho; promoveu a realização de atividades pedagógicas diversificadas; estimulou a criatividade no ensino e forjou a adaptação das estratégias metodológicas (Godoi, 2020; Martins, 2022).

Esses dados revelam alguns dos desafios para a realização da prática pedagógica da Educação Física à distância, que levou muitos professores a explorar mais a dimensão conceitual da disciplina. Apesar desses achados serem referentes a educação básica, essas barreiras podem ter se estendido à educação superior. Trabelsi (2022) aponta que os estudantes alegaram que faltar as aulas não teve relação com a alfabetização digital ou falta de equipamentos. Na verdade, os problemas tiveram mais direcionados a baixa qualidade dos vídeos e a dificuldade de visualizar os movimentos por videoconferência. Isso culminou em uma prevalência de conteúdos teóricos em detrimento dos práticos, levando os estudantes a desmotivação e descompromisso diante da ausência de atividade física e das telas sem interação com os colegas e professores. De fato, a valorização das experiências corporais, mesmo em condições remotas, em que se podia apenas assisti-las sem realiza-las, foi bem aceita pelos alunos, que ainda reforçaram que propostas como a disponibilização de filmes, séries, desenhos para subsidiar os debates e reflexões, poderiam provocar maior interação nas aulas e interesse na disciplina (Soares, 2022).

Almonacid-Fierro (2021) não expõe de que maneira os professores em formação do seu estudo foram avaliados na disciplina de estágio, mas traz relatos significantes das percepções dos estagiários diante do processo avaliativo durante suas práticas. Um estagiário relatou que foi designado pelo professor orientador a carregar vídeos que seriam distribuídos aos alunos, mas jamais soube como chegou até eles, se chegou e como funcionou para eles. Complementando esse relato, outro estudante citou a frustração de não saber se os alunos estavam aprendendo ou se tinham dúvidas. Em outro depoimento, a avaliação formativa deveria ser enviada virtualmente, porém havia pouca adesão das crianças, o que é atribuído a ausência de apoio da família e a conectividade. Também foi citado que nenhuma verificação da aprendizagem foi realizada e que houve apenas o repasse de informações. Desse modo, percebe-se que as avaliações, quando houveram, foram precárias.

Trabelsi (2022) verifica que os estudantes concordaram que o aprendizado foi insuficiente e que o desempenho acadêmico foi prejudicado. Soares (2022) revela que as críticas foram direcionadas a carência de contato físico e de experiências corporais. Em contrapartida, no estudo de Kuźbik (2021), 61% dos professores concordam com a eficácia do processo de remotização das aulas e 43% afirmam que foi conduzido de maneira eficaz, porém 39% não tinham opinião formada sobre o assunto. Contudo, os achados de Almonacid-Fierro (2021) seguem a mesma vertente de Silva (2021) e Trabelsi (2022), apresentando a insatisfação nos relatos que afirmam a discordância com a estratégia da universidade, considerada inadequada,

em oferecer o estágio em período remoto. Segundo entrevistados, o apoio prestado aos estudantes era deficiente, o que trouxe a sensação de que a prática foi finalizada, mas o aprendizado não foi efetivo. Além disso, houve casos em que o estagiário não chegou a conhecer as crianças e manteve contato apenas com a professora orientadora, resultando em um sentimento de vazio.

Os recursos disponibilizados pela universidade eram desproporcionais em relação aos disponibilizados pelas escolas, que no início praticavam muitos improvisos, além de falhas no processo de ensino. Entre outros apontamentos relatados nas entrevistas, estão: falta de apoio e de *feedbacks*; desalinhamento com a professora orientadora; ausência do professor tutor da universidade; falhas na comunicação; falta da prática e da experiência; falta de contato com os alunos; falta do apoio dos pais; respostas escassas e tardias; métodos desnecessários; e aprendizagem insuficiente. A prática de estágio demonstra que foi marcada por ausências, falhas, frustrações e incertezas, e isso acarretou certo desencanto dos professores em formação que se sentiram à deriva e não tiveram uma boa percepção do processo.

As questões associadas a saúde, sobretudo os aspectos psicológicos, perpassaram os estudos incluídos nesta revisão como determinantes dentro do processo de ensino-aprendizagem remoto. No estudo de Silva (2021), 34,61% apontaram dificuldades de aprendizagem devido à falta de atenção e motivação. Isso pode estar associado a uma preferência dos estudantes as aulas presenciais, portanto pode se dar pela diferença de metodologias do formato remoto em comparação ao presencial (Deng, 2020; Dost, 2020). Os principais motivos que afetam negativamente a aprendizagem, podem estar relacionados com a falta de encontro com os colegas e professores, a desmotivação para habilitar a câmera durante as aulas e as dificuldades em conciliar as aulas com o ambiente familiar. Este impacto também foi observado por Vieira et al. (2020) que verificou um prejuízo na produtividade dos estudantes devido a alterações de humor e sentimentos de angústia e ansiedade provocados pelo isolamento social que desencadeou a remotização do ensino.

A ausência de aulas práticas e o aumento do comportamento sedentário também foram apontados por 1,69% dos estudantes como aspectos negativos do ensino remoto, trazendo prejuízos a qualidade do ensino. Esse fato corresponde ao aumento da inatividade física e do comportamento sedentário por conta da digitalização da vida que impôs a rotina de estudos e trabalho à forma remota (Silva, 2021). Em Kuźbik (2021), 73% dos professores apontam o cansaço decorrente do trabalho em frente ao computador como desvantagens do ensino remoto, e 64% apontam o isolamento social. Àqueles que aderiram a quarentena de maneira mais rígida,

tiveram maior incidência de tempo excessivo de tela, o que pode estar atribuído a maiores níveis de inatividade física, comprometendo as condições de saúde (Silva, 2021; Werneck, 2021).

A prática de exercício físico regular está atrelada a proteção e a manutenção da saúde. No exercício da docência, entre os danos relacionados à inatividade física que podem afetar o bem-estar de professores, estão: prejuízos no desempenho profissional; redução da qualidade de vida no trabalho e aumento da suscetibilidade ao adoecimento (Pereira e Silva, 2020). As medidas de isolamento social e distanciamento físico adotadas na pandemia desencadeou complicações psíquicas como insônia, ansiedade, depressão e transtorno de estresse pós-traumático (Silva Filho e Minayo, 2020), complicações essas que podem ser amenizadas pela prática regular de exercício físico.

Um estudo realizado por Sousa (2023) conferiu que 27,4% da sua amostra composta por professores universitários, deixaram de praticar atividades físicas durante o isolamento, adotando um estilo de vida sedentário, o que está de acordo com os achados de Silva (2021). Além disso, toda a sua amostra teve a qualidade de vida afetada nos fatores associados às limitações por aspectos físicos, vitalidade, aspectos sociais e limitações por aspectos emocionais (Sousa, 2022). No geral, o estudo demonstrou que aqueles que se mantiveram ativos foram menos afetados. Isso porque uma vida fisicamente ativa influencia em um estado de saúde adequado e na qualidade de vida (Santos e Simões, 2012). Entretanto, as mulheres sofreram mais danos comparadas aos homens (Sousa, 2022). Isso pode estar associado a maiores jornadas de trabalho, a sobreposição de necessidades profissionais e obrigações com a casa, a flexibilização do uso do tempo privado e ao sofrimento e/ou adoecimento psíquico (Borsoi e Pereira, 2011), o que evidencia danos mais acentuados quando é considerado determinados marcadores sociais.

Em outros estudos, professores apresentaram índices elevados de estresse e sobrecarga de trabalho (Pedrolo, 2021) e as pressões referentes as tecnologias e ao cumprimento das atividades propostas, provocou o adoecimento de docentes (Mckimm, 2020). Em consonância, os estudantes apresentaram resultados similares. Ribeiro (2022) aponta um aumento na prevalência do tempo de TV (533%), tempo de computador/tablet e/ ou smartphone (161%), e de inatividade física (21%) entre estudantes universitários de Educação Física durante a pandemia, o que está de acordo com o cenário de isolamento em que o trabalho, estudo, convivência social, entretenimento e demais atividades cotidianas aconteciam por intermédio das tecnologias (Dunton, 2020; Meyer, 2020; Silva, 2021). O sexo feminino também

demonstrou ser um fator significativo para o aumento de tempo de TV, o que corrobora com outros estudos (Nowak, 2019; Silva, 2021; Patuszak, 2014; Tavares, 2020; Vargas, 2015) que indicam um comportamento sedentário maior entre as mulheres. Nesse cenário, o estresse, a falta de motivação, orientações pouco transparentes para as aulas *online* e o desinteresse dos alunos também foram identificados nos estudos desta revisão como desvantagens do ensino remoto. Dimarucot (2022) atribui a desmotivação ao fato da realização das tarefas se dá apenas por questão de aceitação.

O estresse ocasionado pelas constantes mudanças no processo de ensino-aprendizagem e as incertezas quanto a vulnerabilidade ao vírus, como sentir os sintomas ou estar contaminado, levou os estudantes a faltar as aulas, afetando negativamente a experiência de aprendizagem (Trabelsi, 2022; Almonacid-fierro, 2021). No Brasil, a instabilidade política vivenciada durante a crise, pode ter intensificado o sentimento de insegurança. Como um país de baixa e média renda, possui um acesso limitado a testes e à segurança social, o que significa que tornava difícil avaliar o crescimento da pandemia e que boa parte da população enfrentaria dificuldades em manter o distanciamento físico (Mathieu et al., 2020; Tavares, 2020). Contudo, uma parcela dessa população é considerada ainda mais vulnerável.

Segundo Baqui (2020), brasileiros pardos e negros internados com COVID-19 tiveram mortalidade significativamente maior em comparação aos brasileiros brancos, sendo a etnia pardo o segundo principal fator de risco para morte por COVID-19, depois do fator idade. Do mesmo modo, o autor apontou que nas regiões norte, socioeconomicamente semelhantes as regiões centro e sul, apresentaram um aumento da taxa de mortalidade e que no Rio de Janeiro esse risco era muito maior comparado aos estados vizinhos. Esses dados indicam que a população negra e parda no Brasil possui menos segurança econômica, tornando-os menos propensos a trabalhar de forma remota. Além disso, os estados do Norte e Nordeste se mostraram mais vulneráveis à pandemia.

Em conformidade com esses dados, Hallal (2020), ao comparar as estimativas de soroprevalência com estatísticas oficiais de mortes e casos, identificou um aumento rápido de prevalência nas regiões Norte e Nordeste, mais baixos no Sul e Centro-Oeste e intermediário no Sudeste, onde o nível mais alto era no Rio de Janeiro. Observou-se também uma prevalência aumentada àqueles que viviam em condições de sobrelotação; entre os povos indígenas, em que foi quatro vezes maior em comparação aos brancos; e no quintil socioeconômico mais pobre, que apresentou prevalência duas vezes maior em relação ao quintil mais rico (Hallal, 2020).

Nesse contexto, uma nova variante, a P.1, mais transmissível e a causa de doenças mais graves, desencadeou uma nova onda epidêmica na região amazônica. A cidade de Manaus entrou em colapso com a falta de leitos hospitalares e de suprimentos de oxigênio. Em resposta a crise, o governo enviou equipes médicas para aplicar um tratamento precoce com hidroxocloroquina, ivermectina e outros medicamentos com eficácia não comprovada. Posteriormente, encaminhou pacientes graves para as capitais brasileiras, o que pode ter contribuído para a disseminação da nova variante (Hallal, 2021). A COVID-19 ia avançando das grandes cidades até as pequenas com menos estruturas para suportar a crise, mas, apesar disso, o presidente do país se apresentava como a maior ameaça à resposta do Brasil à COVID-19. Com demissão de importantes ministros do governo e se opondo as medidas de restrição determinadas pelos governos estaduais e prefeituras municipais, a administração do governo federal durante a crise era instável.

Diante desses acontecimentos, a revista *The Lancet* publicou um artigo intitulado: COVID-19 no Brasil: “E daí?”, que fazia uma alusão a fala de Jair Bolsonaro durante um anúncio do Ministério da Saúde que relatava um aumento de números de mortes por COVID-19. Neste episódio, ocorrido em 28 de abril de 2020, o presidente responde aos jornalistas com a seguinte frase: “E daí, lamento. Quer que eu faça o que? Sou Messias, mas não faço milagre”⁹. Dias antes desse evento, quando perguntado por jornalistas sobre mortos por coronavírus, o presidente respondeu que não era coveiro¹⁰. Naquela ocasião, o Brasil batia recorde de mortalidade, superando a China. Em maio de 2020 já era o maior país da América Latina em número de casos e mortes e a duplicação dessa taxa era estimada em apenas cinco dias (Lancet, 2020).

Apenas um estudo (Kuzbik, 2021) apresentou relatos quanto as vantagens do ERE. Dentre as principais vantagens, 64% apontaram a flexibilidade de tempo do trabalho. Isso vai de encontro com autores que apontam que o trabalho remoto no contexto pandêmico permitiu o gerenciamento do trabalho com flexibilidade e que isso possibilita uma melhor conciliação entre trabalho profissional e a vida familiar (Alon, Doepke, Olmstead-Rumsey e Tertilt, 2020; Himawan, Fanggidae e Helmi, 2020; Kaushik e Guleria, 2020; Mungkasa, 2020; Wolor *et al.*, 2020). A flexibilização do trabalho ainda possibilita que a atividade laboral seja realizada

⁹ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=KGACSGIToUk>

¹⁰ Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2020/04/20/nao-sou-coveiro-ta-diz-bolsonaro-ao-responder-sobre-mortos-por-coronavirus.ghtml>

conforme a preferência de local e disponibilidade do trabalhador (Kaushik e Guleria, 2020; Mungkasa, 2020).

Um estudo realizado no Brasil com estudantes e professores da graduação em Educação Física durante o primeiro semestre do ERE, destaca também a flexibilização dos horários como um aspecto positivo (Silva, 2021). A economia financeira e de tempo atribuídas a não obtenção de prejuízos decorrentes de locomoção e trânsito, também foram defendidas nesse estudo como aspectos vantajosos do ERE. Kuźbik (2021) não esclarece os motivos pelos quais os participantes sinalizaram a economia de custos em relação as aulas presenciais como vantagem do ERE, mas relata que 32% consideraram esse aspecto positivo. A implementação do distanciamento físico como principal medida para a contenção do vírus, se deu com a finalidade de reduzir a contaminação e as chances dos sistemas de saúde colapsarem (Pereira et al., 2020), mas também serviu na redução de despesas e desperdício de tempo com locomoção. Entretanto, cabe salientar que em todos os estudos da revisão observou-se que a realização do ERE se deu, sobretudo, por meio de infraestrutura privada, como *smartphone*, computadores e *internet*.

O uso das tecnologias como mediadoras do processo de ensino-aprendizagem foi encarado por 32% dos participantes do estudo de Kuźbik, (2021) como uma oportunidade de autodesenvolvimento. Docentes da pesquisa de Silva (2021), em concordância, entenderam que a oferta de treinamentos e cursos de formação continuada, o aprendizado de novas técnicas e o uso de outras estratégias de ensino e aprendizagem, foi uma possibilidade de desenvolvimento profissional. Isso pode estar relacionado com a inabilidade dos professores com as tecnologias e o ineditismo do ensino em espaços virtuais pela imensa maioria de estudantes e professores, que levou a aquisição de novos conhecimentos e habilidades, e a criação de novas dinâmicas didático-metodológicas que refletem na sensação de crescimento pessoal e profissional. Corroborando com isso, 61% esperava pela possibilidade de formação continuada das ferramentas de tecnologia da informação utilizadas, e 30% possuía expectativa de recompensas financeiras de acordo com a dedicação com o processo de digitalização do ensino, o que indica certa expectativa da manutenção das aulas remotas, mesmo que parcialmente, e retornos tanto de autodesenvolvimento, quanto financeiro (Kuźbik, 2021).

1.5 Considerações finais

Constata-se que as tecnologias foram os principais recursos utilizados para a execução do ERE, mas que as aulas por videoconferência e os materiais disponibilizados foram

insuficientes, levando os estudantes a acessarem conteúdos em cursos *online*, redes sociais e plataformas de vídeos para complementar o aprendizado. Observando as metodologias usadas, não houve grandes inovações dos professores, que apenas transpuseram as aulas do formato presencial para o formato não presencial, que prevalentemente se dá por meio de aulas expositivas e contemplam a dimensão conceitual.

Entretanto, na tentativa de abarcar a dimensão procedimental, em alguns estudos ocorreu uma valorização das especificidades práticas expressas, principalmente, nas avaliações. Isso pode retratar certa prevalência de verificação do conhecimento a partir do aprendizado do gesto motor, ainda presente em cursos superiores. No geral, as avaliações ocorreram através de trabalhos de casa, questionários, análise de desempenho, participação nas aulas, estudos dirigidos, textos dissertativos, resenhas, relatos e elaboração de planos de aula.

A falta de aparatos tecnológicos, a precária conexão à *internet*, a inabilidade dos professores com as tecnologias, a baixa qualidade dos vídeos, a aprendizagem no ambiente familiar, a limitação do espaço, a ausência de contato pessoal e de trocas de experiências e as condições socioeconômicas foram apontadas como as principais barreiras do ensino remoto emergencial.

Por fim, a remotização do ensino foi avaliada negativamente, devido a metodologias insatisfatórias culminando em um aprendizado insuficiente e prejuízos no desempenho acadêmico. Além disso, esteve associado ao aumento do comportamento sedentário, do cansaço, do estresse e da falta de motivação. Em contrapartida, a flexibilidade de tempo, a oportunidade de autodesenvolvimento e a economia de custos foram citadas como vantagens do ERE.

1.6 Referências

- ALMONACID-FIERRO, A.; CARVALHO, R. S. DE; CASTILLO-RETAMAL, F. The Practicum in Times of Covid-19: Knowledge Developed by Future Physical Education Teachers in Virtual Modality. **International Journal of Learning, Teaching and Educational Research**, v. 20, n. 3, p. 68-83, 2021.
- ALON, Titan *et al.* The impact of COVID-19 on gender equality. **National Bureau of economic research**, 2020.
- ANDRIOLA, B. A.; RIBEIRO, E. S.; MOURA, C. P. Evasão discente nos cursos de graduação da Universidade Federal do Ceará (UFC): busca das suas causas. *In*: ANDRIOLA, W. B. (Org.). **Avaliação: múltiplos olhares em educação**. Fortaleza: Ed. da Universidade Federal do Ceará, 2005.
- ANDRIOLA, W. B.; ANDRIOLA, C. G.; MOURA, C. P. Opiniões de docentes e de coordenadores acerca do fenômeno da evasão discente dos cursos de graduação da Universidade Federal do Ceará (UFC). **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 14, p. 365-382, 2006.
- BAQUI, Pedro *et al.* Ethnic and regional variations in hospital mortality from COVID-19 in Brazil: a cross-sectional observational study. **The Lancet Global Health**, v. 8, n. 8, p. e1018-e1026, 2020.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.
- BASTOS, Milena de Carvalho *et al.* Ensino remoto emergencial na graduação em enfermagem: relato de experiência na covid-19. **Revista Mineira de Enfermagem**, v. 24, p. 1-6, 2020.
- BENTO, T. Revisões sistemáticas em desporto e saúde: Orientações para o planeamento, elaboração, redação e avaliação. **Motricidade**, v. 10, n. 2, p. 107-123, 2014.
- BORSOI, I. C. F.; PEREIRA, F. S. P. S. Mulheres e homens em jornadas sem limites: docência, gênero e sofrimento. **Temporalis**, v. 11, n. 21, p. 119-145, 2011.
- BRASIL. **Medida Provisória nº 934, de 1º de abril de 2020**. Estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior [...]. Brasília, DF, 2020. Disponível em: <<https://legis.senado.leg.br/sdleg-getter/documento?dm=8083046&ts=1586003211377&disposition=inline>>. Acesso em: 24 jul. 2023.
- BRIDI, M. A. A pandemia Covid-19: crise e deterioração do mercado de trabalho no Brasil. **Estudos avançados**, v. 34, p. 141-165, 2020.
- CAGANDE, J. L. L.; JUGAR, R. R. A sala de aula invertida e a motivação e compreensão dos estudantes de física de gráficos cinemáticos. **Questões de Pesquisa Educacional**, v. 28, n. 2, pág. 288-307, 2018.
- CARDOSO, C. A.; FERREIRA, V. A.; BARBOSA, F. C. G. (Des) igualdade de acesso à educação em tempos de pandemia: uma análise do acesso às tecnologias e das alternativas de ensino remoto. **Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal**, v. 7, n. 3, p. 38-46, 2020.

CASTAMAN, A. S.; RODRIGUES, R. A. Educação a Distância na crise COVID-19: um relato de experiência. **Pesquisa, Sociedade e Desenvolvimento**, v. 9, n. 6, pág. e180963699-e180963699, 2020.

CETIC.br. **TIC Domicílios – 2019**. Brasil. 2019. Disponível em: <<https://cetic.br/pesquisa/domicilios/indicadores/>>. Acesso em: 8 de maio de 2024.

CETIC.br. **TIC Domicílios - 2020**. Brasil. 2021. Disponível em: <https://cetic.br/media/analises/tic_domicilios_2020_coletiva_imprensa.pdf>. Acesso em: 08 maio 2024.

DENG, Cheng-Hu *et al.* Association of web-based physical education with mental health of college students in Wuhan during the COVID-19 outbreak: cross-sectional survey study. **Journal of medical Internet research**, v. 22, n. 10, p. e21301, 2020.

DIMARUCOT, H. C. A Flipped Learning Model in a College Physical Education Dance Course: A Non-experimental Design. **International Journal of Human Movement and Sports Sciences**, v. 10, n. 2, p. 264-272, 2022.

DOST, Samiullah *et al.* Percepções de estudantes de medicina em relação ao ensino online durante a pandemia de COVID-19: uma pesquisa nacional transversal com 2.721 estudantes de medicina do Reino Unido. **BMJ aberto**, v. 10, n. 11, pág. e042378, 2020.

DOWNS, S. H.; BLACK, N. A viabilidade de criar uma lista de verificação para a avaliação da qualidade metodológica de estudos randomizados e não randomizados de intervenções de saúde. **Journal of epidemiology & community health**, v. 52, n. 6, pág. 377-384, 1998.

DUNTON, G. F.; DO, B.; WANG, S. D. Early effects of the COVID-19 pandemic on physical activity and sedentary behavior in children living in the US. **BMC public health**, v. 20, p. 1-13, 2020.

DURHAM, Eunice Ribeiro. Uma política para o ensino superior brasileiro: diagnóstico e proposta. **São Paulo: Universidade de São Paulo**, 1998.

EDUCAUSE, C. **Things you should know about flipped classrooms**. Retrieved from, 2012.

FARIAS, M. Z.; GIORDANO, C. C. Educação em tempos de pandemia de COVID-19: Adaptação ao ensino remoto para crianças e adolescentes. **Série Educar**, v. 44, p. 60-71, 2020.

FREIRE, Paulo. Papel da educação na humanização. **Revista Paz e Terra**, São Paulo, n. 9, p. 123-132, 1969.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GODOI, Marcos; KAWASHIMA, Larissa Beraldo; GOMES, Luciane de Almeida. Temos que nos reinventar: os professores e o ensino da educação física durante a pandemia de COVID-19. **Dialogia**, n. 36, p. 86-101, 2020.

IBGE. **Censo 2022: Cerca de oito a cada dez pessoas moravam em casas, mas cresce proporção de moradores em apartamentos**. Brasil. 2024. Disponível em: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/39239-censo-2022-cerca-de-oito-a-cada-dez-pessoas-moravam-em-casas-mas-cresce-proporcao-de-moradores-em-apartamentos#:~:text=Em%202022%2C%20havia%20no%20pa%C3%ADs,12%2C5%25%20da%20popula%C3%A7%C3%A3o>>. Acesso em: 08 maio 2024.

IBGE. **Conheça o Brasil – População. 2022.** Disponível em:

<<https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18317-educacao.html>>. Acesso em: 05 maio 2024.

IBGE. **Internet já é acessível em 90,0% dos domicílios do país em 2021.** Brasil. 2022.

Disponível em: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/34954-internet-ja-e-acessivel-em-90-0-dos-domicilios-do-pais-em-2021>>. Acesso em: 08 maio 2024.

IBGE. **País tem 90 milhões de domicílios, 34% a mais que em 2010.** Brasil. 2023.

Disponível em: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/37238-pais-tem-90-milhoes-de-domicilios-34-a-mais-que-em-2010#:~:text=No%20pa%C3%ADs%2C%20a%20m%C3%A9dia%20de,23%2C9%20habitantes%20por%20km%C2%B2>>. Acesso em: 08 maio 2024.

HALLAL, P. C. *et al.* SARS-CoV-2 antibody prevalence in Brazil: results from two successive nationwide serological household surveys. **The Lancet Global Health**, v. 8, n. 11, p. 1390 e 1398, 2020.

HALLAL, P. C.; VICTORA, C. G. Superando o fracasso monumental do Brasil devido à COVID-19: um apelo urgente à ação. **Medicina da Natureza**, v. 27, n. 6, pág. 933-933, 2021.

HIMAWAN, K. K.; HELMI, J.; FANGGIDAE, J. P. The sociocultural barriers of work-from-home arrangement due to COVID-19 pandemic in Asia: Implications and future implementation. **Knowledge and Process Management**, v. 29, n. 2, p. 185-193, 2022.

KAUSHIK, M.; GULERIA, N. The impact of pandemic COVID-19 in workplace. **European Journal of Business and Management**, v. 12, n. 15, p. 1-10, 2020.

KUŹBIK, P.; WRONKA, A. Sport digitization management based on the example of physical education classes at the University of Lodz. **Journal of Physical Education and Sport**, v. 21, p. 1197-1202, 2021.

LIMA, Claudio Márcio Amaral de Oliveira. Informações sobre o novo coronavírus (COVID-19). **Radiologia Brasileira**, v. 53, p. V-VI, 2020.

MALTO, G. A. O.; DALIDA, C. S.; LAGUNZAD, C. G. B. Abordagem da sala de aula invertida no ensino de biologia: avaliando o desempenho acadêmico dos alunos e a atitude em relação à biologia. **KnE Ciências Sociais**, p. 540-554, 2018.

MARTINS, Raphael Moreira *et al.* A prática pedagógica da educação física no Brasil no período de pandemia de COVID-19. **Educación Física y Ciencia**, v. 24, n. 2, p. 217-217, 2022.

MATHIEU, Edouard *et al.* Coronavirus (COVID-19) Testing. **Our world in data**, 2020.

MEYER, Jacob *et al.* Changes in physical activity and sedentary behavior in response to COVID-19 and their associations with mental health in 3052 US adults. **International journal of environmental research and public health**, v. 17, n. 18, p. 6469, 2020.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Portaria nº 544, 16 de junho de 2020.** Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia [...]. Brasília, DF. 2020. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-544-de-16-de-junho-de-2020-261924872>>. Acesso em: 27 jul. 2023.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Portaria nº 343, de 17 de março de 2020.** Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. Brasília, DF. 2020. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Portaria/PRT/Portaria%20n%C2%BA%20343-20-mec.htm>. Acesso em: 31 jul. 2021.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. **Coronavírus: Brasil confirma primeiro caso da doença.** Brasil, 2020. Disponível em: <<https://www.unasus.gov.br/noticia/coronavirus-brasil-confirma-primeiro-caso-da-doenca>>. Acesso em: 26 fev. 2023.

MOGHAVVEMI, Sedigheh *et al.* Mídias sociais como ferramenta complementar de ensino e aprendizagem: o caso do youtube. **The International Journal of Management Education**, v. 16, n. 1, p. 37-42, 2018.

MOHER, David *et al.* Itens de relatório preferidos para revisões sistemáticas e meta-análises: a declaração PRISMA. **PLoS Med**, v. 6, n. 7, p. e1000097, 2009.

MOREIRA, J. A.; SCHLEMMER, E. Por um novo conceito e paradigma de educação digital onlife. **Revista UFG**, v. 20, n. 26, 2020.

MUNGKASA, O. Bekerja dari rumah (working from home/WFH): menuju tatanan Baru era pandemi Covid 19. **Jurnal Perencanaan Pembangunan: The Indonesian Journal of Development Planning**, v. 4, n. 2, p. 126-150, 2020.

NOWAK, Paweł F.; BOŹEK, Agnieszka; BLUKACZ, Mateusz. Physical activity, sedentary behavior, and quality of life among university students. **BioMed Research International**, v. 2019, n. 1, p. 9791281, 2019.

NUNES, Antonio Gomes; OLIVEIRA, Raniedja Fernandes de. Evasão de discentes no ensino superior público ocasionado pela pandemia. **Conjecturas**, v. 22, n. 8, p. 604-619, 2022.

OLIVEIRA, Raquel Mignoni; CORRÊA, Ygor; MORÉS, Andréia. Ensino remoto emergencial em tempos de covid-19: formação docente e tecnologias digitais. **Revista Internacional de Formação de professores**, p. e020028-e020028, 2020.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Histórico da pandemia de COVID-19.** Disponível em: <<https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19>>. Acesso em: 28 jul. 2021.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. **Crise causada pela COVID-19 pode causar aumento significativo do trabalho infantil na América Latina e no Caribe.** Nações Unidas. 2020. Disponível em: <<https://www.ilo.org/pt-pt/resource/news/crise-causada-pela-covid-19-pode-causar-aumento-significativo-do-trabalho>>. Acesso em: 10 maio 2024.

PACHECO, Eliezer; RISTOFF, Dilvo I. Educação superior: democratizando o acesso. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, v. 9, n. 04, p. 09-24, 2004.

PASTUSZAK, Anna *et al.* Level of physical activity of physical education students according to criteria of the IPAQ questionnaire and the recommendation of WHO experts. **Biomedical Human Kinetics**, v. 6, n. 1, 2014.

- PEDROLO, Edivane *et al.* Impacto da pandemia de COVID-19 na qualidade de vida e no estresse de docentes de uma instituição federal. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 4, p. e43110414298-e43110414298, 2021.
- PEREIRA, Gizela Pedrazzoli; SILVA, Catarina Maria Gomes Duarte da. Prática de atividade física e qualidade de vida no trabalho do docente universitário: revisão bibliográfica. **Brazilian Journal of Development**, v. 6, n. 10, p. 74997-75013, 2020.
- PEREIRA, Mara Dantas *et al.* A pandemia de COVID-19, o isolamento social, consequências na saúde mental e estratégias de enfrentamento: uma revisão integrativa. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 7, p. e652974548-e652974548, 2020.
- PIMENTEL, G. S. R.; ARAÚJO, J. B. O.; OLIVEIRA, R. R. S. Estudo remoto emergencial em município do interior da Bahia: alguns apontamentos. **Revista Educação Básica em Foco**, v. 1, n. 1, 2020.
- QUINTO ANDAR; DATAFOLHA. **QuintoAndar faz parceria com o Datafolha e lança o maior estudo sobre moradia no país**. Brasil. 2022. Disponível em: <<https://conteudos.quintoandar.com.br/censo-quintoandar-habitos-da-casa/#a-casa-dos-brasileiros>>. Acesso em: 08 maio 2024.
- RABELSI, Omar *et al.* YouTube as a complementary learning tool in times of COVID-19: self-reports from sports science students. **Trends in Neuroscience and Education**, p. 100186, 2022.
- RIBEIRO, Brena Francyhellen Lopes *et al.* O impacto da pandemia da COVID-19 no comportamento sedentário e inatividade física em estudantes universitários. **Revista Brasileira de Fisiologia do Exercício**, v. 21, n. 1, p. 26-35, 2022.
- SANTOS, Ana Lúcia Padrão dos; SIMÕES, Antonio Carlos. Educação física e qualidade de vida: reflexões e perspectivas. **Saúde e sociedade**, v. 21, p. 181-192, 2012.
- SANTOS JUNIOR, Verissimo Barros dos; MONTEIRO, Jean Carlos da Silva. Educação e covid-19: as tecnologias digitais mediando a aprendizagem em tempos de pandemia. **Revista Encantar**, v. 2, p. 01-15, 2020.
- SARAIVA, Karla; ZAGO, Luiz Felipe. Economia, saúde e políticas do verdadeiro nas declarações de Bolsonaro durante a pandemia de COVID-19 no Brasil. **Ámbitos: revista internacional de comunicación**, 52, 124-139., 2021.
- SARMENTO, H. *et al.* O que os analistas de desempenho precisam saber sobre tendências de pesquisa em futebol de associação (2012-2016): uma revisão sistemática. **Sport Med**, v. 48, n. 4, p. 799-836, 2018.
- SILVA, Danilo Rodrigues Pereira da *et al.* Changes in the prevalence of physical inactivity and sedentary behavior during COVID-19 pandemic: a survey with 39,693 Brazilian adults. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 37, n. 3, p. e00221920, 2021.
- SILVA FILHO, Orli Carvalho da; MINAYO, Maria Cecília de Souza. Huremović D, editor. Psychiatry of Pandemics: A Mental Health Response to Infection Outbreak. **Gewerbestrass: Springer Nature**; 2019. 2020.
- SILVA, Flávia Cristina dos Santos; PEIXOTO, Gilmara Teixeira Barcelos. Percepção dos professores da rede estadual do Município de São João da Barra-RJ sobre o uso do Google

- Classroom no ensino remoto emergencial. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 10, p. e5729109023-e5729109023, 2020.
- SILVA, Juliana Daniele de Araújo *et al.* Principais dificuldades do ensino remoto e uso de tecnologias no ensino-aprendizagem de estudantes de Educação Física durante a pandemia da COVID-19. **Educación Física y Ciencia**, v. 23, n. 4, p. 194-194, 2021.
- SILVA, Juliana Daniele de Araújo; FRANÇA, Tereza Luiza de. A Educação Física no modelo remoto em face à pandemia da COVID-19: reflexões de estudantes e professores sobre o ensino-aprendizagem. **Motrivivência**, v. 33, n. 64, 2021.
- SILVA, Maria Eleni Henrique da; MARTINS, Raphael Moreira. Reflexos da pandemia na Educação Física escolar: uma reflexão possível à luz de Paulo Freire. **Pressupostos freireanos na Educação Física escolar: ação e movimentos para a transformação**. Curitiba: CRV, p. 25-48, 2020.
- SILVA, Mygre Lopes; SILVA, Rodrigo Abbade. Economia brasileira pré, durante e pós-pandemia do covid-19: impactos e reflexões. **Observatório Socioeconômico da Covid-FAPERGS**, 2020.
- SILVA, Vitor Tavares *et al.* Nível de atividade física de estudantes de educação física no Brasil: uma revisão sistemática. **Revista Brasileira de Atividade Física & Saúde**, v. 26, p. 1-8, 2021.
- SILVEIRA, Andressa da *et al.* Estratégias e desafios do ensino remoto na enfermagem. **Enferm foco**, v. 11, n. 5, p. 98-103, 2020.
- SOARES, Gustavo Almeida; REIS, Fábio Pinto Gonçalves dos; CARNEIRO, Kleber Tüxen. O ensino de lutas/artes marciais em configuração remota: notas de uma trajetória didático-metodológica na formação docente em Educação Física. **Educación física y ciencia**, v. 24, n. 1, p. 212-212, 2022.
- SOUSA, Adiney Marcos Limiro *et al.* Influência da pandemia de COVID-19 na qualidade de vida e no comportamento ativo de professores universitários. **Revista Brasileira de Qualidade de Vida**, v. 15, 2023.
- SMITH, Erika E. Mídias sociais na graduação: categorias e características. **Revista Internacional de Tecnologia Educacional no Ensino Superior**, v. 14, n. 1, pág. 1-24, 2017.
- TAVARES, Fernando Flores; BETTI, Gianni. The pandemic of poverty, vulnerability, and COVID-19: Evidence from a fuzzy multidimensional analysis of deprivations in Brazil. **World Development**, v. 139, p. 105307, 2021.
- TAVARES, Giselle Helena *et al.* Inatividade física no lazer durante a pandemia da COVID-19 em universitários de Minas Gerais. **Revista Brasileira de Atividade Física & Saúde**, v. 25, p. 1-7, 2020.
- THAI, Ngoc Thuy Thi; DE WEVER, Bram; VALCKE, Martin. The impact of a flipped classroom design on learning performance in higher education: Looking for the best “blend” of lectures and guiding questions with feedback. **Computers & Education**, v. 107, p. 113-126, 2017.
- THE LANCET. **COVID-19 in Brazil: 'So what?'**. Lancet (London, England), v. 395, n. 10235, p. 1461, 2020.

UNESCO. **A resposta educacional da UNESCO ao COVID-19**. 2020. Disponível em: < <https://www.unesco.org/en/covid-19/education-response/initiatives>>. Acesso em: 28 fev. 2023.

UNESCO. **Educação: do fechamento das escolas à recuperação**. 2020. Disponível em: < <https://www.unesco.org/en/covid-19/education-response>> Acesso em: 28 fev. 2023.

UNICEF. **Impactos Primários e Secundários da COVID-19 em Crianças e Adolescentes**. Relatório de análise 1º onda. 2020. Disponível em: < <https://www.unicef.org/brazil/media/11331/file/relatorio-analise-impactos-primarios-e-secundarios-da-covid-19-em-criancas-e-adolescentes.pdf>>. Acesso 28 fev. 2023.

UNICEF. **Relatório do UNICEF e do PNUD mostra o impacto da pandemia na educação**. 2020. Disponível em: < <https://brasil.un.org/pt-br/95330-relatorio-do-unicef-e-do-pnud-mostra-o-impacto-da-pandemia-na-educacao>>. Acesso em: 28 fev. 2023.

VARGAS, Leandro Martinez *et al.* Fatores associados ao nível de atividade física entre estudantes universitários. **Revista Brasileira de Qualidade de Vida**, v. 7, n. 3, 2015.

VIEIRA, Kelmara Mendes *et al.* Vida de estudante durante a pandemia: isolamento social, ensino remoto e satisfação com a vida. **EaD em Foco**, v. 10, n. 3, 2020.

WERNECK, André O. *et al.* Changes in the clustering of unhealthy movement behaviors during the COVID-19 quarantine and the association with mental health indicators among Brazilian adults. **Translational behavioral medicine**, v. 11, n. 2, p. 323-331, 2021.

WILLIAMSON, Ben; EYNON, Rebeca; POTTER, João. Políticas, pedagogias e práticas da pandemia: tecnologias digitais e educação a distância durante a emergência do coronavírus. **Aprendizagem, Mídia e Tecnologia**, v. 45, n. 2, pág. 107-114, 2020.

WOLOR, Christian Wiradendi *et al.* How to manage stress experienced by employees when working from home due to the Covid-19 virus outbreak. **International Journal of Advanced Science and Technology**, v. 29, n. 5, p. 8359-8364, 2020.

2 ENSINO REMOTO EMERGENCIAL NA GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA DE UNIVERSIDADES PÚBLICAS DO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO: PERCEPÇÃO DE ESTUDANTES SOBRE A REMOTIZAÇÃO DO ENSINO

2.1 Introdução

A calamidade pública provocada pela pandemia de COVID-19 culminou na suspensão das aulas em 16 de março de 2020 (UERJ, 2020; UFRJ, 2020). Nas universidades investigadas neste estudo, as atividades acadêmicas, administrativas e as negociações sobre o enfrentamento da crise perduraram durante toda a pandemia. No entanto, o retorno das aulas aconteceu em 14 de setembro de 2020, na UERJ, e em 30 de novembro de 2020, na UFRJ¹¹, em ambas no formato totalmente remoto. Para mitigar os efeitos da pandemia, o ERE foi a política pública implementada na área da educação. A tecnologia é utilizada como mediadora nesse formato de ensino-aprendizagem e assim são mantidas as condições de distanciamento social entre aluno e professor (Morais, 2020). Contudo, o ERE não pode ser confundido com a modalidade de EaD. Na EaD há o planejamento técnico e pedagógico, a capacitação de pessoal, material didático – pedagógico específico, apoio de tutores e a opção por essa modalidade de ensino por parte dos estudantes (Morais, 2020; Nunes, 2021). De acordo com o Decreto nº 9.057 de 25 de maio de 2017:

[...] considera-se educação a distância a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos (Brasil, 2017).

Nesse sentido, a aprendizagem *online* para ser eficaz precisa de um *design* educacional e um planejamento cuidadoso, no qual envolva um modelo sistemático de *design* e desenvolvimento. As tomadas de decisão acerca desse complexo desenho de educação *online* geram impactos sobre a qualidade do processo de ensino-aprendizagem e é justamente o que esteve ausente nas condições emergenciais do ensino remoto (Hodges, 2020).

Devido a circunstância de urgência provocada pela pandemia, não existiu o tempo necessário para a elaboração e implementação de uma educação à distância que contemplasse a especificidade dos mais diversos cursos de graduação, sem desprezar as necessidades dos

¹¹ A UFRJ ofereceu um PLE com enfoque nos concluintes durante o período de 10/08/2020 a 05/11/2020. Mais informações disponíveis no Apêndice A.

envolvidos nesse processo, sobretudo estudantes e professores. Conforme citado, um dos preceitos da EaD é a escolha do estudante por essa modalidade. No entanto, vale ratificar que os estudantes que vivenciaram o ERE ingressaram na universidade optando pelo formato presencial, que em decorrência da pandemia foi transferido para o ambiente *online*, impactando a aprendizagem e as subjetividades desses alunos de diferentes maneiras.

[...] a modalidade de ensino remoto vai ao encontro da proposta de período suplementar excepcional e pressupõe o planejamento de componentes curriculares do ensino presencial para o formato remoto (Morais, 2020, p.5).

As universidades precisaram se adequar rapidamente a essa nova realidade para garantir a efetividade do ERE de modo a alcançar todo o corpo discente evitando o abandono acadêmico. Dentre as mobilizações promovidas pela UERJ e pela UFRJ, estão: a aprovação de um novo calendário; não contabilização dos períodos emergenciais para a integralização curricular; dispensa da exigência de um mínimo de créditos a ser cursado no semestre; criação de um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA); recursos de acessibilidade aos estudantes com deficiência; distribuição de kits de *internet*, através de edital, para estudantes socioeconomicamente vulneráveis; auxílio-emergencial; manutenção das bolsas permanência até o final da pandemia; e criação do auxílio-transporte emergencial (UERJ, 2020; UFRJ, 2020).

Porém, apesar dos esforços empregados, em 2023, após sua cerimônia de posse como novo Reitor da UFRJ, Roberto Medronho informou que 12.754 estudantes aprovados na UFRJ desistiram de suas graduações desde a iminência da pandemia de COVID-19. Dentre esses, 5 mil ingressaram através das políticas de cotas (Sá, 2023). Através da lei de acesso à informação, pudemos verificar a taxa de evasão e trancamentos de matrículas na UERJ e na UFRJ. Em consonância com a fala do reitor, no curso de Educação Física da UFRJ, houve um quantitativo expressivo de trancamentos, superior aos demais períodos, entre os semestres de 2020.1 a 2022.1 (Quadro 3)¹². Quanto a UERJ, foi mantido um quantitativo relativamente estável de trancamentos comparado a outros períodos (Quadro 4)¹³.

¹² No quadro foram incluídas as seguintes formas de ingresso: Intercâmbio; Mobilidade Acadêmica; Reingresso; Sistema de Seleção Unificada (SiSU); Transferência Ex-Ofício; Transferência Especial Externa; Isenção Vestibular; e Convênio PEC, referentes as novas matrículas tanto no curso de bacharelado, quanto no curso de licenciatura. Quanto aos trancamentos, foram inseridos apenas o trancamento solicitado; o trancamento automático; e o trancamento especial pandemia, em que se incluiu todos os estudantes da Escola de Educação Física, de todos os semestres de curriculização do curso, discriminados por período.

¹³ O quadro apresenta o total de ingressantes vias vestibular, aproveitamento de estudos e permanência de vínculo – dos novos alunos tanto no curso de bacharelado, quanto no curso de licenciatura, discriminados por período

Quadro 3 – Listagem de trancamentos EEFD/UFRJ

Listagem EEFD (UFRJ)				
Períodos	Total de alunos ingressantes	Total de Trancamento Solicitados	Total de Trancamento Automático	Total de Trancamento Especial Pandemia
2017/1	226	296	19	0
2017/2	210	200	19	0
2018/1	215	111	111	0
2018/2	201	114	69	0
2019/1	222	101	51	0
2019/2	194	136	10	0
2020/1	195	0	0	344
2020/2	190	0	0	455
2021/1	194	1	0	497
2021/2	191	162	0	427
2022/1	206	179	291	0
2022/2	196	169	164	0
2023/1	190	154	149	0
2023/2	201	108	168	0

Fonte: Lei de acesso à informação UFRJ, 2024.

Quadro 4 – Listagem de trancamentos IEFD/UERJ

Listagem IEFD para Ouvidoria Geral UERJ			
Períodos	Total de alunos Ingressantes	Total de Trancamento Solicitados	Total de Trancamento Automático
2017/1	88	47	65
2017/2	49	0	0
2018/1	61	55	59
2018/2	49	49	27
2019/1	76	48	17
2019/2	59	49	26
2020/1	72	43	0
2020/2	60	26	39
2021/1	60	11	26
2021/2	59	7	31
2022/1	60	23	33
2022/2	60	30	33
2023/1	77	35	19
2023/2	64	39	21

Fonte: Lei de acesso à informação UERJ, 2024.

Diante desse contexto de uma política pública implementada sob circunstâncias emergenciais e que impactou a educação como um todo, cabe investigar e documentar como se deu o processo de remotização do ensino, e os efeitos desencadeados por essa nova dinâmica. Os registros desta pesquisa podem vir a subsidiar futuros debates, bem como a implementação de ações, caso aconteça novamente situações semelhantes a essa no futuro. Para isto, duas

letivo. Já os trancamentos, foram contabilizados os trancamentos a pedido e os trancamentos automáticos, compreendendo todos os estudantes do Instituto de Educação Física.

universidades públicas (UERJ e UFRJ) do município do Rio de Janeiro foram escolhidas para serem investigadas.

Essa escolha se dá, primeiramente, por serem as únicas instituições públicas no município que oferecem a graduação em Educação Física, tanto em bacharelado quanto em licenciatura, e que implementaram o ERE durante a pandemia de COVID-19. Além disso, são referência em ensino, pesquisa, extensão e cultura, em âmbito regional e nacional, devido as suas contribuições¹⁴ histórica, social, política, cultural e científica. Portanto, o objetivo desta pesquisa é investigar o panorama do ensino remoto sob a ótica dos estudantes da graduação em Educação Física.

2.2 Métodos

2.2.1 Participantes

Participaram da pesquisa 106 estudantes da UERJ (64) e da UFRJ (42), que cursavam a graduação em Educação Física, licenciatura ou bacharelado, a partir do quinto período, pois apenas alunos a partir desse período vivenciaram a remotização do ensino. Para atender aos critérios de inclusão estabelecidos para o estudo, o participante devia: (1) estar matriculado na universidade e inscrito em disciplinas do período letivo em que a pesquisa foi realizada – esse critério colabora com a seleção de amostra por conveniência; (2) estar cursando, no mínimo, o quinto semestre do curso – justifica-se pois apenas estudantes nessa etapa do curso participaram da remotização do ensino; (3) ter frequentado aulas no formato remoto ou híbrido – incluiu-se apenas os estudantes que receberam a intervenção do ensino remoto, excluindo-se àqueles que mesmo com matrícula na universidade à época do ERE, abstiveram-se por qualquer motivo das aulas remotas.

2.2.2 Instrumento

Após uma revisão da literatura e de um levantamento dos documentos emitidos pelas universidades durante o ensino remoto decorrente da pandemia de COVID-19, foi possível identificar informações essenciais que deveriam constar na elaboração dos itens do instrumento utilizado para a pesquisa, o questionário. Um rascunho preliminar passou pela revisão de outros

¹⁴ Para mais informações ver Apêndice A.

pesquisadores que contribuíram para a consolidação do questionário. A versão final é composta por 24 itens mais seis itens em subseções que podem surgir a depender das respostas dadas às questões. As perguntas foram distribuídas aleatoriamente e se referem sobre (1) as experiências de aprendizagem, (2) as tecnologias utilizadas, (3) as questões socioeconômicas e (4) os efeitos sobre a saúde e bem-estar. O questionário utilizou diferentes formatos de respostas: respostas de múltiplas escolhas; escala Likert; caixa de seleção; parágrafo; grade de múltiplas escolhas; e respostas curtas. O questionário foi elaborado no *Google Forms*, para ser acessado pelos participantes da pesquisa através de QR-Code. Cada participante poderia responder ao questionário apenas uma única vez. Os questionários começaram a ser aplicados, em setembro de 2023, no retorno do semestre letivo. A abordagem foi feita presencialmente, na universidade, durante as aulas, de acordo com a anuência do professor. No entanto, em 6 de setembro de 2023, um desabamento da marquise da Escola de Educação Física e Desportos (EEFD) da UFRJ paralisou as aulas durante um tempo. Ao retornar, as aulas passaram a acontecer em lugares improvisados no espaço da escola que asseguravam a integridade de todos, mas que dificultou, logisticamente, a aplicação dos questionários. Por conta disso, os questionários passaram a ser disponibilizados também via *Whatsapp*, com a colaboração de professores e estudantes que distribuíram o *link* de acesso ao instrumento. O questionário foi aplicado entre setembro e dezembro de 2023.

2.2.3 Análise de dados

Após a coleta de todas as respostas, a própria ferramenta do *Google Forms* gerou os dados estatísticos, que foram tabulados em planilhas do Microsoft Excel para posterior análise dos dados. Uma estatística descritiva foi feita a partir dos resultados gerados pelo *Google Forms*. A estatística descritiva se preocupa em organizar e descrever os dados em análise, por meio de tabelas, gráficos e medidas descritivas para que assim se tenha maior compreensão dos fatos que os mesmos representam (Guedes, 2005). Após a obtenção dos dados do questionário dos estudantes, a análise qualitativa foi realizada através da Análise de Conteúdo de Bardin (2011). Esse tipo de análise permite a categorização das respostas após uma pré-análise dos resultados. Desse modo é possível codificar o material explorado em unidades menores (unidades de registro) e intermediárias (unidades de contexto), e por fim a categorização. A interpretação desta análise é realizada à luz da teoria sociológica de Pierre Bourdieu. Nessa perspectiva, vamos valer-se de conceitos cunhados pelo autor, como campo, *habitus* e capital, a fim de fazer uma leitura do mundo social de forma a superar o objetivismo e o subjetivismo.

2.2.4 Considerações legais e éticas

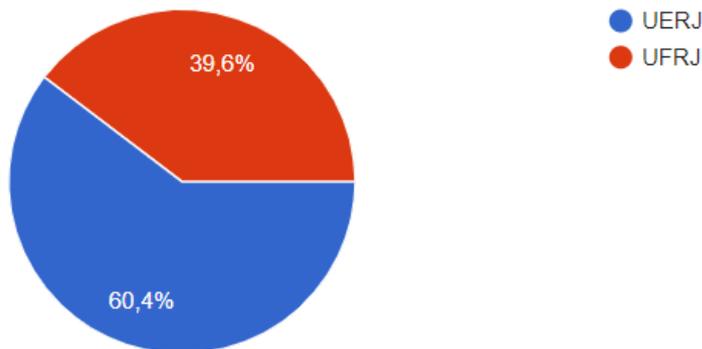
A pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética do Hospital Universitário Pedro Ernesto/UERJ, sob o CAAE 56301922.9.0000.5259. Antes do preenchimento do questionário, os participantes receberam o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) em que são informados sobre os objetivos e os riscos do estudo, e que lhes são assegurados o anonimato e a confidencialidade. Além disso, é esclarecido que os participantes podem se retirar da pesquisa a qualquer momento, sem nenhum prejuízo. Apenas ao confirmarem que concordavam com os termos do estudo, que era possível a visualização do questionário.

2.3 Resultados

2.3.1 Estatística descritiva

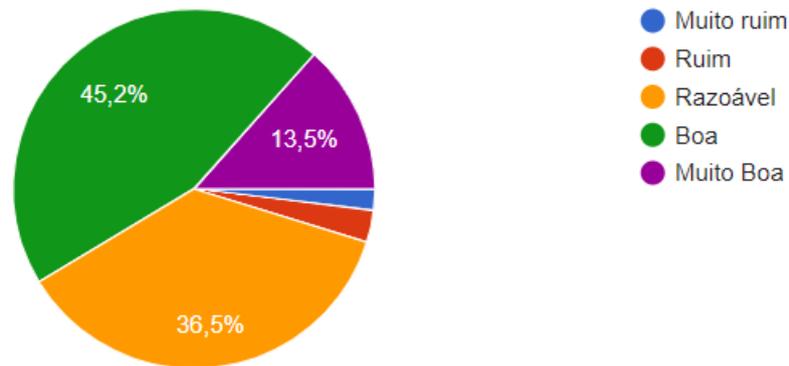
O questionário foi aplicado a um total de 106 alunos das duas universidades (UERJ: 64; UFRJ: 42), distribuídos conforme mostra o gráfico abaixo:

Gráfico 1 – Composição da amostra do estudo



Fonte: A autora, 2024.

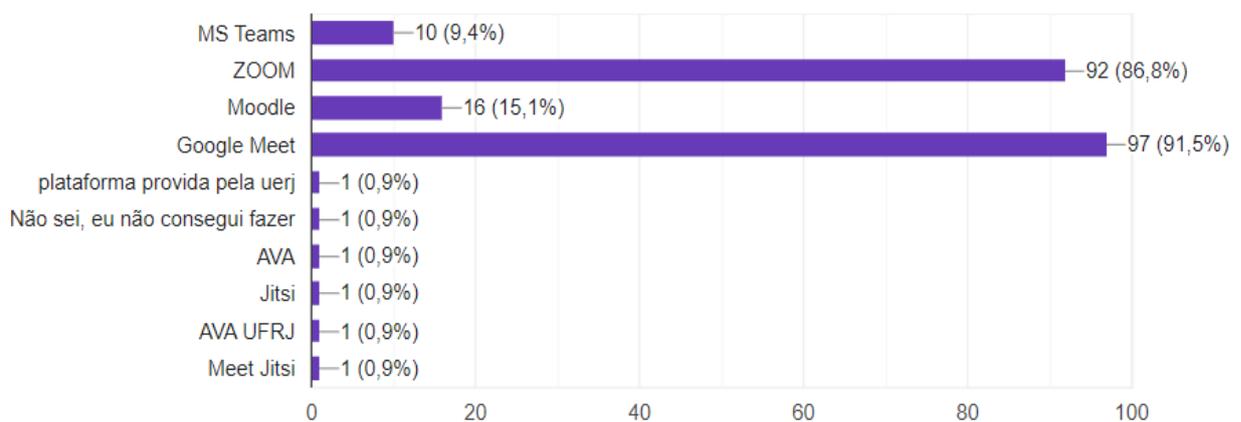
Em relação ao acesso aos recursos necessários que possibilitavam a frequência nas aulas remotas, 98,1% dos estudantes apontaram que tinham acesso à *internet* e 95,3% afirmaram possuir equipamentos adequados para assistir as aulas, como *notebook*, *tablet*, *smartphone*, etc. No entanto, ao serem questionados sobre a qualidade da conexão à *internet*, 13,5% classificou a conexão como muito boa; 45,2% como boa; 36,5% como razoável; 2,9% como ruim; e 1,9% como muito ruim, conforme apresentado no gráfico 2:

Gráfico 2 – Qualidade da conexão à *internet* segundo os estudantes

Fonte: A autora, 2024.

Além disso, 40% dos estudantes que responderam que não possuíam equipamentos adequados para assistir às aulas remotas apontaram que isso se tornou um impedimento para frequentar as aulas. Outro impacto sobre a frequência nas aulas foi a exposição ao vírus, em que 34,9% disse que precisou faltar aulas devido a contaminação ou exibição de sintomas. Mas, em relação a alfabetização digital necessária para assistir as aulas remotas, 89,6% afirmou ser suficiente, enquanto 10,4% afirmou não ser suficiente. Dentre as plataformas utilizadas para a realização das aulas, o *Zoom Meeting* e o *Google Meet*, se apresentaram como as ferramentas mais escolhidas, conforme mostra o gráfico abaixo:

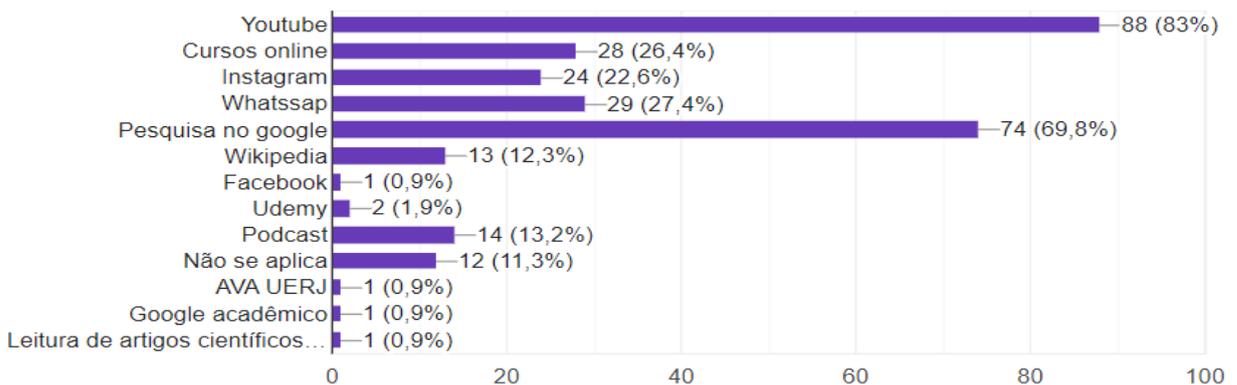
Gráfico 3 – Plataformas mais utilizadas para a realização das aulas



Fonte: A autora, 2024.

Todavia, ao serem indagados sobre utilizar recursos para suprir uma insuficiência da aquisição de conhecimento por causa do formato remoto, outras ferramentas foram apontadas, ressaltando que 11,3% respondeu que não foi necessário recorrer a outras tecnologias, conforme apresentado abaixo:

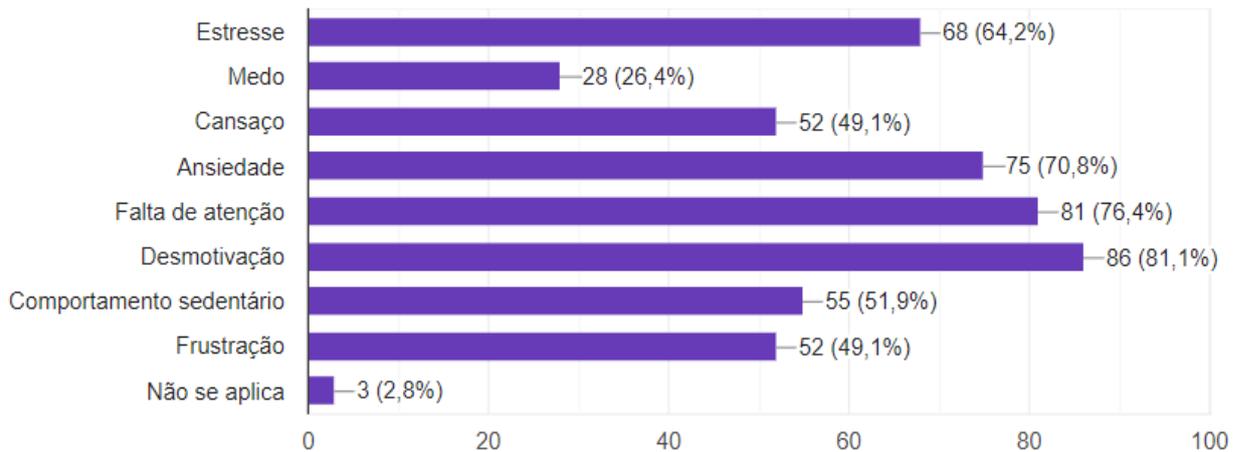
Gráfico 4 – Ferramentas utilizadas pelos estudantes para complementar os estudos devido a insuficiência da aquisição de conteúdos durante as aulas remotas



Fonte: A autora, 2024.

Em relação a própria frequência e participação nas aulas remotas, 58,5% dos estudantes avaliaram que foi suficiente, enquanto 41,5% consideraram insuficiente. Porém, quando perguntados a respeito do aprendizado adquirido durante o período remoto, 85,8% dos estudantes acreditam que foi insuficiente e apenas 14,2% consideram que foi suficiente. Em consonância com esse resultado, 85,8% dos estudantes também avaliaram que tiveram o desempenho acadêmico e a experiência de aprendizado prejudicados pelo formato remoto de ensino, enquanto 14,2% acreditam que não foram prejudicados. Ademais, 52,8% dos estudantes avaliaram que não receberam conteúdos mínimos de formação necessários para a vida profissional e 91,5% avaliaram que as aulas remotas não foram tão eficazes comparadas as aulas presenciais. Contudo, 85,8% acredita que o ensino remoto contribuiu para mitigar os impactos da pandemia de COVID-19. Além disso, os estudantes assinalaram fatores relacionados as suas condições físicas e mentais que foram percebidos de forma mais agravada durante o período remoto (gráfico 5).

Gráfico 5 – Sintomas aumentados durante o período remoto

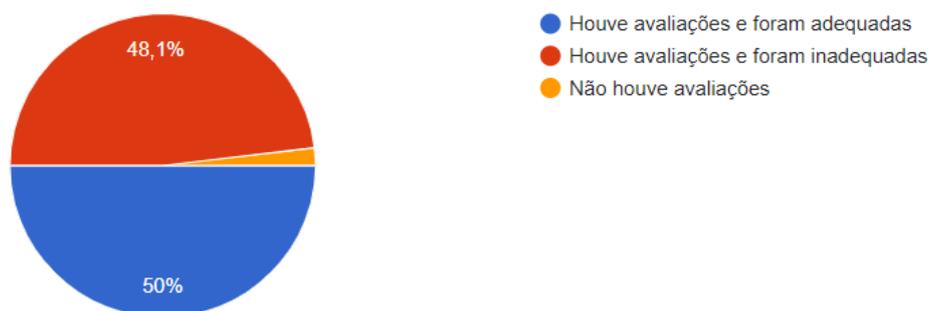


Fonte: A autora, 2024.

Sobre a realização de disciplinas da grade curricular, 79,2% afirmaram que não fizeram estágio supervisionado durante a pandemia, mas 86,4% dos estudantes que cursaram o estágio supervisionado afirmaram que a experiência contribuiu para a sua formação. Quanto as aulas práticas, 81,1% dos estudantes não tiveram essas disciplinas e dentre esses estudantes 88,4% entendem que não vivenciar a prática trouxe prejuízos ao aprendizado. Já 90% daqueles que tiveram aula prática, remotamente, acreditam que a ausência de contato físico prejudicou o aprendizado das disciplinas práticas.

Sobre as avaliações, 50% respondeu que houve avaliações e foram adequadas; 48,1% respondeu que houve avaliações, mas que foram inadequadas para o formato remoto; e 1,9% respondeu que não houve avaliações durante esse período, conforme mostra o gráfico abaixo:

Gráfico 6 – As avaliações durante o ensino remoto



Fonte: A autora, 2024.

Já os principais desafios, de acordo com 102 estudantes que responderam a essa questão, estão representados na tabela abaixo:

Tabela 2 – Principais desafios percebidos pelos estudantes

Desafios	Frequência absoluta das respostas (% dos estudantes)
Ensino - aprendizagem no ambiente familiar	77 (75,5%)
Espaço limitado em casa	46 (45,1%)
Avaliações	46 (45,1%)
Equipamentos tecnológicos inadequados	14 (13,7%)
Acesso precário à <i>internet</i>	15 (14,7%)
Sobrecarga de tarefas	34 (33,3%)
Falha de comunicação e apoio pedagógico	58 (56,9 %)
Limitação da aprendizagem através da tela	79 (77,5%)
Problemas financeiros	22 (21,6%)
Aumento dos fatores de estresse	68 (66,7%)
Insegurança em relação a vulnerabilidade ao vírus	32 (31,4%)

Fonte: A autora, 2024.

Conforme a tabela, 21,6% dos respondentes assinalaram “problemas financeiros” como um dos desafios enfrentados. Isso pode estar relacionado ao fato de que 47,2% dos estudantes da pesquisa responderam que precisaram trabalhar durante a pandemia para complementar a renda da família. Além disso, 33,3% apontou a sobrecarga de tarefas como um desafio no período remoto. Essa sobrecarga pode estar relacionada a diferentes tarefas do cotidiano, não exclusivamente as associadas aos estudos. Contudo, 35,8% consideraram que, em comparação ao ensino presencial, os professores passaram mais tarefas e o mesmo percentual considerou que foram solicitadas menos tarefas. Para 28,3% não houve diferença.

Em contrapartida, os estudantes responderam as opções que acreditaram ser vantagens do ensino remoto. Segundo eles, as principais vantagens foram: flexibilidade de tempo (82,1%); economia financeira (41,5%); possibilidade de autodesenvolvimento (19,8%) e menor deslocamento (0,9%). Para 10,4% não se aplica. No entanto, 55,7% concordou que, após a

experiência do ERE decorrente da pandemia de COVID-19, seria melhor para a sua formação se as aulas fossem mantidas no formato presencial. Já 42,5% concordaram que seria melhor que as aulas fossem ofertadas no formato híbrido, e apenas 1.9% acredita que o formato remoto seria a melhor opção.

Ao serem perguntados se identificaram alguma mudança nas aulas presenciais antes do ensino remoto para as aulas presenciais ofertadas após essa experiência, 59,4% disseram que não observaram nenhuma mudança. Em compensação 40,6% dos estudantes notaram mudanças na forma em que passou a ser ofertado o ensino presencial após o ERE. As mudanças que surgiram de forma mais recorrente – pelo menos duas vezes ou mais – apontadas pelos alunos estão listadas abaixo:

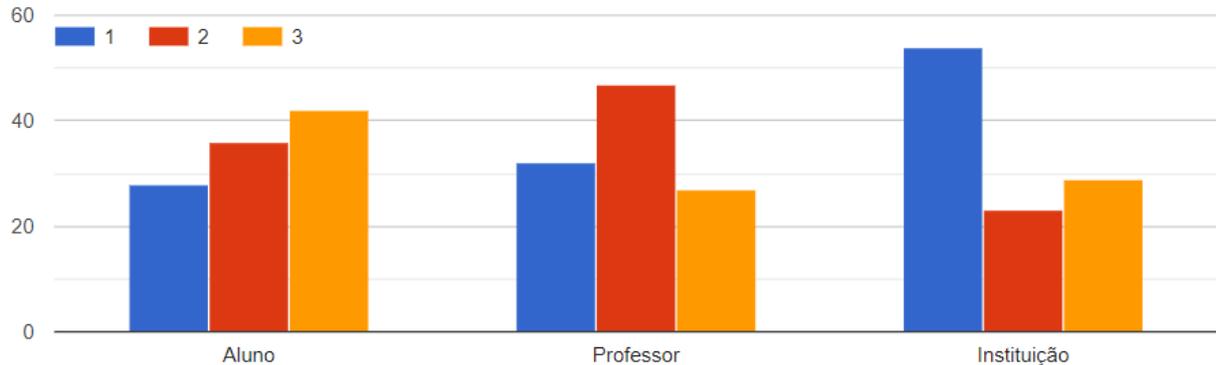
Tabela 3 – Mudanças das aulas presenciais após a experiência do ERE em comparação as aulas presenciais antes da pandemia de COVID-19, segundo a percepção dos estudantes

Mudanças percebidas	Frequência absoluta das respostas
Diminuição do contato físico	3
Aumento da motivação dos professores	2
Maior flexibilidade dos professores	3
Piora no foco, atenção, interesse, compromisso e na motivação (professores e estudantes)	5
Uso de plataformas digitais pelos professores como acessório das aulas	16

Fonte: A autora, 2024.

Por fim, quanto aos mais favorecidos pelas aulas remotas, os estudantes apontaram que os que mais se beneficiaram foram: a instituição (54), os professores (32) e os estudantes (28), respectivamente. Por outro lado, os apontados como os menos favorecidos foram, respectivamente, os estudantes (42), a instituição (29) e os professores (27).

Gráfico 7 – Avaliação dos estudantes sobre os mais favorecidos com a implementação das aulas remotas, no qual em uma escala de 1 a 3, 1 é o mais favorecido e 3 é o menos favorecido



Fonte: A autora, 2024.

2.3.2 Análise de Conteúdo

Após uma leitura flutuante dos dados apresentados pela estatística descritiva, foram criadas duas categorias *a posteriori*. Em cada uma das categorias emergiram três unidades de contexto, além das unidades de registro. A primeira categoria é denominada “Aprendizagem remota” e se refere as condições em que os estudantes foram sujeitos pelo processo de remotização. A partir disso, emerge as unidades de contexto “vantagens”, que apresenta os pontos positivos da aprendizagem *online*, os efeitos que isso surtiu na vida diária e os mais beneficiados por esse processo a partir da perspectiva discente; “desempenho acadêmico”, que reflete sobre o aproveitamento e as limitações da aprendizagem; e as “tecnologias” exigidas, o acesso a esses recursos e a habilidade de manejo dos estudantes para a garantia da aprendizagem durante o período remoto. A segunda categoria é intitulada “Impactos” e visa exprimir os desdobramentos e as mudanças ocorridas a partir da experiência do ERE. As unidades de contexto elaboradas para essa categoria são: “desafios”, que aborda os efeitos psicossociais que foram desencadeados pela mudança de rotina, e fatores econômicos referente aos problemas financeiros e a necessidade de trabalhar para complementar a renda da família. É também apontado os desafios enfrentados quanto a estrutura e comunicação, e seus efeitos sobre a aprendizagem; “currículo”, que discute sobre a oferta de conteúdos mínimos para a formação, de disciplinas práticas e de estágios supervisionados; e “aulas presenciais após o ERE” que trata sobre a eficácia do ERE e as mudanças percebidas após o retorno das aulas presenciais. O quadro 5 apresenta a elaboração das categorias e suas unidades para a análise de conteúdo.

Quadro 5 – Elaboração das categorias (análise de conteúdo)

Categorias	Unidades de Contexto	Unidades de Registro
Aprendizagem remota	Vantagens	Flexibilidade de tempo; economia financeira; possibilidade de autodesenvolvimento; menor deslocamento e os mais favorecidos pelo ERE.
	Aproveitamento acadêmico	Frequência e participação; limitação do aprendizado e desempenho acadêmico.
	Tecnologias	Acesso à recursos e alfabetização digital.
Impactos	Desafios	Efeitos psicossociais; fatores econômicos; estrutura inadequada; e falha de comunicação e apoio pedagógico.
	Currículo	Falta de conteúdos mínimos para a formação; disciplinas práticas e estágios.
	Aulas presenciais após o ERE	Mitigação dos impactos da pandemia; diminuição do contato físico; aumento da motivação dos professores; maior flexibilidade; piora de foco, interesse, compromisso e motivação; uso de plataformas digitais

2.4 Discussão

2.4.1 Categoria 1 – Aprendizagem remota

2.4.1.1 Vantagens

O habitus, sistema de disposições adquiridas pela aprendizagem implícita ou explícita que funciona como um sistema de esquemas geradores de estratégias, que podem ser objetivamente afins aos interesses de seus autores sem terem sido expressamente concebidos para esse fim (Bourdieu, 1983, p. 94).

A pandemia quanto um evento de escala mundial criou um campo fértil para a transformação do *habitus*. A medida em que os sujeitos se apropriam de novos dispositivos, o constructo de um novo *habitus* é estruturado. O distanciamento físico que provocou o isolamento social fez com que as interações passassem a ser mediadas por recursos tecnológicos. Diferentes frentes da sociedade transferiram para os espaços virtuais suas

dinâmicas, produzindo novas formas de exercer atividades realizadas no ambiente físico. Essas mudanças dispararam diversos efeitos sobre o cotidiano das pessoas.

O modo de trabalhar, comprar, se deslocar, ensinar, estudar, realizar eventos, relacionar-se com os outros, etc., foram modificados de forma significativa. O uso de aplicativos para comprar os mais variados produtos, esvaziou os estabelecimentos. Esse mesmo recurso, utilizado para realizar transações bancárias, reduziu filas em agências de bancos. Eventos de diferentes naturezas – família, trabalho, estudos – aproximaram pessoas em locais distantes através de chamadas por videoconferência. Essas e outras mudanças, repercutiram em alguns aspectos positivos, como: a desobstrução do trânsito nas cidades; o amortecimento dos impactos ambientais e a redução de custos e de tempo com o deslocamento.

Isso é refletido nas respostas dos estudantes deste estudo ao apontarem a flexibilidade de tempo (82,1%); a economia financeira (41,5%); a possibilidade de autodesenvolvimento (19,8%) e o menor deslocamento (0,9%) como vantagens do ERE. A vantagem mais significativa para a maioria deles, a flexibilidade de tempo, vai de encontro com outros estudos (Kuzbik, 2021; Silva, 2021). Tal vantagem está associada com a flexibilização dos horários das aulas e de realização das atividades que facilitavam a conciliação com o trabalho e tarefas familiares e da casa. Durante a pandemia, em que todas as pessoas ficaram reclusas em suas casas, o gerenciamento de demandas precisava se adequar a rotina de todos os componentes do espaço domiciliar. Dessa forma, uma maior autonomia para administrar os estudos dentro da disponibilidade de tempo do estudante, diante das circunstâncias pandêmicas, surtiu como um efeito positivo para os alunos.

A economia financeira também é um reflexo do isolamento em casa. Em Silva (2021), essa vantagem é resultado da redução do deslocamento que gera custos e perdas de tempo. Além disso, a oferta de cursos e palestras *online* com convidados de diferentes locais e de forma gratuita, culminou como um benefício para os estudantes. Identificamos que apenas 0,9% dos estudantes indicaram o menor deslocamento como uma vantagem do ERE. Apesar disso, devemos considerar que esse fator representou a redução de custos, como demonstra Silva (2021), o que pode associa-lo a economia financeira, segundo maior benefício na perspectiva dos discentes.

O uso das tecnologias como mediadoras da aprendizagem permitiu a continuidade das atividades acadêmicas e evitou o atraso da conclusão do curso. Isso representa uma minimização dos danos na educação ocasionados pela pandemia, preocupação constante entre

os estudantes (Fernandes, 2021). Nesta pesquisa, 19,8% dos estudantes manifestaram a possibilidade de autodesenvolvimento como um benefício do ERE, que pode estar associado a capacidade das tecnologias em difundir o conhecimento, democratizando o saber. É o que aponta Silva (2021) ao verificar que desenvolver novas habilidades, dar prosseguimento ao curso, manter a interação rotineira com colegas e professores, e adquirir conhecimentos sobre as tecnologias como mediadoras da aprendizagem, foram fatores atrativos para os estudantes. Sem descartar que assistir as aulas confortavelmente em casa e sentir-se em segurança, protegido da exposição ao vírus, são vantagens que contribuem para um melhor aproveitamento acadêmico.

Contudo, de acordo com os estudantes, em uma escala dos mais favorecidos pelas aulas remotas, 54 responderam a instituição; 32 os professores e 28 os estudantes. Em contrapartida, entre os mais desfavorecidos estão, respectivamente, os estudantes (42); a instituição (29) e os professores (27). Observa-se que apesar das vantagens apontadas, os estudantes se consideraram os menos favorecidos por esse processo. Enquanto isso, a instituição e os professores, apesar de uma oscilação relativamente baixa, demonstra que, na perspectiva dos alunos, foram os mais beneficiados pelo o ERE.

Diante disso, alguns dados que afetaram uma parcela da população precisam ser considerados. Ainda durante a experiência remota, em 2021, 90% dos domicílios do país tinham *internet*, porém, em 2019, 84% tinham acesso à grande rede (IBGE, 2022). Entre os estudantes, em 2019, 88,1% se conectavam a essa tecnologia, recurso básico para um melhor aproveitamento das tecnologias aplicadas ao processo de ensino-aprendizagem, e entre os que não possuíam, 95,9% eram de escolas públicas (IBGE, 2021). Esses dados são ainda mais críticos em zonas rurais e nas regiões Norte e Nordeste. Dados ainda mais recentes do Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR (NIC.br), pertencente ao CGI.br, afirmam que apenas 22% dos brasileiros com 10 anos de idade ou mais possuem uma conexão à *internet* satisfatória, e que houve uma melhora gradativa entre 2017 e 2023 (NIC.br, 2024).

Desse modo, o estudo concluiu que pessoas com pior qualidade de conectividade têm oportunidades reduzidas. Inclusive, das quatro dimensões do acesso à *internet* avaliadas (acessibilidade financeira, acesso a equipamentos, qualidade de conexão e ambiente de uso), os indicadores de acessibilidade financeira foram os que representaram piores desempenhos, o que sugere que o recorte socioeconômico é um marcador agravante. Contudo, 81% da população brasileira usou a *internet* em 2020, um percentual maior em relação 2019, que equivale a 19

milhões de usuários a mais no período. Essa diferença percentual pode ser atribuída as modificações sobre o *habitus* em que as pessoas se tornaram mais conectadas nos diferentes setores da sociedade para manter a rotina cotidiana.

O sentimento dos estudantes de terem sido os mais prejudicados pelo ERE, perante os professores e a instituição, pode ser atribuído ao fato de se considerarem a parcela mais vulnerável dessa relação, por ainda estarem em formação e por não possuírem a estabilidade e o retorno financeiro esperados. Isso os coloca em uma situação mais desfavorecida para prover respostas aos impactos da pandemia. Nesse cenário, em referência aos conceitos de Bourdieu, consideramos a educação um campo, portanto dotado de autonomia. Segundo esse autor, os campos se apresentam como “espaços estruturados de posições (ou de postos) cujas propriedades dependem das posições nestes espaços, podendo ser analisadas independentemente das características de seus ocupantes” (Bourdieu, 1983). Nesse sentido, é um mundo social que faz imposições e solicitações, e é relativamente independente.

Porém, pressões externas são exercidas por intermédio do próprio campo, conforme a sua lógica interna. No contexto da pandemia, o macrocosmos exerceu pressão para que todos se adaptassem à nova realidade. Diante da iminência de abruptas mudanças, os agentes que possuem menos capital acumulado (científico, social e econômico) se veem mais oprimidos dentro do campo, que é uma arena de disputas por poder. Além disso, a violência simbólica é exercida pelo poder simbólico, que estabelece uma classificação dos signos e de um código de valores consagrados dentro de uma estrutura. É um poder representativo e legítimo, desse modo: “o poder simbólico é um poder de consagração ou de revelação, um poder de consagrar ou de revelar coisas que já existem” (Bourdieu, 1989, p. 166).

O poder simbólico é, com efeito, esse poder invisível o qual só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo que o exercem (Bourdieu, 1989, p. 07).

Quanto agentes desse campo, os prejuízos acadêmicos em virtude da paralisação das aulas, disciplinas não ofertadas, improvisação de novos meios para a continuidade do processo de ensino-aprendizagem, atraso para a obtenção do diploma, entre outros danos sofridos, justifica o sentimento de desfavorecimento dos estudantes. Uma ideia distorcida acerca da atuação dos professores durante o ERE também pode ter refletido na percepção de que a remotização do ensino não trouxe prejuízos aos docentes, ou trouxe em menor escala ou que

até mesmo foi vantajoso, visto que, quanto servidores públicos, tinham seus empregos e salários garantidos.

Desse modo, cabe salientar que a adequação dos campos pode ter aberto uma margem para o fortalecimento de uma lógica neoliberal, que atua no sentido de enfraquecer instituições estatais para o prevalecimento de seus propósitos. Discursos sobre o inchaço da máquina pública é um mito constantemente difundido sobre o excesso de servidores estatais. Logo, diante de uma crise, servidores se tornam alvos de cobranças para que justifiquem seus salários dando um retorno à sociedade, como se fossem um peso e não fizessem jus aos seus proventos. Considerando essa lógica e que em meio à pandemia vivíamos um forte movimento bolsonarista, liderado pelo então presidente da república Jair Bolsonaro, que promovia uma aversão à ciência, justifica o fato de que para os estudantes, os professores compõem o rol dos menos desfavorecidos.

Essa perspectiva se estende as instituições que tem o Estado como seu mantenedor, sem considerar o sucateamento que sofrem enquanto trabalham para produzir respostas às emergências da sociedade. O montante de capital político acumulado pelas universidades também as colocam em grau de superioridade diante dos estudantes. Isso porque, a medida em que ocorre uma disputa de forças dentro do campo, os agentes que possuem mais capital pressionam os demais para prevalecer o seu domínio sobre o campo. No entanto, dentro dessa mesma lógica, durante o ERE, os que acumulavam mais capital específico, referente aos recursos tecnológicos – capital predominante durante as atividades remotas – tinham uma vantagem para submeter o campo aos seus interesses. Um mecanismo de desmonte e sucateamento de universidades públicas, tem como premissa evidenciar os benefícios do setor privado, que pressiona o setor público, que corresponde com resistência a essas imposições.

As iniciativas privadas, intencionalmente, difundem as grandes vantagens de um ensino mediado pelas tecnologias, como flexibilidade de tempo; redução de custos; democratização do acesso ao ensino superior; diminuição da locomoção, do estresse com o trânsito e de impactos ambientais, entre outros, sob um discurso de que os que não se curvam e reconhecem tais benefícios, se mantêm em um processo de atraso e até mesmo retrocesso. Porém, os interesses reais por trás desse processo, como a redução dos gastos para os capitalistas e a potencialização de seus lucros mediante precarização dos serviços ofertados, ficam velados.

Ainda assim, em um sistema de reprodução dessa lógica, estudantes consomem ideias como essas e repetem o processo de estado mínimo, meritocracia e excludência, reproduzindo

as características impostas pelo macrocosmos. Isso ocorre por de fato perceberem impactos mais positivos em suas rotinas, mas também por uma tendência de reprodução dos valores introjetados pelo macrocosmos a respeito desse processo, que tende a se perpetuar. No entanto, apesar das vantagens observadas, os estudantes apontam uma preferência ao formato presencial, pois 55,7% responderam que para a formação seria melhor que as aulas continuassem nesse formato, reconhecendo que, em contraponto, apesar das vantagens presentes no formato remoto, os benefícios pendem mais para uma aprendizagem presencial. Porém, a preferência de 42,5% pelo formato híbrido demonstra que ao menos parte do curso poderia ser ofertado à distância.

2.4.1.2 Aproveitamento acadêmico

Um mundo sem fronteiras capaz de enlaçar pessoas de todos os lugares foi uma promessa do mundo globalizado, que colocaria em circulação produtos e ideias ao alcance de todos. Contudo, a pandemia de COVID-19 surge como um marco que ergue novamente as fronteiras (Couto, 2020). Com a suspensão e interrupção brusca das atividades, retomamos as condições de pestes que nos acometeram no passado, vivendo em isolamento, com informações contraditórias e sem orientações confiáveis (Harari, 2020). No entanto, diferente de pandemias passadas, o isolamento social em 2020 não foi absolutamente penoso, visto que não nos isolamos totalmente do mundo. Os recursos tecnológicos que temos disponíveis, atualmente, nos possibilita a circular em ambientes do *ciberespaço*, o que não configura um isolamento social, mas um distanciamento físico (Henrique, 2020).

Já vivíamos um processo de progressiva perda de contato físico a medida em que nos apropriávamos das interações digitais. Nesse contexto, já estávamos imersos em uma digitalização da vida em que o isolamento pode apenas ter contribuído para esse dinamismo (Castells, 2020). A *internet* gradativamente se tornou um meio para a expansão e visibilidade de diferentes atividades, pois é uma grande e ilimitada vitrine na qual a pandemia foi o seu apogeu. Nessa viagem pela *cibercultura*¹⁵, artistas realizavam *lives* a fim de promover

¹⁵ A *cibercultura* é o símbolo de um período histórico da humanidade marcado pela comunicação eletrônica e pelas mídias digitais, que influenciaram a educação e os modos de ensinar e aprender (Teixeira, 2013). Para Pierre Lévy é um “conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço” (Lévy, 1999, p. 17).

solidariedade ou faturar cachês milionários por meio de publicidades. Esse movimento ao mesmo tempo trouxe o entretenimento para as casas das pessoas e inspirou indivíduos de diferentes áreas profissionais a se utilizar desses recursos para dar visibilidade aos seus produtos e transmitir suas experiências, aumentando seu capital econômico, cultural e social (Couto, 2020).

A educação também foi contagiada por esse movimento. Congressos, seminários, conferências, bate-papos, aulas *online*, palestras, rodas de conversa, *lives*, *blogs*, entre tantos meios que sofriam resistência dos profissionais dessa área, se tornaram os principais veículos de aprendizagem (Couto, Porto e Santos, 2016). São nesses espaços que estudantes passam a cumprir as fases necessárias para a sua formação e a flertar com o mercado de trabalho. No entanto, apesar das possibilidades de vivenciar um isolamento criativo devido as experiências *ciberculturais*, os ganhos da conexão entre pessoas pelas interfaces digitais não refletiram na educação conforme o esperado. Mesmo a pandemia tendo surgido como um evento inesperado que impactou toda a sociedade, a nossa prévia imersão na era tecnológica não se mostrou suficiente para proferir respostas desejáveis para o enfrentamento da crise.

Em consonância com outro estudo (Trabelsi, 2022), constatamos que 41,5% dos estudantes consideraram a própria frequência e participação nas aulas remotas insuficiente; 85,8% acreditam que também foi insuficiente o aprendizado adquirido durante o ERE; e para 85,8% o desempenho acadêmico e a experiência de aprendizado foram prejudicados pelo formato remoto de ensino. A principal causa identificada que afetou a frequência dos discentes foi a exposição ao vírus, apontada por 34,9% dos respondentes. Em contrapartida, 98,1% alegou ter acesso à *internet*, dentre os quais ao menos 45,2% classificou a conexão como boa e 36,5% como razoável; 95,3% afirmou possuir equipamentos adequados; e 89,6% disse que possuíam o letramento digital necessário para o processo de ERE.

Esses dados comprovam que o campo econômico, colocando as suas “mangas de fora”, determinou a necessidade de se obter *internet* e aparatos tecnológicos para ter acesso aos estudos. Começou, então, um grande impasse de manutenção da rede para que o aluno pudesse estudar em casa. Por isso, houve a distribuição¹⁶ de *tablets*, *chips*, editais de auxílio, etc., que provam que o sistema – o Estado – precisou se mobilizar para que o estudante pudesse acompanhar o processo, pois ninguém detinha aquele *habitus* instaurado. Portanto, o acesso aos recursos digitais, apontado pelos estudantes, pode ter relação com as medidas de inclusão

¹⁶ Mais informações disponíveis no Apêndice A.

providenciadas, ao passo que a alfabetização digital está associada a afinidade das novas gerações com o mundo digitalizado, no qual são “nativos digitais” conectados, compartilhando o conhecimento em escala global (Teixeira, 2013). Desse modo, podemos concluir que o impacto sobre a frequência está muito mais relacionado aos fatores que não correspondem às habilidades com as tecnologias e a obtenção dos recursos digitais. Isso reforça o entendimento de que sobretudo os jovens que é, majoritariamente, o perfil dos alunos universitários, são mais articulados com o *ciberespaço*¹⁷.

Inclusive, diante da insuficiência de aquisição de conhecimentos e vastos recursos *online* disponíveis durante o período remoto, estudantes navegaram por diferentes ferramentas, como: cursos *online* (26,4%); *Instagram* (22,6%); *Whatsapp* (27,4%); pesquisa no *Google* (69,8%); *Wikipedia* (12,3%); *podcast* (13,2%); e com destaque para a plataforma de vídeos *Youtube* (83%), em busca de complementar os estudos. Observamos que apesar da deficiência ocasionada pelo ERE, a capacidade dos estudantes de se readaptar está atrelada a afinidade com os espaços virtuais. Os dados apontam que apenas 0,9% recorreram ao AVA UERJ, ao *Google* acadêmico e a leitura de artigos científicos. Isso representa que as tradicionais fontes acadêmicas, antes acessadas, foram desprezadas em função de outras plataformas que não necessariamente são voltadas para o processo de ensino-aprendizagem, mas que foram os principais meios utilizados pelos discentes para suprir uma baixa aquisição dos conteúdos.

Esse movimento feito pelos estudantes demonstra que o capital acumulado referente ao conhecimento relativo ao manuseio das tecnologias foi utilizado para prover respostas às mudanças ocorridas dentro do campo. Além disso, nota-se uma alteração do *habitus* da forma de acessar o conhecimento. A mudança do capital específico gerou modificações no *habitus*, O aluno que detinha um conhecimento tecnológico que muitas vezes o professor não tinha, teve seu capital social aumentado. A mudança de *habitus* gerou capitais sociais diferentes, no qual o conhecimento do aluno, não tão valorizado em um sistema de educação bancária, foi evidenciado por serem mais afetos as tecnologias. Isso porque, durante a pandemia, os estudantes foram lançados para serem protagonistas de sua aprendizagem. Dimarucot (2022) aponta que os universitários, apesar de jovens, podem não estar preparados para uma aprendizagem autodirigida, sobretudo devido a uma mudança repentina para a aprendizagem

¹⁷ Segundo Pierre Lévy, o *ciberespaço* ou rede é “o novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores. O termo especifica não apenas a infraestrutura material da comunicação digital, mas também o universo oceânico de informações que ela abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo” (Lévy, 1999, p. 17).

virtual. Além disso, métodos não convencionais podem requerer habilidades aprendidas ao longo da vida, como autorregulação, gerenciamento de tempo, resiliência, entre outras. Isso de fato é um reflexo da educação bancária ainda promovida pelas escolas.

No entanto, por meio da alteração do capital específico, em que o estudante possuía maior domínio, colaborou para que conseguissem produzir respostas criativas diante das dificuldades apresentadas. Na perspectiva dialógica de Paulo Freire (2014), a interação aluno – professor colabora com a construção de uma educação libertadora, em que o diálogo é fomentado por sujeitos ativos. Isso porque “educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não há transformação do saber, mas um encontro de interlocutores que buscam a significação dos significados” (Freire, 1977, p. 69). Contudo, com a alteração das atividades presenciais para as remotas, uma modificação nas formas de comunicação e interação foram provocadas, o que pode ter influenciado para uma queda do rendimento acadêmico.

Segundo Ribeiro (2023), a distância física dos colegas fez com que estudantes de graduação em Música faltassem as aulas durante a pandemia. O sentimento de frustração com o próprio desempenho na graduação ou outras questões relacionadas a ela foi outro fator que acarretou a dúvida de permanecer ou não no curso. Esses dados revelam a importância das interações sociais durante o processo de aprendizagem. O contato pelas telas, as câmeras desligadas e o afastamento total dos colegas e professores, causaram modificações nas interações do dia a dia em que se compartilhava experiências e dialogava sobre as disciplinas e outros assuntos da graduação. A troca, a cocriação e a interatividade são uma necessidade no processo educacional, mesmo quando ocorre no formato *online* (Silva e Claro, 2007). Além disso, ao transpor o formato de uma modalidade de ensino para o ambiente planejado para outro tipo de modalidade de ensino, desestabiliza uma série de arranjos que compõem o processo de ensino-aprendizagem, como: as metodologias de ensino; a didática; os recursos utilizados; a forma habitual de estudar; a convivência; o diálogo; a afetividade; etc.

Devemos considerar que uma inabilidade dos professores com os meios digitais e dificuldades em criar novas metodologias, podem ter encadeado uma limitação do aprendizado e trazido prejuízos ao desempenho acadêmico dos discentes. Contudo, não podemos relegar que a limitação das telas, bem como os fatores sociais, econômicos e psíquicos, já preexistentes, mas que atravessaram os sujeitos veementemente durante a pandemia, também podem ter produzido efeitos negativos sobre a aprendizagem. Portanto, o baixo aproveitamento acadêmico pode estar associado a variáveis, como: carência de contato físico e experiências corporais

(Soares, 2022); desqualificação dos professores para o uso das tecnologias, resultando em metodologias fracas (Silva, 2021); faltar aulas por estar infectado pelo vírus ou apresentando sintomas (Trabelsi, 2022); entre outros. O despreparo do campo como um todo para a oferta em massa da educação via aparatos digitais como medida para superar uma crise de grande magnitude, também é um fator a ser considerado.

Podemos concluir que a inexperiência do processo de ensino-aprendizagem mediado por tecnologias somada as circunstâncias e às pressões do macrocosmos, podem ter sido as causas para os prejuízos acadêmicos. No entanto, o acúmulo de capital retido pelos estudantes em relação a *cibercultura* e a superação dos efeitos provocados por uma educação bancária, contribuíram para que recorressem a outras opções para a complementação dos estudos e exercessem uma aprendizagem com maior autonomia, estruturando, assim, um novo *habitus*.

2.4.1.3 Tecnologias

O distanciamento foi a principal medida de contenção da COVID-19. Apesar de ter sido popularmente conhecido como distanciamento social, o distanciamento físico não pressupõe a desconexão interpessoal, podendo estabelecer as relações sociais por intermédio de ferramentas tecnológicas, que foi o que ocorreu durante a pandemia. Contudo, a digitalização da vida evidenciou as desigualdades sociais e a marginalização econômica, em particular dos grupos minoritários. Dado que se presume a obtenção de recursos tecnológicos para a manutenção dos relacionamentos durante o distanciamento físico, parte da população que não possui infraestrutura básica é excluída (Mansouri, 2023).

Silva (2021) constatou que 34,61% dos estudantes do seu estudo apontaram problemas com acesso à *internet* e recursos tecnológicos, como dificuldades com a conexão da *internet*, participação nas aulas por videochamadas e exclusão de estudantes mais carentes. Ao problematizar esses dados, aponta que apesar da promoção das tecnologias no meio acadêmico, parte da população não possui acesso à *internet* e a aparatos tecnológicos, dificultando a interação aluno-professor em aulas em tempo real (Arruda e Siqueira, 2021). Inclusive, vale ressaltar que no Brasil não há a garantia do acesso a computadores e à *internet* de qualidade por todos os estudantes. Segundo dados do IBGE (2022), em 2021, 90% dos domicílios brasileiros tinham acesso à *internet*. Contudo, em 2019, ano que antecede a pandemia, apenas 84% dos domicílios tinham acesso. Nas áreas rurais a situação se mostrava ainda mais crítica, em 2021 74,7% tinha acesso à *internet*, mas em 2019 eram apenas 57,8%.

No entanto, os dados encontrados neste estudo apontam que 98,1% dos estudantes disseram que tinham acesso à essa rede e 95,3% afirmou possuir equipamentos adequados, como *notebook*, *tablet*, *smartphone*, etc.. Porém, ao serem indagados sobre a qualidade da conexão, apenas 13,5% indicaram como muito boa e 45,2% avaliaram como boa. Além disso, 40% dos estudantes que não tinham equipamentos adequados, tiveram isso como impedimento para frequentar as aulas. Esse percentual representa dois estudantes dentre os cinco que apontaram não terem os recursos adequados. Quando questionados sobre os principais desafios percebidos, equipamentos tecnológicos inadequados e acesso precário à *internet* foram os itens menos assinalados pelos estudantes (13,7% e 14,7%, respectivamente). As universidades investigadas estão situadas em área urbana e implementaram auxílios de inclusão digital¹⁸ que consistiam na distribuição de kits de *internet* ou auxílio em dinheiro para aquisição de material didático. As localizações e políticas podem ter amenizado as disparidades socioeconômicas, contribuindo para a permanência dos graduandos em situação de vulnerabilidade social, o que justifica os resultados encontrados.

A alfabetização digital é o domínio funcional das tecnologias digitais da comunicação e da informação em uma sociedade informatizada (Coll e Illera, 2010). Em consonância com Trabelsi (2022), apenas 10,4% dos estudantes avaliaram o letramento digital como insuficiente. Nesse sentido, tanto o acesso aos recursos quanto a habilidade no manuseio das ferramentas não demonstraram serem impeditivos para a participação nas aulas remotas, mas a qualidade desses aparatos pode ter afetado essa experiência. Em compensação, 34,9% relataram não frequentar as aulas devido a infecção do vírus ou exibição dos sintomas, o que pode estar correlacionado a uma piora no desempenho acadêmico, conforme apresenta outros estudos (Trabelsi, 2022; Teixeira, 2016; Khan, 2019). Dessa forma, a contaminação da doença esteve mais relacionada à ausência nas aulas do que a carência de instrumentos tecnológicos.

Durante a remotização do ensino, o capital digital se tornou o capital específico a ser dominado para o sujeito se inserir nesse processo. Os universitários, em sua maioria jovens, estão imersos nesta era tecnológica e cada vez mais conectados. É um *habitus* de uma sociedade líquida imersa em uma modernidade instável e efêmera que busca a própria identidade nas coisas que possui, transferindo para as relações interpessoais a forma como se relaciona com as coisas (Bauman, 2001). A profunda relação com o universo tecnológico estabeleceu um *habitus* em que as pessoas, sobretudo a juventude, tenha afinidade de solucionar as demandas da vida diária por meio de recursos digitais. Por isso, as relações

¹⁸ Mais informações em Apêndice A.

através das redes sociais, ou seja, pelas telas do computador, são mais aprazíveis para o estudante. Nesse sentido, o capital social do aluno foi aumentado e o problema se direciona para as questões econômicas que permitem o acesso a uma *internet* de boa qualidade para a aprendizagem remota.

Todavia, o domínio do capital específico facilitou aos estudantes o enfrentamento das dificuldades inerentes aos moldes de ensino emergencial. Para suprir uma insuficiência de aquisição de conteúdos durante o período remoto, plataformas *online*, como cursos; pesquisa no *Google*; *Instagram*; *Whatsapp*; *Wikipedia*; *Facebook*; *Udemy*; *podcasts*, foram utilizadas como fonte de consulta, com maior destaque para o *Youtube* (83%). Esses dados vão de acordo com o estudo de Trabelsi (2022) que aponta o *Youtube* como a principal ferramenta de apoio aos estudantes para aquisição de conhecimento durante o isolamento social. A diversidade de conteúdos atualizados nessa plataforma, a facilidade e gratuidade de acesso e a disponibilidade dos vídeos a qualquer momento, pode ter influenciado para que esse fosse o principal canal utilizado pelos discentes como recurso de complementação do aprendizado.

Vale apontar que a medida em que os sujeitos se apropriam de novos dispositivos, o constructo de um novo *habitus* é estruturado. Portanto, a pressão do macrocosmos sobre o campo educacional fez com que o capital digital fosse determinante para responder às pressões sobre o campo. A adequação do microcosmos obteve uma posição favorável para os estudantes que obtinham o domínio do capital digital. A aquisição de novas formas de adquirir o conhecimento – por meio de serviços de plataformas de vídeos – estruturou um novo *habitus* estudantil de aprendizagem que faz uso de recursos digitais em detrimento dos materiais didáticos físicos, anteriormente usufruídos.

2.4.2 Categoria 2 – Impactos

2.4.2.1 Desafios

Podemos analisar que os achados deste estudo confirmam uma transformação do *habitus* a partir de uma readequação dos agentes do campo para atender às solicitações do macrocosmos. Isso desencadeou uma série de efeitos que produziram impactos sobre as dimensões psicossocial, financeira e acadêmica dos alunos. A implementação de uma aprendizagem remota e a grande necessidade de emitir respostas à população e as pressões do sistema capitalista, não considerou as mazelas sociais que impactariam de maneira

potencializada estudantes e principalmente aqueles de grupos minoritários. Uma experiência remota positiva a partir de um isolamento criativo, exigia algumas características, como: moradia digna, equipamentos adequados, conexão de *internet* estável, estabilidade financeira, não contaminação pelo vírus e acesso a informações de procedência confiável. Esses eram aspectos muito básicos para sobreviver a uma nova realidade que por si só já era temível e cruel. Por um lado, os professores pareciam estar mais próximos dessas condições, mas certamente não foi o cenário de boa parte dos discentes.

Os desafios que se apresentaram, são reflexos de uma crise que se instalava na saúde pública, mas que trazia à tona os problemas presentes em diferentes setores da sociedade brasileira. Apesar de apenas 13,7% dos participantes da pesquisa apontarem equipamentos tecnológicos inadequados, e 14,7% o acesso precário à *internet*, como desafios, o que pode estar associado com as distribuições de auxílios realizados pelas universidades, 75,5% relata o ensino-aprendizagem no ambiente familiar como um problema e 45,1% o espaço limitado em casa. Isso demonstra que as políticas de assistência feitas pela UERJ e pela UFRJ, em grande parte, podem ter sanado os obstáculos relativos aos aparatos tecnológicos, todavia isso não isentou os estudantes dos enfrentamentos referentes as barreiras estruturais e familiares encontradas em casa. Famílias numerosas; novas condutas de higiene; e a ausência de um espaço particular, silencioso e sem interrupções para os estudos; são aspectos que afetam a experiência remota e que fizeram parte da realidade de muitos alunos. Somado a isso, 21,6% apresentou problemas financeiros e 47,2% precisou trabalhar para complementar a renda familiar, no qual um fator pode estar atrelado ao outro.

De um modo geral, os problemas de cunho econômico e a necessidade de conciliar trabalho e estudos, já é uma causa que pode levar o aluno a uma possível desistência do curso. Contudo, para aqueles socioeconomicamente desfavoráveis, a aquisição de equipamentos e conexão à *internet* para se adequar aos novos meios de aprendizado, é determinante para a continuidade da graduação e afeta o rendimento acadêmico (Oliveira, 2022). Segundo Cabral (2021), 13,3% dos discentes que trancaram ou abandonaram a universidade, apontaram que a falta de condições básicas para o estudo remoto foi o principal motivo para a tomada de decisão. Nesse sentido, pessoas que são mais financeiramente privilegiadas tendem a viver um isolamento social criativo.

Em contrapartida, aqueles que sobrevivem em condições de vulnerabilidade social e exclusão digital, apresentam mais dificuldades para lidar com as medidas interventivas

impostas. Portanto, as experiências *ciberculturais* por meio da educação remota, atingem apenas uma parcela dos estudantes e evidencia que seu acesso não é democratizado. Determinantes sociais como moradia digna; espaços urbanizados; renda familiar suficiente e conexão à *internet* adequada; além de escancarar as desigualdades, impediram que uma parcela da população acatasse as orientações referentes ao isolamento social (Couto, 2020). Ademais, a incerteza quanto à situação de emprego após a formação, afetou principalmente àqueles que se encontravam nos períodos mais avançados, inclusive devido à grade curricular mais compacta (Cao, 2020; Tang, 2020; Zhang, 2020, Messiano, 2021).

Além disso, Messiano (2021) verificou que quase todos os estudantes de medicina da sua pesquisa alegaram uma elevada sobrecarga e cansaço decorrente das aulas *online*. A preocupação excessiva, a falta de disciplina para administrar os estudos, a sensação de prejuízo pela perda das aulas práticas, o desgaste e o baixo aproveitamento, foram frequentemente relatados pelos estudantes. Por isso, a autora afirma que esses efeitos são reflexos das mudanças impostas no ensino, e que o ERE contribuiu para o desenvolvimento da ansiedade e do estresse nos indivíduos de seu estudo. Isso porque, a interrupção abrupta das aulas presenciais gerou consequências psicológicas negativas em estudantes universitários (Zhai, 2020). Em convergência com esses dados, identificamos a sobrecarga de tarefas (33,3%) e o aumento dos fatores de estresse (66,7%), como alguns dos principais desafios na percepção dos estudantes. Nossos achados revelam que 35,8% dos estudantes consideraram que os professores passaram mais tarefas, e que o mesmo percentual acredita que menos tarefas foram solicitadas, enquanto para 28,3% não houve diferença. Porém, vale acrescentar que a sobrecarga de tarefas não está apenas relacionada as questões acadêmicas, mas também a todas as mudanças importadas pela pandemia.

Os desafios supracitados referentes ao ensino-aprendizagem no ambiente familiar e ao espaço limitado em casa, somados a falha de comunicação e apoio pedagógico (56,9%); e a insegurança em relação a vulnerabilidade ao vírus (31,4%), empregaram uma sobrecarga sobre os alunos. Ressaltando que todas essas mudanças aconteceram de forma ligeira, o que também contribui para que 66,7% dos alunos indicassem um aumento do estresse, que pode ser resultado do conjunto de todos esses fatores. No entanto, devemos considerar que a falha de comunicação e apoio pedagógico e até mesmo uma falta de mensuração da produção de um novo conhecimento, são efeitos da necessidade dos docentes de também se adaptarem as novas dinâmicas. No período remoto, o professor teve um trabalho a mais de produzir os materiais e aprender a usar as tecnologias, e por isso pode ter despejado uma quantidade muito maior de

conteúdos e atividades. Portanto, a união da carência de um ambiente apropriado para os alunos estudarem e da insegurança quanto as incertezas sobre o vírus com uma quantidade desmedida de informações recebidas, surtiu em um efeito colateral de estresse e sobrecarga.

Além disso, estudos apontam que um aumento do tempo de tela pode estar relacionado a riscos de depressão, problemas cardiovasculares, ganho de peso, prejuízos ao sono e danos à visão (Xiao, 2019; Cellini, 2020). Outro fator que afetou a saúde mental das pessoas foi a disseminação de notícias falsas veiculadas pela mídia, provocando depressão e ansiedade (Khan, 2020; Huckins, 2020). Não ao acaso que para 77,5% dos estudantes do nosso estudo, a experiência da aprendizagem foi limitada pela tela. Isso se justifica pela ausência de contato presencial e a precária experiência prática que foram fatores de desmotivação para os discentes, que tiveram a sensação de que os conteúdos não foram devidamente assimilados, sobretudo os de natureza prática (Soares, 2022).

Do mesmo modo, as metodologias de avaliação por meio das telas também se apresentaram insatisfatórias para 48,1% e inexistentes para 1,9% dos estudantes, o que está de acordo com outros estudos que ainda acrescentam que uma grande quantidade de atividades propostas pelos professores foi um empecilho agravante nesse cenário (Silva, 2021; Andreza, 2020). Estudantes afirmam que o processo avaliativo poderia ter sido simplificado em vista da implementação de um novo modelo de ensino, mas o fato de estarem em casa fez com que os professores demandassem muito mais atividades, causando um estresse maior comparado as aulas presenciais (Silva, 2021). Contudo, isso evidencia o despreparo dos docentes em aplicar novas metodologias em um modelo *online* de ensino-aprendizagem (Pereira, 2020).

O acúmulo dessas demandas gerou consequências nos discentes. Os fatores psicossociais são os aspectos que atravessam a interação subjetiva entre o trabalhador e o seu trabalho, interferindo no bem-estar e na saúde física e/ou mental (Soboll, 2016). No caso deste estudo, esses fatores são decorrentes dos efeitos da relação dos estudantes para com o seu processo de aprendizagem durante o ERE. Constatamos que 85,8% dos alunos concordam que o ERE contribuiu para mitigar os impactos sofridos pela pandemia. Apesar disso, alguns aspectos negativos foram apontados como desafios no enfrentamento à crise. Sintomas como: estresse (64,2%); medo (26,4%); cansaço (49,1%); ansiedade (70,8%); falta de atenção (76,4%); desmotivação (81,1%); comportamento sedentário (51,9%); e frustração (49,1%), foram aumentados conforme apresentado pelos estudantes da pesquisa. Trata-se de efeitos psicossociais que foram desencadeados por diferentes impactos sobre a vida acadêmica dos

universitários, a exemplo: o adiamento de defesas, colação de grau, cerimônias de formatura, intercâmbios, congressos, entre outros.

Em consonância com os nossos achados, estudos demonstraram que estudantes universitários tiveram prevalência de sintomas depressivos (Islam,2020); medo de serem infectados pelo vírus (Schmidt, 2020); medo, ansiedade, culpa, estresse, raiva e desamparo como respostas emocionais (Texeira, 2020); ficaram mais deprimidos comparado aos períodos anteriores a pandemia, sendo ainda mais aumentado próximo ao período das provas finais (Huckins, 2020); com níveis de depressão maiores comparados aos trabalhadores e alunos de mestrado (Odriozola-González, 2020); aumento do comportamento sedentário (Silva, 2021); e frequência aumentada da ansiedade e do estresse (Maia, 2020; Messiano, 2021). A depender das condições de renda, o sexo e a cor da pele, os sintomas ainda poderiam ser agravados.

Esses efeitos são resultados de um processo de aprendizagem precarizado, pois fatores como baixo desempenho; atraso nas matérias; diminuição da participação em atividades acadêmicas; preocupação financeira; infecção pelo vírus; incertezas e intensificação do fluxo de informações; impactos negativos na progressão acadêmica; aumento gradual do isolamento social; mudanças impostas; perda da liberdade; influência da epidemia na vida diária; ausência de comunicação interpessoal e notícias falsas, contribuíram para acentuar sobretudo os sintomas de ansiedade e de depressão (Cao, 2020; Wang, 2020; Araújo, 2020; Islam, 2020). Sem contar que o aumento do comportamento sedentário, apontado por 51,9% da amostra, é resultado de uma redução drástica de atividades físicas diárias devido ao aumento do tempo de tela, entre outros aspectos que foram presentes no decorrer do distanciamento físico. Cabe salientar que esse comportamento pode ser associado a uma insatisfação corporal e acarretar implicações na qualidade de vida e no bem-estar físico, mental e social (Rocha, 2022).

Sendo assim, as inseguranças da nova rotina cotidiana colaboraram para o aumento de tais sintomas. Logo, a união dos efeitos ocasionados pela pandemia às limitações de um ensino à distância que foi imposto – onde os agentes da relação ensino-aprendizagem não eram aptos a esse tipo de processo e foram postos a mudanças radicais, como a ausência de contato físico e de interações pessoais presenciais – foram determinantes para uma percepção negativa do ERE. Além disso, diante do exposto, é necessário considerar que os desafios que emergiram a partir da análise das respostas dos estudantes, como as questões relacionadas a estrutura inadequada para os estudos em casa e os problemas econômicos, não surgiram junto com a pandemia, já existiam e foram somente agravados, produzindo outros efeitos. Os próprios

fatores psicossociais já eram frutos das dinâmicas da modernidade líquida, e se destacaram ainda mais durante o distanciamento físico quando a pandemia se tornou um catalisador das reações negativas dessa modernidade. Já a falha de comunicação e apoio pedagógico foi um efeito da transferência do ensino presencial para o digitalizado, onde lacunas dos processos de ensino-aprendizagem foram abertas ou alargadas.

Nesse sentido, os desafios apresentados nos comunicam que, em certa medida, o ERE se configura como uma violência simbólica exercida sobre os estudantes. Tal violência impõe o poder simbólico, que dentro de um sistema de capitais baseado principalmente no capital econômico, é retido pelos setores dominantes que se legitimam pela própria produção simbólica que atende a seus interesses. A medida que o poder simbólico é validado por meio de discursos, transforma às perspectivas de seus receptores. Isso porque, esse poder não é reconhecido pelas palavras proferidas na linguagem, mas através da legitimidade que é conferida ao agente que se pronuncia. Portanto, é desse modo que os discursos emitidos pelo Estado – acerca de que a única possibilidade de solução para a crise na educação seria a implementação do ERE – são corroborados, desconsiderando que os danos não seriam nem completamente, e nem democraticamente sanados.

Há então de se questionar a quais interesses pretendia-se atender quando a Administração Pública permite que todo o ensino presencial de todos os níveis da educação fosse realizado remotamente sem um planejamento prévio adequado e diante de uma crise que atingiu tantas camadas. Por isso, Bourdieu (2000) alerta para que estejamos atentos ao poder simbólico onde ele menos se deixa ver. Os disparos midiáticos constantes detalhando todas as nuances da pandemia, muitas vezes ainda com informações vagas ou até mesmo duvidosas, também contribuiu para o aumento dos efeitos negativos e para que mergulhássemos na ideia de que não havia outra saída. Tudo isso são dispositivos de um mecanismo capitalista que não pretende cessar seus lucros mesmo diante de catástrofes da humanidade. Isso fica claro quando há um aumento significativo de mercadorias durante a escassez de determinados produtos, independente da circunstância pelo qual isso foi provocado. Mas, quando a máquina pública, responsável pela regulação, sanciona tais ações é um sinal de que cedeu às imposições de um sistema simbólico de dominação de uma classe sobre a outra (Bourdieu, 2000).

2.4.2.2 Currículo

A falta de tempo hábil para implementar um ensino remoto mais elaborado, justifica os efeitos negativos produzidos, mas também evidencia o despreparo da educação para o enfrentamento de crises emergenciais, como também as lacunas de desigualdades presentes na sociedade. Não há dúvidas de que o currículo foi impactado, pois nem ao menos se sabia como ministrar aulas práticas e estágios supervisionados à distância, sobretudo na licenciatura em que houve o fechamento das escolas onde foi ainda mais complicado a implementação do ERE. Apesar de compreendermos que há um desenho de aprendizado planejado, há de se questionar como tais disciplinas tem sido administradas em cursos EaD, principalmente de Educação Física, que tem tido um crescimento significativo. Em nosso estudo, 81,1% dos estudantes relataram que não tiveram disciplinas práticas e 88,4% desses alunos acreditam que foram prejudicados por isso. Mesmo àqueles que apontaram ter tido aulas práticas, 90% aponta que a ausência de contato físico prejudicou o aprendizado.

Dentre os estudantes da amostra, 79,2% disseram que não fizeram estágio supervisionado durante o período remoto, mas 86,4% dos que cursaram a disciplina, afirmam que a experiência contribuiu para a formação. Além disso, 52,8% dos estudantes avaliaram que não receberam conteúdos mínimos de formação necessários para a vida profissional e 91,5% avaliaram que as aulas remotas não foram tão eficazes comparadas as aulas presenciais. Podemos observar que em cada um dos itens, pelo menos 50% da amostra mostrou-se insatisfeita com os impactos sofridos no currículo. A não oferta de disciplinas práticas e estágios supervisionados, a ausência de contato físico e conteúdos mínimos para a formação, impactou diretamente o aprendizado. As disciplinas práticas e os estágios são fundamentais para a formação do professor de Educação Física, pois estão muito atreladas a experiência que terão na profissão. O planejamento; a didática; a metodologia; a conduta perante os alunos; a mediação de conflitos; etc., são aprendizados retidos na aplicabilidade das teorias nas práticas. Sem contar que a falta de conteúdos mínimos está associada a experiência da aprendizagem, no qual fica a sensação de não ter sido suficiente ou adequada.

Embora as circunstâncias emergenciais evidenciem o despreparo do campo educacional para gerir crises, revelando diversas lacunas de desigualdades, é compreensível que determinados conteúdos, como os estágios e as práticas, tenham sido mais complexos de se ministrar remotamente, tendo em vista que a presencialidade e o contato humano são pré requisitos dessas atividades. Contudo, independente se o ERE foi ou não eficaz, se contribuiu ou não para a aprendizagem, os semestres remotos serão contabilizados para a aquisição do diploma, o que coloca em xeque o que se pesou mais na balança da educação durante esse

período: a necessidade de se formar diplomados ou o compromisso de habilitar futuros professores? Aqui, não estamos negando todos os problemas que podem ser desencadeados por se afastar dos estudos por longo período de tempo, mas evidenciando que, a partir das respostas dos estudantes, o ERE como um todo mitigou os impactos da pandemia, porém prejudicou significativamente o aprendizado.

O perigo disso é que, uma vez que a remotização se mostrou ser possível, fortalecendo um espaço que legitima e possibilita de forma mais ampliada os cursos à distância, cria-se aberturas para que o ensino seja precarizado com ofertas em grande escala a custos menores e com maior flexibilidade. Embora seja favorável àqueles que tem dificuldades de ingressar no ensino superior, recaímos novamente na questão de “formar” independente de “habilitar”. Além disso, trata-se de um movimento fomentado, principalmente, pela iniciativa privada que tem interesses neoliberais sobre a educação. Segundo Bourdieu (1989) um microcosmos é envolvido pelo macrocosmos, porém por ser um campo relativamente independente, faz imposições e solicitações sem ceder, necessariamente, às pressões do macrocosmos. Contudo, quando um campo admiti que as pressões externas sejam exercidas dentro do campo, isso acontece com a sua permissão por meio da lógica interna do campo.

Como vivemos em uma sociedade capitalista, de maneira recorrente, o campo educacional sofre pressão para que se curve aos interesses do capital. As propostas de privatização de universidades públicas, o corte de verbas, o sucateamento e os ataques a ciência são exemplos de estratégias utilizadas para descredibilizar o serviço público para fortalecer o setor privado. A preocupação relacionada à precarização do currículo é justamente para que o campo que sofre pressões do macrocosmos acabe abrindo brechas, intermediando para que os interesses neoliberais adentrem o campo e o transforme a seu favor. Com isso vai crescendo o mercado da EaD que oferece inúmeras vantagens sem revelar os prejuízos de uma desigualdade curricular, sempre nutrindo a reprodução e a divisão por classes sociais. É assim que as características sociais, culturais e políticas, reproduzem as formas de dominação, conforme avaliado por Bourdieu e Passeron (2009) ao estudarem o sistema francês de educação. E isso se dará a partir da autorização do próprio campo.

Além disso, em uma perspectiva progressista e libertadora, o estudante é protagonista na construção da sua aprendizagem. Segundo Paulo Freire (2022), para superar a alienação em que se encontra, é preciso fazer a leitura do mundo e dos problemas sociais emergentes. Dessa forma, o aluno assume-se como um ser social, histórico, pensante, comunicante, criador

e transformador. O processo de ensino-aprendizagem, em uma educação problematizadora, preconiza o diálogo e a colaboração mútua, sem subordinação, logo, o aluno não é subjetivado pelo professor, é o sujeito do processo, problematizando a realidade em que vive (Freire, 2014). Em contraposição, Freire (2014) também aponta uma educação bancária, de tendência tradicional, em que os estudantes são meros receptores que precisam ser forjados de acordo com a ordem social em vigor. Nesta concepção, a relação aluno-professor é verticalizada e autoritária, os alunos são passivos, tornando-se um depósito de conteúdos com a finalidade de conceber a ideia de que a estrutura da sociedade é pronta e perfeita, logo não necessita de transformação, favorecendo, assim, a reprodução dos ideais dominantes.

Nesse sentido, os impactos sobre o currículo vão para além dos prejuízos de aprendizagem e de formação técnica, conduzem os estudantes para uma educação verticalizada em que se curvam a organização social estabelecida sem questioná-la. Passam a acreditar que o que recebem de conteúdo é dotado de neutralidade, que o professor transmite o conhecimento por ser o detentor do saber e vão sendo preenchidos como se fossem recipientes vazios. Isso tudo é bastante tendencioso quando se retira a presença e o contato humano. Sem contar no engessamento que é feito nos docentes, quanto a exigência de aplicação de conteúdos e avaliações padronizadas e pela determinação de que o aluno deve ser tratado, primeiramente, como um cliente, secundarizando o caráter formativo. Desse modo, o estudante vai deixando de realizar a leitura do mundo, conforme preconiza Paulo Freire, e passa a se alienar, tornando-se incapaz de resistir e subverter o sistema. Bourdieu (1983) salienta que as resistências impetradas dentro do campo, pelos agentes, pretendem transformar ou manter a estrutura. Dessa maneira, o campo se submete a um jogo de relações de forças a fim de se apoderar da violência legítima, que é o que determina a conservação ou a subversão da distribuição do capital específico estruturada no campo. Portanto, a partir do momento que as pressões do mundo social conseguem adentrar o microcosmos da educação, não medirão esforços para se legitimar e conservar seu poder.

Considerando nossos apontamentos, é preciso estar vigilante sobre os desdobramentos que ainda estão por vir. Não há mais como retornar ao período remoto, mais experientes e tomando outras iniciativas, as universidades através das pressões cometidas pelos órgãos as quais estão submetidas se renderam a remotização sem um tempo adequado para refletir quais seriam de fato as ações mais assertivas. Certamente foi feito o que se podia, contudo não podemos nos descuidar aos efeitos dessas ações, que podem ter corroborado para a

precarização que vem se estabelecendo devido a políticas neoliberalistas e que pode ter se intensificado pela pandemia.

2.4.2.3 Aulas presenciais após o ERE

Apesar de tantos desafios, 85,8% acreditam que o ERE mitigou os impactos da pandemia. Isso porque devemos considerar que a ideia de ficar tanto tempo sem acesso aos estudos poderia causar maior desânimo para dar continuidade a graduação e um afastamento ainda mais severo de uma rotina mais próxima do normal, com direito a todos os ônus que isso provocaria. Então, na percepção dos alunos os impactos negativos poderiam ser ainda maiores caso as aulas fossem totalmente suspensas pelo tempo que durasse o distanciamento físico. Nesse sentido, observamos apontamentos quanto as dificuldades e vantagens decorrentes do ERE, e sua importância frente aos desafios na educação provocados pela pandemia. Contudo, 59,4% dos discentes participantes da pesquisa expressaram que não identificaram mudanças nas aulas presenciais após a experiência remota. Em contrapartida, um percentual ainda expressivo de 40,6% dos estudantes notou algumas diferenças. É possível que tenha ocorrido apenas pequenas mudanças, mas com grandes impactos que serão sentidos ao longo do tempo.

As principais mudanças relatadas, foram; diminuição do contato físico; aumento da motivação dos professores; maior flexibilidade; piora de foco, interesse, compromisso e motivação; e uso de plataformas digitais. Certamente, todas as mudanças estão concernentes com uma transformação do *habitus* estudantil, que são uma característica de um novo período pós pandêmico. Existe um modelo, um paradigma pré pandemia e um pós pandemia, que está nas relações sociais, no toque entre as pessoas, na utilização de plataformas e no avanço das tecnologias, um *habitus* que foi alterado em função – em um primeiro momento – de um afastamento social e de uma transformação na forma em que as pessoas viam as relações entre elas, dos professores em relação a construção do ensino e dos estudantes em relação a construção do estudo.

O *habitus* é a concepção das estruturas de percepção, pensamento e ação (Bourdieu, 2004). Portanto, as relações produzidas socialmente se reproduzem e são impostas em cada um de nós a partir de um processo de inculcação gerido pelo sistema. Dessa forma, “o *habitus* mantém com o mundo social que o produz uma autêntica cumplicidade ontológica, origem de um conhecimento sem consciência, de uma intencionalidade sem intenção e de um domínio

prático das regularidades do mundo” (Bourdieu, 2004, p.24). Nesse sentido, estamos fadados a agir e pensar conforme o campo a qual pertencemos, reproduzindo um arbitrário cultural. É assim que nos curvamos a esse domínio “que permite antecipar seu futuro, sem menos precisar colocar a questão nesses termos” (Bourdieu, 2004, p.24). Por isso, afirmamos que as mudanças ocorridas no mundo, pertinentes a digitalização da vida nos mais diversos setores sociais, gerou efeitos no campo educacional e científico. Exemplo claro disso, é que as próprias pesquisas passaram a lançar mão sobre os recursos digitais para serem desenvolvidas, como o caso deste estudo em que o questionário foi respondido via formulário do *Google*. Isso não quer dizer que antes não haviam pesquisas que se utilizavam desses facilitadores, mas que isso se expandiu consideravelmente a partir da remotização.

Isso é refletido nas respostas dos alunos ao relatarem sobre a diminuição do contato físico, a maior flexibilidade e a inserção do uso de plataformas digitais. É uma alteração clara nos gestos e condutas dos indivíduos diante de uma experiência tão profunda quanto a pandemia. A redução do contato físico deve-se as novas condutas de higiene que passaram a prevalecer; a maior flexibilidade é resultado de um período que exigiu uma reinvenção por parte de todos e maior compreensão com os contextos que foram vivenciados por cada indivíduo; e o uso mais frequente das plataformas digitais decorre da aquisição de novas descobertas e possibilidades de realizar o processo de ensino-aprendizagem. O aumento da motivação dos professores, bem como a piora de foco, interesse, compromisso e motivação também são efeitos da gênese dos novos processos pós pandêmicos.

Por um lado, pode ter havido um aumento da motivação dos professores em empregar novas técnicas de ensino aliadas às tecnologias. Porém, a piora do foco, do interesse, do compromisso e da motivação de ambas as partes (estudantes e professores) é resultado de uma fase desgastante tanto no âmbito acadêmico, quanto no pessoal, familiar, financeiro, etc., em que muitos levaram tempo para se recuperar. No entanto, tais mudanças precisam ser encaradas de forma minuciosa. Ao compreender que o *habitus* mantém um pacto com o mundo social e que nós reproduzimos inconscientemente aos esquemas impostos pelo macrocosmos, é necessário, primeiramente, compreendê-lo e desvendar suas verdadeiras intenções para que criemos resistência dentro do campo em prol dos nossos próprios interesses.

Um relatório de 1996 realizado para a UNESCO e intitulado “Educação: um tesouro a descobrir”, indica algumas recomendações para a educação do século XXI (Delors, 1996). É baseado em quatro pilares: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e

aprender a ser. O aprender a conhecer está relacionado a aprender a aprender, onde se reduz o número de assuntos para conhece-los com maior profundidade e se beneficiar com as oportunidades da educação. Já o aprender a fazer estimula a adquirir mais de uma qualificação profissional, de modo a tornar os sujeitos aptos a enfrentar as adversidades e trabalhar em equipe. O aprender a conviver está atrelado a capacidade de gerenciar conflitos, respeitar o pluralismo e conviver com o grupo de forma harmoniosa. Por fim, aprender a ser compreende o ser para se desenvolver o melhor possível, com grande autonomia, discernimento e responsabilidade, respeitando as aptidões de cada indivíduo.

Nesse sentido, a perspectiva do relatório deveria inspirar e orientar as reformas educacionais, tanto na elaboração de programas, quanto em novas políticas públicas para que os sistemas educacionais privilegiem o acesso ao conhecimento a partir de uma concepção de educação como um todo, em detrimento de outras formas de aprendizagem. Observamos que o relatório busca implementar seus ideais de forma abrangente no campo educacional, inculcando o *habitus* que atende as suas perspectivas. Com isso difunde uma educação contra as exclusões, emancipatória e com a implementação de indicadores quantitativos e qualitativos que apurem o nível de despesas com a educação, taxa de desperdício, desigualdades de acesso, falta de eficácia dos diferentes setores do sistema, deficiente de qualidade de ensino, condição dos docentes, etc. Portanto, são pilares que Delors (1996) acredita que os indivíduos devem adquirir para se adequarem as características do século XXI, principalmente as ligadas a diferença, a diversidade, a inclusão e aos avanços tecnológicos.

No entanto, a democratização ao conhecimento a partir de uma cooperação internacional que busca educar uma aldeia global, pretende por meio da educação implementar seus interesses em escala mundial. Percebe-se que seus pilares e perspectivas corroboram em uma educação proposta para atender às demandas de um mercado de trabalho que é regulado pelos interesses capitalistas e neoliberais. Por isso, a preocupação da democratização do conhecimento, se dá pela intenção de levar a todos um conhecimento que tem pretensões bem definidas de inculcar um determinado *habitus* de interesse. Além disso, transformar esse processo em dados quantitativos e qualitativos é uma forma de exercer o controle. Atualmente, vemos isso acontecer através das provas de verificação de qualidade que são aplicadas em nível municipal, estadual e nacional, e por meio da implementação da Base Nacional Comum Curricular e da Reforma do Ensino Médio.

Dessa forma, a parte perigosa é que se constrói nos estudantes a necessidade de se adequar a um sistema opressor. Apesar de ofertar ferramentas que possibilitam que ele sobreviva, ao mesmo tempo, se não houver cuidado, não presta criticidade a ele para entender que esse sistema perverso em que ele tem que aprender a conhecer, a conviver, a fazer e a ser, ou seja, aprender a produzir um conhecimento senão “morrerá de fome”, obedece aos ditames que provam a necessidade de adesão ao sistema capitalista. Nessa relação de causa e efeito em que “se não fizer, não terá” (se não fizer um mestrado, não terá um cargo de docência na universidade; se não fizer um doutorado, não terá progressão de carreira; se não trabalhar mais, não receberá mais), passa a existir uma doxa (caminho, o que se está seguindo) e uma ortodoxa (manutenção desse caminho), quando se oferece uma educação onde o indivíduo mantém a doxa vigente a partir de ensinamentos que são reprodutivistas. Então, cabe aos sujeitos resistir às pressões do campo, pois somente assim é possível a heterodoxa (a subversão).

Bourdieu em parceria com Passeron, publicou em 1970 a obra “A reprodução: elementos para uma teoria geral do sistema de ensino” dividida em duas partes: Livro I – Fundamentos duma Teoria da Violência Simbólica e Livro II – A Manutenção da Ordem. Trata-se do resultado de uma pesquisa sobre o sistema escolar da França em que os autores dissertam acerca do modo de ver e pensar da escola francesa, à época. Desse modo, apontam que é na escola que a herança econômica da família é transformada em capital cultural e que, portanto, é um espaço eficiente de reprodução social para a dominação e legitimação das desigualdades. Isso porque, a depender do estrato social a qual pertence, os direitos e deveres dos indivíduos são tratados de forma diferente, favorecendo àqueles que já são privilegiados. Nesse sentido, discorrem sobre a cultura da classe dominante e seus mecanismos de manutenção; e que o sistema escolar não é neutro, pelo contrário, é injusto e desigual na distribuição de oportunidades e conhecimentos (Bourdieu e Passeron, 2009).

Destarte, os autores apontam que os exames de avaliação dos estudantes são instrumentos de seleção (dos mais competentes) e classificação (em toda vida escolar). Nesse sentido, são utilizados para o controle – pois mantém as classes –, a dominação – faz a manutenção do *status quo* – e a docilização – tornando as massas produtivas. Tais premissas vão na contramão do que prega o relatório de Delors supracitado, justamente por relatar as maneiras que a educação é utilizada para impor o que é o conhecimento socialmente aceito, e para padroniza-lo. Sem contar que define as habilidades a serem adquiridas de acordo com a classe social, ou seja, é a estrutura social que garante a sobrevivência e o acesso à informação de qualidade. Por isso, segundo os autores “a estrutura das oportunidades objetivas da ascensão

pela Escola condiciona as disposições relativamente à Escola e à ascensão pela Escola” (Bourdieu e Passeron, 2009, p. 190). É assim que as massas mais pobres são forçadas a se tornarem meras reprodutoras, pois essas disposições são responsáveis por contribuir de “maneira determinante para definir as oportunidades de ter acesso à Escola, de aderir às suas normas e de nela ter êxito, e, por conseguinte as oportunidades de ascensão social” (Bourdieu e Passeron, 2009, p. 190).

Nas universidades, o capital econômico tende a se tornar capital cultural e social, tendo em vista que o próprio acesso às instituições superiores é definido pelo investimento financeiro e estrutura familiar ao longo do desenvolvimento do indivíduo. Assim, mesmo àqueles que conseguem acessar os cursos de nível superior reproduzem os dispositivos do sistema social a que estavam submetidos. Além disso, nas últimas décadas, no Brasil, tem ocorrido um avanço exponencial de graduações ofertadas por instituições particulares e de cursos na modalidade EaD, principalmente nas iniciativas privadas. Esse movimento teve total apoio do Estado, a exemplo de programas como o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES) e o Programa Universidade para Todos (PROUNI), sob a alegação de democratizar o acesso à universidade. Em compensação, essas ações deslocaram os investimentos das universidades públicas para as universidades particulares, contribuindo para o desmonte da educação pública. Porém, esse não é o único efeito das políticas de teor neoliberal, já que o preço da superação da desigualdade de acesso é pago pela desigualdade curricular que perpetua a reprodução e a estratificação social.

A crença de que as oportunidades são igualitárias para todos é reflexo do sistema educacional que inculca ideologias e discursos nos sujeitos que não percebem que, na verdade, estão reproduzindo hierarquias e formas de dominação social (Bourdieu e Passeron, 2009). O campo quanto “espaços estruturados de posições (ou de postos) cujas propriedades dependem das posições nestes espaços, podendo ser analisadas independentemente das características de seus ocupantes” (Bourdieu, 1983, p. 89), nos permite compreender a relação do acúmulo de capital econômico com a determinação de reprodução das posições sociais, pois a estruturação é decorrente das desigualdades promovidas ao passo que é determinante na posição a ser ocupada por cada indivíduo. É dessa forma que a escola se traduz em um sistema domesticador, em que os docentes carregam os princípios e valores do grupo social em que estão inseridos e foram educados, reproduzindo as relações de poder desse campo. Nesse aspecto, os graduandos egressos desses sistemas de ensino imbuídos de imparcialidade, tendem a reproduzir

determinados valores, e mesmo que alcancem certo capital econômico, que tende a se transformar em capital cultural, não lhes é garantido o nivelamento entre as classes.

Partindo desses pressupostos e fazendo uma analogia com a crise sanitária vivida na pandemia, é necessário compreender que a educação também “adoeceu” durante esse processo, e que sofreu um hiato de quais “remédios” seriam eficazes diante das circunstâncias impostas. O problema é que, a busca pela “cura”, abriu margens para que determinados interesses de dominação – que já existiam – acabassem avançando. Apesar das percepções dos estudantes, no tocante das aulas presenciais após o ERE, ainda não temos um prognóstico que dimensione os impactos (positivos e negativos) sobre o ensino presencial. Contudo, mesmo 85,8% dos estudantes acreditarem que o ERE mitigou os efeitos da pandemia, para 55,7% a manutenção das aulas presenciais é melhor para a formação.

Portanto, é preciso nos atentarmos que estamos diante de um limbo e que as mudanças já percebidas no *habitus* nos coloca fragilizados perante às coerções do microcosmos, inclinado a ceder às postulações do macrocosmos. Nesse sentido, vivemos o momento mais propício para que as transformações tecnológicas e de higiene, que culminam em mudanças nas relações interpessoais e para com o mundo; o aumento da flexibilidade e da motivação, mas também de efeitos mais nocivos como a piora de foco, interesse, compromisso e motivação; imperem e favoreçam para que o sistema capitalista se aproveite das nossas fragilidades e necessidades de superar os danos causados pela pandemia para implementar de maneira velada seus interesses neoliberais, de perpetuação da dominação e de manutenção do desfavorecimento dos menos privilegiados.

2.5 Considerações finais

A pandemia provocou uma transformação no *habitus* das pessoas quando transferiu as diversas atividades presenciais para o ambiente virtual. Dentre os efeitos produzidos por tais mudanças, os estudantes apontam algumas vantagens do ERE. Apesar disso, quando perguntados sobre os mais favorecidos por esse processo, se classificaram como os menos beneficiados. Isso porque podem se considerar os mais vulneráveis perante os professores e a instituição, por terem um menor capital acumulado. Vale destacar que em 2019, período que antecede à pandemia, uma parcela da população ainda não tinha acesso à *internet* ou não possuíam uma rede satisfatória. Fatores como região, zonas rurais e rede de ensino ainda

acentuavam essas desigualdades. Por outro lado, o ERE pode ter fortalecido um movimento neoliberal de enfraquecimento do serviço público para se promover. Por isso, os estudantes podem ter sido influenciados a entender que docentes e universidades obtiveram mais vantagens em comparação a eles, reproduzindo a lógica neoliberalista.

As tecnologias foram um recurso fundamental para diferenciar o isolamento da pandemia de COVID-19 de outras crises sanitárias vivenciadas no passado. Por intermédio desses recursos foi possível realizar um isolamento criativo e até mesmo alavancar os capitais com um alcance muito maior. Isso aconteceu nos diversos setores sociais, inclusive na educação. No entanto, também destacou as desigualdades quando o campo econômico impôs que a continuidade dos estudos dependia da aquisição de aparatos digitais. Diversas assistências relativas à obtenção dos recursos necessários foram promovidas pelas universidades para diluir os efeitos negativos sobre os discentes. O que demonstra que as dificuldades estavam mais atribuídas a falta de recursos do que a inabilidade para com eles. A afinidade dos estudantes com o *ciberespaço* contribuiu para que se adaptassem melhor a esse processo. Dessa forma, recorreram a ferramentas virtuais para suprir uma baixa aquisição dos conteúdos.

Um achado relevante foi a escolha dos alunos por ferramentas que não são voltadas para o meio acadêmico, abandonando as fontes acadêmicas mais tradicionais. A mudança de capital específico corroborou para que os estudantes se adaptassem melhor ao ERE, e aumentou o seu capital. Esse desdobramento, indica que, por mais que ainda se persista em uma educação bancária ao longo da vida escolar, a proximidade das novas gerações à *cibercultura*, empregada no processo de ensino-aprendizagem, contribuiu para que os alunos se apropriassem do seu processo de aprendizagem com mais autonomia. Todavia, as mudanças nas interações e na comunicação, mediadas pelos espaços virtuais, corroboraram para uma queda no rendimento acadêmico. O despreparo dos professores e do campo educacional, bem como os aspectos sociais, econômicos e psíquicos, podem ter sido outros fatores de influência no desempenho dos estudantes.

Os estudantes relataram que o letramento digital e a obtenção de recursos tecnológicos não foram impeditivos para o acesso ao ensino remoto. O domínio dos alunos sobre as tecnologias e as iniciativas das universidades para reduzir as disparidades socioeconômicas podem justificar as respostas do alunado. Porém, não garantia a qualidade dos dispositivos disponibilizados. Em contrapartida, a exposição ao vírus e o adoecimento, afetaram a frequência nas aulas e refletiram no desempenho acadêmico. Portanto, verificamos que o acesso

às ferramentas tecnológicas e a alfabetização digital não estão associados a um impedimento de frequentar as aulas remotas, desde que a instituição se mobilize para promover a inclusão digital. Contudo, ainda assim, estudantes mais socialmente desfavorecidos foram prejudicados. Já a exposição ao vírus exerceu maior repercussão negativa sobre a participação nas aulas. Entretanto, podemos afirmar que o principal achado referente às tecnologias é a estruturação de um novo *habitus* estudantil de aprendizagem, em que os discentes passaram a ter maior independência na gestão de seus estudos e incluíram ainda mais os recursos digitais no processo de obtenção do conhecimento, em detrimento dos materiais didáticos físicos.

A implementação emergencial do ensino remoto não considerou as mazelas sociais, impactando as dimensões psicossocial, financeira e acadêmica dos alunos. O ensino-aprendizagem no ambiente familiar, o espaço limitado em casa, os problemas financeiros, a falha de comunicação e apoio pedagógico, insegurança em relação a vulnerabilidade ao vírus, a limitação pela tela, aumento dos sintomas psicossociais e a necessidade de trabalhar, foram apontados como desafios que os estudantes precisaram enfrentar no período remoto. Esses desafios afetaram, sobretudo, aqueles socioeconomicamente mais desfavorecidos, que não puderam viver um isolamento criativo comparado aos mais privilegiados, devido uma realidade mais restrita. Desse modo, as desigualdades fizeram com que a experiência *cibercultural* através do ERE não fosse democratizada.

As baixas expectativas quanto ao emprego após a formação, afetou, principalmente, os concluintes. Além disso, a sobrecarga de tarefas e o aumento dos fatores de estresse, apontados pelos estudantes, podem ser reflexos das mudanças impostas, desencadeando consequências psicológicas negativas. As avaliações também foram consideradas insatisfatórias ou inexistentes. Dados os desafios apresentados, o ERE, em certa medida, se configura como uma violência simbólica exercida nos discentes, pois a permissão do Estado para a implementação desse ensino é um sinal de que cedeu às pressões do sistema simbólico de dominação, com a ajuda da força do quarto poder – a mídia.

O currículo foi impactado durante o período remoto com a não oferta de algumas disciplinas e de conteúdos mínimos para a formação. Isso trouxe prejuízos ao aprendizado, que segundo os discentes foi insuficiente. Além disso, revelou que houve uma preocupação maior para a continuidade das aulas e pela possibilidade de diplomação em detrimento da formação adequada do futuro professor. Tais ações podem repercutir em um avanço negligenciado de cursos à distância e em um favorecimento do neoliberalismo. Se a educação seguir esse rumo,

pode-se, cada vez mais, atingir o ensino superior com um modelo de educação bancária, de alienação e de usurpação da capacidade dos estudantes em realizar uma leitura da realidade no qual estão inseridos. Por isso, devemos ficar atentos aos próximos eventos desencadeados pelo ensino remoto, de modo a atenuar e resistir às pressões sobre o campo.

Após a experiência remota, foi possível observar algumas mudanças, como: diminuição do contato físico; aumento da motivação dos professores; maior flexibilidade; piora de foco, interesse, compromisso e motivação; e uso de plataformas digitais. Tais mudanças provocaram um novo *habitus* estudantil, da relação dos estudantes para com a sua aprendizagem. Todavia, é necessário se atentar ao perigo de se render a um sistema opressor, que molda o *habitus* que deve ser perpetuado. A difusão de ideais sobre o que se espera da educação do século XXI, já demonstra uma inclinação tendenciosa de inculcar o que se espera a partir de uma determinada expectativa. É assim que interesses neoliberais imprimem à sua lógica nos sujeitos.

É imprudente julgar que existe uma neutralidade na educação, pois em uma sociedade capitalista, a distribuição de oportunidades e conhecimentos é injusta e desigual, é um espaço de reprodução social que pretende legitimar as desigualdades e a dominação. O poder estatal, inclusive, tem participação ao promover políticas que atendem a tais interesses alegando a democratização do ensino superior. No entanto, o estreitamento das desigualdades de acesso culmina em uma desigualdade curricular que gera efeitos negativos no currículo que será acessado, principalmente, pelas massas mais pobres da população. Portanto, um sistema domesticador visa implementar seus interesses por meio da coação sobre o campo.

2.6 Referências

- ANDREZA, Raul Souza *et al.* Os impactos da COVID-19 na educação por meio do ensino remoto. **Revista Interfaces**, v. 8, n. 3, p. 630-635, 2020.
- ARRUDA, Juliana Silva; SIQUEIRA, Liliane Maria Ramalho de Castro. Metodologias Ativas, Ensino Híbrido e os Artefatos Digitais: sala de aula em tempos de pandemia. **Práticas Educativas, Memórias e Oralidades-Rev. Pemo**, v. 3, n. 1, p. e314292-e314292, 2021.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Edições 70. Lisboa. Portugal, 2011.
- BAUMAN, Z. **Modernidade Líquida**. Tradução: Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- BOURDIEU, P. **Coisas ditas**. São Paulo: Brasiliense. 2004.
- BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil S.A, 198202
- BOURDIEU, P. **Questões de Sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.
- BOURDIEU, P; PASSERON, J. **A Reprodução: Elementos para uma Teoria do Sistema de Ensino**. 2. Ed. Petrópolis: Ed. Vozes 2009.
- CABRAL, L.K. Educação Física: da expectativa do processo seletivo ao desajuste causado pela pandemia COVID-19. *In: XXII Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e IX Congresso Internacional de Ciências do Esporte*. 2021.
- CAO, Wenjun *et al.* The psychological impact of the COVID-19 epidemic on college students in China. **Psychiatry research**, v. 287, p. 112934, 2020.
- CASTELLS, Manuel. Hemos entrado de lleno en una sociedad digitalizada en la que ya vivíamos pero que no habíamos asumido. **Comunicación: estudios venezolanos de comunicación**, n. 190, p. 69-70, 2020.
- CELLINI, Nicola *et al.* Changes in sleep pattern, sense of time and digital media use during COVID-19 lockdown in Italy. **Journal of sleep research**, v. 29, n. 4, p. e13074, 2020.
- COLL, César; ILLERA, José Luis R. Alfabetização. novas alfabetizações e alfabetização digital: as TIC no currículo escolar. **Psicologia da educação virtual**. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- COUTO, Edvaldo; PORTO, Cristiane; SANTOS, Edméa. **App-learning: experiências de pesquisa e formação**. 2016.
- COUTO, Edvaldo Souza *et al.* #fiqueemcasa: educação na pandemia da COVID-19. **Interfaces Científicas-Educação**, v. 8, n. 3, p. 200-217, 2020.
- DELORS, Jacques *et al.* Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. **Educação um tesouro a descobrir**, v. 6, 1996.
- DIMARUCOT, Heildenberg C. A flipped learning model in a college physical education dance course: A non-experimental design. **International Journal of Human Movement and Sports Sciences**, v. 10, n. 2, p. 264-272, 2022.
- FERNANDES, Argeu Cavalcante. O ensino remoto emergencial no contexto de pandemia da Covid-19: Relatos de uma experiência desafiadora e exitosa numa turma de Licenciatura em Química do IFRN. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 5, p. e4310514670-e4310514670, 2021.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.** Cortez editora, 2022.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** Editora Paz e terra, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido.** Editora Paz e Terra, 2014.

GUEDES, Terezinha Aparecida et al. Estatística descritiva. **Projeto de ensino aprender fazendo estatística**, São Paulo, p. 1-49, 2005.

GUO, Qian *et al.* Immediate psychological distress in quarantined patients with COVID-19 and its association with peripheral inflammation: a mixed-method study. **Brain, behavior, and immunity**, v. 88, p. 17-27, 2020.

HARARI, Yuval Noah. Na batalha contra o coronavírus, faltam líderes à humanidade. **Companhia das Letras**, 2020.

HENRIQUE, Trazíbulo *et al.* COVID-19 e a internet (ou estou em isolamento social físico). **Interfaces Científicas-Humanas e Sociais**, v. 8, n. 3, p. 5-8, 2020.

HODGES, Charles B. *et al.* A diferença entre ensino remoto emergencial e ensino a distância. **Debate terminológico.[Porto Alegre, RS]. N. 18 (2020), p. 92-100**, 2020.

HUCKINS, Jeremy F. *et al.* Mental health and behavior of college students during the early phases of the COVID-19 pandemic: Longitudinal smartphone and ecological momentary assessment study. **Journal of medical Internet research**, v. 22, n. 6, p. e20185, 2020.

ISLAM, Md Akhtarul *et al.* Depression and anxiety among university students during the COVID-19 pandemic in Bangladesh: A web-based cross-sectional survey. **PloS one**, v. 15, n. 8, p. e0238162, 2020.

KHAN, Kiran Shafiq *et al.* The mental health impact of the COVID-19 pandemic across different cohorts. **International journal of mental health and addiction**, v. 20, n. 1, p. 380-386, 2022.

KHAN, Yousaf Latif et al. Does Absenteeism Affect Academic Performance Among Undergraduate Medical Students? Evidence From “Rashid Latif Medical College (RLMC)”. **Advances in Medical Education and Practice**, v. 10, p. 999, 2019.

KUŹBIK, Paweł; WRONKA, Anna. Sport digitization management based on the example of physical education classes at the University of Lodz. **Journal of Physical Education and Sport**, v. 21, p. 1197-1202, 2021.

LÉVY, Pierre. Ciberultura, são paulo, editora 34. **coleção Trans**, 1999.

MAIA, Berta Rodrigues; DIAS, Paulo César. Ansiedade, depressão e estresse em estudantes universitários: o impacto da COVID-19. **Estudos de psicologia (Campinas)**, v. 37, p. e200067, 2020.

MORAIS, Ione Rodrigues Diniz *et al.* **Ensino remoto emergencial: orientações básicas para elaboração do plano de aula.** 2020.

NUNES, Renata Cristina. Um olhar sobre a evasão de estudantes universitários durante os estudos remotos provocados pela pandemia do COVID-19. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 3, p. e1410313022-e1410313022, 2021.

ODRIOZOLA-GONZÁLEZ, Paula *et al.* Psychological effects of the COVID-19 outbreak and lockdown among students and workers of a Spanish university. **Psychiatry research**, v. 290, p. 113108, 2020.

OLIVEIRA, Raniedja Fernandes de; NUNES, Antonio Gomes. **Evasão de discentes no ensino superior público ocasionado pela pandemia**. 2022.

PEREIRA, Renata Martins da Silva *et al.* Vivência de estudantes universitários em tempos de pandemia do Covid-19. **Revista Práxis**, v. 12, n. 1sup, 2020.

ROCHA, Ryvanne Paulino *et al.* Insatisfacción con la imagen corporal, uso de drogas y factores asociados entre adolescentes en tres ciudades brasileñas. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, v. 30, p. e3664, 2022.

SCHMIDT, Beatriz *et al.* Saúde mental e intervenções psicológicas diante da pandemia do novo coronavírus (COVID-19). **Estudos de Psicologia (campinas)**, v. 37, 2020.

SILVA, Marco; CLARO, Tatiana. A docência online e a pedagogia da transmissão. **Boletim Técnico do Senac**, v. 33, n. 2, p. 81-89, 2007.

SILVA, Juliana Daniele de Araújo *et al.* Principais dificuldades do ensino remoto e uso de tecnologias no ensino-aprendizagem de estudantes de Educação Física durante a pandemia da COVID-19. **Educación Física y Ciencia**, v. 23, n. 4, p. 194-194, 2021.

SOARES, Gustavo Almeida; REIS, Fábio Pinto Gonçalves dos; CARNEIRO, Kleber Tüxen. O ensino de lutas/artes marciais em configuração remota: notas de uma trajetória didático-metodológica na formação docente em Educação Física. **Educación física y ciencia**, v. 24, n. 1, p. 212-212, 2022.

SOBOLL, L. **Saúde mental e fatores psicossociais no trabalho**. 2016. Disponível em: <<https://www.sesipr.org.br/saude-mental-e-fatores-psicossociais-no-trabalho-2-31192-330433.shtml>>. Acesso em: 05 maio 2024.

MESSIANO, Julia Baesso *et al.* Efeitos da pandemia na saúde mental de acadêmicos de medicina do 1º ao 4º ano em faculdade do noroeste paulista. **CuidArte, Enferm**, p. 43-52, 2021.

TANG, Wanjie *et al.* Prevalence and correlates of PTSD and depressive symptoms one month after the outbreak of the COVID-19 epidemic in a sample of home-quarantined Chinese university students. **Journal of affective disorders**, v. 274, p. 1-7, 2020.

TEIXEIRA, Marcelo Mendonça. A cibercultura na educação. **Revista Pátio**, v. 67, 2013.

TEIXEIRA, Melissa Ribeiro; DAHL, Catarina Magalhães. Recriando cotidianos possíveis: construção de estratégias de apoio entre docentes e estudantes de graduação em Terapia Ocupacional em tempos de pandemia. **Revista Interinstitucional Brasileira de Terapia Ocupacional**, v. 4, n. 3, p. 509-518, 2020.

TRABELSI, Omar *et al.* YouTube as a complementary learning tool in times of COVID-19: Self-reports from sports science students. **Trends in Neuroscience and Education**, v. 29, p. 100186, 2022.

XIAO, Huidi *et al.* Social distancing among medical students during the 2019 coronavirus disease pandemic in China: disease awareness, anxiety disorder, depression, and behavioral activities. **International journal of environmental research and public health**, v. 17, n. 14, p. 5047, 2020.

ZHAI, Yusen; DU, Xue. Addressing collegiate mental health amid COVID-19 pandemic. **Psychiatry research**, v. 288, p. 113003, 2020.

ZHANG, Yan *et al.* Emotional “inflection point” in public health emergencies with the 2019 new coronavirus pneumonia (NCP) in China. **Journal of affective disorders**, v. 276, p. 797-803, 2020.

3 TRABALHO DOCENTE DURANTE A PANDEMIA DE COVID-19: A PERSPECTIVA DOS PROFESSORES SOBRE O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL NOS CURSOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA DE UNIVERSIDADES PÚBLICAS DO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO

3.1 Introdução

A eclosão da pandemia de COVID-19 trouxe um senso de urgência na área da educação que se viu forçada a implementar uma medida emergencial, o Ensino Remoto. Essa medida impositiva provocou mudanças no trabalho docente. Ao transpor o formato de uma modalidade de ensino (presencial) para o ambiente planejado para outro tipo de modalidade de ensino (à distância), é desestabilizado uma série de arranjos que compõem o processo de ensino-aprendizagem, fazendo com que o docente, rapidamente, supere a crise e crie possibilidades de aprendizagem em novos formatos. Na teoria de Bourdieu, o campo tem a sua própria autonomia, ou seja, cada campo possui um capital específico e funciona do seu jeito, mas existe uma pressão do macrocosmo sobre o microcosmo, em que quanto maior o poder de refração do campo, menos o macrocosmos influencia.

A pandemia tem uma influência total do macrocosmo sobre todos os campos, e quanto maior essa influência, maior o impacto desse macrocosmos no microcosmos. Essa influência chega no campo da educação imprimindo modificações. Apesar do campo educacional estar sedimentado, a mudança acometida pela pandemia foi tão radical, que precisou mudar os parâmetros e os pilares do processo educacional, criando salas virtuais, o ERE, mudando a forma de relação professor-aluno e do professor para com o seu trabalho. O *habitus* professoral – construído dentro de uma perspectiva secular que era própria do campo da educação – se viu alterado a partir dessas mudanças, assim como o capital específico que era constitutivo de cada professor. O capital valorizado passou a ser o capital digital e o próprio professor passa a ter uma nova conduta ao ser obrigado a se relacionar com a tecnologia. Portanto, o *habitus* do campo foi modificado, não radicalmente, mas significativamente. Nesse contexto, aqueles que se adaptam mais rapidamente acumulam mais capital específico, que é convertido em capital social dentro do campo.

Não obstante, a pandemia não é a única dimensão temporal que é evocada como inevitável para o uso das tecnologias na educação. Para Minto (2021), um recorrente apelo

ideológico ‘modernizador’ vem sugerindo o uso das tecnologias – sempre em um sentido positivo – como uma solução para problemas de diferentes origens, como a distância espacial, a disponibilidade de tempo e até mesmo a subjetividade dos estudantes das novas gerações. Contudo, segundo Antunes (2018) as TICs é o novo maquinário¹⁹ almejado pelo capital, e desse modo favorece a simplificação e desqualificação do trabalho (Braga, 2009). Nesse sentido, uma lógica capitalista se expande influenciada por tendências neoliberais que culminam em um processo de trabalho contemporâneo que é precarizado, ou seja, é socialmente empobrecido, desqualificado, informal e inseguro (Rosenfield, 2011).

Nessa perspectiva, a educação à distância é um investimento que se utiliza da lógica da educação em massa para redução dos custos sob o discurso da democratização do saber (Barros, 2021). Saviani (2008) já havia denunciado que as políticas predominantes se pautam na redução de custos e no corte de investimentos, ao passo que se difunde uma pseudoideia de vivenciarmos uma “sociedade do conhecimento”. Essa lógica ganha força nos dados expressivos registrados sobre o crescimento da EaD no Brasil. Em 2022, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) divulgou que entre 2011 e 2021 aumentou em 474% o número de ingressantes em cursos superiores de graduação na modalidade à distância (Inep, 2022).

O estudo de Gerez & Kunz (2019), realizado antes da pandemia, revela dados que apontam para essa visão mercadológica sobre a educação ao evidenciar que professores universitários de Educação Física de instituições privadas são submetidos a uma sobrecarga de trabalho; em sua maioria são horistas; precisam acumular outros empregos; sofrem com a imposição de pacotes didáticos e pressões referentes a bons resultados no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), o que colabora com uma perda da autonomia pedagógica dos docentes.

Já durante a pandemia, com a concretização do ERE, no estudo de Godoi (2020), professores do curso superior de educação física de instituições privadas, apontaram como desafios do ensino remoto a adaptação e flexibilização ao formato remoto; a aprendizagem e utilização das ferramentas tecnológicas para o ensino; a motivação e engajamento dos alunos no ambiente virtual; dificuldades dos estudantes, que impactam na relação pedagógica; as demandas e cobranças institucionais; e o sentimento de insegurança, dúvidas e sobrecarga de

¹⁹ A maquinaria para Marx agrega trabalho não-pago. A força de trabalho humano é substituída pela máquina, mas não para aliviar o sofrimento do trabalhador, mas para aumentar o lucro dos capitalistas (Milanesi, 2011).

trabalho. Em outra pesquisa, Barbosa, Viega e Batista (2020) apontam que 60% dos professores investigados relataram um aumento de 40% das horas trabalhadas no preparo de materiais para as aulas remotas.

Diante desse contexto, tendo em vista que as transformações sociais interferem na morfologia do trabalho docente, as urgências promovidas pela pandemia podem ter catalisado um movimento de precarização do exercício da docência. Esse movimento é bastante difundido no setor privado dominado pelas correntes neoliberais que buscam se introduzir, cada vez mais, no setor público. Dessa forma, a implementação do ERE nos conduz a algumas perguntas para além de como aconteceu o processo de remotização do ensino, mas sobre quais condições, a quem serviu e quais os processos serão desencadeados a partir dessa experiência. Todavia, a remotização do ensino apresenta pontos positivos que permanecem após o retorno das atividades presenciais, corroborando para a transformação do *habitus* professoral.

Portanto, neste estudo buscamos situar o trabalho docente no ensino remoto, compreendendo de que forma aconteceu a remotização do ensino, documentando o processo, os desafios, as estratégias, os recursos disponíveis e os impactos gerados sobre os docentes e suas docências a partir da perspectiva dos professores. Por outro lado, é analisado a dualidade de interesses presentes nesse processo, uma vez que o ERE foi posto como a única medida possível para “salvar” a educação durante a crise pandêmica, mas pode ter servido de meio para a aceleração de uma tendência que já vinha se instalando. Em contrapartida, buscamos identificar as transformações que essa experiência provocou no processo ensino-aprendizagem, apontando as “heranças” aproveitadas pelos docentes após o período remoto.

Assim, o objetivo desse estudo é discutir a perspectiva dos docentes da graduação em Educação Física sobre o ensino remoto, sem nos vendarmos para as forças imperativas que se oportunizaram das circunstâncias emergenciais para efetivar a precarização do ensino e do trabalho.

3.2 Métodos

3.2.1 Participantes

A amostra é composta por 4 professores da graduação – 2 professores de cada universidade – e 3 coordenador (es) da graduação – 1 coordenador do bacharelado da UFRJ; 1 coordenadora de licenciatura da UFRJ; e 1 coordenadora de bacharelado e licenciatura da

UERJ. Para inclusão no estudo, os professores precisavam ter ministrado aulas remotas durante a pandemia de COVID-19, do mesmo modo, os coordenadores incluídos na pesquisa atuaram nessa função durante esse mesmo período. Para quantificar a amostra de professores entrevistados, foi utilizado o método por saturação. Trata-se de uma amostragem qualitativa não probabilística em que, segundo Glaser & Strauss (1967), a saturação teórica é quando o pesquisador entende o momento de interromper a captação de informações, considerando os limites empíricos dos dados; a integração de tais dados com a teoria e a sensibilidade teórica de quem analisa os dados. Portanto, é uma ferramenta conceitual que delimita a quantidade de participantes de acordo com a redundância dos dados obtidos. A medida em que as informações fornecidas se tornam repetidas, acredita-se que a continuidade da coleta de dados já não mais trará informações adicionais significativas, interrompendo, assim, a captação de novos componentes (Fontanella, 2008). Desse modo, o instrumento utilizado com os professores e coordenadores é a entrevista semiestruturada.

Quadro 6 – Perfil dos entrevistados

FUNÇÃO	UNIVERSIDADE	GÊNERO²⁰	DURAÇÃO DA ENTREVISTA
Coordenação 1	UERJ	F	00:37:30
Coordenação 2	UFRJ	F	02:03:08
Coordenação 3	UFRJ	M	01:28:32
Professor 1	UERJ	M	02:09:44
Professor 2	UERJ	M	01:27:07
Professor 3	UFRJ	M	01:49:49
Professor 4	UFRJ	M	00:55:07

3.2.2 Entrevistas semi-estruturadas

O instrumento utilizado para essa pesquisa foi a entrevista semi-estruturada, que é caracterizada pela interação, dinamismo e flexibilidade, reunindo informações construídas de forma coletiva pelos interlocutores, orientando a análise e a discussão do fenômeno estudado (Mondada, 1997; Duarte, 2002). O roteiro foi elaborado após a realização de uma revisão da literatura e do levantamento de informações a partir dos documentos oficiais das universidades,

²⁰ Legenda: F- feminino. M- masculino.

que evidenciaram os assuntos relevantes a serem incluídos. Após um rascunho preliminar ser revisado por outros pesquisadores, a versão final do roteiro de entrevista da coordenação foi consolidado com 20 perguntas, enquanto o roteiro de entrevista dos professores foi composto por 9 itens. As entrevistas com a coordenação foram realizadas pessoalmente ou via Zoom Meetings, conforme acordo entre a pesquisadora e o entrevistado, durante o mês de setembro de 2023. Quanto aos professores, foram entrevistados entre novembro e dezembro de 2023. As entrevistas foram gravadas através de recurso de áudio ou vídeo para serem, posteriormente, transcritas. As questões abertas indagavam sobre o processo de ensino-aprendizagem por meios digitais e acerca das decisões tomadas para a continuidade diante das situações que emergiam, bem como os efeitos gerados pelo formato virtual adotado.

3.2.3 Análise de dados

Após a transcrição das entrevistas, a análise foi realizada através da aplicação do método qualitativo da Análise de Conteúdo de Bardin (2011). A partir disso, o desenvolvimento da pesquisa se dá em três etapas: 1) pré-análise, que consiste na leitura flutuante, escolha dos documentos, constituição do *corpus* e preparação do material; 2) exploração do material, referente a criação das unidades de contexto e de registro; e 3) tratamento dos resultados, no qual faz-se a categorização, descrição e análise dos dados (Bardin, 2011). A discussão é pautada a partir do referencial teórico de Pierre Bourdieu.

3.2.4 Considerações legais e éticas

A pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética do Hospital Universitário Pedro Ernesto/UERJ, sob o CAAE 56301922.9.0000.5259. Os sujeitos participantes foram informados sobre os objetivos e riscos da pesquisa, e em seguida convidados a ler e assinar o TCLE. É assegurado o anonimato, a confidencialidade e o direito de se retirar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo. Após esclarecidos todos os termos e dada a confirmação positiva do sujeito sobre sua participação no estudo, foi dado seguimento a entrevista.

3.3 **Resultados**

Após a leitura de todas as entrevistas, a análise observou a intencionalidade das mensagens que atravessavam os discursos, buscando verificar as que apareciam com maior

incidência. Assim, duas categorias foram criadas: trabalho remoto e ensino remoto. A primeira categoria é referente aos processos desencadeados em consequência do deslocamento do trabalho para o ambiente virtual e familiar, enquanto a segunda categoria consiste em uma análise do formato de ensino adotado, buscando compreender as tensões provocadas pelo ensino remoto e os desdobramentos que surgiram a partir disso. As categorias e suas unidades estão representadas no quadro abaixo:

Quadro 7 – Elaboração das categorias (análise de conteúdo)

CATEGORIAS/UNIDADES	
TRABALHO REMOTO	
Unidade de Contexto	Unidade de Registro
Demandas	Casa como extensão do trabalho
	Investimento privado
	Produtividade, estresse e sobrecarga
Facetas tecnológicas	Menor deslocamento
	Invasão do tempo privado
	Infraestrutura precária das universidades
ENSINO REMOTO	
Unidade de Contexto	Unidade de Registro
Tensões	Decisões metodológicas
	Preferência pelo ensino presencial
	Impessoalidade e perda de interação
Ampliação das possibilidades	Protagonismo do estudante
	Diversificação de materiais e avaliações
	Formato híbrido

3.3.1 Categoria 1 – Trabalho Remoto

Esta categoria aponta as mazelas do trabalho deslocado para o ambiente domiciliar. Primeiramente, vale ressaltar que não se trata apenas do trabalho que ficou popularmente conhecido como “*home office*”, trata-se do deslocamento do trabalho para a residência do trabalhador, de forma inesperada, não planejada e abrupta, em meio ao isolamento social que obrigou os sujeitos a adotarem uma nova rotina diante das inseguranças e angústias provocadas

pela crise sanitária. É nesse contexto que acontece o trabalho remoto. Portanto, as mazelas que serão aqui discutidas consideram todo esse conjunto de circunstâncias que impactaram o trabalho.

3.3.1.1 Demandas

O trabalho remoto impôs um novo cotidiano que exigiu dos sujeitos um gerenciamento de tarefas, de tempo, e o manuseio de ferramentas diferentes do habitual, forçando uma nova realidade para manter as atividades diárias mais próxima possível da “normalidade”. Essa nova rotina acarretou demandas que produziram maior sobrecarga e estresse. Além disso, para atender às demandas foi necessário mobilizar investimento privado e tornar as próprias casas o novo ambiente para o trabalho. A produtividade surge como um desdobramento desse novo formato, que ao obrigar os sujeitos ao isolamento social e ao trabalho remoto favorece o aumento da produtividade.

3.3.1.2 Facetas Tecnológicas

O ensino remoto perante o isolamento social se apresentou como a única opção da educação para a continuidade das aulas. Nesse cenário as tecnologias são vistas como uma “salvação” para o enfrentamento da crise que assolou diferentes áreas. No entanto, a unidade “facetas tecnológicas” se preocupa em apontar as diferentes faces que se apresentaram quando lançamos mão do uso das tecnologias como principal ferramenta de mediação do processo de ensino-aprendizagem, que não necessariamente são faces positivas. As tecnologias contribuíram para um menor deslocamento e economia de tempo, mas também influenciou para a ruptura dos limites do tempo dedicado ao trabalho. Além disso, apesar dos avanços promovidos pelas descobertas do uso da tecnologia, as infraestruturas das universidades permanecem precárias, retardando o aproveitamento desses avanços.

3.3.2 Categoria 2 – Ensino Remoto

Esta categoria discute a repercussão do deslocamento do ensino para o formato remoto. Dessa forma, busca revelar e discutir os tensionamentos provocados por esse processo e os desdobramentos no ensino a partir desse processo. Para isto, são apontados as estratégias e os desafios do ensino remoto na perspectiva dos professores e analisado o desencadeamento dessas novas propostas e enfrentamentos. Ao passo que tensões foram geradas promovidas por essa

nova dinâmica de ensino, houve também a ampliação de possibilidades do ensino auxiliado pelas tecnologias a partir da adoção de uma nova cultura.

3.3.2.1 Tensões

Com a transferência do ensino para o formato remoto, muitas tensões foram provocadas. O distanciamento entre professores e estudantes culminou em perda de interação e em um processo de ensino-aprendizagem impessoal. Diante das incertezas das melhores estratégias a serem adotadas e partindo de uma premissa de que o ensino remoto por si só é excludente, os professores optaram pelos formatos síncrono ou assíncrono, considerando as próprias possibilidades em circunstâncias críticas; os interesses pedagógicos e as necessidades dos estudantes. Além disso, as propostas de ensino se preocupavam em demarcar que se tratava de um ensino remoto que se diferencia da educação à distância.

3.3.2.2 Ampliação das possibilidades

No momento das entrevistas, os professores já haviam retornado para as atividades completamente presenciais, o que foi oportuno para que pudessem expressar as mudanças provocadas a partir da experiência do ERE. O formato híbrido se apresenta como uma tendência a ser utilizada mesmo após o retorno das atividades presenciais. A experiência remota abriu um leque de possibilidades em relação aos recursos materiais utilizados de apoio às disciplinas e até mesmo um novo olhar sobre o processo de avaliações. Por fim, apesar do ensino remoto parecer contribuir para um modelo de ensino verticalizado, que contribui para uma educação bancária, os docentes se mostraram motivados a transitar para um modelo de ensino que vislumbra uma participação mais ativa dos estudantes.

3.4 **Discussão**

3.4.1 Categoria 1 – Trabalho Remoto

3.4.1.1 Demandas

Ao analisarmos a pandemia de COVID-19, podemos observar que seu gerenciamento se deu a partir das imposições médicas que passaram a ser decisivas e fundamentais para a manutenção da humanidade. O impacto atingiu os mais diversos campos da sociedade causando mudanças profundas nas relações dos sujeitos – interpessoais e com o mundo. A partir da influência do macrocosmos sobre o microcosmos, o campo da Educação se pronuncia através

da implementação do ERE, que além de alterar as dinâmicas do processo de ensino-aprendizagem, impacta o modo de trabalho e a rotina do docente.

Nesse contexto, o trabalho remoto é àquele que passa a ser realizado à distância, possibilitado pelas tecnologias da informação com conexão à *internet* (Bridi, 2020). Sendo assim, é caracterizado por ser exercido de um local distante da propriedade do empregador – destinada ao trabalho e ao consumo da jornada laboral – e mediado por meios eletrônicos (Nogueira, 2012). Vale ressaltar que há época da pandemia, no Brasil, havia apenas a lei nº 13.467 de 13 de julho de 2017, resultante da reforma trabalhista, que introduzia o conceito de teletrabalho como “a prestação de serviços preponderantemente fora das dependências do empregador, com a utilização de tecnologias de informação e de comunicação que, por sua natureza, não se constituam como trabalho externo”.

O trabalho remoto e o teletrabalho frequentemente foram associados como sinônimos. Porém, apesar das regulamentações posteriores a experiência da pandemia, devemos considerar que em 2020, de acordo com a regulamentação que vigorava, no teletrabalho não havia o controle de jornada laboral, o direito ao adicional de horas extras, o intervalo intrajornada e interjornada, sendo atribuído ao trabalhador o controle da sua jornada de trabalho (Araújo, 2021). A partir dessas considerações, primeiramente, precisamos nos situar no ambiente em que o trabalho, predominantemente, passa a acontecer: em casa. Com isso é necessário conciliar os períodos de trabalho com os cuidados da casa e da família dentro do mesmo espaço.

Assim, que não era exclusivamente derivado da condição profissional, da condição de trabalho virtual, mas era um pacote completo, né? Um pacote completo em que você tinha que gerenciar esse ambiente virtual de trabalho com uma casa cheia de crianças e família, todo mundo trancado, com a sua esposa tendo que também fazer a mesma coisa no quarto do lado, com duas crianças na sala sem ter o que fazer, né. Cabe lembrar que as escolas levaram mais tempo para conseguir entrar no mundo virtual (Professor 2).

Mas não, assim, administrar tudo foi muito difícil, muito difícil! Assim, administrar crianças sem escola, toda a rotina da casa, toda a rotina de ter que jogar álcool em cada coisa que você comprava e chegava na tua porta, de ter que cozinhar, lavar, passar, de ter que cuidar de duas crianças, de uma companheira que estava também estressada por causa da rotina dela que tinha mudado radicalmente no trabalho (Professor 2).

Desse modo, ocorre um rompimento no âmbito espacial que delimitava o ambiente físico de trabalho separado do ambiente físico da moradia. A separação da vida produtiva – trabalho remunerado – e da vida reprodutiva – demandas residenciais e atividades de cuidado – foi forjada pela primeira Revolução Industrial, que ao criar a fábrica divide o mundo privado

do público e reserva o afeto na família. Contudo, quando o trabalho produtivo é impedido de ser realizado na “fábrica”, entra em disputa no mesmo espaço e tempo que o trabalho reprodutivo (Araújo, 2021).

Isso culmina em um formato de trabalho mais invasivo, que revela o cotidiano familiar ao abrir uma “porta” pela tela do computador, tornando público o que era privativo ao dar acesso a intimidade antes protegida. Assim, a casa se torna a extensão do trabalho, um espaço público onde acontece as relações estudante-professor. Dessa maneira, aquilo que era íntimo e particular deixa de ser.

Quando a gente está num ambiente de trabalho, na universidade ou na escola, né? Aquele é o espaço especializado para o trabalho educacional, né? E na casa não, na casa acaba que o trabalho se confunde com as atividades domésticas e é muito difícil, não é? (Professor 1).

[...] Meus filhos aparecem quando a gente faz alguma reunião síncrona, né? Meus filhos aparecem, às vezes aparecem com a cara toda amassada assim, né, dormiu até tarde. Aparece senta do meu lado, deita, daí, como é bonitinha, fofinha, eu não ligo, né? [...] Eu não ligo, mas a gente sabe que para algumas pessoas é extremamente constrangedor uma intervençãozinha, né? (Professor 1).

[...] talvez porque eu tive que ficar durante o dia com o meu filho, que também estava sem ir à escola, mas tinha o *online* e aí eu tinha que dar suporte a ele no *online* né? E aí, quando ele já não tinha mais demanda nenhuma, era o horário em que eu conseguia trabalhar um pouco mais, entendeu? Então eu passei a trabalhar um pouco mais, assim, em tarde e noite, sabe? (Professor 2).

[...] os alunos não abriram câmera, muito embora eu eventualmente pedisse com cuidado, porque, afinal de contas, todo mundo dentro da sua casa, a residência, você não sabe o que você vai encontrar do outro lado da câmera [...] Então, eu tinha um cuidado muito grande com o estudante, assim, não era uma regra ter que abrir a câmera, porque algumas pessoas podiam se sentir bastante desconfortáveis com isso, e é compreensível (Professor 2).

Esse processo acomete um impacto abrupto sobre o *habitus* estabelecido na ordem social. O *habitus* é um esquema de ação, percepção e reflexão, gerado no passado, ou seja, é fruto das experiências passadas e estruturadas, porém sempre modificado e reconstruído de acordo com às solicitações do meio social, por isso é durável, mas não estático (Bourdieu, 1983). A inscrição de um *habitus* no corpo varia no tempo e no espaço (Bourdieu, 2004) e se dá através de um processo de aprendizagem inconsciente que reflete nas condutas, orientando as ações dos agentes em um determinado meio. Dessa forma, o *habitus* não é natural ou individual, ele é social, e por isso os agentes de um campo são dotados de um mesmo *habitus*.

Nesse sentido, até o advento da pandemia, o *habitus* interiorizado no campo do trabalho e estabelecido a partir da primeira Revolução Industrial fazia a demarcação dos espaços

destinados para o trabalho e para moradia. Na educação, o ensino não é tradicionalmente realizado à distância e os docentes não são formados para o ensino não presencial, sobretudo na educação física em que o contato humano e o movimento são valorizados em sua essência. Porém, as pressões provocadas pela pandemia forçaram os professores a pensarem em uma nova forma de dividir o espaço, o tempo, as tarefas; uma nova maneira de se relacionar com os estudantes; a conhecer e aprender sobre novos recursos para realizar suas atividades pedagógicas; a reinventar e reaprender a fazer a sua docência. Esse novo “*modus operandi*” do trabalho docente desestruturou as noções de público/privado e de trabalho/vida pessoal. A casa ao se tornar o local de trabalho, atribuindo novas experiências aos sujeitos, abre margem para que essa prática se prolongue para além da pandemia, resultando em uma extensão do trabalho.

Com isso, as dificuldades se ampliam à medida em que se implementa um trabalho em condições não reguladas, e transferindo ao trabalhador a responsabilidade de prover suas condições para o trabalho. Isso engloba desde infraestrutura tecnológica e material à uma nova disposição do espaço. Segundo os entrevistados, os auxílios²¹ prestados pelas universidades foram insuficientes, cabendo aos professores o investimento privado para trabalhar remotamente. Os investimentos providos se concentraram na melhoria da estrutura tecnológica, mas também foi necessário investimento em acessórios de apoio as aulas e mobílias para o conforto.

Então na prática estava sempre um trabalhando na mesa da sala e o outro a gente adaptou um dos quartos para virar meio que quarto do meu filho, que era meio escritório, entendeu? E era essa dinâmica assim, mas aí não deu certo, aí a gente teve que tirar o quarto do meu filho porque ele queria entrar toda hora para brincar no quarto dele e pegar os brinquedos. Não dá chance. Eu falei: “Cara, vamos comprar uma mesinha pequenininha, que cabia no nosso quarto”. Compramos uma cadeira que cabia ali, que era minimamente confortável, e isso foi também um investimento feito para poder trabalhar com algum mínimo de conforto em casa, entendeu? (Professor 2).

[...] uma coisa foi aumentar a velocidade da *internet*, porque era todo mundo conectado direto [...] então isso foi, a gente aumentou, eu lembro, a gente comprou um pacote de maior velocidade. E eu lembro que eu comprei um pacote do *Google*, tanto no *Drive*, como para poder gravar as aulas, para poder gravar as reuniões, sabe? [...] eu comprei memória no *Dropbox*, comprei memória no *Drive* e comprei memória para o meu *email* na época, entendeu? E também comprei licença para usar o *StreamYards* (Professor 2).

Foi permitido, entendeu? Pegaram o equipamento emprestado, levaram para casa o equipamento da UFRJ para depois retornar, entendeu? Mas eu não quis fazer isso porque os computadores da UFRJ são mais antigos, entendeu? E não, não tem. Não tem recurso de vídeos, essas coisas. Então eu não, não vou fazer isso. Eu também estou precisando, o meu computador aqui também era velho, estragou não, eu

²¹ Para os docentes e técnicos universitários efetivos da UERJ, foi depositado auxílio de R\$ 1.500,00 em cota única, como suporte tecnológico. Disponível em: https://www.uerj.br/wp-content/uploads/2021/06/SEI_ERJ-17778684-AEDA-023.2021.pdf

estou precisando comprar mesmo, vou fazer esse investimento agora e depois, como era coordenadora, eu também comprei uma impressora. Tudo isso para poder trabalhar de casa, então eu gastei do meu dinheiro. Fiz investimento para poder trabalhar de casa, entendeu? (Coordenação 2).

Aí eu comprei uma tela verde que não foi um investimento caro, ficava atrás de mim e através dessa tela verde eu passava inúmeras cenas, inúmeros gráficos e ninguém imaginava que eu estava no meu quarto, diretamente, fazendo as aulas (Professor 3).

[...] mas eu peguei e melhorei o meu computador, meu computador não podia estragar, então eu tinha que comprar um computador, pra ter sempre uma coisa reserva [...] Então o computador foi algo que foi investido, né? A *internet* tinha que tá boa sempre, então o plano tinha que ser o melhor possível, né? (Professor 4).

Apesar dos relatos apontarem que as universidades ofereceram tutoriais e orientações para o uso das tecnologias, o medo e a insegurança fez com que uma professora realizasse um investimento extra, e durante quatro meses a professora proveu o pagamento de uma monitoria que a ensinasse a usar as plataformas e a acompanhasse ao longo de suas aulas.

Eu tive uma ideia, tá? Vê se você concorda com essa ideia, você quer ser minha monitora? Durante esse período, primeiro período remoto, mas a sua, a sua ajuda a mim não vai ser só ajudando os estudantes do que eles precisarem, é mais ajudando a mim, ao professor do que aos estudantes. A sua ajuda vai ser para mim, e eu vou te pagar essa monitoria. O valor que a UFRJ paga de monitor eu vou te pagar todo mês durante o período inteiro, para você ser minha monitora, você aceita? Aí ela falou assim, aceito. Ah, olha, foi assim que eu consegui trabalhar o ensino remoto, além de comprar o computador, eu ainda paguei, falar mais um investimento, né? (Coordenação 2).

Pode-se observar que a execução do trabalho remoto perpassa desafios como a presença de crianças; redistribuição do espaço; dificuldade com o ambiente virtual e mobiliário desconfortável. Dolot (2020) aponta que a redução do conforto da casa está associada a restrição das possibilidades de relaxamento, lazer e descanso. Já o uso de mobiliário inadequado por extensas jornadas de trabalho, sem pausas, pode prejudicar a postura e proporcionar uma pior condição ergonômica, ocasionando dor e distúrbios musculoesqueléticos (Dolot, 2020; Himawan, 2022; Wolor, 2020; Gondim e Borges, 2020). Esses estudos vão de acordo com o relato do Professor 3 que considerou que o isolamento social contribuiu para a redução de atividade física; um maior tempo sentado; compulsão alimentar; ganho de peso; dores musculares e frustração.

Quando chegou a época do ensino remoto, eu estava bem tanto fisicamente quanto emocionalmente e muito concentrado sobre o que eu deveria fazer, e estava feliz até porque eu tinha encontrado o meio que mais me agradava para veicular. Agora, durante o processo, me deparei realmente com coisas que eu não havia previsto. A primeira delas, eu passei a ficar muito tempo sentado. E aconteceu comigo uma coisa que jamais havia acontecido, né? Eu jamais havia passado de 90 quilogramas. Eu tenho um metro e oitenta e cinco e passei a pesar noventa e sete e aquilo me preocupou

muito. Certamente foi porque eu tive que diminuir muito a minha atividade física regular. Também me peguei enquanto elaborava as aulas, às vezes, eu desgravava uma aula que eu não gostava. Aquilo me gerava estresse e me gerava um ataque involuntário à geladeira. E aquilo que era uma refeição que eu tinha de regular de 3 em 3 horas, às vezes 4 em 4 horas, passei a beliscar assim diretamente. E quando eu vi, realmente eu tinha alcançado noventa e sete quilos, o que pra mim era inaceitável [...]. E eu confesso que com a redução dos exercícios também eu comecei a sentir algumas dores musculares que eu nunca havia sentido. Aquilo começou a me preocupar... Eu não quero sequer pensar em trabalhar se eu não tiver com o nível de saúde e qualidade de vida que eu preciso, e a atividade física realmente me ajuda muito. Então esse foi um momento que me preocupou bastante e às vezes me deixava estressado. Às vezes eu passava o dia e dizia para mim mesmo, puxa eu não fiz nada de exercícios nesse dia, só trabalhei legal e as aulas foram enviadas, isso é bom. Os alunos agradeceram, mas e o que eu estou fazendo sobre eu mesmo? (Professor 3).

Embora à primeira vista os investimentos realizados pelos professores pareçam inevitáveis e coerentes com as circunstâncias emergenciais, Lord (2020) sinaliza para os perigos da promessa do trabalho remoto, que pode contribuir para uma tendência à precarização do trabalho, transferindo os custos do espaço de trabalho para o trabalhador. Inclusive, além dos custos com *internet* e equipamentos tecnológicos, conforme apontado pelos professores entrevistados, outras despesas devem ser somadas ao utilizar os recursos da moradia para o trabalho, como a eletricidade, água e alimentação. Ainda vale considerar que ao passo que os investimentos aumentaram, segundo alguns estudos (Himawan, 2022; Mungkasa, 2020; Lord, 2020), aumentava também o temor pelo corte de vantagens como auxílio-transporte e auxílio-alimentação. De fato, a Instrução Normativa SGP/ME n.º 28 de 25 de março de 2020 previa a autorização de prestação de serviços extraordinários, e a suspensão do pagamento de auxílio-transporte, adicional noturno e adicionais ocupacionais aos servidores e empregados públicos federais que estivessem em atividade remota ou afastados das suas atividades presenciais.

A precariedade é um termo usado por Bourdieu (1963) para descrever as condições de trabalho vivenciada na Argélia. Mais tarde, outros autores (Boltanski & Chiapello, 2009; Bourdieu, 1998; Caillé, 1994) passaram a usar o termo precarização associado ao emprego sem estatuto a fim de analisar a precariedade no trabalho e seus efeitos nocivos aos trabalhadores. Esse fenômeno é resultante de um desmonte neoliberal do estado de bem-estar social que promove a flexibilização das relações de trabalho e o aumento das jornadas. É materializado através de políticas e leis trabalhistas que permitem informalidade, terceirização, privatização, entre outras formas de flexibilização que contribuem para uma insegurança no emprego e colocam os trabalhadores em situação de vulnerabilidade e exclusão.

O deslocamento dos custos do trabalho para o trabalhador, como alertado por Lord (2020), pode tornar-se uma tendência crescente, sendo um mecanismo para oportunizar a precarização. Bourdieu (1998) ao retomar o conceito de precarização, aponta que “a precariedade está por toda a parte”, presente tanto no setor privado quanto no setor público. O serviço público no Brasil é caracterizado pela estabilidade e valorização das carreiras dos servidores, a fim de assegurar uma melhor prestação de seus serviços à população. Contudo, frequentemente sofre ameaças de terceirização, privatização e perda da estabilidade dos agentes públicos sob a alegação de um serviço de má qualidade ofertado pelo Estado. Trata-se de um mecanismo influenciado pelo neoliberalismo e realizado pelo próprio Estado em uma política de “sucatear para privatizar” e assim reduzir os custos e a atuação do Estado sobre áreas essenciais como a educação.

Uma das medidas implementadas para o enfrentamento à pandemia de COVID-19 foi a lei complementar n.º 173 de 27 de maio de 2020. Em contrapartida ao recebimento de recursos federais para o combate à pandemia, união, municípios e estados deveriam se comprometer a não aumentar suas despesas. Para isto, a solução encontrada para a contenção de despesas durante a crise se deu justamente via restrição dos benefícios de servidores, previstos em suas carreiras e conquistados ao longo de lutas de classes. A lei permitiu um congelamento do tempo para a contagem de concessão de anuênios, triênios, quinquênios, licença-prêmio, entre outros benefícios relativos a aquisição de determinado tempo de serviço. Vale ressaltar que esse tipo de medida não é exclusivo ao período da pandemia, pois cortes de verbas, falta de reajustes salariais, reformas nas carreiras a fim de reduzir benefícios, são ações políticas constantemente usadas, principalmente sob a justificativa da necessidade de uma recuperação fiscal.

Para Bourdieu (1998), a insegurança e a constante ameaça de desemprego fazem com que trabalhadores passem a ser movidos pela racionalidade econômica, se submetendo à exploração. Nesse sentido, o trabalho é aceito a qualquer preço. Com base na crítica de Bourdieu às táticas da invasão neoliberal, os investimentos realizados pelos professores para a manutenção do seu trabalho não podem ser naturalizados ou justificados por uma crise. É um artifício desse fenômeno de precarização que se aproveita de “janelas” para adentrar e se perpetuar no campo do trabalho. É parte da idealização neoliberal de que o indivíduo é o responsável pela sua produção, designando ao professor a incumbência de prover insumos para poder trabalhar devido a falta de subsídios por parte do Estado.

Isso é comum em trabalhos informais, como o caso do Uber, que surge como uma alternativa de ganhos financeiros, mas que é desprovido de direitos trabalhistas e cabe ao trabalhador se tornar o provedor de suas ferramentas de trabalho: carro, *smartphone*, *internet*, etc. Esse tipo de trabalho ao mesmo tempo que emerge como uma opção de renda para àqueles que estão desempregados, também promove uma forma de exclusão quando possui como pré-requisito o investimento por parte do próprio trabalhador dos meios que possibilitam o trabalho, o que não é acessível a todos. Cabe refletir até que ponto isso já não está introjetado na sociedade e pode ter sido acelerado pelo trabalho remoto. Em contrapartida, perpetuar ou subverter as regras do jogo, a partir das estratégias dos agentes, perpassa a mediação de seu *habitus*.

Os agentes sociais (indivíduos ou grupos) têm incorporada (inscrita em seus corpos) uma determinada estrutura social que influencia no modo de pensar, sentir e agir, confirmando e reproduzindo essa estrutura mesmo que de forma inconsciente. Isso porque a sociedade está depositada no sujeito através de artefatos duráveis. Dessa maneira, apesar das pressões neoliberais conspirarem sobre as condutas dos docentes, a sua perpetuação enfrentará resistências. O próprio Bourdieu expressa a necessidade de “encorajar as vítimas da exploração, todos os possuidores atuais e potenciais de empregos precários, a trabalhar em comum contra os efeitos destruidores da precariedade” (Bourdieu, 1998, p. 75). Nesse sentido, ao passo em que o macrocosmos exerce pressão para a precarização do trabalho docente, os professores respondem com resistência.

Uma pandemia na magnitude da pandemia de COVID-19 é um divisor de águas na história da humanidade. Os impactos sobre a forma de trabalhar; estudar; consumir; se relacionar e de lidar com os aspectos relacionados à saúde e higiene, provocam mudanças profundas que reelaboram e imprimem um novo *habitus* nos sujeitos. O *habitus* quanto “sistemas de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes” (Bourdieu, 1972) sofre influências da estrutura social ao passo que molda as práticas dos sujeitos, e apesar de durável não é definitivo. Partindo desse conceito, as novas dinâmicas estabelecidas na pandemia fizeram os indivíduos evocarem manobras para a sobrevivência dentro do campo.

A noção de “campo” se refere ao universo intermediário que liga dois polos distantes, denominado “microcosmos”. O campo representa o espaço simbólico de práticas específicas, relativamente autônomo, constituído de história própria e dotado de suas próprias leis. Tal

autonomia é conferida pois, os critérios de consagração e reconhecimento são emitidos de dentro do campo, permitindo-o que regule a si mesmo. Sobre esse “microcosmo” são exercidas pressões externas do “macrocosmo”, que são forças propagadas pela lógica do campo. Dessa maneira, a autonomia de um campo será determinada pelas formas de manifestar resistência às pressões externas (Bourdieu, 2004). Todo campo é um “campo de forças” – estrutura que pressiona os agentes nele inseridos –, no qual esses agentes determinam, validam e legitimam representações. Isso porque o campo é estruturado a partir das relações de poder que acontecem através de oposição de forças distribuídas entre posições dominantes e posições dominadas.

Nesse sentido, o campo também é um “campo de lutas”, cujo as lutas travadas são disputas por poder determinadas pela posição – não imutáveis – que os agentes ocupam dentro da estrutura. O objetivo é a conservação ou a transformação do campo, no qual, quanto mais favorecida a posição, logo, maior poder os agentes possuem, mais se preocupam com a conservação da estrutura, ou seja, a tensão é provocada pelos agentes que buscam a manutenção do *status quo* e àqueles que buscam subvertê-lo. Isso acontece por meio da violência simbólica exercida por aqueles que monopolizam o capital específico do campo sobre os que pretendem a dominação (Bourdieu, 1989).

Dentro da estrutura, a posição que os agentes sociais ocupam é definida de acordo com o acúmulo de capital. Na sociologia de Bourdieu, o capital não se restringe a bens econômicos, conforme é comumente concebido, mas é toda forma de acumulação que leva ao poder. Desse modo, o capital é sinônimo de poder e consiste em ativos que podem ser econômicos, culturais ou sociais. Em uma sociedade estratificada, os ativos se reproduzem e promovem mobilidade social. Nesse sentido, Bourdieu distingue quatro formas de capital: “capital econômico”; “capital social”; “capital cultural” e “capital simbólico” (Bourdieu, 2001).

Ao se apropriar dos conceitos de *habitus*, campo e capital cunhados por Bourdieu, observamos que as pressões para a continuidade da vida diária exigiram a admissão de subterfúgios para se adequar às novas imposições – pressão do campo sobre seus agentes. Inclui-se a concessão da própria casa como ambiente para o trabalho, o aprendizado do uso das tecnologias e o investimento em infraestrutura, que extrapolam as adaptações necessárias para o enfrentamento e sobrevivência a pandemia de COVID-19, é uma necessidade de não sucumbir dentro do campo que exige a aquisição de novos capitais e reestruturam as relações de poder.

[...] sobretudo nas sociedades em que há muito poucas coisas codificadas de modo que, para saber o que as pessoas fazem, é preciso supor que elas obedecem a uma espécie de “sentido do jogo” como se diz no esporte, e, pra compreender suas práticas

é preciso reconstruir o capital de esquemas informacionais que lhes permite produzir pensamentos e práticas sensatas e regradas sem a intenção de sensatez e sem a obediência consciente a regras explicitamente colocadas como tal (Bourdieu, 2004, p. 97).

Como consequência dessas mudanças, têm-se o aumento do volume de demandas que foi compreendido pelos professores como a causa do aumento da sobrecarga e do estresse. É evidenciado que, apesar do trabalho durante a pandemia ter sido realizado de casa, não significou que as demandas fora do local de trabalho foram reduzidas, pelo contrário, a sobrecarga de trabalho aumentou, acarretando em estresse.

Então, no início eram 3, sem trabalhar, só estava eu e o chefe do gabinete trabalhando de casa. Fazemos tudo para 1300 alunos. Depois, essas 3 pessoas, uma voltou e ela é muito boa, então ajudava muito, mas esses 2 ficaram assim, um ano e meio sem trabalhar, mais ou menos por aí. Eu poderia, é, configurar isso como um dos desafios. Essa sobrecarga de trabalho foi demais. Eu fiquei estafada, foi demais (Coordenação 2).

Tinha dias que eu trabalhava o dia inteiro. Eram vários dias trabalhando o dia inteiro, trabalhava de manhã, de tarde, noite [...]. Olha se você perguntar assim, você deixou de responder? Eram 200 *emails* por dia. Você deixou de responder os *emails*? É, nunca! Eu respondi a todos os e-mails, às vezes, naquele dia eu estava cansada. Eu parava, no dia seguinte, eu respondi. Não, não ficou um estudante sem o *email* respondido, respondia (Coordenação 2).

A função da universidade pública é oferecer o serviço à população. É um campo educacional com razoável poder de refração, ou seja, ela luta para não perder os direitos e para ter autonomia universitária, mas ao mesmo tempo, ao sofrer com a precarização, seus agentes (professores) se veem pressionados a dar uma devolutiva para a sociedade. Apesar de isso ser o esperado, a forma como acontece é na ótica neoliberal. O aumento de demandas vem dessa necessidade das universidades públicas darem uma resposta a sociedade, fazendo com que o professor se obrigue a ser mais produtivo. É resultado da disputa do campo, onde o campo econômico pressiona o campo educacional, que possui influência também do campo político.

O campo político se configura como um campo que, através das perspectivas do próprio campo educacional, mostra-se afeto as mudanças em cima dos orçamentos destinados as universidades públicas. Desta forma, não há somente a imposição de determinados tipos de conduta por parte das universidades, mas também uma pressão para obter resultados dentro de um processo pandêmico. Quanto mais distante dos resultados esperados pelos campos político e econômico por parte das universidades, mais precariza a visão do professor perante o campo

econômico e o campo político, pois são campos que se interagem e tentam controlar e influenciar o campo educacional.

Essa pressão dos campos político e econômico vão incidindo sobre a espera de uma meritocracia por parte do campo da educação e principalmente por parte das universidades públicas, que precisam retribuir à sociedade na ótica econômica de acordo com o que os agentes acreditam que precisam fazer, e não na ótica da educação. Portanto, pressionam o professor a devolver de qualquer maneira ações didático-pedagógicas que atendam os alunos, sem levar em consideração as especificidades de cada aluno, as características de cada campo e a forma de produzir o conhecimento. Em contrapartida, o campo educacional luta para que essas influências não mexam com os seus valores e relações.

Nesse cenário, apenas um professor admitiu que não sofreu o impacto do estresse, e que, apesar de ter trabalhado mais, encarou esse período como muito produtivo, produtividade essa que não conseguiu manter após o retorno do ensino presencial. Em consonância, outro professor apontou o deslocamento como contraproducente, e que a sua extinção o torna mais produtivo. Então, muito embora a descarga de estresse decorrente das demandas se apresenta como um fator negativo, o aumento da produtividade é apontado como um ganho desse processo.

Eu gosto muito de trabalhar, eu gosto muito do meu trabalho. Então assim, durante a quarentena, eu não consigo mais estudar na quantidade que eu estudava durante a quarentena, porque todo dia eu comecei a acordar 4 horas da manhã. Eles acordam cedo, não dá para trabalhar, então eu comecei a acordar cedo todo dia, eu montava aula, estudava, fazia pesquisa, escrevia artigo. Quando dava 10 horas da manhã eles estavam acordando, eu já tinha feito tudo, só que eu fazia isso de domingo a domingo. Que eu gosto de estudar. E aí fazia todo dia, né? Fazia todo dia e não impactava assim. Então, quando chegava às 10:00 da manhã, eu estava extremamente satisfeito com tudo que eu tinha aprendido, né? (Professor 1).

É contraproducente, eu fico duas horas no trânsito todos os dias para chegar na UERJ. Me estresso no trânsito, a cidade não avança, o desenvolvimento urbano é caótico. Então, basicamente, é contraproducente. Eu produzo mais se eu não vou todos os dias para a UERJ, entendeu? (Professor 2)

Antes da pandemia, Byung-Chul Han (2017) retratou a sociedade atual como uma “sociedade do cansaço”, marcada pela positividade que se manifesta pelo excesso de estímulos, informações e impulsos que induzem indivíduos a cobiçar a eficiência da produção. O poder vigente valoriza indivíduos inquietos, hiperativos e que exercem multitarefas, e para isso estão em constante velocidade e esgotamento. A ambição pelo desempenho os coloca em competição consigo mesmo, rompendo com os vínculos externos, pois obedece aos próprios imperativos. É uma autoexploração que flagela o indivíduo pela autoacusaçã, autoçoaçã e autoagressã

destrutiva. Enquanto ser empreendedor de si, espera alcançar o prazer no trabalho, porém torna-se dele escravo, empobrecido de interrupções, pausas e tempo livre para o gozo do lazer. “Surge” assim o desaparecimento do descanso, sucumbido pela histeria do trabalho e da produção. Essa cobrança em estar em constante busca de superar a si mesmo é uma provocação da sociedade do desempenho para aumentar a produção capitalista através da autoexploração.

Trata-se de uma forma eficiente de explorar, pois dá ao sujeito o sentimento de liberdade. No entanto, a dimensão do trabalho e do não trabalho deixam de se dissociar e passam a se integrar de tal maneira que podemos trabalhar de qualquer lugar e a qualquer hora. Contudo, quando o anseio de alcançar um ideal de si mesmo, seu mais importante projeto, não se concretiza, o sujeito se frustra e sente-se fracassado. Isso porque ao mirar em uma projeção inalcançável de si próprio, o indivíduo afasta-se da negatividade – que representa os obstáculos nesse processo de aceleração – a fim de maximizar seu desempenho. O excesso de positividade resulta em angústias e irritações que levam o sujeito a um colapso psíquico traduzidos em *burnout*, depressão e ansiedade, pois a relação consigo mesmo e com as próprias pretensões o afunda em um vazio onde nunca descansa e também não se satisfaz.

Nesse cenário, a pandemia que inicialmente obrigou o mundo a “parar”, logo amplificou o processo de aceleração, com a colaboração dos meios digitais, e que perdura até os dias de hoje. Essa relação entre produtividade e sintomas de cansaço, estresse, ansiedade e depressão, alguns presentes nos relatos dos entrevistados, estão coerentes com as previsões de Han (2017) sobre a atual sociedade. Até mesmo quando o professor afirma não ter se sentido estressado, é possível observar uma autocobrança em se manter produtivo.

Hoje eu avalio que eu estava extremamente estressado e eu não notava. Era algo que não era consciente. Eu não percebia que eu estava num momento de um estresse, um estresse de saúde mental mesmo [...] (Professor 2).

Em seu relato, o Professor 1 afirma um aumento de produtividade durante o trabalho remoto, mas houve também o aumento da carga horária semanal, de 40 horas para 42 horas. Nesse mesmo relato, o professor diz que reside em outro município distante da universidade e que leva muitas horas de deslocamento. Com o advento do trabalho remoto esse deslocamento foi extinto – durante a pandemia – mas para realizar o trabalho o professor continuou acordando durante a madrugada, não mais para se deslocar, mas para realizar as tarefas do trabalho. O professor ainda revela que quando o trabalho é realizado presencialmente o tempo de deslocamento é usado para dormir e também para estudar.

Você imagina de 4 da manhã às 10 da manhã, 6 horas de trabalho, né? E durante 7 dias da semana, né? Então, é 42 horas. Ainda estava fazendo 2 horas a mais do que eu faço na UERJ como professor presencial, né? Eu tenho 42 horas semanais, mas era completamente diferente dos relatos que eu escuto, porque, assim, eu desligava 10 horas da manhã. Eu estava satisfeito, trabalhei tudo e eu ia brincar com as crianças e depois eu aí sei lá, ia assistir um filme com a minha companheira e tal e ia dormir (Professor 1).

Eu moro longe pra caramba, eu moro em xxx²², então eu demoro 3 horas de manhã para ir para UERJ, porque só consigo chegar lá se eu acordar 3 horas da manhã, eu consigo chegar lá às 8 da manhã, às 7h, eu tenho que acordar 2h (Professor 1).

E eu segui lendo no ônibus pra caramba até hoje. Por isso que o pessoal fala “Por que você não vai morar no Rio?” Porque, eu uso...eu vou dormindo, ida e volta, tem cinco horas, eu vejo um monte de gente reclamando no ônibus por causa do engarrafamento e eu... tem dia que eu torço, falo assim, pô, mas tá chegando? Eu tenho que terminar esse capítulo aqui. Já tá chegando. Aí eu fico parado na rodoviária para terminar, antes de ir para casa (Professor 1).

Nota-se, em certa medida, uma lógica do uso de todo o tempo disponível para a produção. Então, vale sinalizar que o tempo “ganho” de menor deslocamento pode reverberar no cumprimento de demandas geradas em busca de atender cada vez mais as próprias exigências de produtividade.

Com a pandemia, você acabou estreitando a quantidade de solicitações de demandas que você tem [...], inclusive por causa dessa facilidade de bancas remotas, avaliações, coisas que são hoje feitas com mais agilidade, né (Professor 4).

Além disso, o retorno das atividades presenciais reduziu a produtividade, mas não a sobrecarga de demandas. Após o período remoto, os hábitos desenvolvidos naquele período em decorrência da emergência sanitária se mantiveram. Então mesmo com o retorno presencial das atividades, os professores relataram que permanecem trabalhando todos os dias, como se os limites para o tempo destinado ao trabalho tivessem se rompido. Essa informação corrobora com outros estudos (Dolot, 2020; Mungkasa, 2020; Wolor, 2020) que indicam aspectos negativos do trabalho remoto como a perda do controle sobre a jornada de trabalho, ausência de pausas, trabalho noturno e aos fins de semana, perpetuando a sensação de trabalho ininterrupto. Se essa já era uma tendência que precede a pandemia, a mudança abrupta sobre o *habitus* dos indivíduos promovida pela crise sanitária e as pressões do campo sobre seus agentes, aceleraram e perpetuaram esse processo.

²² Suprimido para preservar o anonimato do entrevistado.

Isso também é algo que veio para ficar, porque você, até hoje, eu não consigo, ainda, não consegui tirar um dia que eu não trabalhasse. Então, desde a pandemia, não tem um dia que eu não tenha trabalhado (Professor 4).

3.4.1.2 Facetas Tecnológicas

Ao falar sobre a transformação provocada pela pandemia, invariavelmente, vamos transitar pela mudança de *habitus* sobre vários aspectos. Isso está relacionado a mudança da forma das pessoas verem o mundo, por exemplo, quanto aos relacionamentos sociais; a busca pelo conhecimento; a forma de ver TV; de ter acesso às informações; algumas profissões entraram em declínio, enquanto outras tornaram-se essenciais; a liquidez de um espaço a outro, onde o deslocamento é reduzido não sendo mais um impeditivo para que se consiga se reunir com as pessoas; portanto, o *habitus* das pessoas, na sociedade como um todo, mudou. Isso ocorre em função do distanciamento social que promoveu o uso das tecnologias como mediadora das relações sociais. Embora as tecnologias já preexistissem à pandemia, a cultura do uso foi ampliada para as mais diversas áreas a partir da experiência remota. Nesse sentido, se revelam as diferentes faces tecnológicas.

Primeiramente, é importante apontar que o ensino remoto se apresentou como a única solução possível na educação para a continuidade das aulas.

[...] nós não víamos outra alternativa senão ir para o ensino remoto, se não havia um outro procedimento a ser feito, pelo menos a gente não via um outro procedimento, um outro horizonte para ser feito. Então, para mim, foi algo quase que uma saída natural porque senão ia parar tudo, aí o estrago talvez fosse até maior (Professor 4).

Por exemplo, se você me perguntasse: você gosta do ensino remoto? Não, não gosto, mas o que é que a gente ia fazer em plena pandemia? A gente tinha que fazer alguma coisa para ajudar as pessoas, os alunos, né? Então não tinha muita opção, era isso ou isso, né? (Coordenação 2).

A questão dos efeitos que foram produzidos dentro da universidade com relação a pandemia, né? E a necessidade da adoção do ensino remoto (Coordenação 3).

Com a implementação do ERE, alguns impactos foram observados como efeitos da utilização das tecnologias como mediadora do processo de ensino-aprendizagem e como principais ferramentas para efetivação do trabalho remoto. O deslocamento ao ser reduzido no cotidiano significa evitar a perda de tempo que pode ser direcionado a atividades produtivas ou

ao descanso; redução dos gastos financeiros com passagens, combustível, pedágio, alimentação, etc.; e diminuição do estresse com o trânsito, alagamentos e outros percalços urbanos. A economia financeira e de tempo se aplica não somente nas dinâmicas do dia a dia, mas para os casos de grandes deslocamentos, como viagens para outro estado ou país, que demandam ainda mais tempo de percurso e de permanência no local, o que inclui despesas de hospedagem. Além disso, há também os impactos ambientais que são consideravelmente reduzidos.

Eu acho que tiveram legados positivos importantes, assim, do tipo, ninguém vai mais pra São Paulo fazer uma reunião e voltar, entendeu? Sabe? Ninguém vai fazer uma ponte aérea pra São Paulo, porque você precisa participar de uma reunião que vai durar 40 minutos, e aí você volta para o Rio de Janeiro, uma outra ponte aérea, impacto ambiental, é perda de tempo, é contraproducente, sabe? Os impactos são muito ruins para a vida das pessoas e para o planeta, né? Tem impacto ambiental, talvez você sobe um avião, desce um avião. Então assim, eu acabei de realizar, antes de você, uma reunião com um pesquisador de Washington, sabe? [...] mas não existia a cultura. Tem que pegar um avião para ficar uma semana em Washington para fazer a mesma coisa que eu consegui fazer com ele em 40 minutos aqui na tela do computador, entendeu? Então, assim, a tecnologia já estava lá, né? (Professor 2).

Se eu percebo que eu tenho um orientando de TCC, e pô, tem uma vida mega difícil, mora lá em Campo Grande, sei lá, e que ele está mais inclinado a fazer uma reunião *online*, eu estou lá na UERJ, mas eu faço *online* porque ele quer. Vai chegar cansado, vai gastar dinheiro, né? (Professor 1).

Uma facilidade principal que você tinha no ensino remoto é que o deslocamento numa cidade grande, como a gente vive, é um deslocamento grande para isso. Então, você não se deslocar, você economiza tempo, você está dentro do seu ambiente, da sua rotina de casa, você pega, você... você aí se senta no computador e ministra a aula (Professor 4).

Já em abril, eles estavam com ensino remoto e eles desenvolvem até hoje várias estratégias de ensino remoto. É uma maneira inclusive deles manterem os alunos estrangeiros porque você hoje se deslocar, digamos, para a Inglaterra, Oxford, e ficar lá pagando fortunas, eles já estão combinando de o aluno ficar um bom período, digamos, em Hong Kong, na Austrália, acompanhando as aulas e depois ir para a Inglaterra em determinados períodos. Eles estão fazendo isso, de tal modo que é inegável que o impacto ele existe e ele tem sido um impacto até para agilizar certos estudos, torná-los mais econômicos. Que é o que já acontece no mundo das empresas. Observe que, com o advento de programas de *softwares* como o *Zoom*, como o *Google Meet* e outros, muitas reuniões internacionais das empresas passaram a não mais se realizar. Houve uma queda nos voos de negócios e também no turismo de negócios, porque as empresas passaram a não precisar gastar tanto (Professor 3).

Em consonância com as falas dos professores, estudos (Kaushik e Guleria, 2020; Mungkasa, 2020) consideraram a redução do tempo de transporte trabalho-casa um aspecto positivo que contribui na economia de combustível e desencadeia na diminuição da poluição ambiental pelo uso de combustíveis fósseis. Tais facilidades podem alimentar um movimento

das pessoas em relativizar a presencialidade, compreendendo que o trabalho pode ser realizado parcialmente de casa e que isso reflete em maior qualidade de vida.

Então assim, na realidade, essa é uma realidade consistente, assim, que as pessoas não querem mais trabalhar todos os dias em lugares que elas trabalham. Elas querem ter um momento em casa, porque isso aumenta muito a qualidade de vida delas de certa forma. Elas podem ter esse dia em casa, em que é o dia que ela vai arrumar a casa, em que ela vai no médico, em que ela vai ter um momento de lazer, em que ela vai cuidar do filho, em que ela vai fazer os deveres de casa do filho da semana, ou sei lá o quê, entendeu? Mas o fato é que as pessoas não querem mais trabalhar presencialmente todos os dias. Eu me coloco nesse grupo, assim, para mim é, hoje, contraproducente eu ir todos os dias pra UERJ, entendeu? [...] as pessoas que tiverem que trabalhar todos os dias certamente vão ter algum grau de insatisfação (Professor 2).

Essa característica tecnológica apresenta aspectos positivos como os supracitados. Contudo, no mundo neoliberal, o processo onde o campo econômico obriga o indivíduo a trabalhar, o aumento do tempo de não trabalho pode não refletir em tempo livre ou de lazer. O campo econômico, que tinha o *habitus* da transição de casa-trabalho-casa, ao ser alterado teve as relações interpessoais reduzidas, pois a necessidade da presença do indivíduo no local de trabalho foi pormenorizada. Esse processo gerou uma nova conduta de produção de capital específico, em que o domínio desse capital foi decisivo para que o processo laborativo continuasse.

Nesse contexto, ao acomodar o trabalho no espaço residencial e produzir um conteúdo para o aluno por meio digital, a redução do tempo de deslocamento do professor se refletiu em ter que planejar fazer coisas que não estava preparado para fazer, ou que antes não era necessário. Isso é decorrente de uma mudança macro que se instaurou dentro do campo da educação com a mudança nessa aquisição do capital específico, no qual o professor teve que produzir um capital que antes não detinha e essa produção demanda tempo. Então, foi necessário reorganizar o tempo de trabalho e o tempo de não trabalho. Nessa reorganização, o tempo de não trabalho, que detém um tempo liberado que pode ser utilizado ou não para o lazer, foi encurtado. Dessa dinâmica, o efeito produzido é de que, quanto melhor se geria essa concomitância, menos estresse era acumulado.

No geral, a construção de um novo saber, vai variar de campo para campo devido a sua autonomia. Algumas mudanças no capital específico, se alteraram e permaneceram ainda nos dias atuais, como a telemedicina que foi uma alternativa para o não deslocamento entre paciente e médico. Isso permitiu a ampliação da quantidade de atendimentos que o médico podia fazer,

mas de certa forma precarizou a relação entre o médico e o paciente e tornou-se algo que permaneceu até os dias atuais, ou seja, o que durante a pandemia foi útil, após a pandemia foi aproveitado pelo neoliberalismo.

Então, da mesma forma que médicos precisaram reconstruir a forma de conduzir uma consulta e diagnosticar um paciente, aconteceu com o professor quando o seu capital específico foi modificado e precisou reaprender a interagir, ensinar, avaliar, e a conduzir todo o processo de ensino, porque a mudança do *habitus* atingiu todas as camadas da sociedade. Por isso, um menor deslocamento ao passo que reflete como um aspecto positivo pelo “ganho” de tempo, esse “ganho” é aproveitado pelas circunstâncias de aquisição de um novo capital específico.

A rotina que antes era caracterizada pelo deslocamento do professor para o trabalho, com o tempo e espaço definidos para as atividades laborais e o domínio sobre o capital específico do campo, é substituída por um cotidiano em que o professor precisou trabalhar o tempo todo, confundindo o tempo de trabalho e o tempo de não trabalho. Esse processo culminou em trabalhar e gerir as relações com o cônjuge, filhos e afazeres da casa dentro do mesmo espaço. É um reflexo da pandemia que mudou não somente a rotina do professor, mas da sociedade como um todo.

As tecnologias possibilitam não apenas a redução do deslocamento, mas também modificam as relações com a vida e com o tempo. Ao analisarmos os períodos pré-industrial e pós-industrial, verificamos que nas sociedades pré-capitalistas o tempo social e a vida eram fortemente regidos pelos ciclos naturais, através da observação do dia e da noite, das estações do ano, etc. O trabalho era predominantemente artesanal e estava vinculado às necessidades de sobrevivência. As tecnologias utilizadas para a produção eram limitadas, pois estavam ligadas aos recursos naturais. Já as sociedades urbano-industriais capitalistas são marcadas pelo crescimento constante da mercantilização da vida social, no qual a natureza se torna uma “coisa” a ser dominada e usada sem limites. Desse modo, ocorre uma ruptura da relação milenar entre a natureza e a sociedade, tomando uma forma utilitarista e configurando à vida social, o trabalho e à produção uma relação não mais com a natureza, e sim com o capital. Nesses novos tempos é inculcado novos *habitus* que são incorporados ao cotidiano (Franco, 2011).

O habitus preenche uma função que, em outra filosofia, confiamos à consciência transcendental: é um corpo socializado, um corpo estruturado, um corpo que incorporou as estruturas imanentes de um mundo ou de um setor particular desse mundo, de um campo, e que estrutura tanto a percepção desse mundo como a ação nesse mundo (Bourdieu, 1996, p.144).

A dominação do trabalho pelo capital redefine as noções de tempo, valorizando o “tempo útil” e extirpando o “tempo morto” para compensar o tempo destinado às necessidades fisiológicas do trabalhador. A primeira Revolução Industrial compreende o período pré-fordista das sociedades urbano-industriais de capitalismo liberal (Hobsbawn, 1995, 1986; Canêdo, 1987) e é caracterizada pelas longas e extenuantes jornadas de trabalho (Marx, 1959; Hobsbawn, 1986; Canêdo, 1987), pelos baixos salários que funcionavam como dispositivo de coerção social e pela separação entre o domicílio e o local de trabalho. São os movimentos políticos e de organizações operárias que transformam essa realidade através de conquistas de leis que asseguram e protegem o trabalhador, regulamentando as jornadas e as condições de trabalho. É via leis trabalhistas que o Estado começa a exercer maneiras de regulação social que reconhecem os limites biopsicossociais dos trabalhadores – duração da jornada de trabalho; horas-extras; férias; seguridade; aposentadoria; entre outros (Franco, 2011).

O período fordista é marcado pela produção em série através de equipamentos especializados que aumentou a velocidade da execução de tarefas por meio da intensificação do ritmo do trabalho e da multifuncionalidade, culminando na aceleração dos tempos sociais. O estilo fordista de trabalho fomentou o consumismo e a produtividade, valorizou o tempo útil e deixou a sociedade obcecada pelo lucro, o que impactou o modo de vida dos sujeitos e forjou um novo *habitus* de viver. Nesse cenário, as pessoas trabalham e consomem sem parar e sem considerar os horários e os atributos relativos ao “ser” em benefício do “ter”. A terceira Revolução Industrial, segundo Schwab (2016), inicia-se na década de 1960 com o surgimento dos primeiros computadores e depois com o uso da *internet*.

É uma resposta ao modelo rígido do fordismo e que reconfigura a estrutura do trabalho. Esses novos moldes flexibiliza o controle do capital, mas viabiliza uma aceleração dos tempos sociais. Nessa dinâmica, é estabelecida uma corrida contra o tempo fundamentada na velocidade dos tempos sociais, tornando-se um ciclo vicioso. Contudo, os avanços tecnológicos não têm representado uma redução da jornada de trabalho, pelo contrário, têm contribuído para jornadas de trabalho ininterrupto, para o apagamento das noções de horas-extras e para o uso recorrente do trabalho noturno, invadindo o espaço que deveria ser dedicado aos fundamentos constitutivos da espécie humana (Franco, 2011).

As tecnologias, então, têm sido utilizadas como instrumento de potencialização da produtividade que para impor os ritmos e o tempo a favor do capital no processo de produção, não respeita o biorritmo dos sujeitos e os ciclos naturais. Para Shwab (2016), atualmente

adentramos a quarta Revolução Industrial que está relacionada a uma simbiose entre a física, o digital e a biologia. Dessa combinação vimos desenvolver tecnologias como a inteligência artificial, a impressão 3D, a *internet* das coisas, a robótica, a neurotecnologia, a biotecnologia, entre outros. É uma revolução que se caracteriza pela união de diferentes áreas do conhecimento, ou seja, é interdependente e interligada.

Não há dúvidas de que as revoluções industriais promoveram transformações contundentes nas relações sociais, no modo de viver e na sociedade. A produção em massa contribuiu para preços mais atrativos, aumentando o poder de compra da população (I Revolução Industrial). A eletricidade contribuiu para uma melhor qualidade de vida e conforto, e para o avanço de diversas áreas (II Revolução Industrial). Os computadores e a *internet* fizeram com que a informação circulasse com maior velocidade e alcance, o que contribuiu para a sua propagação (III Revolução Industrial). A velocidade exponencial dos avanços, contribuiu para a melhoria da eficiência e da produtividade dos processos (IV Revolução Industrial). Nesse contexto, devemos assumir que as tecnologias se destacam pelas mudanças profundas que provocaram na sociedade moderna, mas não podemos perder de vista que esses avanços são proporcionados para atender aos interesses da indústria (mercado).

O computador quando veio para o mundo foi para reduzir o tempo de trabalho, porém não em benefício do trabalhador, mas para a expansão da produtividade. A artificialização do tempo do homem, no período pós-industrial, demarcou o momento de entrada e o momento de saída do trabalho, e dentro desse intervalo de tempo tinha que produzir o máximo possível. Essa demarcação foi corrompida pelo trabalho remoto. Os relatos dos entrevistados demonstram que as tecnologias ao passo que proporcionaram a economia de tempo associada ao menor deslocamento, reverteu o uso do tempo para a realização de tarefas e não necessariamente para o gozo das necessidades inerentes a essência humana.

O trabalho remoto não desencadeou esse fenômeno, mas colaborou para a sua aceleração e permanência, evidenciando o rompimento dos limites do tempo. A invasão do tempo privado é uma consequência das facilidades promovidas pelas tecnologias. É uma perda das fronteiras entre trabalho e vida pessoal que impacta o uso do tempo social. Hoje, não precisamos mais esperar estar no local de trabalho, no dia e no horário dedicado a ele para atender a solicitações. Em qualquer dia, a qualquer horário se está sujeito a receber e-mails, ligações ou mensagens instantâneas nas diferentes redes sociais. Inclusive, essas solicitações podem surgir não necessariamente da instituição ou da chefia imediata, mas através de um

colega de trabalho, de um orientando ou de um aluno, nos deixando suscetíveis ao bom senso que nem sempre predomina.

Por outro lado, haviam dificuldades que você passou a ser muito dominado por estar o tempo todo conectado ao aluno. Então, grupos de *WhatsApp*, o acesso muito facilitado, começou a produzir o efeito reversa, porque você ficava trabalhando de domingo a domingo. Então você não tinha descanso (Professor 4).

A gente mesmo, nós estamos aqui, né, em uma entrevista e é isso, a rotina de trabalho é quase permanente, você fica... quando não está dormindo, está trabalhando, respondendo a uma mensagem, respondendo a alguém que fez uma solicitação, fazendo alguma coisa, alguma demanda. Então a rotina de trabalho ela ficou muito piorada nesse sentido (Professor 4).

Sim, os limites do início e do fim sumiram, né? As pessoas sentiam no direito a escrever ali. Eu acho que esse é um legado que ficou até hoje, um legado negativo, assim, as pessoas hoje te escrevem a qualquer hora do dia, te geram demanda a qualquer hora do dia, 9 da noite, 10. Ontem mesmo, tinha uma aluna de graduação minha, que foi reprovada numa disciplina, porque foi apenas nas duas primeiras aulas, não voltou mais, e me ligou ontem, 9h30 da noite, querendo entender por que ela tinha sido reprovada (Professor 2).

Mas, ao mesmo tempo, esses limites parecem que não foram reestabelecidos. Eu acho que todo mundo ainda está com uma sensação de que não tem mais hora para trabalhar. Você trabalha quando a demanda aparece. A demanda aparece e trabalha. Se tem demanda, você vai lá e faz. Se não tem, você não faz, entendeu? (Professor 2).

[...] eu respondi *email* normalmente o dia inteiro, até 10 horas da noite, e tinha épocas que a Pró-reitoria, a reitoria pedia coisas para os coordenadores, tinha épocas que a gente, eu e Coordenação 3 fazíamos plantões. Então tinha época que eu ficava trabalhando aqui para entregar o material próprio até 2 horas da manhã (Coordenação 2).

No relato do professor 2, ele explica que durante o isolamento social foi necessário modificar o horário de trabalho para o turno tarde/noite. Primeiro pelas demandas com filhos e afazeres da casa priorizadas no período diurno, e segundo porque grande parte das atividades laborais passaram a acontecer no período noturno. O contexto pandêmico justifica essas alterações, no entanto, a partir do momento em que os “limites do tempo” são rompidos, viabiliza e promove uma “nova cultura de trabalho” que foi mantida após o período emergencial.

A quantidade de palestras, convites que eu recebi para dar palestra, aula, seminários, participar do sei lá o que, tudo era noite, tudo era noite, quase nada acontecia de dia. Então de fato a vida ficou um pouco sem hora, ficou um pouco sem controle de hora, e no fundo eu acho que ainda existe isso, isso permaneceu em algum nível, isso não se extinguiu eu acho (Professor 2).

Isso porque o período da pandemia exigiu ainda mais a velocidade de difusão das informações e maior conectividade das pessoas via aparatos tecnológicos. O distanciamento

social somado ao despreparo para o enfrentamento da crise pode ter sido a razão do aumento de solicitações e demandas, e conseqüentemente na ruptura dos limites do tempo de trabalho. Além disso, mesmo considerando que as universidades públicas, dentro da lógica do neoliberalismo, são um “passivo” para o Estado, ou seja, um gasto e não um investimento, em um sistema neoliberal em que o campo econômico precariza e sucateia o ensino superior por não se interessar nesse processo, coloca os agentes sociais do campo acadêmico ainda mais sob pressão de emitir respostas à sociedade que enfrenta um momento de profunda recessão econômica. Nesse sentido, de certa forma, estamos programados a sermos eficientes e produtivos a todo tempo, mesmo que seja para prestar contas à sociedade.

O governo já autorizou o início do ensino remoto. Estávamos em agosto. E eu fui um dos que dentro da unidade, insistiu para que começássemos o quanto antes, porque afinal de contas, os nossos salários não são pequenos. Um professor, eu não sei se você sabe, mas um professor com doutorado numa universidade federal depois que ele é associado, inclusive, ele passa a ganhar um salário que a maioria da população brasileira não ganha. E é inaceitável do ponto de vista social, você ficar de braços cruzados, principalmente no momento como aquele em que pessoas que viviam do que vendiam nas ruas nem isso tinham mais direito a ter, porque acabou o trânsito nas ruas, você não tinha nem mais engarrafamentos (Professor 3).

Portanto, esses aparatos “a favor” do trabalho contribuem com um sistema competitivo e meritocrático que distancia o homem da sua essência e da razão social da vida (Mészáros, 2006). É preciso livrar-se da alienação e da dominação do trabalho para poder se encantar novamente com o mundo. Reestabelecer a organização do tempo social é decisivo, pois “[...] a ordem social é, antes de mais nada, um ritmo, um tempo. Conformar-se com a ordem social é primordialmente respeitar os ritmos, acompanhar a medida, não andar fora de tempo.” “[...] Adotar ritmos desusados e itinerários próprios significa já excluir-se do grupo” (Bourdieu, 1979, p.47-48). Franco (2011), ao propor a transposição da noção de *habitus* bourdieusiano para a dimensão do trabalho, pondera sobre alterações em várias dimensões da vida social.

Segundo a autora “os *habitus* são constructos humanos contínuos, que têm como referência, consciente ou inconscientemente, essa complexa existência, e têm o sentido de viabilizar a vida cotidiana neste turbilhão de tempos entrelaçados, plasmando distintos ritmos, potencialidades e limites” (Franco, 2011, p. 187). Nesse sentido, os tempos sociais são constructos humanos, assim como o *habitus*, construído ou em transição, como tentativas de adaptação. Ao remeter as discordâncias apontadas por Bourdieu entre as estruturas e os *habitus* em situações de transição entre uma economia pré-capitalista e uma economia capitalista, a autora destaca que as mudanças no mundo do trabalho associadas a precarização podem

alavancar discordâncias entre *habitus* no trabalho, em formação ou já formado, e as estruturas dinâmicas biopsicossociais dos indivíduos.

A questão é que há uma lacuna na regulamentação sobre os limites do uso das tecnologias dentro do tempo de trabalho. Os limites da jornada de trabalho não podem depender da regulação vertical entre empregado e empregador, precisam ser políticas públicas desempenhadas pelo Estado, responsável pela regulação e proteção do trabalho. No entanto, o próprio Estado, em certa medida, cumpre um papel relevante na construção política do capitalismo, *pari passu* que produz e difunde o que será internalizado, ou seja, é primordial nos “sistemas de classificação e de estruturas mentais” (Bourdieu, 1991, p. 169). Neste sentido, os sujeitos precisam, ainda, enfrentar um Estado que “institui e inculca formas simbólicas comuns de pensamento, quadros sociais de percepção [...] esquemas práticos de percepção, apreciação e ação” (Bourdieu, 2000, p. 175).

Por fim, apesar dos avanços tecnológicos, os entrevistados apontaram que a infraestrutura da universidade não acompanha tais avanços. Desse modo, fica evidente que aos professores coube investir na infraestrutura do trabalho remoto, seja cedendo suas casas como novo ambiente para o trabalho, seja comprando equipamentos e móveis, seja aumentando a velocidade da *internet* ou comprando assinaturas de aplicativos. Porém, ao retornarem para a universidade, com todas as novas experiências e aprendizados adquiridos, se depararam com a realidade tecnológica precária. Isso quer dizer que ao mesmo tempo em que as tecnologias foram valorizadas durante a pandemia, no retorno ao presencial, isso parece ter surtido poucos efeitos ou estar caminhando a passos lentos, pois os mesmos problemas ainda estavam lá.

Que, por exemplo, na Educação Física tem pouquíssimos *Datashows*, funcionando bem. Às vezes tem problema no cabo. Às vezes os *Datashows* são antigos, não tem a quantidade, aquele um monte de professor que tem lá dentro, não tem *Datashow* para todo mundo não tem [...] reservar uma sala de aula teórica para eu ir naquele dia com o *Datashow*, é praticamente uma missão impossível (Coordenação 2).

Assim, eu procurei pegar e assimilar as coisas que eu aprendi durante o período remoto para dentro da aula. Então, aquelas experiências que eu achei que foram positivas e que é possível você transpor para a parte presencial, sim. Mas, por exemplo, certas coisas, né? Vou dar um exemplo. Você tem uma disciplina que exige o *Datashow* [...] Então, a instituição que eu trabalho, ela tem o *Datashow*, mas a entrada dele é VGA. Então, a entrada dele não acessa. Aí existe um computador, mas esse computador tem muitos vírus. Então, quando você vai colocar alguma coisa, tem problema de vírus ou quando não tem, ele, a instituição não tem uma *internet* boa, então você não consegue acessar a *internet*. Então, os problemas estruturais eles não foram sanados porque teve a pandemia, ou seja, o investimento na instituição, ele não cresceu, mas as demandas cresceram e a tecnologia vai mudando (Professor 4).

Então, isso é já para mim um desdobramento e uma reflexão importante que a gente precisa modernizar as nossas salas de aula, entendeu? Passou da hora de modernizar as salas de aula. É óbvio que elas têm que ser modernizadas. A UERJ tem um grave

problema de infraestrutura, de modernização da sua infraestrutura e dos seus espaços, sabe? Você vai lá na USP, é outra realidade, está mais moderno já na USP. Você vai em universidades importantes brasileiras, está mais moderno, a UERJ não conseguiu avançar nesses aspectos, então assim, passou da hora de estar todo mundo conectado em sala de aula para fazer algum uso dessa tecnologia, entendeu? Essa dinâmica que a tecnologia nos permite, isso eu já perdi de novo em sala de aula um pouco, continuo usando, porque eu consigo ir para uma sala conectar o meu *laptop*, meu *notebook* na rede *online*, no Wi-Fi do programa, porque a sala é, por um acaso, parede com parede e ele capta o Wi-Fi do programa de pós-graduação que, obviamente, eu tenho a senha (Professor 2).

Hoje é praticamente impossível dar uma aula em que eu não estou utilizando recursos da *web* durante a aula, mesmo estando dentro de sala de aula, muito embora sejam ainda um pouquinho difíceis, porque a universidade não te oferece sempre a estrutura adequada (Professor 2).

Ora, vale ainda refletir que se o ensino remoto influenciou um movimento para a inclusão gradativa das tecnologias no processo de ensino-aprendizagem, mas a quem caberá o investimento na infraestrutura tecnológica? A universidade que vem sofrendo sucateamento dará o suporte devido ou caberá aos professores continuar mantendo o investimento nas tecnologias sem o amparo da instituição? São reflexões pertinentes nesse processo, pois se a universidade quer “abraçar” o uso das tecnologias, e assim deve fazê-lo, não pode haver camuflagens, em que se insere a tecnologia, mas parte desse investimento é feito pelo professor.

A universidade viveu um processo de sucateamento muito grande, as universidades federais. Então, isso é muito visível, muito visível nas instituições. Na minha instituição caiu um pedaço dela e vai ter que, a gente está tendo que dar aula de forma um pouco improvisada, etc. Então, é um contraste muito grande, ou seja, a tecnologia que em tese deveria servir para gente fazer essa transposição, né? Você não tem a tecnologia, a não ser que você faça! Então, como é que você consegue improvisar? Então, por exemplo, você pode socializar os trabalhos pelo celular e as pessoas todas estão ali vendo pelo celular. Compra um cabo VGA, leva um cabo adaptador, leva o seu computador e faz adaptação, mas é sempre você. Não é a instituição que te proporciona isso. O celular é seu ou dos alunos que você socializa. O cabo e o computador é seu e a *internet* também é sua, dos alunos. Então, continua a mesma ideia de “puxadinho”, de “jeitinho”, etc., que você tinha antes. As condições de trabalho nas instituições federais, na instituição do trabalho, elas são muito precárias. É muito, muito contrastante com o nível de produção que a gente tem. Então, nós estamos muito bem ranqueados das melhores universidades da América Latina, etc., mas a infraestrutura, a dotação da produção ela é péssima. Então, eu não consigo nem ficar lá para produzir, porque a produção, se é feito com o acervo e com as instalações que você tem fora dali, porque você não tem como fazer nada ali, nem a produção, nem a pesquisa. O ensino você faz, a extensão você consegue fazer, mas assim, é sempre tudo muito precário. Tudo precário. Essa é a grande dificuldade, né? Se não mudou a prática, as condições não se modificaram, elas não melhoraram, ao contrário, por vezes elas pioraram (Professor 4).

A gente pode fazer remoto, né? Então não concordo com os colegas dizerem assim, não tem que ser tudo presencial, da mesma forma que eu não concordo com o pessoal que fala assim, olha, tem que ser tudo remoto, porque se a gente também esvaziar a universidade, daqui a pouco o pessoal tá cortando verba. Assim, se a gente começar a fazer tudo remoto, daqui a pouco o pessoal corta a verba da infraestrutura da universidade (Professor 1).

Antunes (1999) define o neoliberalismo como um processo de reorganização do capital e de seus sistemas político e ideológico, com base na privatização do Estado, na desregulamentação dos direitos trabalhistas e no desmonte do setor produtivo estatal. Desse modo, o neoliberalismo retoma a proposta de estado minimalista que se concentra na hegemonia do setor privado e na regulamentação mínima por parte do Estado, logo não se preocupa com a saúde, educação, previdência social, e se restringe apenas ao policiamento, à justiça e à defesa nacional. No Brasil, a partir dos anos 1990, o neoliberalismo incorpora as políticas públicas, atingindo as instâncias sociais incluindo a educação. O Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE) foi executado pelo governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) e teve como principais diretrizes a privatização, a terceirização e a publicização (Chaves, 2010).

Nesse contexto, os governos FHC foram marcados pela expansão do ensino superior no Brasil. Esse movimento teve forte influência neoliberal ao seguir orientações de organismos internacionais, que sob a alegação da necessidade de um Estado racionalizado e enxuto, contribuiu para as reformas no ensino superior que reduziram os custos do Estado (Minto, 2014). A expansão das instituições de ensino superior privadas se deu pelo incentivo do poder público através da liberalização dos serviços educacionais e da isenção fiscal. As políticas públicas passaram a focar na amortização da miséria, o que na área da educação se traduziu na criação de bolsas – com recursos da União – para os estudantes do ensino superior privado e na redução dos investimentos públicos nas instituições de ensino superior públicas (Chaves, 2006).

Todo esse processo contribuiu para o desmonte da educação superior pública, uma vez que o movimento de descentralização deu poder para o setor privado atuar em áreas essenciais como a educação, reduzindo a responsabilidade do Estado na prestação desses serviços. A medida em que os recursos são injetados no setor privado através de políticas como o Programa Universidade para Todos (PROUNI) e o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), as universidades públicas carecem de recursos básicos para sua manutenção devido a cortes de verbas e falta de investimentos. Isso faz parte do projeto neoliberal em sucatear as instituições públicas, para que, sob o argumento da má qualidade dos serviços prestados pelo Estado, possam valorizar a eficiência dos serviços do setor privado que atende aos interesses capitalistas. Dentro dessa lógica empresarial, a educação deixa de ser um direito e passa a ser um serviço, que pode ser privado ou privatizado (Chauí, 2003).

Isso vai de encontro com as falas dos entrevistados ao mencionarem que mesmo após toda a experiência do ERE, que poderia fomentar uma modernização das instituições públicas de ensino superior com investimentos em infraestrutura e tecnologias, retornaram para os mesmos problemas de uma universidade ainda em moldes arcaicos. Desse modo, se a remotização do ensino de fato contribuir para a introdução cada vez mais frequente das tecnologias no processo de ensino-aprendizagem, reforçará o atraso das universidades públicas colaborando para o seu enfraquecimento diante dos argumentos neoliberais. Isso porque o que antes era apenas muito importante, como a *internet*, se tornou decisiva dentro do processo e aqueles que não se moldam ao sistema são pressionados, pois o macrocosmos caminha nessa transformação em buscar um Estado com menor intervenção, produzindo múltiplos reflexos, que já existiam e ficou muito evidente durante pandemia. Nessa perspectiva, os investimentos podem continuar recaindo nos bolsos dos trabalhadores/professores.

3.4.2 Categoria 2 – Ensino Remoto

3.4.2.1 Tensões

A implementação do ERE aconteceu sob o seguinte cenário: no primeiro momento não foram ofertadas todas as disciplinas; as disciplinas teórico-práticas aconteceram remotamente na UFRJ, se excetuando apenas uma das disciplinas de natação, por ser totalmente prática. Na UERJ, inicialmente, não houve a prioridade da oferta de disciplinas teórico-práticas, que foram oferecidas depois em turmas específicas de estudantes com perfil de concluinte do curso; as defesas de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) foram mantidas e adaptadas para o formato remoto; na UERJ, dois professores poderiam compartilhar a mesma disciplina, garantindo a integralidade da carga horária; na UFRJ, a princípio, as aulas remotas obedeceram a grade de horário das aulas presenciais, mas tanto na UFRJ, quanto na UERJ isso foi flexibilizado; as aulas poderiam ser ofertadas de forma síncrona ou assíncrona, de acordo com a preferência de cada professor.

Até hoje tem aluno que a gente, por exemplo, tem disciplinas no primeiro período que não foram oferecidas. O departamento fechou questão. Essa disciplina não será oferecida porque ela é eminente cheia de prática e não tem como ensinar alguém a se desenvolver no meio aquático apenas através da tela do computador (Coordenação 3).

Aí eles lá nas reuniões do departamento deles, né? Decidiram que eles não iam dar aula remota para natação. Então ficou vários períodos sem natação e foi acumulando, foi acumulando. Aí quando começou a dar aula remota, a aula presencial, né? Aí você imagina a quantidade de alunos que estava lá, né? Aguardando as suas aulas (Coordenação 2).

Do PAE 1 para o PAE 2, o PAE 1 como foi realmente muito emergencial e a gente só podia oferecer o mínimo possível até para atender um pedido da pró-reitoria, só foram oferecidas aquelas. A gente atingiu aqueles 50%, dando preferência as disciplinas teóricas, até porque metade do nosso curso é prático. Mas a partir do PAE 2, atendendo à solicitação dos alunos, tinham muitos alunos concluintes que faltavam pouquíssimas disciplinas para terminar o curso, né, para finalizar, e aí para algumas disciplinas a gente conseguiu, em concordância com os professores, né, solicitando aos professores, que fossem abertas turmas para concluintes, então, digamos, vou dar um exemplo aqui, eu não lembro se foi o caso específico dessa disciplina, digamos, sei lá, dança não foi oferecida no PAE 1, mas a professora abriu uma turma específica para concluintes, só para ajudar os alunos a se formarem, porque às vezes faltavam pouquíssimas disciplinas. Chegaram a ser abertas algumas turmas específicas de concluinte para ajudar os alunos (Coordenação 1).

Esse contexto é resultado das pressões do macrocosmos exercidas sobre o campo educacional. Os docentes, quanto agentes desse campo, foram forçados a rapidamente tomar decisões metodológicas sobre os procedimentos que iriam adotar, em resposta a essas solicitações. Isso ocorre porque uma luta explícita e política é travada no plano simbólico, em que os agentes se utilizam de artifícios, inconscientemente, para conservar ou conquistar posições. Com as mudanças na aquisição do conhecimento das disciplinas, foi requisitado aos agentes (professores) do campo a aquisição de novos capitais específicos para que não fossem esmagados pelo microcosmos. O acúmulo de capital é determinante na disputa de forças, em que o que está em jogo são os interesses pela conservação ou subversão da ordem dominante do campo (Bourdieu, 1989). Portanto, o campo é o palco de lutas e relações de poder, onde os capitais são movimentados. Diante das circunstâncias postas pelo macrocosmos, os sujeitos que melhor respondem e se adaptam às pressões, maior chance possuem de dominação no campo.

Nesse sentido, as tomadas de decisão precisavam atender as exigências do macrocosmos e as demandas pedagógicas dentro da realidade dos professores e estudantes. O formato em que as aulas seriam ofertadas era uma decisão crucial para a garantia de que o ensino chegasse com qualidade a todos os discentes. As decisões flutuaram entre o risco de perdas pedagógicas e a efetividade da inclusão. Dentre as possibilidades, as aulas poderiam ser ofertadas de modo síncrono – em tempo real com interação entre os participantes – e de modo assíncrono – sem interação em tempo real, tendo o aluno a liberdade de acessar os conteúdos e atividades em horários flexíveis (Santos Junior e Monteiro, 2020).

Aparentemente, as aulas assíncronas eram mais inclusivas, enquanto as aulas síncronas permitiriam maior interação e vínculo. Isso porque no formato assíncrono, o estudante poderia acessar as aulas no local e no horário mais conveniente para ele. Então, na falta de *internet*, nos

casos dos estudantes que trabalhavam; ou nas situações de adoecimento, do aluno ou de familiares, as aulas assíncronas estariam disponíveis para o momento mais adequado para o estudante, contribuindo para a sua continuidade na graduação durante o período remoto. Em contrapartida, as aulas síncronas permitiam ainda o mínimo de convívio e diálogo entre aluno e o professor, a manutenção de uma rotina mais próxima da normalidade e um local de escuta, diálogo, acolhimento e desopilação.

[...] eu fiquei com a parte de colocar os alunos para terem uma rotina e não assistirem no horário que eles quisessem. Eu queria caracterizar uma demarcação de que não era EaD, mas continuávamos tendo ensino só que de forma remota (Professor 4).

[...] manter essa atividade humana, que permitia as pessoas um mínimo de racionalidade, de debate, de convivência com o outro. Então, eu acho que esse aspecto humanístico, eu acho que era a principal forma que a gente tinha de uma boa intervenção pedagógica (Professor 4).

A gente tinha que segurar esses problemas todos dentro de sala, administrar todos esses problemas e o escape muitas vezes para os alunos, etc., eram situações engraçadas, cotidianos, que aconteciam no período remoto. Aquelas coisas, da relação professor aluno, ser alvo de chacota, brincadeira, por causa de alguma coisa diferente que acontecia (Professor 4).

Que eu, na minha opinião, essa foi a maneira mais correta de fazer. Você atendia, você estava, dava atenção, não sumia do planeta. Os alunos viam a sua cara, viam quem era você. Você tinha uma oportunidade de passar ali um vínculo de passar, assim, uma conversa, um apoio, né? Conversar com os alunos. Poxa, né, estás a dizer, vamos lá, vamos lutar juntos, e tudo fazia aquele diálogo ali afetivo (Coordenação 2).

A partir dessas ponderações, a maioria dos professores optaram pelo formato síncrono, mas decidiram por deixar as aulas disponíveis para serem acessadas posteriormente. Apenas dois professores escolheram pela oferta de aulas assíncronas.

A gente teve reuniões, eu confesso, eu confesso que eu cheguei a essas reuniões do CEH, do Centro de Educação e Humanidades, para debater qual... como seria o formato das aulas da continuação das atividades acadêmicas durante esse processo da quarentena [...] O Centro de Educação e Humanidades, e tinha uma galera muito bacana de todas as licenciaturas, incluindo a da educação física, né? Que debateu o melhor formato. Naquela ocasião, chegou-se à conclusão de qual formato é menos excludente, né? O formato mais inclusivo seria o das atividades assíncronas, né? A impressão que eu tenho, conversando com os estudantes, é que poucos professores de fato seguiram. Essa era uma sugestão, isso não foi uma imposição, né, de que fossem assíncrona, mas eu optei, né? (Professor 1).

As estratégias metodológicas foram se adaptando ao longo do processo, conforme eram testadas. Os docentes que optaram pelas aulas assíncronas, investiram em vídeos curtos postados no *youtube* com o *link* compartilhado aos alunos através de grupo no *whatsapp* ou na plataforma AVA, no dia da aula. Os debates e o esclarecimento de dúvidas aconteciam no

próprio grupo do *whatsapp* e nos fóruns ou nas mensagens privadas do AVA. As avaliações se deram por meio de prova via formulário *google*, seminários, trabalho escrito ou participação nas discussões do fórum. Um dos professores teve apenas alguns momentos síncronos: nas orientações de TCC, a pedido do orientando, e quando convidava professores para palestrar sobre um determinado tema, disponibilizando o vídeo para ser assistido também de forma assíncrona.

Os vídeos no *Youtube*, no primeiro momento, eu tentei usar, por exemplo, PDFs, livros em PDF, mas o AVA da UERJ não comporta. [...] a gente acabou fazendo isso, em vez de colocar o PDF em si, a gente botava o *link*, né, do sítio onde está disponível lá o trabalho, né? Eu tentei fazer vídeos curtos, né? [...] E cheguei a fazer vídeos de 25 minutos, 30 minutos e tal, mas era no máximo, nunca mais do que isso, né? (Professor 1).

Como ali no remoto não dava para fazer isso, eu tentei fazer os vídeos curtos e apresentar os temas, aí os temas eu apresentava tanto no vídeo quanto no blog (Professor 1).

[...] eu sugeria que em qualquer coisa que eles quisessem falar, eles falassem ou no fórum, ou se quisesse falar no privado, mandava mensagem, né? A mensagem no AVA tem aquele ícone lá da mensagem, vai direto pra mim. [...] Então eu fazia uma questão, formulava uma questão nos fóruns. Cada tópico, cada semana, eu abria um tópico [...] (Professor 1).

[...] assim eu postava no horário mesmo da aula pela manhã, na verdade, no horário não, no dia da aula, né? Daquela disciplina (Professor 1).

Eu idealizei o seguinte: vou ofertar as disciplinas através do *email* corporativo da universidade pelo sistema integrado de gerenciamento acadêmico, como forma inicial de comunicação com os alunos. Explicando a eles como seria o formato da disciplina. Inserindo inclusive a ementa do curso, conteúdo programático e anunciando dentro disso qual seria a dinâmica da disciplina. E a dinâmica transcorreria da seguinte forma: nós trabalharíamos com o *WhatsApp*. E através do *WhatsApp*, eu enviaria *links* de aulas que eu desenvolvi. [...] Então, eu tinha apresentações gravadas sobre cada tópico com a preocupação de que não durassem mais de 40 minutos. Porque mais do que 40 minutos ali sentado, não é fácil. E, na verdade, às vezes, quando você dá uma aula de 2 horas, quando você percebe o conteúdo mesmo é de 30 minutos, 35 minutos, o restante é você conversando com os alunos (Professor 3).

Eu queria vídeos mais curtos, alguns tiveram 29 minutos, mas com a questão bem objetiva do enfoque para a vídeoaula daquele dia, daquele tema. Então, fui gravando as vídeoaulas, eu fazia o *upload* para o meu canal no Youtube e eu passava os *links* nos dias das aulas, que seriam presenciais, [...] No início de cada um dos horários desses dias, eu já inseri uma vídeoaula acompanhada de um discurso explicativo por meio de mensagem de áudio. E já deixava disponível para os alunos a informação de que toda a nossa comunicação seria via aquele grupo de *WhatsApp*. E que foi montado um anúncio já pelo envio do *email*, falando sobre como transcorreria a disciplina, eu avisei que seria criado o grupo de *WhatsApp* informei que o grupo não era obrigatório e que ele seria desfeito ao final da disciplina, mas ele era altamente recomendado. Felizmente, todos concordaram, e pelo grupo, eu enviava as vídeoaulas e enviava o material adicional como publicações, artigos, livros autorizados, evidentemente. [...] E procurava também deixar claro para eles o seguinte, que em caso de dúvidas, que eles manifestassem dúvidas ali mesmo, pelo grupo e de forma oral, e se possível mensagens de áudio. Como se nós estivéssemos num prolongamento da sala de aula presencial. [...] O conteúdo foi rigorosamente o mesmo e havia também a preocupação em selecionar vídeos que pudessem amenizar a falta das aulas presenciais na piscina. Então eu fui selecionando vídeos, recomendando que eles não só olhassem os vídeos,

como tentassem fazer numa piscina que estivesse próxima a eles. [...] As avaliações eram avaliações por escrito e por meio de trabalhos. Por escrito eu passei para você ter uma ideia, as provas eram todas elas baseadas no *Google Forms*, no formulário *Google*. [...] E todas elas poderiam ser feitas mediante consulta. E eu dava 48 horas para que eles fizessem as provas (Professor 3).

Olha, as avaliações. Eu sempre fazia esse fórum de debate e eu pedia que fizessem pelo menos, assim: participassem de pelo menos 2 fóruns e com pelo menos, assim, umas 2 postagens para poder dialogar. Não estabelecia nenhum tipo de tamanho, de quantos parágrafos, nada. Assim, só pedi que eles, acabava que tinha que ter no mínimo 2 parágrafos. Eu pedia que eles dialogassem com outro colega, então eles falavam alguma coisa e depois comentavam o comentário de outra pessoa. Estava um diálogo mesmo, né? Então, participava de no mínimo 2, aí ficava meio que assim nota um e nota dois. E aí, eventualmente, quem não tiver satisfeito com a nota participaria de um terceiro, que seria a nota três (Professor 1).

A prova, na verdade, eram 2 provas. Numa das disciplinas eram 2 provas e no meio um seminário de hidroginástica e populações especiais. Numa outra disciplina, era uma sucessão de trabalhos (Professor 3).

Já para aqueles que optaram pelas aulas síncronas, as estratégias se concentraram na busca de uma participação mais ativa dos alunos. Os professores buscavam instigar os estudantes, promover debates e provocar o interesse pelos temas da disciplina. Um dos entrevistados ministrou aulas remotas de uma disciplina teórico-prática e relatou ter buscado sites e filmes para fazer análises e, dentro do possível, se aproximar da prática. Todos os professores que ministraram as aulas de forma síncrona deixavam a gravação disponível, apenas um relatou que inicialmente deixava as aulas gravadas, porém depois parou de disponibilizá-las. Outro professor relatou que a aula passou a acontecer em horário diferente do que o de costume no formato presencial, devido a responsabilidades com a casa e a família, mas os demais professores seguiram a grade de horário.

Então, eu utilizei muito mais recursos de vídeos e palestras selecionadas no *Youtube*, que eram o material de suporte da disciplina, do que era debatido. [...] Eu abri um vídeo, transmiti um vídeo, a gente debatia aquele vídeo na hora, vídeos curtos, trechos de vídeos que eu separava. Então, assim, na verdade, o meu conteúdo da disciplina, o material disponibilizado para a minha disciplina virtual, ele se enriqueceu, na verdade, de opções. Porque não se limitou a textos, mas entraram textos, entraram *podcasts*, entraram vídeos do *Youtube*, entraram conferências, palestras, falas curtas, entrevistas com pesquisadores, e tudo isso passou a ser conteúdo bibliográfico da minha disciplina de apoio ali (Professor 2).

Então, exigia, exigia sim, estratégias didático-pedagógicas ou pelo menos, diálogos e sugestões de vídeos para eles assistirem, para debater em sala. Sempre discussões que pudessem despertar neles curiosidades sobre a disciplina. Olha, elas foram, as aulas que eu ministro em sala ou remotamente, elas exigem né, ou em pedaços da aula ou as vezes em aulas inteiras a participação dos alunos. Elas exigem porque você chama pelo nome, só que às vezes você chama pelo nome, mas não te responde, mas você chama pelo nome, você indaga, você instiga, da outra vez você trabalha com um pequeno vídeo, da outra vez você trabalha com um vídeo que eles... que eles assistam anteriormente, da outra vez com o texto (Professor 4).

Quando acabava, disponibilizava o vídeo da aula e todo o material que eu tinha dado para aqueles estudantes que não podiam estar no horário [...]. Então eu deixava lá, teve vários professores que fizeram igualmente (Coordenação 2).

Aí eu tive sorte de ter assim eu tive um monitor que era bolsista e tive dois monitores voluntários que me ajudavam voluntariamente, né? A conduzir as aulas de judô, né? Então dava aula de fundamentos, judô e aplicação pedagógica do judô. Então a gente procurava lá na medida do possível visitar lá o site, ver os filmes, fazer análise, enfim (Coordenação 3).

Então, por exemplo, nesse modelo online que eu adotei, basicamente o que eu solicitava para eles, especialmente na época do online total, pandemia, eram resenhas críticas ao final de cada aula. Bem, então assim, o que foi debatido, qual é o seu olhar sobre esse debate? Então, você tem até a semana que vem para me entregar a resenha da semana anterior, então, ao final do semestre eu tinha o número de resenhas equivalente ao número de aulas que nós realizamos no semestre, e esse era o processo de avaliação, que era na verdade uma forma de fazer com que eles estivessem conectados à aula, participativos e consumidores do conteúdo que eu queria que eles consumissem, entendeu? (Professor 2).

[...] as avaliações, o que foi mudado, que a prova ela deixou de ser o principal instrumento avaliativo. [...] As pessoas usavam muito a prova como um produto e a avaliação, então, era um produto prova. O sujeito tirou a nota, tirou, não tirou, tchau. Então, a avaliação enquanto um processo, ela pressupõe que você tenha instrumentos e marcadores para além daquele dia que a pessoa faz a prova. Você tem que mensurar outras possibilidades de expressão que não a escrita de um determinado conteúdo. Então, eu acho que isso foi uma modificação bem razoável para o conjunto dos professores (Professor 4).

Uma avaliação de texto, eu deixo o texto lá para eles lerem o PDF, né? E eles postam lá o trabalho que eles fizeram escrito posta lá no *Google Classroom*, né? O trabalho, a resenha, o resumo, o que foi pedido, veja, ó, vocês vão fazer uma resenha posta lá, né? [...] Eu estou a usar até hoje, nunca deixei de usar depois que eu... mas isso começou durante a pandemia, durante o ensino remoto (Coordenação 2).

A diferença entre os formatos parece ter se pautado, principalmente, no tempo dos vídeos produzidos, pois apesar dos professores que optaram pelo formato síncrono parecerem despreocupados com o tempo de duração das aulas, talvez justamente pela busca da interação com o aluno ou para o cumprimento do tempo de aula, os professores que produziram aulas assíncronas enfatizaram a preocupação em fazer vídeos curtos que não fossem cansativos para quem os assistisse.

Entretanto, o Professor 1 relatou que quando realizava os encontros síncronos obtinha um baixo quórum de alunos. A falta de adesão pode ser justificada pelo fato de que não era obrigatório assistir a aula em tempo real; pela a aula ser disponibilizada no formato assíncrono; por desinteresse ou por outros motivos intervenientes que impedissem a participação do aluno. Contudo, o professor aponta que as condições socioeconômicas se sobressaíam como fatores determinantes para a participação ou não nesses encontros, reforçando a ideia de que as aulas assíncronas de fato podem ter sido menos excludentes.

E era um público bem pequeno e aí eu avisava, né, falava, olha gente, aqui a gente vai ter um público pequeno, em geral, não passava de 5 estudantes. [...] Nessa, eu convidava porque aí o palestrante fazia uma exposição, né? De tempo que ele quisesse e a gente tinha bastante tempo para depois fazer um diálogo e aí eu deixava o *link*, gravava e deixava o *link* no AVA, porque, em geral essas disciplinas tinham 15 estudantes, eram turmas menores. Mas assim, desses 15 eram 5, 6, 7 que participavam síncrona realmente (Professor 1).

Ainda assim, nas aulas síncronas dessas palestras só aparecia, a gente percebia, quem tinha uma *internet* melhor e quem tinha tempo naquele horário (Professor 1).

Além disso, a ressignificação da atuação pedagógica, causou impactos sobre o capital específico de estudantes e professores, onde as produções de ambos foram alteradas. O capital específico é o capital simbólico presente em cada campo e que só faz sentido para os agentes do campo, que conhecem suas regras e que tem o *habitus* ajustado a ele. Nesse sentido, “encontramos pessoas que lutam por um bastão²³ que só tem valor para quem está no jogo, preso ao jogo” (Bourdieu, 1996, p. 141). Ao citar que “o espírito da fortaleza é a ponte levadiça”, Bourdieu (2004, p. 9) apresenta a relação entre campo e capital em que “cada campo impõe um preço de entrada tácito: ‘Que não entre aqui quem não for geômetra’, isto é, que ninguém entre aqui se não estiver pronto a morrer por um teorema” (Bourdieu, 1996, p. 141). Logo, para ingressar em um campo é necessário acumular um montante de capital, ou seja, Bourdieu afirma que é preciso acumular um capital específico para ser aceito e permanecer em um campo.

O que aconteceu no campo educacional durante a pandemia de COVID-19 foi a imposição do campo econômico para a implementação do ERE, sendo também determinante para sua execução já que esse formato de ensino postula a obtenção de recursos tecnológicos como pré-requisito de inclusão. Coube ao professor desenvolver um conteúdo que atendesse tanto a demanda econômica, quanto a demanda educacional, isto é, além de conciliarem com a nova rotina e sua perspectiva de ensino, precisavam atender às necessidades dos discentes que perpassavam pelas suas condições socioeconômicas. Isso demonstra que, apesar do campo educacional ser bastante sedimentado, seus agentes se viram forçados a tomar decisões para

²³ Bourdieu (1996, p. 141) faz uma analogia à uma escultura em que dois monges brigam por um bastão, o bastão de prior, que somente tem sentido para os próprios monges, conforme indica no seguinte trecho: “[...] evocaria uma escultura que se encontra na catedral de Auch, em Gers, sob os assentos do capítulo, e que representa dois monges lutando pelo bastão de prior. Em um mundo como o universo religioso, e sobretudo o universo monástico, que é o lugar por excelência do *Ausserweltlich*, do supramundano, do desinteresse no sentido ingênuo do termo [...]”. Desse modo, o bastão somente tem validade para os monges, ou seja, para quem disputa, não sendo interessante para outros atores do campo.

adequar o processo de ensino-aprendizagem ao ERE, modificando seu capital específico e acumulando novos capitais a fim de se manter dentro do jogo dessa arena de disputas.

Um exemplo de alteração do capital específico, foi a ampliação da possibilidade de intercâmbio com professores de outras universidades, tanto do Brasil quanto do mundo. Essa se tornou uma oportunidade de enriquecimento do processo de ensino-aprendizagem, em decorrência das facilidades proporcionadas pelos meios digitais que aproximavam as pessoas mesmo que estivessem distantes, e que antes era dificultada pelas barreiras econômicas e temporais do ensino presencial.

E também muitas... Realizei muitos, convidei muitas pessoas para realizar seminários e às vezes será agregado a aula da graduação, entendeu? Então assim, os alunos tiveram a oportunidade de assistir aulas com outros professores de fora do Estado Rio de Janeiro e até de fora do Brasil. Eu tive convidados internacionais que falaram nas minhas aulas, seja na graduação, seja na pós-graduação. [...] Então participei de muita banca, muitos eventos *online*, mas também convidei pessoas de fora do Rio de Janeiro, de fora do Estado, de fora do Brasil para realizar eventos e seminários, aulas, todo formato *online* e também banca. Isso aconteceu (Professor 2).

Sim, sim, sim, era frequente. Assim, por exemplo, em Educação Física Comunitária, né? Costumava chamar professores de outras unidades acadêmicas da UERJ, né? Mas também, por exemplo, foi o xxx, né? Professor da UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais -, foi o pessoal do LID - Laboratório de Inclusão e Diversidade -, que é do 12º andar, né? Lá da educação, o pessoal do NEPA - Núcleo de Estudo da Pessoa Autista, que é da UFF - Universidade Federal Fluminense. Foi 3 vezes, foi o professor xxx que é o sociólogo, é lá da faculdade de Ciências Sociais e que pratica *crossfit* já há muito tempo, 5, 6 anos. Então ele sempre, todo semestre administrava uma palestra para falar do *crossfit* da perspectiva de um cientista social. Então vários outros. A xxx, que também é socióloga que trabalhou em favelas, então, a pesquisa do doutorado dela foi em favelas (Professor 1).

No contexto pandêmico de distanciamento social, que se perde as oportunidades que são criadas no dia a dia e as relações sociais estabelecidas no cotidiano, a mudança de capital específico seria um ponto positivo por destacar a viabilidade de se criar uma teia de contatos, que formam o capital social de um indivíduo, por meio dos recursos digitais que possuem grande alcance. Nesse sentido, o convite para a participação de professores externos nas aulas e em bancas de TCC, transcendem os objetivos relativos ao ensino, e se tornam também um meio para expandir e fortalecer o capital social dos docentes. Mas, embora houvesse essa possibilidade, apenas dois professores apontaram ter se utilizado dessa estratégia. Segundo o Professor 4, essa não era uma realidade do momento, pois as pessoas estavam assoberbadas de tarefas e por isso optou apenas por indicar aos alunos a participarem de eventos remotos. A indicação de *lives* foi um recurso também utilizado pelo Professor 3.

Nas aulas, recepcionar professores de fora era uma coisa muito eventual, tá? As pessoas trabalhavam muito, né? Foi um período que, por incrível que pareça, você ficava em casa, mas você trabalhava demais e administrava muitas coisas também (Professor 4).

Então, as pessoas tinham muitas ocupações, mas, eventualmente sim, traziam-se professores de fora, mas uma coisa eventual, não necessariamente programada. O que eu fazia era tentar articular que os alunos, na medida do possível, eu fazia as indicações para que eles participassem de eventos remotos que aconteceram muito (Professor 4).

Por exemplo, professor xxx da UFRGS, que é um grande professor da área de esportes aquáticos, tinha uma *live* dele. Eu divulgava para os alunos, olha, se tiver interesse, assistam, porque o professor xxx é um grande pesquisador na área. E em várias circunstâncias eu disponibilizava vídeos sobre outras abordagens, e também *links* de *lives* de outros professores. Entendi, para que fossem cercados de mais informações de outros conteúdos de outras abordagens sobre o mesmo tema (Professor 3).

Apesar dessa justificativa ser coerente com a realidade vivenciada, o fato de outros professores conseguirem articular a participação de docentes externos nas suas aulas remotas, pode indicar que estão inseridos em uma rede de trocas sociais mais consolidada. Em contrapartida, mesmo aqueles que apenas fizeram indicações de *lives* ou eventos remotos certamente contemplaram os que estavam relacionados as suas subáreas e com palestrantes que possuem certo grau de reconhecimento dentro da sua rede de relações específicas, o que também promove o capital social que circula no sistema em que está inserido.

De um modo geral, observa-se que a influência do campo econômico afetou o *habitus*, não somente da relação professor-aluno, mas também do professor para com o seu processo de ensino-aprendizagem. Assim, ao invés de se relacionar com o aluno propriamente dito, o professor foi obrigado a prover decisões que oferecessem um cenário mais equânime para que os alunos pudessem ter acesso às aulas e preservasse, na medida do possível, a qualidade do ensino.

Nesse sentido, a produção do capital social estava atrelada ao professor que mais podia oferecer elementos que efetivasse as aulas de maneira acessível aos alunos. Dessa forma, o capital social, baseado em conexões e pertencimento coletivo, foi mais ou menos valorizado de acordo com o professor que mais conseguia se adequar a essa mudança que mexeu com o *habitus* professoral. Para Perrenoud (1997), a mudança das práticas pedagógicas, implica também em mudança de *habitus*. Utilizando-se do conceito de *habitus* cunhado por Bourdieu, denomina que o *habitus* professoral está inserido em um conjunto de elementos que estruturam a epistemologia da prática pedagógica do professor em sala de aula.

Antes da pandemia de COVID-19 o *habitus* professoral estabelecido se caracterizava por aulas expositivas; utilização de *slides*; materiais de apoio que se limitavam a livros, capítulos de livros e artigos disponibilizados nas pastas da “xerox”; conversas com o aluno em sala de aula; avaliações através de trabalhos e provas, etc. Era um *habitus* instaurado há tempos que foi alterado pela pressão da continuidade das aulas em outros moldes para se ajustar a realidade pandêmica. Segundo os relatos apresentados, essa dinâmica foi alterada quando os espaços físicos foram substituídos pelo ambiente virtual.

As interações com os alunos foram modificadas, deixando de ser face a face e passando a ser mediadas pelas tecnologias. As pastas da “xerox” foram substituídas pelo AVA. Os materiais de apoio foram diversificados, incluindo *lives*, filmes, *podcasts*, vídeos do *Youtube*, entre outros. As avaliações que tinham a prova como o seu principal instrumento, passaram a acontecer nos fóruns do AVA, através do formulário do *Google*, de resenhas, trabalhos e da participação dos debates das aulas, ganhando um caráter mais processual. A prática e o movimento tão importante no curso de Educação Física, foram praticamente extintos, se limitando por vezes a observação e análise de vídeos. Portanto, não se trata apenas da mudança do espaço de aula, mas da alteração de todo um sistema de disposições incorporadas que organizam a maneira como os indivíduos percebem o mundo social e a ele reagem.

O espaço é o efeito produzido pelas operações que o orientam, o circunstanciam, o temporalizam e o levam a funcionar em unidade polivalente de programas conflituais ou de proximidades contratuais (Certeau, 1994, p. 202).

A transferência do espaço de aula – sala, ginásio, quadra, piscina, pátio, campo, etc. – destinado à Educação Física para um ambiente virtual, repercute de maneira significativamente negativa sobre o *habitus* consagrado nessa disciplina. O *habitus* quanto um “sistema de disposições adquiridas pela aprendizagem implícita ou explícita” (Bourdieu, 1983, p. 94) imprime práticas nos sujeitos pois “está no princípio de encadeamento das ‘ações’” (Bourdieu, 1972, p. 60–61). O curso de Educação Física, seja através de disciplinas teóricas, práticas ou teórico-práticas, é permeado pela valorização do movimento na sua práxis pedagógica. Pensar e fazer a Educação Física desprendido do ato de se movimentar e interagir ao que parece, segundo os relatos, nos distancia de uma experiência completa. Ao mesmo tempo, o *habitus* professoral que está vinculado à essência prática da Educação Física, influencia a perspectiva docente. Nesse aspecto, a transposição do espaço presencial para o espaço virtual, altera tanto o espaço, quanto o *habitus* nele conservado.

Mas hoje, passada essa experiência, eu já olho para o ensino remoto com outros olhos, eu não sou tão amistoso do sistema remoto. Por exemplo, eu dou aula de judô, né? Imagina você ensinar a disciplina judô, com aquela... com os detalhes das técnicas, a pessoa vai imaginar que fez um rolamento, a pessoa vai imaginar que tá ensinando um aluno dar aula, é totalmente, enfim (Coordenação 3).

Bom, então vamos ensinar natação para um aluno de graduação que vai futuramente dar aulas de natação, vamos ensinar natação ou metodologia do ensino da natação e vamos dar natação com uma pessoa que está em casa num computador. Existem complicadores para você fazer isso, não é que a pessoa precisa ser atleta de natação, mas vivenciar a atividade da natação parece ser uma coisa importante dentro de um curso como o curso de Educação Física (Professor 4).

Desse modo, os professores apontaram que preferem o ensino presencial ou que possuem certa inclinação ao modelo híbrido em que as tecnologias podem ser utilizadas para apoio. Fica claro que não há uma resistência ao uso das tecnologias como aliadas do ensino, mas que não é possível abrir mão totalmente do ensino presencial, principalmente em um curso em que tanto demanda o movimento, a prática e o contato humano.

Silva (2021) relata que a ausência de aulas práticas durante o ERE foi apontada como um dos principais fatores negativos. As aulas práticas, no processo de ensino-aprendizagem, colocam o estudante como o sujeito da aprendizagem, desenvolvendo habilidades e competências específicas. Desse modo, funcionam como facilitadoras que permitem aliar a teoria à prática (Peruzzi e Fofonka, 2021). Logo, observa-se uma defesa do modelo presencial, que conseqüentemente contraria o ERE.

Estou fazendo um elogio de todos os recursos do que a gente usou na pandemia, que eu acho que são fundamentais, mas a Educação Física é uma disciplina que exige a presencialidade (Professor 1).

[...] eu acho que o ensino remoto veio para ficar. Se ele vai ser adotado na totalidade, provavelmente não. Porque há certos aspectos, no ensino remoto que não são possíveis de você prover tanto quanto na aula presencial. Mas não há dúvida de que o ensino remoto ele facilita uma série de processos, torna mais econômico esses processos [...] Então eu vejo com uma tranquilidade muito grande uma convivência do tipo híbrido (Professor 3).

[...] eu acho que o formato híbrido, isso é bem válido, para um determinado momento de encontro pode ser interessante ser *online*, mas que isso não seja permanente e o único modelo, porque eu acho que não funciona (Professor 2).

Eu senti sim, resistência de alguns professores em fazer, que teve, ficou meio que dividido essas opiniões (Coordenação 2).

É, eu dei aula na pandemia. É, é? A aula é o melhor, né? Ah, eu... você gosta do ensino remoto? Não, não gosto, preferia presencial, mas prejudicar os alunos? Eu aprendi a dar aula remota, então, assim, houve a resistência, mas ainda assim aconteceu, né? (Coordenação 2).

Então eu vejo que podemos procurar coisas positivas sim, né? Mas substituir, jamais. Acho que não existe essa história. “Ah tem agora a inteligência artificial” não, pra

mim é conversa fiada. Tem um amigo meu, que ele fala assim: professor tem que ensinar o aluno, mas tem que ter compaixão do aluno. Ele fala de coração, ele fala, assim, simbolicamente né, tecer uma relação de professor para aluno, de aluno para professor, de aluno para aluno, criar uma camaradagem, isso aí realmente não tem. Não tem substituto. O ensino presencial é o ensino e eu não tenho dúvidas (Coordenação 3).

Alguns docentes aceitaram plenamente, mas outros resistiram firmemente e com argumentos bastante sólidos também (Coordenação 3).

Outra dificuldade que eu vi foi ainda na questão desse momento, a resistência de alguns professores para experimentar, né? E foi um momento de experimentação, né? Desse momento que a gente viu, momento inusitado né? Ninguém tinha passado por isso antes (Coordenação 3).

Por outro lado, a ausência de presencialidade não afeta apenas as questões relacionadas ao movimento, mas também as interações, o contato humano, os conflitos e os contratos que se dão a partir de um entrosamento presencial. As redes de relações sociais dão aos indivíduos o sentimento de pertencimento a um determinado grupo. Essas relações são estabelecidas a partir da proximidade no mesmo espaço econômico e social, e das trocas materiais e simbólicas que permitem os agentes a terem acesso aos recursos dos membros dessa rede que é durável. Quanto maior e melhor o volume de recursos do grupo, mais capital social possui um agente ligado a este grupo (Bourdieu, 1980).

Com o distanciamento das relações antes estabelecidas na universidade, a formação e consolidação dessas redes sociais – inter-alunos, inter-professores e entre alunos e professores – foram prejudicadas. Paulo Freire (1977, p. 69) afirma que “educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não há transformação do saber, mas um encontro de interlocutores que buscam a significação dos significados”. Essa relação é afetada quando deixa de ser face a face e passa a ser mediada pelas tecnologias. Um exemplo disso, conforme apontado pelo Professor 1, é a impossibilidade de contato visual através do computador:

Eu defendo a presencialidade. A evidência mais interessante que a presencialidade é importante, né? É que aqui a gente nunca se olha no olho. É impossível na interação remota, não se olha no olho. Quando a gente quer olhar no olho da pessoa, a gente olha para a câmera e não vê a pessoa, né? [...]. Eu, para olhar pro seu olho, eu tenho que olhar pra cá agora eu tô olhando pro seu olho, só que agora eu não tô te vendo, então, a interação humana a gente perde, esse aspecto, essa linguagem, esse vínculo, muito, que é o mais interessante [...] (Professor 1).

A perda da presencialidade evoca a perda de interação e ausência do contato humano. Somado a isso, as aulas síncronas que possibilitariam um espaço de diálogo, escuta e debate, de forma mais pessoal, aconteceram, muitas das vezes, com as câmeras fechadas. Esse foi o

principal fator para a perda de interação, não somente pela falta de comunicação dos alunos, mas também pela sensação de não saber se haveria alguém ouvindo por de trás das “bolinhas”. Essa perda significativa de interação favoreceu para o aumento da impessoalidade, que se traduz desde a falta de cumprimentos ao ingressar na sala virtual, até o decorrer da aula e nos espaços de diálogo que se criam também no “pós aula”, e que com o ERE deixaram de existir.

Acredito que sim, muito embora, acabada a disciplina, aquela bolinha desaparece e você não encontra mais aquela pessoa, né? [...] o *online* não permite conversa paralela, a gente não está batendo papo aqui. Se a gente estivesse junto, você me entrevistando pessoalmente, principalmente, a gente bateria um papo, né? Ou antes ou depois. Aqui a gente vai acabar, e você vai falar: "Tá, tchau, obrigado, obrigado pelo seu tempo". E aí, pum. Acabou. Então fica muito mais impessoal. E essas aulas eram muito mais impessoais. Então, assim, isso eu senti um pouco de dificuldade, assim, de avaliar quem era aquele estudante, entendeu? Quem era aquela pessoa, sabe? Assim, o quão ela tá de fato ali, né? Por que isso eu sinto em sala de aula! Em sala de aula, os alunos vêm falar comigo no final da aula, termina e não acaba, porque acaba a aula e eu só consigo sair meia hora depois que a aula acabou. [...] Eu chegava na última atrasado, na segunda eu já estava atrasado, porque eu saía da sala, terminava a aula, os alunos todos viam na minha mesa ficar querendo conversar sobre várias coisas, entendeu? E eu não conseguia sair de sala, isso aconteceu o semestre inteiro, eu chegando atrasado na aula seguinte. Isso no *online* não existia, você vai lá dá seu recado, aperta o botãozinho vermelho e tchau. Então assim, eu tive essa dificuldade, sabe, assim, de avaliar o quão aquele aluno foi de fato impactado pela disciplina, entendeu? E aí eu não estou me referindo a um processo formativo ou formal de avaliação. Estou me referindo mesmo ao que o contato humano te permite, sabe? Que é você olhar no olho ali, sentir as impressões corporais e o aluno falar contigo no final da disciplina e falar: "Cara, professor, puta, muito obrigado por essa disciplina", sabe? "Para mim foi importante fazer sua disciplina.", "Nunca ninguém tinha me dado voz". No *online* isso foi bem menos. Eu perdi um pouco essa sensibilidade, mesmo porque eu não conseguia nem ver as pessoas. [...] Acho que é uma diferença importante, assim, do presencial para o *online*, entendeu? É a impessoalidade, sabe? A impessoalidade do mundo virtual é aterrorizante, né?" (Professor 2).

Eu acho que os desafios foram mais no sentido, eu me adaptei bem, eu acho que eu consegui ministrar disciplinas com boa qualidade, mesmo no *online*, havendo perdas, sem dúvida, perdas de interação, interatividade com os estudantes, sem dúvida. Mas eu acho que a minha principal dificuldade não era necessariamente uma barreira, mas uma dificuldade que era dar aula para a bolinha. Sem saber se os alunos estavam ali, os alunos não abriam câmera, muito embora eu eventualmente pedisse com cuidado, porque, afinal de contas, todo mundo dentro da sua casa, a residência, você não sabe o que você vai encontrar do outro lado da câmera. Então, eu tinha um cuidado muito grande com o estudante, assim, não era uma regra ter que abrir a câmera, porque algumas pessoas podiam se sentir bastante desconfortáveis com isso, e é compreensível (Professor 2).

Isso não acontecia na graduação, eu pedia para abrir a câmera, numa turma de 30, 1 abria. Isso era broxante, sabe? Um saco dar aula para um monte de bolinha que você não sabia, que só aparecia um quadradinho, muitas vezes, né. R., O., L., T., R., N., e aí falava, "caraca". Nossa interação com o aluno, obviamente, foi muito prejudicada, entendeu? (Professor 2).

E aí o xxx²⁴ uma vez conversando comigo falou assim, poxa xxx eu tô assim, me sinto inseguro né? Com a questão do ensino remoto aí eu falei assim, mas por que? Olha só, eu me vejo da seguinte forma, imagina um pianista que escolhe um repertório,

²⁴ Os nomes citados nas entrevistas foram suprimidos para manter o anonimato dos indivíduos do estudo, conforme preconizado pelas características éticas da pesquisa.

ensaia o repertório, vai pro bar, toca com todo empenho e as pessoas estão conversando aí você termina, ninguém bate palma, ninguém fala oba. Exatamente o que a gente via durante o ensino remoto. O professor preparava a aula, trazia o caminho ali pro aluno e às vezes o aluno abria a câmera, mas não estava. Ele abria a conexão, mas fechava a câmera. Você não sabia se estava ali ou se ele não estava né. Então era uma sensação muito estranha (Coordenação 3).

Mas assim, a grande dificuldade na perspectiva que eu trabalhava, dialógica, era exatamente você conseguir fazer com que o aluno dialogasse com você e ao mesmo tempo ficasse presente na aula, né, porque com a câmera fechada você não sabe se o seu aluno está presente. Então você tinha que montar estratégias, né, pedagógicas para que os alunos de alguma forma participassem da aula, de modo que eles tivessem alguma atenção, né, na aula. Então não era um processo fácil, foi um processo de adaptação também da gente para o ensino remoto (Professor 4).

As câmeras fechadas contribuem para uma insegurança em saber se os alunos estão presentes, e por vezes é avaliado pelos docentes como uma conduta hostil (Ferreira & Fonseca Filho, 2020). Entretanto, apesar dessa ser uma preocupação e causar estranheza, os docentes demonstraram complacência com o momento vivido, pois em contrapartida não se sabia o que iria encontrar “do outro lado” das câmeras. Conforme apresentado nos relatos dos professores, as câmeras fechadas poderiam até configurar desinteresse por parte de alguns estudantes, mas também, de acordo com Abel Jr. (2020), poderiam estar associadas ao receio da interação que evidenciaria contrastes socioeconômicos.

Independente das justificativas, o fechamento das câmeras pode coadunar para o desestímulo dos professores (Baker et al., 2020), que já precisavam lidar com as pressões de adaptação a curto prazo (Pazos et al., 2020). Ainda, pode ter configurado uma falta de acolhimento por parte dos estudantes, trazendo prejuízos para o desempenho das aulas ao não serem visualizados para que o professor pudesse realizar a “leitura” dos seus comportamentos durante a exposição dos conteúdos. Por isso, é através da contrapartida discente que é possível materializar o “dar, receber e retribuir” (Andrade, 2022).

Eu percebo as reações dos estudantes dentro de sala de aula, eu percebo os semblantes, eu percebo os rostos, eu percebo os olhares, as expressões faciais e corporais, eu percebo os rostos, servem para a minha aula e eu, quando percebo uma cara, eu já aproveito aquele momento e essa minha aula vai direcionada para aquele estudante, por exemplo, sabe? Isso no *online* foi impossível, eu perdi essa possibilidade de interação rica que eu costumo ter dentro de sala de aula. Então essa para mim foi a maior dificuldade, mas eu não enfrentei dificuldades no sentido de a tecnologia me restringir de dar uma aula que eu tenha considerado boa ou dificuldades de organização pessoal, qualquer coisa de natureza, outra que não o fato de os alunos terem uma interação bem menor, porque tá todo mundo atrás de uma câmera desligada e você mal sabe, se o aluno tá ali te ouvindo. Então isso é muito ruim (Professor 2).

Além disso, deve-se considerar que o processo de formação profissional valoriza o capital social a medida que a relação entre as pessoas promove, aparentemente, uma melhor absorção dos conteúdos. Essa valoração acontece também nas conexões que se constrói no cotidiano universitário – na articulação de indicações de estágios, no ingresso em laboratórios e grupos de estudos, na participação nos movimentos estudantis, etc. Isso nos distancia da visão conteudista de ensino que prioriza a transmissão de conteúdos e nos aproxima da ótica de que “por mais fundamentais que sejam os conteúdos, a sua importância efetiva não reside apenas neles, mas na maneira como sejam apreendidos pelos educandos e incorporados à sua prática” (Freire, 2003, p. 86).

Nessa perspectiva, com a diminuição do contato social, há perda de conhecimento oriundo da troca entre as pessoas, uma característica produzida nas relações sociais. Com isso se perde amizades, a possibilidade de construir um *network* e passa a ter dificuldades de troca. Isso porque estar inserido em um grupo concede aos indivíduos ganhos decorrentes da apropriação de benefícios materiais e simbólicos presentes na rede (Bourdieu, 1980). A perda da convivência produz modificações nos comportamentos dos indivíduos, conseqüentemente nas relações interpessoais e na constituição de redes sociais que permitem a produção e a reprodução de capitais (econômico, social e cultural). Um exemplo disso é destacado na fala do Professor 4 que percebeu uma alteração no comportamento dos estudantes após a pandemia, em que a transição da educação básica para o ensino superior foi marcada pela ausência de socialização:

E essa transição sem socialização, digamos assim, produz um... não é bem um atraso, mas uma modificação, uma regressão das possibilidades que se tinham quando você socializava com outras pessoas. [...] no primeiro ou segundo semestre, depois que voltou da pandemia, os alunos tinham muita dificuldade de se expressar, de falar. [...] Os alunos vieram me pedir para não fazer o trabalho, porque eles estavam... alguns alunos não iam conseguir se apresentar. E isso, claramente, era um reflexo do que eles tinham vivido na pandemia. Então, lidar com os traumas e os problemas pessoais que os alunos passaram a ter, em função do período da pandemia, uma certa infantilização, dificuldades de convivência, uma apatia. Você nota que houve uma diferença que, um lado às vezes traduzia nessa apatia, etc, por outro, numa euforia estranha, diferente do que você tinha antes. [...] Houve realmente uma modificação bem significativa no jeito que os alunos se colocam depois da pandemia (Professor 4).

Podemos observar que o capital social se dá não somente pelo conhecimento, mas também pela relação entre as pessoas. O *habitus* como um sistema de disposições duráveis, que ao ser interiorizado nos sujeitos, imprime valores, normas e princípios sociais que norteiam as suas ações, facilita a orientação dos agentes nos domínios referentes à existência social. Nesse

sentido, as relações são consolidadas à medida em que os agentes de um campo compartilham de um mesmo *habitus*, autorizando, a partir disso, a circulação do capital social entre os membros do grupo.

O modelo do ERE, de certo modo, rompeu esse sistema e provocou modificações no *habitus* dos sujeitos, logo na distribuição do capital. Por isso, a preferência pelo modelo presencial sofre a influência das relações interpessoais; da produção do conhecimento nos corredores da universidade; da produção do conhecimento de fala da relação aluno-professor; das situações corriqueiras do cotidiano, e dos tantos outros processos que foram alterados em uma nova dinâmica de ensino *online*. Desse modo, a medida em que a interação social reduz, se perde o capital social adquirido no contato humano, o que justifica os professores optarem por preferir as aulas presenciais.

Vale destacar que os professores que optaram pelo formato assíncrono, usaram outros recursos, mas não deixaram de buscar a interação com os estudantes, que aconteceu através dos fóruns e do *Whatsapp*. Segundo o professor 1, os diálogos promovidos nos fóruns do AVA foram bastante produtivos e interativos, e que os textos produzidos eram mais bem formulados do que as falas quando o debate acontecia presencialmente. Isso pode estar associado com a estrutura do fórum que se assemelha as dinâmicas das redes sociais, que são amplamente difundidas e acessadas pelos estudantes, ou seja, uma cultura que já estão imersos. Já o Professor 3 relatou que elegeu o *Whatsapp* como o canal para construir o diálogo e estreitar a comunicação com os estudantes, por permitir uma interação mais efetiva e dinâmica. No entanto, essa interação foi prejudicada devido a decisões das autoridades em suspender as redes sociais durante a pandemia, afetando diretamente a dinâmica das aulas.

Foi muito maior, muito mais e extensiva, muito mais gente participando e muito mais intensiva, muito mais qualitativa, formulações muito mais, eu acho que o fato deles escreverem força né? Eles e elas, força elaborar o argumento, né? Quando você fala, você fala de uma maneira mais espontânea e eu acho que ainda em sala de aula tem ainda um pouco de insegurança de falar em público. Então no AVA, eu vi que depois eu tive retorno quando a gente voltou, alguns estudantes falaram, puxa, eu só te conhecia *online* e gostei muito das disciplinas e tal. E eu vi que o aproveitamento foi muito grande. Teve assim diálogos muito bons por meio dos fóruns, né? Do *chat* e tal, então essa foi, e era interessante porque ali, de fato, tinha um diálogo, porque eles postavam coisas e eu reescrevia também. Eu participava do diálogo, formulava a questão inicial e reescrevia (Professor 1).

Eu vejo a escrita melhor na pandemia, eu vejo a escrita deles melhor, mais densa do que eles faziam. Eu fico com a impressão de que talvez tivesse alguma...e isso que você falou, sem dúvida nenhuma, a estrutura do fórum é mais familiar pra eles, né?! O gênero literário ali, é uma forma de produzir conhecimento que eles dominam, né?! E, por isso, ajudou (Professor 1).

Algumas vezes, a situação era tensa porque eu tinha que, por exemplo, no caso do *Youtube*, eu tinha problemas às vezes para fazer o *upload* da aula. Demorava o *upload* e o preparo até eu ter o *link* pronto. E isso me deixava tenso, porque às vezes havia, apesar da minha *internet* em casa ser muito boa, às vezes, havia problemas porque a *internet* passou a ter um uso muito grande por parte de todo o mundo. E às vezes demorava o *link* a ficar pronto. E de vez em quando, eu via no grupo perguntas do tipo, “ué está demorando?” “o *link* da aula não foi veiculado?” “será que vai ter aula hoje ou não?” Aí eu tinha que mandar mensagem de áudio esclarecendo a eles que eu estava tendo problemas, mas que a aula seria enviada, que eles aguardassem. Então, esses momentos foram momentos complicados. Outros momentos complicados foi quando o governo, quer dizer, o governo não o STF, resolveu suspender o *Whatsapp*. Pelos motivos mais torpes possíveis. Aí eu passei a adotar a estratégia de tudo que eu veiculasse no *Whatsapp*, eu veicularia no *Telegram* também, para não ficar refém do *Whatsapp*. Eu não queria ficar refém nem da UFRJ, nem do governo. Eu queria que realmente eu tivesse autonomia para que o conteúdo chegasse aos estudantes sem problema de interferências e que eles pudessem acessar o conteúdo e enviar as dúvidas que lhes tivessem, né? Às vezes, na UFRJ, não havia aula porque caiu o sistema sobre uso e houve casos do *Youtube* ter ficado paralisado durante 3 dias porque um juiz qualquer baseado em *fake news*, né? As coisas que eles divulgavam, suspendiam plataformas sem mais nem menos. Aí eu adotei, principalmente no período 2020.2, eu passei a adotar o *Telegram* também como forma de não ficar prisioneiro de qualquer outro problema nesse sentido. Felizmente, o *Youtube* não caía (Professor 3).

Nesse sentido, apesar da boa interação nos fóruns, ainda se mantinha a impessoalidade que é inerente ao formato remoto. Além disso, a necessidade das tecnologias como mediadoras desse processo, colocaram a educação, a comunicação e a relação interpessoal à mercê da infalibilidade dos meios digitais. Portanto, apesar das tentativas, não se pode negar que as relações pessoais e de ensino-aprendizagem estabelecidas na presencialidade, não são garantidas à distância. Fazendo uma analogia à Paulo Freire, a educação se constrói através da leitura do mundo em que “a leitura crítica da realidade, tem de juntar a sensibilidade do real e, para ganhar esta sensibilidade ou desenvolvê-la, precisa da comunhão com as massas” (Freire e Faundez, 1998). Desse modo, a formação profissional atravessa a construção de uma leitura da realidade que acontece a partir da comunhão entre professor, estudante, amigos de curso, e as demais relações humanas e coletivas. Por isso, não pode se dar “longe das massas populares, em interação apenas com seus livros, o intelectual corre o risco de ganhar uma racionalidade desencarnada, uma compreensão do mundo sem carne” (Freire e Faundez, 1998), ou seja, não pode acontecer longe das interações cotidianas, apenas mediadas pelas relações frias e desprovidas de humanidade proporcionadas pelas tecnologias, sob o risco de uma compreensão limitada e descolada da prática profissional.

Além disso, no imaginário social, o ensino remoto é um ensino descredibilizado, que não apresenta a mesma validade que o ensino presencial. Para Abel Jr. (2020), os professores demonstram maior adesão ao ensino presencial por acreditarem que as interações presenciais

favorecem para um processo de ensino-aprendizagem mais aprofundando em relação ao ensino remoto, o que está de acordo com os relatos dos professores apresentados neste estudo. Ademais, o ERE provocou modificações na práxis pedagógica em um curto prazo, surtindo efeitos sobre a aprendizagem. Isso ratifica a ideia de que o ERE possui uma qualidade inferior comparado ao ensino nos moldes presenciais.

Do senso comum, aquela coisa, ah sei... que aí quando alguém faz alguma coisa errada “ah esse engenheiro aí se formou no ensino remoto”. No conceito da população o ensino remoto é o ensino de qualidade questionável né? Mas eu digo o seguinte, ele de certa forma cumpriu sim, acho que cumpriu. Não plenamente porque eu sou muito mais como é que se diz? Sintonizado com o presencial do que com o remoto, embora reconheça que ele tem alguma utilidade, mas ele não tem, por exemplo, o ensino presencial para mim é uma Ferrari e o ensino remoto é um carro bom também, mas que não tem tanta potência como a Ferrari, não é tão bonito (Coordenação 3).

Mas isso aí gerou uma insegurança muito grande, né? Por exemplo, nós tivemos uma divisão muito clara da validade. Aqueles que não acreditavam na validade do ensino remoto para algumas disciplinas de caráter muito prático. Quem que vai ensinar uma cirurgia remotamente, né? Ainda mais para quem não tinha o treinamento com as metodologias, né? Pessoal da fisioterapia, a própria área da educação física, né? Nós tivemos uma divisão de convicções, digamos, sobre a validade ou não do oferecimento pleno das disciplinas (Coordenação 3).

Somado a isso, o relato do Professor 4 retrata uma preocupação em enfatizar aos estudantes que o formato adotado era o remoto, devido a circunstâncias emergenciais e que, portanto, não deveria se confundir com a EaD. Sob essa justificativa, o professor não disponibilizou a gravação das aulas síncronas para que ficasse bem demarcado que era o mesmo ensino ofertado presencialmente, porém transferido para a sala virtual.

Meu modelo de aula, que eu implementei, foi não fazer uma EaD, fazer efetivamente uma aula remota, que é diferente. Então, não tinha um processo de EaD, era um processo de aula remota, onde você dialogava com os alunos. Os alunos estavam todos em sala, só que em sala remota (Professor 4).

Então eu entendia, com relativa clareza, que a gente não podia correr o risco de transformar o que a gente faz na universidade num trabalho EaD, porque nós não tínhamos nem estrutura para ser EaD. O máximo que a gente tinha era uma forma de adaptar, né? Nós não tínhamos nem estrutura, nem preparação, nem o AVA, né? Nós não tínhamos nada disso (Professor 4).

[...] com o mundo remoto, o EaD está ganhando uma projeção muito grande e aí corre esse risco de cursos na forma, na modalidade presencial, eles acabarem ou virarem acessórios, né? Então, há uma preocupação, uma preocupação que não é minha, é uma preocupação do governo, dos educadores e há uma polêmica bem grande, né? Sobre isso, sobre a questão dos cursos EaD. Então, você... Todos os cursos podem ser EaD? Os cursos integralmente podem ser EaD, né? Quais cursos são esses? As licenciaturas, por exemplo, que estão sendo oferecidas no modo EaD, elas devem ser oferecidas assim? Como é que você mede a qualidade desses cursos? Então, há diferenças em relação à graduação, a pós-graduação e a parte administrativa (Professor 4).

O professor aponta que a estrutura conferida pela universidade não comportava o desenho de ensino planejado em uma modalidade EaD, e que inclusive essa não era a proposta de ensino implementado em condições emergenciais. Além disso, manifesta uma inquietação sobre quanto a remotização do ensino pode favorecer para um avanço da EaD em diversos cursos de graduação. Segundo dados do Inep (2022), entre 2011 e 2021, houve um aumento de 474% do número de ingressantes em cursos de graduação EaD. Em contrapartida, nesse mesmo período diminuiu em 23,4% a quantidade de ingressantes nos cursos presenciais. O crescimento exponencial da EaD atinge também a formação de professores. Em 2021, apenas 39% das matrículas em licenciaturas foram na modalidade presencial, enquanto a modalidade à distância concentrava 61% do total.

Esse é o retrato do avanço da EaD no ensino superior no Brasil que pode ter sido acelerado pela experiência do ERE. Borges (2016) verificou em seu estudo que 91,3% dos estudantes que escolheram a EaD possuem ocupação profissional, e 44% desse grupo atua na área operacional. Diante desse perfil, a preferência pela EaD se dá, principalmente, pelo fato das aulas acontecerem uma vez por semana e pela falta de tempo para cursar a modalidade presencial, como também é apontado por outros estudos (Schlickmann, 2008; Sun et al., 2008). Infere-se que a medida em que o tempo se liquefez, a relação entre as pessoas que antes era uma relação sólida de contato, se acabou. Os indivíduos se satisfazem ou preferem pragmaticamente realizar atividades virtualmente, pois para a rotina atarefada, assoberbada, precarizada e cansativa, é mais rápido.

Contudo, se por um lado a EaD cria condições para que mais pessoas acessem o ensino superior, principalmente aquelas socioeconomicamente vulneráveis, por outro lado corrobora para a expansão do mercado privado da educação. Os dados do Inep (2022) mostram que, entre 2020 e 2021, o aumento de ingressantes nos cursos superiores se deu exclusivamente pela oferta de EaD na rede privada. Ao passo que a procura por essa modalidade vem aumentando, a demanda pelos cursos presenciais tem diminuído, tendo chegado ao seu ápice em 2019, quando pela primeira vez na história o número de ingressantes em EaD superou o da modalidade presencial, em instituições privadas. Em 2021, 70,5% dos estudantes da rede privada eram de cursos EaD.

É claro que o crescimento da EaD deve, sobretudo, ao mercado privado que oferece a educação como um produto, vislumbrando o lucro, mesmo que em detrimento da qualidade. Nesse mercado, o ensino da EaD atende muito bem ao mecanismo de redução dos custos e

potencialização dos lucros, uma vez que um mesmo conteúdo gravado e pago (ao professor) uma única vez, pode ser disparado para um número infinito de estudantes. Sem contar com a redução de despesas da manutenção de um serviço entregue presencialmente. É um formato que favorece a educação mercantil e a precarização do trabalho docente (Piolli e Sousa, 2017). Não à toa que o interesse por essa modalidade de ensino é disparadamente maior nas instituições privadas comparadas as instituições públicas.

A EaD está diretamente associada às transformações tecnológicas, portanto o seu crescimento não é um efeito da pandemia. Porém, a pandemia de COVID-19 é caracterizada por requisitar constantemente o uso das tecnologias, e por isso pode ter acelerado alguns processos, como a difusão da EaD. A oferta existe para responder a uma demanda de mercado e a uma demanda reprimida de pessoas que não conseguem comparecer presencialmente, entretanto, os interesses capitalistas se aproveitam desse processo. Nesse sentido, o macrocosmos exerce uma pressão no microcosmos para se adaptar as suas imposições, por causa da pressão do campo econômico que é preponderante em relação aos outros campos (Bourdieu, 1980). Em compensação o efeito colateral disso é a precarização do ensino. É uma redução dos investimentos legitimada pelo processo pandêmico, que viabilizou esse tipo de ensino em grande escala, e que o sistema neoliberal faz questão de evidenciar suas vantagens – economia de tempo e de custo, oportunidade de acesso, flexibilidade de horário, etc. – sem apresentar, obviamente, seus impactos negativos.

Dentre os impactos negativos, está a redução da sociabilidade, que foi um dos principais argumentos para que os indivíduos deste estudo preferissem o modelo presencial, que segundo eles possibilita melhor aquisição do conhecimento e troca entre as pessoas. Outro desdobramento é quando o professor disponibiliza uma aula para uma infinidade de alunos que ele não acessa, sem entender de que forma esses alunos estão recebendo a informação. Situação muito parecida com o que aconteceu com o ERE, que em um grupo bem menor de estudantes – comparado ao número de estudantes atendidos por um professor na EaD – já apresentou uma redução significativa de interações. Por fim, os investimentos na EaD se dá, principalmente, porque precariza o professor e o ensino, o que caracteriza o processo neoliberal.

Essas são influências do macrocosmos sobre os microcosmos que geram desdobramentos no campo da educação. Por isso, a resistência dos professores a um ensino à distância se justifica tanto pela característica substancial da Educação Física relacionada ao movimento e o contato humano, quanto pelo favorecimento da expansão de uma modalidade

de ensino que beneficia uma lógica neoliberal. Além disso, reduz o capital social que é adquirido pelo contato das pessoas. Quanto mais pessoas você tem contato, maior é seu capital social, pois quanto mais pessoas você conhece, mais pessoas podem te influenciar e serem influenciadas por você. Quando isso é reduzido, se perde esse contato, do olhar, do toque, da entonação de voz, todos os gestos importantes para os vínculos sociais. Essa perda é intangível, não é possível medir.

3.4.2.2 Ampliação das possibilidades

As transformações sociais provocadas pela pandemia, produziu efeitos no campo educacional e desestabilizou o *habitus* interiorizado nesse campo. O *habitus*, um sistema de valores, costumes, normas, pensamentos, ao ser incorporado pelo indivíduo passa a orientá-lo quanto as suas práticas sociais. Quando as práticas são postas em ação, social e coletivamente, deixam de ser saberes práticos e passam a representar um comportamento. Apropriando-se desse conceito, Perrenoud (1997) denomina o fazer cotidiano dos professores, em suas intervenções, de *habitus* professoral. Nessa perspectiva, a prática docente é estruturada por um conjunto de esquemas de pensamento e ação, em que as práticas, valores e princípios são estáveis, mas não estáticos, podendo ser modificados de acordo com o espaço social, o campo e as transformações sociais.

As experiências incorporadas pelos professores, frutos “de muitos acontecimentos inter-relacionados ou de muitas repetições do mesmo tipo de acontecimento” (Thompson, 1981, p. 15), constituíram o *habitus* professoral que foi modificado a partir dos novos aprendizados adquiridos no ERE. Mediante a exposição ao ensino remoto que prejudicou as interações pessoais, presumia-se que o modelo vertical de ensino pudesse ser favorecido e cada vez mais perpetuado. Em contraposição ao esperado, o que se pode notar é que a experiência do ERE fez com que os professores buscassem cada vez mais instigar o protagonismo do estudante na disciplina, conforme podemos observar:

E, por outro lado, também uma coisa que eu mudei de estratégia e que, na verdade, eu acabei adotando como uma estratégia mais permanente até hoje, mesmo voltando para a sala de aula, é que eu passei a ter uma metodologia de ensino mais ativa e menos passiva, sabe? Uma coisa mais *active basic learning*, em que, basicamente, os alunos eram provocados a consumir determinados conteúdos e o momento do encontro síncrono não era uma aula minha, era um grande debate de ideias. Então, eu saí daquele modelo em que eu botava um monte de *slides*, ficava dando aulas e aulas e aulas e aulas usando *slides*, que tinha sua vantagem, tudo bem, para um modelo em que eu não usava mais *slides* para dar aula, justamente porque eu queria provocar a interação que tinha sido reduzida ao extremo por causa do mundo *online*. [...] E eu

adoto esse modelo até hoje voltando para a sala de aula. Então, eu basicamente hoje não dou mais aula usando *slides* para dar aula, eu proponho ideias, proponho até talvez um pequeninho projeto, que ele tem que entregar na outra aula ou coisas que ele tem que ler ou consumir de conteúdo. Eu uso o AVA até hoje, inclusive, na graduação (Professor 2).

Ao que parece, o ensino limitado pelas telas, que provocou perdas de interação, não contribuiu para uma verticalização do ensino, pelo contrário, motivou os docentes a buscarem a participação mais ativa dos alunos. A implementação às pressas do ERE e o despreparo da educação como um todo para esse tipo de ensino, criou um terreno fértil para o fortalecimento da educação bancária (Freire, 2005). De fato, durante as aulas remotas, os professores relatam uma perda de interação com os alunos ocasionada, principalmente, pelo fechamento das câmeras. Isso contribui para um processo de ensino-aprendizagem centralizado no professor em que “o educador é o que diz a palavra; os educandos, os que a escutam docilmente” (Freire, 2005, p. 68), culminando em uma pedagogia da resposta promovida pelo detentor do conhecimento (professor) que deposita os conteúdos nos corpos ‘vazios’ dos estudantes para que não produzam, mas reproduzam o saber.

Após a experiência limitante do ERE, os aprendizados adquiridos em relação ao uso das tecnologias colaboraram para uma nova cultura de ensino, em que os professores seguiram uma tendência em buscar o protagonismo dos estudantes, abrindo mão dos modos tradicionais que praticavam o ensino.

Então, essa foi a virada de chave, que eu abandonei os meus *slides*. E passei aqui a aula mais dinâmicas e interativas e colaborativas, entendeu? E fazendo assim, cara, vocês é que vão construir a disciplina, vocês é que vão fazer a disciplina ser uma disciplina interessante, eu sou o moderador da disciplina. Eu vou estar moderando o que vocês estão trazendo de criação para mim, entendeu? (Professor 2).

Nesse sentido, o ensino remoto parece ter evidenciado ainda mais o fracasso de um modelo de educação bancária principalmente em tempos de um avanço acelerado e constante das tecnologias. Os avanços tecnológicos estão intervindo no modo de estudar e de produzir o conhecimento. Com o surgimento da inteligência artificial, do chat GPT e de empresas como “meu guru”, não faz mais sentido que os estudantes assistam aulas expositivas em *slides* e façam trabalhos que eles podem não produzir, dado que basta solicitar a esses sistemas, que o trabalho é devolvido pronto sem passar pela criação do aluno.

Inclusive, eu acho que essa é uma mudança que a universidade vai ter que passar muito em breve, inclusive com a inteligência artificial, assim, esse modelo passivo de

ensino vai morrer com a inteligência artificial. A gente vai ter que ser reajustado, inevitavelmente. E eu acho que o reajuste vai ser de disciplinas baseadas em projetos. [...] Os alunos não vão conseguir mais se motivar por isso, até mesmo porque o cara vai literalmente mandar um comando de voz no aplicativo e tudo que ele vai precisar, vai estar ali pronto para ser escrito, entendeu? (Professor 2).

Eu não tenho feito muita coisa, mas eu costumo botar os *links* dos vídeos. Quando eu coloco um texto com a disciplina que eu sugiro um texto que eu sei que eu já tenho um vídeo lá da pandemia. Que explica aquele texto? Aí me ajuda mais ainda porque como eu não estou mais a fim realmente de ficar teorizando muito na sala de aula, porque, por isso, né? Cheguei a conclusão de que não funciona, né? É muito mais fácil isso que eu falei, por exemplo, das aulas serem práticas, né? É muito interessante, porque tem uma galera que me procura agora interessada nas Ciências Sociais aplicadas à Educação Física, porque é que elas estão interessadas? Elas estão interessadas porque elas estão vendo a aplicabilidade prática (Professor 1).

Depois também que começou a surgir, tipo o meu guru, que é uma empresa que faz trabalhos prontos, né, que faz trabalhos para os estudantes, né? Agora tem o chat GPT, não faz mais sentido nenhum pedido de escrito (Professor 1).

Essa é uma exigência de mudança que surge com o avanço da tecnologia e sua associação com o ensino e se aproxima de um modelo de educação, que em contrapartida a educação bancária, o estudante é o sujeito do seu processo de aprendizagem, um investigador crítico em diálogo constante com o professor. Nesse sentido, concretiza-se uma educação libertadora (Freire, 2005), onde o processo de ensino-aprendizagem preconiza uma pedagogia da pergunta em detrimento de uma pedagogia da resposta, pois “funda-se justamente na relação dialógico-dialética entre educador e educando: ambos aprendem juntos” (Freire, 2004, p. 69). Transferir a centralidade do ensino do professor para o aluno, conspira para uma transformação do *habitus* professoral que se integra a estrutura epistemológica da práxis pedagógica do professor, por meio das experiências, saberes e conhecimentos por ele legitimado e incorporado.

Chamar os estudantes para o protagonismo da sua formação, reconhecendo-os quanto sujeitos cognoscentes e professores em formação, aproxima-os do *habitus* professoral. Silva (2005), ao analisar o lugar da teoria e da prática na formação do professor, concluiu que aprender a ensinar está atrelado a prática desse exercício, e é nesse exercício que se constrói o *habitus* professoral. Para essa autora, a qualidade teórica e cultural da formação contribui para a produção do *habitus*, mas é somente no exercício da profissão que ele se desenvolve. Isso acontece porque nas disciplinas que ensinam a ensinar, o aluno ocupa a posição de aluno e não de professor, dessa maneira, aprende a ensinar aprendendo e não ensinando, diferente de quando exerce a prática docente. Por isso desenvolve um *habitus* estudantil, reservando ao exercício da profissão o desenvolvimento do *habitus* professoral, visto que se discute sobre a didática, mas

não pratica o ato de elaborar e realizar uma disciplina. Portanto, na formação se aprende a teoria que será convocada na prática do exercício de ser professor, onde se desenvolve e incorpora o *habitus*.

Contudo, essa perspectiva parte dos moldes tradicionais de ensino, nos quais há um *habitus* professoral esperado pelos alunos e um *habitus* estudantil esperado pelos professores. Porém, uma vez que o *habitus* professoral é modificado pela experiência do ERE e os professores passam a trazer cada vez mais os alunos para a construção da disciplina e deixam de compreendê-los como meros “recipientes vazios” a serem preenchidos reconhecendo-os como professores em formação, esse novo *habitus* professoral modifica o *habitus* estudantil, pois a teoria é transferida para a prática e as ações passam a ser frutos da própria experiência.

Nesse cenário, o professor precisou se adaptar, os alunos precisaram se adaptar. Portanto, o ensino remoto teve um desdobramento positivo em relação a uma adequação no *habitus* professoral, da necessidade de protagonização dos alunos. Todavia, também gerou uma transformação no *habitus* estudantil, convocada pela urgência de mudanças evocadas pelos avanços tecnológicos.

Meu objetivo é esse, vou tentar proporcionar aqui uma experiência em que todos nós tenhamos a sensação de competência, a sensação de vínculo social, de autonomia e o texto está lá no tópico um do AVA, acabou! Eu não preciso mais falar, e do meio da disciplina para frente, eles ministram aulas e mandam *links* de textos que tem a ver para eu pendurar no AVA. Então acabou aquele constrangimento, então esse é o que ficou que eu acho assim, que é central que o que eu uso hoje, entendeu? É o AVA, mas também continuo usando o *blog*, o material [...]. Então assim eu falo, infelizmente não tem tradução, mas pelo menos tá lá o *link* e você tem o *Google Tradutor*. E você consegue, eu não preciso levar um *PowerPoint* com aquele título lá inglês que não tem tradução e ficar traduzindo para eles e tal, ou ficar fazendo exposição oral (Professor 1).

Os efeitos sobre a condução do ensino desencadeados pelo ERE, não param na protagonização do aluno. Movidos pelas descobertas da tecnologia associada ao ensino, os docentes foram motivados a ampliar os recursos utilizados como referência bibliográfica. Outras fontes de materiais como vídeos, *podcasts*, filmes, palestras, *blogs* e até mesmo o material produzido pelo professor durante a pandemia, foram inseridos no acervo referencial.

Essa foi uma prática iniciada para se adaptar aos moldes do ERE e que perdurou quando as aulas presenciais retornaram. Desse modo, quando o aluno acessa o ambiente virtual, que se tornou o local de armazenamento dos conteúdos teóricos, ali estará depositado materiais diversificados para consulta e apoio aos estudos, para além dos tradicionais textos. As próprias

avaliações sofreram mudanças, no qual a participação, o processo e as avaliações que buscam maior aplicabilidade prática passaram a ser mais valorizadas.

Exatamente, e aí isso, isso tudo que eu estou falando é para dizer o seguinte, todo o material da quarentena é útil, porque aquela pessoa que quer ler o texto também tem um vídeo que, na pandemia eu comentei, aí eu na pandemia, eu estava falando realmente do conteúdo do texto (Professor 1).

Então, assim, na verdade, o meu conteúdo da disciplina, o material disponibilizado para a minha disciplina virtual, ele se enriqueceu, na verdade, de opções. Porque não se limitou a textos, mas entraram textos, entraram *podcasts*, entraram vídeos do *Youtube*, entraram conferências, palestras, falas curtas, entrevistas com pesquisadores, e tudo isso passou a ser conteúdo bibliográfico da minha disciplina de apoio ali (Professor 2).

Hoje é praticamente impossível dar uma aula em que eu não estou utilizando recursos da *web* durante a aula, mesmo estando dentro de sala de aula [...] (Professor 2).

Eu, inclusive, continuo usando o *Google Classroom* para, só para postar o plano de aula, postar o cronograma, postar um vídeo, entendeu? Eu continuo usando como suporte da aula presencial, entendeu? (Coordenação 2).

Uma avaliação de texto, eu deixo o texto lá para eles lerem o PDF, né? E eles postam lá o trabalho que eles fizeram, escrito, posta lá no *Google Classroom*, né? O trabalho, a resenha, o resumo, o que o pedido seja, ó, vocês vão fazer uma resenha posta lá, né? (Coordenação 2).

Então pensa assim, o que eu posto lá? Eu posto lá um vídeo meu falando, posto lá um vídeo que eu quero que eles assistam, eu posto lá qualquer *link* interessante para um site interessante que eu quero que eles acessem. Eu posto lá tudo, né? Então quando eu estou lá nesse vídeo falando, eu estou falando, apresentando o *PowerPoint*, eu não gosto só o *PowerPoint* que o *PowerPoint* sozinho ele é meio frio porque não tem a ideia, porque é que eu fiz aquele *PowerPoint*? Ele não tem aquela ideia, mas como eu fazendo vídeo e apresentando o *PowerPoint* que eu fiz aí já tem, não fica frio porque tem a minha fala, tem a explicação, porque que eu estou apresentando aquele *slide* aí? Isso eu posto lá, então eu postando lá é igual o *DataShow* (Coordenação 2).

A digitalização do acervo da disciplina, representa mais uma demonstração da mudança no *habitus* professoral. Quando foi necessário produzir materiais diversificados para consumir o ERE, fez com que o professor se adequasse a um novo tipo de capital: o capital digital. Com isso, o capital específico foi alterado e os professores precisaram se adequar a essas mudanças, desenvolvendo um capital que antes não possuíam. É importante constatar os impactos dessas mudanças a partir de um ângulo holístico, pois repercutem não somente no campo da educação, como também em outras camadas da sociedade.

Entre os pontos positivos da transposição do acervo material das disciplinas para o ambiente virtual, é que a digitalização é ecológica, pois se tem uma redução da utilização de papel ao não mais precisar adquirir um livro físico que pode ser baixado no computador. O acesso também se torna mais fácil, já que se pode obter pela *internet* reduzindo também os

impactos ambientais decorrente da logística de entrega. Por isso, não cabe observar as mudanças apenas a nível do microcosmos, pois elas ecoam e refletem, inclusive, fora do campo. Enquanto para os estudantes, imersos nessa tecnologia, a diversificação dos materiais se torna mais acessível e familiar, e corroboram para a formação de novas estruturas literárias, conforme apontado pelo Professor 1:

É diferente de tudo que a gente conhecia antes do mundo digital, né? Tem uma interatividade nessa, acho que esse é um elemento epistemológico importante, a interatividade, né? E é completamente diferente do que se fazia antes. Da mesma maneira que eu acho que no presencial, é isso o esforço que eu estou, que eu estou descrevendo da maneira como eu estou tentando levar a disciplina, é um pouco para quebrar a ritualística de aula, que é isso, são, digo assim, existem condições necessárias para o aprendizado que tem a ver com o ambiente, é isso que estava falando. O ambiente digital ele tem essa estrutura interativa, dos fóruns, das postagens, né? Quer dizer, você tem que ir se familiarizando com essa, com esse código, essa estrutura literária, não é o código, o código é a linguagem, mas é a estrutura literária, né? Você tem, sei lá, você tem uma crônica, você tem uma prosa, você tem uma poesia, você tem um conto, você tem um romance. São estruturas literárias. Essa estrutura da postagem é uma coisa nova, né? E para produzir conhecimento com essa estrutura literária é preciso ter uma certa habilidade em lidar com ela e as pessoas têm. Eu acho que você matou a charada, eu acho que é por isso que o fórum era mais, foi muito mais produtivo (Professor 1).

Em convergência com a variação na seleção de materiais que passaram a compor a disciplina, nota-se uma tendência ao ensino híbrido no sentido de utilizar as ferramentas tecnológicas como apoio da disciplina, otimizando as aulas presenciais. Nessa nova dinâmica, os materiais teóricos são depositados em nuvem, como no AVA ou em plataformas como o *Google Classroom*, e as aulas presenciais seriam mais eminentemente práticas ou se tornariam um espaço para debates, tendo como referência o material disponível virtualmente. Isso contribui para uma participação mais ativa dos alunos e para que as aulas se tornem mais produtivas e fluentes por meio da otimização do tempo. Além disso, pode promover o despreendimento do modelo de educação bancária, com professores estimulados, realizados e crentes no modelo de ensino que praticam.

Sim, teve, teve, é isso, assim eu já estava incomodado com a teoria, teoria abstrata, né? A teoria não aplicada, isso na nossa disciplina é muito, muito importante, né? Que a teoria seja aplicada à prática e eu já estava incomodado, mas não sabia como fazer, né? [...] Então, assim, agora eu consigo deixar o teórico nesse ambiente, deixa o teórico na nuvem, né? É até interessante a metáfora, o teórico fica na nuvem e a gente pisa no chão, né? É concreto, né? A gente interage no concreto, essa foi a mudança, eu não conseguia fazer isso antes por uma série de razões, a própria coisa da experiência. [...] Então assim, central que mudou completamente a dinâmica do pós-pandemia parece uma contradição, por isso que eu estou falando muito sobre isso para poder explicar, porque senão não faz sentido, né? Mas como é que você teve uma experiência totalmente teórica na pandemia, porque eu não tinha interação, e depois você vem para uma experiência cuja prática é predominante, né? É porque justamente

os recursos que eu aprendi a usar, tecnológicos, na pandemia, né, permitem deixar na nuvem a teoria. Agora, a teoria fica lá na nuvem e quem quiser acessar a teoria acessa, mas já acessa sabendo para quê que ela serve. É assim, ela está aplicada aqui numa aula de basquete, numa aula de capoeira, né? (Professor 1).

Sim, eu adotei a parte que eu ministro em sala, em grande parte eu ministro por meio das videoaulas, justamente para que eu fique mais tempo em atividade presencial. Eu hoje, por exemplo, eu avanço muito mais na parte presencial do que eu avançava no passado. Eu reúno eles em sala durante as primeiras aulas, explico como vai ser a estruturação toda do curso. Aí eu começo a distribuir as videoaulas e enquanto eu estou distribuindo as videoaulas, simultaneamente, eles têm a videoaula passada para que eles assistam assim que eles puderem. Porque é tudo assíncrono e após isso vamos para a piscina. Então, hoje eu dou mais aulas presenciais e com muito mais variedade do que no passado e consigo passar mais informações através das videoaulas. Então, é tudo ao mesmo tempo, eu otimizó muito mais as sessenta horas aulas das disciplinas, eu consigo render muito mais. É, e os alunos, eles aproveitam muito mais as aulas práticas. Em decorrência disso, segundo o retorno deles, tudo que eu te falo é em função do que eles me repassam (Professor 3).

Interessante que, apesar da valorização da teoria durante o ERE, o movimento resultante disso foi justamente o contrário: a redução da teorização e o aumento da aplicabilidade. Basicamente, o AVA se tornou um depósito de materiais, como aconteciam anteriormente com as pastas da “xerox”, porém, agora, deslocados para o ambiente virtual.

Eu acho que eu uso todos os recursos ainda para que a aula presencial seja muito mais produtiva, porque toda aquela parte teórica que não funcionava foi para os recursos didáticos e agora a gente tem a oportunidade de realmente experimentar essa dimensão prática (Professor 1).

Isso gera uma expectativa muito positiva e a motivação dos alunos é outra. Eles, eu tenho tido essa experiência, eles aproveitam muito mais. Eles de fato percebem que aquilo que nós estivemos abordando na aula remota tem uma relação direta com o que eles estão fazendo na piscina, e isso é muito gratificante (Professor 3).

[...] porque não aproveitar como eu faço, como um complemento, um apoio, um apoio para o ensino presencial? De que forma eu faço isso? Então eu vou lá, abro a turma, eu não uso mais o *Google Meet*, né? [...] mas o *Google Classroom*, né, que eu estou falando, aí eu vou lá, disponibilizo para eles o *link* [...], por exemplo, uma avaliação de texto, eu deixo o texto lá pra eles lerem PDF, né? E eles postam lá o trabalho que eles fizeram escrito, posta lá no *Google Classroom*, né? O trabalho, a resenha, o resumo, o que o pedido seja, ó, vocês vão fazer uma resenha posta lá, né? (Coordenação 2).

Olha o que eu acho que é válido permanecer né? É você ter essas ferramentas como acessórios do trabalho presencial, né? Então por exemplo, no meu caso eu vou dar aula de um determinado tema, aí o aluno vivencia na prática lá no ginásio com os colegas da turma, comigo e tal. Aí você fala assim, olha assistam esse vídeo, leiam esse artigo pra que ele possa ter, nesse sentido sim. Agora, substituir o presencial eu acho que, na minha na minha modesta opinião, acho que não tem como não. (Coordenação 3).

Para efeitos, as salas AVA existem até hoje, mas é mais no sistema tipo um depósito de recurso. Como se fosse a antiga pasta de xerox que a gente tinha antigamente nas graduações. [...] Que nem hoje, eu dei 2 aulas presenciais de fundamentação teórica. Eu depois da aula, disponibilizo essas aulas na sala AVA, caso algum aluno tenha faltado queira consultar. (Coordenação 1)

Isso é a novidade e eu acho que isso vai perdurar e vai amadurecer, assim, de um poder cada vez mais utilizar recursos da *web*, da rede, nas minhas disciplinas, nas minhas aulas, sabe? (Professor 2).

Sim, no *drive*, na nuvem. Entendeu? Então hoje a minha aula é muito mais uma aula de os alunos consumirem um conteúdo que está no AVA, no caso da graduação, principalmente, tá. Eu atualizo esse material a cada semestre e aí tem lá direitinho. Aula 1 da tal a tal, esse é o que você tem que consumir para essa aula. Na aula 2, você já tem que ter vindo para a aula tendo consumido esse conteúdo e assim sucessivamente ao longo de todo o semestre. E aí eles sabem que a participação deles em aula faz parte do processo avaliativo deles, entende? Então eu tenho meio que uma avaliação por aula, de cada aluno, assim, eu tenho uma planilha ali ou um papel que eu estou com o nome dos alunos e avaliando a participação efetiva deles no debate. Isso é uma das avaliações da disciplina, é uma forma que eu tenho de obrigá-los, de certa forma, a consumir o conteúdo para a aula e se posicionar durante a aula (Professor 2).

[...] o AVA é a melhor coisa, porque eu pego todas as referências do programa de disciplina, penduro tudo no AVA e digo assim, olha tudo que eu vou, vou fazer aqui, que eu vou propor a vocês, as referências estão todas no AVA. E aí a pessoa, né? A pessoa vai lá e busca. [...] Então essa disciplina era 2 tempos. São 4 tempos. Eram 2 tempos teóricos, 2 tempos práticos. Eu cheguei no primeiro dia e falei assim, olha agora que eu tenho AVA são todas as aulas práticas. Eu vou até mais ou menos o meio do semestre, eu vou propor aulas práticas, então eu vou tentar. [...] E eu falo, então agora eu vou tentar a partir do que vocês falaram, eu vou tentar articular o programa da disciplina com o que vocês têm interesse e eu até o meio do semestre eu proponho aulas práticas e só chego no início seguinte, olha, estou me baseando no texto tal está lá no AVA, na sessão um, está no tópico um. Esse texto está lá. O *link* para quem tiver interesse em ler, essa aula prática que a gente vai ter hoje está baseada no texto tal, por exemplo, a primeira aula que eu faço é uma aula de capoeira (Professor 1).

Mas é, é basicamente, a teoria ficou toda lá armazenada na nuvem. Quer dizer assim, né? Quem tiver interesse, a teoria tá tudo lá e a gente agora tem tentado demonstrar aplicabilidade prática da teoria (Professor 1).

Inclusive, no caso da UFRJ, os professores relatam que a adoção dessa estratégia ainda resolveu um problema crônico da EEFD: a falta de *datashow* para atender a todos os professores.

Eu acabo com o meu problema de não ter a sala teórica, acabou meu problema de não ter o *DataShow*, do cabo não funcionar, de tudo. Dou lá para eles, é gratuito, eles entram lá, que eu dou o *link* lá, primeiro dia de aula, dou o *link* para eles, ó, o *link* do *Google Classroom*, aí eu posto lá o cronograma, posto lá o programa da disciplina, posto lá (Coordenação 2).

Para fins de esclarecimento, embora tenha sido denominado como híbrido, esse formato descrito pelos professores é diferente da configuração realizada durante a pandemia. Ainda nos períodos letivos emergenciais, o ensino híbrido se configurava com aulas que ocorriam por vezes presencialmente e por vezes remotamente, seguindo a concepção de aprendizado híbrido definido por Staker e Horn (2012) como um programa de educação formal que mescla

momentos de estudos via recursos *online*, e momentos em sala de aula com interação com o professor e outros estudantes.

Porém, na proposta adotada pelos professores após a experiência do ERE, todas as aulas são presenciais, mas uma diversidade de materiais da disciplina é disponibilizada em plataformas. Inclusive, conforme citado pelas coordenações, há um impedimento legal para que um curso presencial passe a ser ministrado à distância sem que haja uma previsão na estrutura desse curso ou que se apresente condições emergenciais, como no caso da pandemia, mas que ainda assim as ordens foram procedidas pelas instâncias superiores.

Isso não aconteceu não, mas eu sei, eu uma vez conversei com alguns professores que continuam usando a ferramenta *online* para apoio presencial. Entendi para dar o apoio, mas não a aula remota não, nem pode, é proibido! Se alguém tiver dando, rapidinho a reitoria, a pró-reitoria sabe e vai chegar, não pode. Não, não pode, porque senão o aluno fala, o aluno é o primeiro a falar (Coordenação 2).

Eu ouvi relatos de alguns professores dizendo que se adaptaram bem as aulas virtuais, mas como eu falei, eu acho que cada caso é um caso. Agora, como o nosso fluxograma e o nosso projeto político pedagógico prevê aulas presenciais, isso realmente passou. [...] É só se fosse via uma reforma curricular para alterar, entendeu? Não pode, “Ah, eu gostei de dar aula virtual. Vou dar aula virtual agora”, não pode. Isso tem que estar no projeto político pedagógico²⁵, entendeu? (Coordenação 1).

Além da adoção do ensino híbrido, uma outra ocasião em que as atividades remotas são consentidas pelos professores, são os casos de excepcionalidade como o desabamento da marquise da EEFD²⁶ – em que o ensino seria deslocado temporariamente para o formato remoto –; nas defesas de TCC – em que a banca estivesse em local distante da universidade –; ou em reuniões e eventos similares. É uma estratégia que fica em *stand-by* para ser solicitada em situações específicas.

²⁵ “Art. 11. As instituições de ensino superior privadas deverão solicitar credenciamento para a oferta de cursos superiores na modalidade a distância ao Ministério da Educação.

§ 1º O credenciamento de que trata o **caput** considerará, para fins de avaliação, de regulação e de supervisão de que trata a Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, a sede da instituição de ensino acrescida dos endereços dos polos de educação a distância, quando previstos no Plano de Desenvolvimento Institucional e no Projeto Pedagógico de Curso.” (DECRETO Nº 9.057, DE 25 DE MAIO DE 2017)

Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/d9057.htm>. Acesso em: 17 mar. 2024.

²⁶ A nota oficial sobre este incidente encontra-se disponível em: <https://ufrj.br/2023/09/nota-sobre-incidente-na-escola-de-educacao-fisica-e-desportos/>

A gente percebe que pode haver uma mobilização de algum acessório que foi vislumbrado no ensino remoto para ajudar no ensino presencial. Esse é o que eu vejo, colação remota, defesa remota, ampliação de acesso a bibliografias e artigos (Coordenação 3).

Eu participei de várias na pandemia, assim, de defesas lá e convidei, convidei-os também para defesa de TCC. Na UERJ, agora, a gente continua convidando, que agora a gente faz híbrido, né? A gente fica lá com a parte da banca lá na UERJ e uma parte *online* (Professor 1).

Vale ressaltar, que os professores não defendem a ausência da presencialidade ou a transição do ensino para a modalidade EaD. É preciso reforçar que a proposta consiste em utilizar os recursos tecnológicos como uma espécie de “biblioteca virtual” disponível para os estudantes acessarem ao longo da disciplina e que está totalmente atrelado as aulas presenciais, diferente dos cursos EaD em que as disciplinas são totalmente ou parcialmente ministradas à distância.

Eu acho que uma série de coisas aí, primeiro que eu acho que o formato híbrido, isso é bem válido, para um determinado momento de encontro pode ser interessante ser *online*, mas que isso não seja permanente e o único modelo, porque eu acho que não funciona (Professor 2).

Porque há certos aspectos, no ensino remoto que não são possíveis de você prover tanto quanto na aula presencial. Mas não há dúvida de que o ensino remoto ele facilita uma série de processos, torna mais econômico esses processos. E outra coisa, ele valoriza o tempo dedicado às aulas presenciais. Ensino, no meu caso, porque eu esgoto, por exemplo aquilo que eu preciso falar em sala de aula, eu esgoto por meio das vídeoaulas e quando eu vou para a piscina, a concentração é realmente maior na atividade prática e remontando ao que foi passado na vídeoaula. Então eu vejo com uma tranquilidade muito grande uma convivência do tipo híbrido (Professor 3).

Agora eu continuo dizendo o seguinte, que o ensino, existe uma distância abissal entre o efeito produzido no ensino presencial e no ensino remoto (Coordenação 3).

As aulas, depois que foi retomado o regime de aula presencial, elas de certa forma resgatam aquilo que existia antes da pandemia né? Questão da presença das atividades físicas. E aí eu vou te trazer mais um dado. Tem algumas lacunas que surgiram, né? Digamos que o aluno tenha que fazer assim, ginástica artística 1, ginástica artística 2. Aí você pega às vezes um professor de ginástica artística 2, só um exemplo só para gente entender, ele pega uma turma que tem sei lá trinta alunos. Desses trinta alunos, 20 fizeram o pré-requisito presencialmente mas dez fizeram no remoto. Aí você tem que ter o cuidado de, na condução da sua disciplina, fazer como se fosse uma espécie de aceleração, de adequação do ensino para esse que fez no remoto. Parece que há uma diferença. Quem fez concretamente vai poder dar andamento as atividades normais, agora, aquele que não fez até para entender a coisa acho que é, o meu caso do judô, quando eu vou dar aula agora da disciplina. “Quem fez fundamento no presencial?” OK “Quem fez o fundamento no remoto?” Aí já sei que essa pessoa não fez concretamente um rolamento, não sabe qual que é a maneira de fazer uma pegada no quimono, e assim sucessivamente. Mas vamos em frente (Coordenação 3).

Dessa maneira, a mudança de estratégia de ensino, alimentada pela experiência remota, mais se aproxima com o modelo de Sala de Aula Invertida, em que os alunos estudam os conteúdos antes da aula de forma *online* para que o momento da aula seja reservado para perguntas, esclarecimento de dúvidas e para pôr em prática os conteúdos já estudados por meio de resolução de problemas, realização de projetos, debates em grupo, laboratórios, etc. Posto isto, no lugar dos professores transmitirem a informação para que, após a aula, os alunos acessem o material, ocorre a inversão das ações, e os alunos acessam o material e estudam antes da aula para que na sala de aula ocorra uma aprendizagem mais ativa (Educause, 2012). Contudo, não se pode afirmar que os professores de fato adotaram a sala de aula invertida, mas se utilizam de alguns recursos semelhantes, visto que se trata de uma modalidade de *e-learning* com protocolos próprios.

Podemos afirmar que a ampliação das possibilidades vislumbradas a partir da experiência do ERE, são adequações do campo, que se ajustou a características positivas e negativas desencadeadas por essa vivência. O campo se amoldou a característica da hibridização, do processo de difusão do conhecimento digitalizado e da utilização de um novo conhecimento, modificando o *modus operandi* de todo um processo. O campo educacional se adaptou a essas características, modificou o capital específico e gerou conhecimentos novos. Como o macrocosmos (pandemia) influenciou todo o microcosmos (campo educacional), essas adequações do campo são reflexos de todo um processo do macrocosmos, pressionado pelo campo econômico, sobre o microcosmos.

Com isso o microcosmos promoveu adequações para que os agentes (professores) pudessem continuar atuando. O próprio campo dentro do campo sofreu uma pressão do campo educacional para que houvesse adequações para que os alunos fossem atendidos. Essa adequação gerou desdobramentos, como a busca pelo protagonismo dos estudantes, a diversificação de materiais e a hibridização do processo de ensino-aprendizagem, que segundo os professores, permaneceu após a pandemia por considerarem um aspecto positivo.

3.5 Considerações finais

A pandemia de COVID-19 provocou impactos significativos sobre o campo educacional e o *habitus*, e recorreu a aquisição de novos capitais. Com a pressão sobre o microcosmos, professores precisaram readequar a forma como se relacionavam com o trabalho e a família,

que passaram a acontecer dentro do mesmo ambiente. Além disso, a nova forma de desenvolver o ensino exigiu a aquisição de um novo capital específico: o capital digital. Diante desse panorama, os agentes começaram a se mobilizar para acumular capital e influenciar outras partes do campo. Isso porque, uma vez que dentro do campo acontece uma série de disputas, os professores que são mais afetos as tecnologias se destacam, e os que possuem dificuldades são comprimidos.

As novas demandas de trabalho produziram efeitos que se iniciaram na pandemia e continuam ecoando até os dias atuais. O trabalho ao ser deslocado para a casa do professor, forçou uma reorganização do espaço, do tempo, das tarefas e da forma de desempenhar o trabalho docente. Essa transposição acarretou em um rompimento das noções de trabalho/vida pessoal e de público/privado estabelecidos na I Revolução Industrial e que perdurou para além dos tempos pandêmicos, descaracterizando a casa e a tornando uma extensão do trabalho. Além disso, essa nova dinâmica fez com que professores precisassem custear alguns investimentos, colaborando para uma lógica neoliberal de atribuir ao trabalhador o empreendimento do serviço que presta, como forma de precarizar seu exercício profissional. O resultado das demandas desenfreadas de diferentes ordens foi o aumento da produtividade – como uma devolutiva à sociedade durante o período remoto –, mas também da sobrecarga e do estresse.

Com a presencialidade pormenorizada, devido ao uso das tecnologias para o trabalho, a não mais necessidade de se deslocar reflete como um “ganho” de tempo, menor estresse com trânsito e redução de gastos. Em contrapartida, os gastos aumentam à medida que é necessário fazer investimentos privados, e devido a aquisição de um novo capital específico – o capital digital –, o tempo do deslocamento é revertido em atendimento às demandas. Inclusive, o aumento de demandas durante a pandemia e a transferência do trabalho para a casa dos sujeitos, contribuiu para um rompimento das fronteiras que delimitavam o tempo de trabalho e o tempo de não trabalho, fazendo com que os professores possuam o sentimento de que, a partir do trabalho remoto, a atividade laboral tornou-se ininterrupta, ou seja, acontece a qualquer momento e de qualquer lugar. Contudo, apesar das experiências tecnológicas adquiridas no processo remoto, o retorno à universidade escancara o sucateamento do Estado em favor de uma política neoliberal. A universidade pública permanece precária e não acompanha os avanços tecnológicos, evidenciando as desigualdades de modernização perante as instituições privadas e levando o professor a continuar custeando alguns recursos básicos como a *internet*.

A mudança no processo de ensino-aprendizagem por meio das tecnologias, obrigou os docentes a rapidamente prover decisões sobre suas metodologias de ensino, o que culminou em um novo *habitus* professoral (Perrenoud, 1997), transformando a epistemologia da prática pedagógica do professor. Dentre os efeitos desse novo ensino está a perda de interação, com aulas centradas no docente e câmeras fechadas que davam aos professores a sensação de não saber se os alunos estavam de fato presentes. A falta de interação juntamente com a perda do movimento das aulas práticas, são razões que motivaram os professores a preferirem as aulas presenciais, pois a medida que a interação reduz, se perde também o capital social adquirido no contato humano. O favorecimento da expansão da EaD decorrente da implementação do ERE é outra preocupação por parte dos professores que temem que a educação com um viés mercadológico tenha sido propulsionada a partir da experiência do ensino realizado à distância em escala mundial, trazendo visibilidade e viabilidade a esse processo.

Em contrapartida, a perda de interação durante o período remoto evidenciou o fracasso da educação bancária (Freire, 2005) e provocou um efeito reverso quando as aulas presenciais foram retomadas. Houve uma tendência em buscar o protagonismo do estudante na construção da disciplina, tornando-o o sujeito da sua aprendizagem. Além disso, os materiais que antes eram disponibilizados nas “pastas da xerox” foram transferidos para o ambiente virtual, o que por um lado permitiu uma diversificação dos tipos de materiais do acervo referencial e por outro, promoveu impactos econômicos e ambientais, para além do microcosmos da educação. Esse novo conhecimento gerado da relação aluno-professor-tecnologias, possibilitou um modelo de ensino em que os docentes denominaram como híbrido, no qual os conteúdos teóricos são depositados em plataformas digitais para os alunos acessarem a qualquer momento, e que durante as aulas presenciais são debatidos e colocados em prática.

Segundo os professores, esse formato permitiu uma otimização das aulas, um maior aproveitamento da prática e uma aplicabilidade prática da teoria. Esse foi o formato mais defendido pelos professores, que também apontaram que em casos excepcionais ou de conveniência – como defesas de TCC em que a banca está distante – seja utilizado os recursos tecnológicos. Porém, cabe reforçar que nenhum professor apoia um ensino promovido parcial ou totalmente remoto, sem a presencialidade. Portanto, trata-se de um reflexo da adequação do campo as transformações do próprio microcosmos, que é o campo em função do macrocosmos, e que uma das coisas positivas foi o formato híbrido.

É importante salientar que as mudanças provocadas pela pandemia de COVID-19 não são exclusivas apenas ao campo educacional. Essas modificações atingiu o *habitus* das pessoas de um modo geral a partir da digitalização da vida. Cada vez mais se usa os recursos da tecnologia para atividades cotidianas, como por exemplo as compras pela *internet* dos mais variados serviços e produtos (roupa, calçados, comida, utensílios de casa, acessórios, etc.). Como o campo é autônomo, o campo da educação apresenta de que maneira o impacto da pandemia modificou o *habitus* do seu campo, mas nos mais diversos campos houve desdobramentos análogos sobre o *habitus* de acordo com suas características internas. Então, temos no campo educacional o avanço da digitalização do ensino; na medicina as teleconsultas; no campo jurídico, audiências virtuais; no campo financeiro, as transações bancárias por meio de aplicativos; no campo ambiental, o avanço da ecologia. Portanto, a interação com o macrocosmos surte efeitos diferentes, produzindo mudanças de *habitus* nos diversos campos, visto que as transformações geraram influências em cada um deles.

Por fim, o acúmulo de capital específico gera o capital social. Desse modo, a UERJ e a UFRJ quanto universidades que possuem um capital social grande e importante, ao produzirem novos capitais específicos influenciam outras universidades, e isso se torna uma característica do campo. No entanto, essas adequações não surgiram na UERJ e na UFRJ, são frutos das adequações do campo em vários outros lugares. Portanto, apesar de não termos os dados de outras universidades, podemos observar que tanto a UERJ, quanto a UFRJ funcionaram de forma semelhantes.

3.6 Referências

ABEL JR, Alvarez. The phenomenon of learning at a distance through emergency remote teaching amidst the pandemic crisis. **Asian Journal of Distance Education**, v. 15, n. 1, p. 127-143, 2020.

AGÊNCIA SENADO. **Aprovada MP que regulamenta teletrabalho e muda auxílio-alimentação**. Brasil, 2022. Disponível em: <<https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2022/08/03/aprovada-mp-que-regulamenta-teletrabalho-e-muda-auxilio-alimentacao#:~:text=A%20MP%201.108%2F2022%20determina,fornecedoras%20de%20t%C3%ADquetes%20de%20alimenta%C3%A7%C3%A3o>>. Acesso em: 28 mar. 2024.

ANDRADE, Davi Alysson Da Cruz *et al.* Luz, Câmera, Ação! A hospitalidade virtual no Ensino Remoto Emergencial durante a pandemia da COVID-19. **Asian Journal of Distance Education**, 15(1),144-153, 2022.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. Boitempo Editorial, 2015.

ARAÚJO, Tânia Maria de; LUA, Iracema. O trabalho mudou-se para casa: trabalho remoto no contexto da pandemia de COVID-19. **Revista Brasileira de Saúde Ocupacional**, v. 46, p. e27, 2021.

BAKER, David Mc A. *et al.* Understanding factors that influence attitude and preference for hybrid course formats. **E-Journal of Business Education and Scholarship of Teaching**, v. 14, n. 1, p. 174-188, 2020.

BOLTANSKI, Luc; CHIAPELLO, Ève. **O novo espírito do capitalismo**. WMF Martins Fontes, 2009.

BORGES, Gustavo Da Rosa *et al.* A Relação entre o Perfil dos Alunos que Cursam EAD e os Motivos de Escolha desta Modalidade. **Revista de Administração da Unimep**, v. 14, n. 3, p. 80-101, 2016.

BOURDIEU, Pierre. **Esboço de uma teoria da prática**. Pierre Bourdieu: sociologia. São Paulo: Ática, v. 19, 1983.

BOURDIEU, Pierre. **Coisas Ditas**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

BOURDIEU, Pierre. **Contrafogos**: Táticas para enfrentar a invasão neoliberal. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 1998.

BOURDIEU, Pierre; INDA, Andrés García; BENEITEZ, María José Bernuz. **Poder, derecho y clases sociales**. Bilbao: Desclée de Brouwer, 2001.

BOURDIEU, Pierre. **Le capital social**. Actes de la recherche en sciences sociales, 31(1), 2-3, 1980.

BOURDIEU, Pierre. **Linguagem e poder simbólico**. Imprensa da Universidade de Harvard, 1991.

- BOURDIEU, Pierre. **Pascalian meditations**. Stanford University Press, 2000.
- BOURDIEU, Pierre. **O desencantamento do mundo: estruturas econômicas e estruturas temporais**. São Paulo: Ed. Perspectiva, 1979.
- BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil S.A, 1989.
- BOURDIEU, Pierre. **Questões de Sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.
- BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas: sobre a teoria da ação**. Papyrus editora, 1996.
- BOURDIEU, Pierre. **Travail et travailleurs ein Algérie**. Mouton, 1963.
- BOURDIEU, Pierre. **Usos sociais da ciência**. Unesp, 2004.
- BRIDI, Maria Aparecida *et al.* **O trabalho remoto/home-office no contexto da pandemia COVID-19**. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, Grupo de Estudos Trabalho e Sociedade, 2020.
- CAILLÉ, Alain. **Don, intérêt et désintéressement**. Revue européenne des sciences sociales, v. 32, n. 99, p. 253-283, 1994.
- CANÊDO, Letícia Bicalho. **A revolução industrial**. Atual, 1987.
- CAMARGO, Leonardo Nunes; LUZ, Lara Emanuele da. Os impactos da quarta revolução industrial na educação: contribuições de Byung-Chul Han. **Revista Paranaense de Filosofia**, v. 1, n. 1, p. 1-12, 2021.
- CAVALCANTE¹, Zedequias Vieira; SILVA, Mauro Luis Siqueira da. **A importância da revolução industrial no mundo da tecnologia**. 2011.
- CERTEAU, Michel De. **A invenção do cotidiano I: as artes do fazer**. Petrópolis: Vozes, 1994.
- CHAUÍ, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. **Rev. Bras. Educ.** n. 24 Rio de Janeiro, 2003.
- CHAVES, Vera Lúcia Jacob. Crise e privatização da universidade pública: de Fernando Henrique a Lula da Silva. **Universidade & Sociedade**, v. 38, n. 1, p. 61-77, 2006.
- CHAVES, Vera Lúcia Jacob. Expansão da privatização/mercantilização do ensino superior brasileiro: a formação dos oligopólios. **Educação & Sociedade**, v. 31, p. 481-500, 2010.
- DOLOT, Anna. Wpływ pandemii COVID-19 na pracę zdalną–perspektywa pracownika. **E-mentor**, v. 83, n. 1, p. 35-43, 2020.
- DUARTE, Rosália. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre trabalho de campo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 115, p. 139-154, mar. 2002.
- EDUCAUSE, C. Things you should know about flipped classrooms. **Retrieved from**, 2012.

- FERREIRA, Helena Catão Henriques; DA SILVA FONSECA FILHO, Ari. Dilemas, expectativas e perspectivas sobre o ensino superior de turismo e hospitalidade em tempos de Covid-19. **Revista Acadêmica Observatório de Inovação do Turismo**, v. 14, n. 4, p. 29-49, 2020.
- FRANCO, Tânia. Alienação do trabalho: despertencimento social e desenraizamento em relação à natureza. **Caderno CRH**, v. 24, p. 171-191, 2011.
- FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.
- FREIRE, P.; FAUNDEZ, A. **Por uma pedagogia da pergunta**. Editora Paz e Terra, 1998.
- FREIRE, Paulo. **Política e educação: ensaios** (7ª ed.). São Paulo: Cortez, 2003.
- GONDIM, Sonia; BORGES, Livia de Oliveira. Significados e sentidos do trabalho do home-office: desafios para a regulação emocional. **SBPOT, temática**, v. 5, 2020.
- HIMAWAN, Karel Karsten; HELMI, Jessica; FANGGIDAE, Jappy P. The sociocultural barriers of work-from-home arrangement due to COVID-19 pandemic in Asia: Implications and future implementation. **Knowledge and Process Management**, v. 29, n. 2, p. 185-193, 2022.
- HAN, Byung-Chul. **Psicopolítica: o neoliberalismo e as novas técnicas de poder** (Maurício Liesen, trad.). Belo Horizonte, MG: Âyné, 2018.
- HAN, Byung-Chul. **Sociedade da Transparência**. Trad. Enio Paulo Giachini. Petrópolis: Rio de Janeiro, Editora Vozes, 2018.
- HAN, Byung-Chul. **Sociedade do cansaço**. Petrópolis: Vozes, 2017.
- HOBSBAWN, Eric. **A era dos extremos: o breve século XX (1914-1991)**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- HOBSBAWN, Eric. **Da revolução industrial inglesa ao imperialismo**. Rio de Janeiro: Ed. Universitária, 1986.
- KAUSHIK, Meenakshi; GULERIA, Neha. The impact of pandemic COVID-19 in workplace. **European Journal of Business and Management**, v. 12, n. 15, p. 1-10, 2020.
- PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. **Lei 13.467, de 13 de julho de 2017**. Altera a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943 [...]. Brasil, 2017. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113467.htm>. Acesso em 28 mar. 2024.
- LORD, Phil. **The social perils and promise of remote work**. 2020.
- MARX, Karl. **El Capital**, vol. 1, capítulos. I y V; vol. III, capítulo X. 1959.
- MAGALHÃES, Regina; VENDRAMINI, Annelise. Os impactos da quarta revolução industrial. **GV-EXECUTIVO**, v. 17, n. 1, p. 40-43, 2018.
- MÉSZÁROS, István. **A teoria da alienação em Marx**. Boitempo Editorial, 2017.

MILANESI, Irton. Maquinaria e grande indústria. **Revista da Faculdade de Educação**, v. 16, n. 2, p. 189-196, 2011.

MINISTÉRIO DA ECONOMIA. **Instrução normativa n.º 28, de 25 de março de 2020**. Estabelece orientações aos órgãos e entidades do Sistema de Pessoal Civil da Administração Pública Federal - SIPEC, quanto à autorização para o serviço extraordinário [...]. Brasil, 2020. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/portaria/in/in28-20-me.htm>. Acesso em: 28 mar. 2024.

MINTO, Lalo Watanabe. A educação da “miséria”: particularidade capitalista e educação superior no Brasil. **Campinas: Universidade Estadual de Campinas**, 2011.

MONDADA, Lorenza. A entrevista como acontecimento interacional: abordagem linguística e conversacional. **Rua**, v. 3, n. 1, p. 59-86, 1997.

MUNGKASA, Oswar. Bekerja dari rumah (working from home/WFH): menuju tatanan Baru era pandemi Covid 19. **Jurnal perencanaan pembangunan: The indonesian journal of development planning**, v. 4, n. 2, p. 126-150, 2020.

NOGUEIRA, Arnaldo Mazzei; PATINI, Aline Campos. Trabalho remoto e desafios dos gestores. **RAI Revista de Administração e Inovação**, v. 9, n. 4, p. 121-152, 2012.

PAZOS, Antonio José Baladrón; RUIZ, Beatriz Correyero; PÉREZ, Benjamín Manchado. La transformación digital de la docencia universitaria en comunicación durante la crisis de la COVID-19 en España: una aproximación desde la perspectiva del alumnado. **Revista Latina de Comunicación Social**, n. 78, p. 265-287, 2020.

PERRENOUD, Phillippe; NÓVOA, António; FARIA, Helena. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas**. 1997.

PERUZZI, Sarah Luchese; FOFONKA, Luciana. A importância da aula prática para a construção significativa do conhecimento: a visão dos professores das ciências da natureza. **Educação Ambiental em ação**, v. 47, 2014. Disponível em: <<https://www.revistaea.org/artigo.php?idartigo=1754>>. Acesso em 13 abr. 2021.

PIOLLI, Evaldo; SOUSA, Andrea L. Harada. Expansão do ensino superior privado a partir dos anos 1990: educação mercantil e precarização do trabalho docente. **O negócio da educação-A aventura das universidades privadas na terra do capitalismo sem risco**, p. 145-158, 2017.

PROCURADORIA GERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO. **Decreto nº 46.966, de 11 de março de 2020**. Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus, e dá outras providências. Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, nº 047 – Parte I, 13 de março de 2020. Brasil, 2020. Disponível em: <https://pge.rj.gov.br/comum/code/MostrarArquivo.php?C=MTAyMTk%2C>>. Acesso em: 29 jul. 2021.

SCHLICKMANN, Raphael *et al.* **Fatores determinantes na opção do aluno pela modalidade a distância: um estudo nos cursos de graduação em administração das universidades catarinenses**. 2008.

SILVA, Juliana Daniele de Araújo; FRANÇA, Tereza Luiza de. A Educação Física no modelo remoto em face à pandemia da COVID-19: reflexões de estudantes e professores sobre o ensino-aprendizagem. **Motrivivência**, v. 33, n. 64, 2021.

SILVA, Marilda da. O habitus professoral: o objeto dos estudos sobre o ato de ensinar na sala de aula. **Revista Brasileira de Educação**, p. 152-163, 2005.

STAKER, Heather; HORN, Michael B. **Classifying K–12 blended learning**. 2012.

THIRY-CHERQUES, Hermano Roberto. Pierre Bourdieu: a teoria na prática. **Revista de Administração Pública**, v. 40, p. 27-53, 2006.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO. **Portaria nº 3.188, de 4 de maio de 2020**. Estabelece orientações quanto às medidas de proteção e organiza o Trabalho Remoto na UFRJ, para enfrentamento da pandemia de COVID-19. Rio de Janeiro, RJ, 2020.

Disponível em: <<https://direito.ufrj.br/wp-content/uploads/2020/05/18-2020-extraordin%C3%A1rio-3a-parte-1.pdf>>. Acesso em: 02 jun. 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO. **Reitoria preserva os direitos de seus servidores**: Instruções sobre trabalho remoto, auxílio transporte, serviços extraordinários e outros adicionais. Rio de Janeiro, RJ, 2020. Disponível em:

<<https://conexao.ufrj.br/2020/05/reitoria-preserva-os-direitos-de-seus-servidores/>>. Acesso em: 28 mar. 2024.

WOLOR, Christian Wiradendi *et al.* How to manage stress experienced by employees when working from home due to the Covid-19 virus outbreak. **International Journal of Advanced Science and Technology**, v. 29, n. 5, p. 8359-8364, 2020.

CONSIDERAÇÕES FINAIS DA DISSERTAÇÃO

Na perspectiva dos estudantes, houve algumas vantagens, como: flexibilidade de tempo; economia financeira; possibilidade de autodesenvolvimento e menor deslocamento. No entanto, em comparação a instituição de ensino e aos docentes, se consideraram os menos favorecidos pelo ERE.²⁷ O montante de capital (social, cultural, científico, político e econômico) acumulado tanto pela universidade, quanto pelos professores, era superior ao montante dos alunos. Somado a isso, um sistema neoliberal intencionado a atacar os serviços públicos, pode ter influenciado os discentes a reproduzirem a sua lógica.

Apesar de reconhecermos que as tecnologias foram essenciais para a continuidade das atividades durante o isolamento social, podemos afirmar que não foram os recursos digitais o principal fator para uma experiência positiva no ERE e para a minimização dos danos na educação, mas sim o capital econômico. Isso pois, mesmo aqueles que obtiveram acesso aos aparatos tecnológicos por meio de políticas de inclusão, os recursos estruturais – como espaço adequado para os estudos e uma dinâmica familiar equilibrada – e os recursos financeiros – que permitem o acesso a uma *internet* satisfatória, que não há a necessidade de trabalhar para complementar a renda da família, que livra o indivíduo de preocupações decorrentes de problemas financeiros e até mesmo para oferecer melhor amparo para aqueles acometidos pelo vírus e para reduzir a vulnerabilidade à doença – foram determinantes para o aprendizado. Para os discentes socioeconomicamente mais desfavorecidos, os efeitos sobre as dimensões psicossociais, financeira e acadêmica foram ainda maiores. Além disso, a perda de interação e as falhas de comunicação refletiram em um comprometimento do desempenho.

Inclusive, a afinidade dos discentes com o *ciberespaço* permitiu que eles tivessem maior facilidade para se adequar, o que demonstra que o letramento digital também não foi um impedimento para acessar o ERE. Os alunos, perante uma aquisição insuficiente dos conteúdos, recorreram a outras ferramentas para complementar os estudos. É um sinal de que o ensino associado as tecnologias aproxima os discentes de uma *cibercultura* no qual estão imersos, abrindo possibilidades para que eles dirijam o próprio processo de aprendizagem, de forma criativa e com maior independência. A sobrecarga de tarefas, a precariedade das avaliações, o aumento do estresse e as baixas expectativas quanto a inserção no mercado de trabalho, também consistem em fatores que surtiram efeitos negativos sobre os estudantes. Os desafios apontados

²⁷ Dados da pesquisa.

se configuram como uma violência simbólica praticada pelo poder simbólico com a anuência do Estado e o fomento da mídia.

A insistência do setor privado em obter respostas, forçou a administração estatal a ceder a implementação do ERE sem o devido preparo. Isso causou impactos sobre o currículo, pois a necessidade de diplomar prejudicou a formação dos graduandos. Essa medida pode abrir brechas para que um sistema neoliberal ganhe força no campo educacional, inculcando a sua lógica. O desdobramento disso é a expansão de cursos à distância de forma negligenciada, com a oferta de um currículo mínimo, provocando desigualdade curricular e alienação para com a realidade em que se vive. É um sistema que pretende perpetuar a reprodução social a favor dos interesses de dominação das classes. Ainda não se pode dimensionar os impactos desencadeados pelo ERE, mas é preciso não se furtar das intenções que penetram no campo de forma velada. Isso porque houve uma mudança no *habitus* estudantil, e ideais sobre o que se espera da educação para forjar os indivíduos para o ingresso no mercado de trabalho, tem a intenção de inculcar nos sujeitos os interesses que obedecem a uma determinada expectativa de origem capitalista. Por isso não podemos acatar uma lógica de “universidade sem partido” que pretende nos curvar a um sistema domesticador.

Já os docentes precisaram se readequar a um novo *habitus* professoral que exigiu a aquisição de novos capitais. O trabalho e as relações familiares passaram a acontecer no mesmo ambiente, e o novo capital específico (capital digital) estimulou disputas no campo, no qual aqueles mais afetos às tecnologias se sobressaíram. Tais mudanças romperam o contrato social estabelecido desde a I Revolução Industrial, que separa a vida laboral da vida pessoal, e o público do privado. Assim a casa se tornou a extensão do trabalho, os limites do tempo foram ultrapassados e gerou-se um aumento da produtividade, da sobrecarga e do estresse, um caldo perfeito para a precarização do trabalho aspirada pelo neoliberalismo. O “ganho” de tempo decorrente do menor deslocamento foi transformado para atender a nova dinâmica. Houve um menor estresse com o trânsito, mas um aumento do estresse com a sobrecarga das demandas. A redução dos gastos gerados nas atividades presenciais foi substituída pelos novos custos estruturais. Desse modo, podemos dizer que a violência simbólica também foi exercida sobre professores e coordenadores.

Apesar de alguns avanços após a experiência do ensino mediado pelas tecnologias, o retorno presencial à universidade trouxe à tona o desmonte das instituições públicas que apresentam um atraso de modernização perante às particulares, fazendo com que os professores

permaneçam realizando investimentos privados. A perda de interação e de movimento, durante o ensino remoto, evidenciaram o fracasso da educação bancária e motivaram os docentes a preferirem o ensino presencial e a construir novas didáticas que provocam maior interação dos alunos com a disciplina, no retorno das aulas presenciais. Além disso, apresentaram certa preocupação a respeito do ERE fomentar uma educação que acata uma lógica neoliberal. Alguns recursos físicos passaram para o ambiente virtual em um processo denominado pelos professores como “híbrido”, que possibilitou uma maior diversidade de conteúdos e que são mais atrativos para os estudantes. Ambas as universidades estudadas apresentaram dinâmicas semelhantes. Como são instituições com um aporte significativo de capital social, podem ter influenciado outras instituições, resultando em modificações em todo o campo.

Tanto os professores quanto os estudantes demonstraram uma preferência pelo ensino presencial. A sensação de solidão perante as câmeras fechadas, a falta de interação e contato humano, as dificuldades de conciliar o trabalho e os estudos dentro da estrutura familiar, a falha na comunicação e no apoio pedagógico, o aumento da sobrecarga e do estresse, o medo em relação ao vírus, são aspectos que influenciaram para que a experiência remota não fosse tão agradável quanto a presencial. Todavia, ambos relataram serem inclinados ao modelo híbrido. Em suma, houve uma transformação do *habitus* estudantil e professoral, uma aquisição de novos capitais e a intensificação das disputas dentro do campo. No entanto, a preocupação em relação ao rumo que o campo educacional irá tomar não deve considerar apenas os danos resultantes do ensino remoto. Políticas e propostas de reformas podem alegar a emergente necessidade de modernização e avanço tecnológico sob a justificativa de estarmos mais preparados para enfrentar crises futuras e às novas demandas sociais.

Todavia, essas demandas não surgem, elas são criadas, construídas para moldar os sujeitos em favor de um sistema de dominação opressor. Tal sistema, liderado por intervenções neoliberais e capitalistas, é perverso e pretende a manutenção do *status quo* vigente. Por isso, defendemos que o ERE de fato proporcionou a conservação das aulas mesmo frente a emergência que se instalava no mundo, porém desconsiderou diversas variáveis sociais, econômicas e psíquicas que atingiram em massa, principalmente, as camadas mais desamparadas da população, alargando as lacunas sociais. Portanto, nos questionamos se de fato minimizamos os danos ou se somente oferecemos respostas às pressões do sistema capitalista que precisava manter o fluxo mercadológico da educação. Isso nos revela que o ensino remoto denota aspectos positivos e negativos ao desencadear um novo *habitus* dentro do microcosmos educacional. Contudo, acreditamos que os efeitos do ERE devem ser

enfrentados com uma intervenção crítica, de resistência e de subversão, pois “[...] nem tudo é ruim, mas tudo é perigoso, o que não significa exatamente o mesmo que ruim. Se tudo é perigoso, então temos sempre algo a fazer” (Foucault, 1995, p. 256).

REFERÊNCIAS DA DISSERTAÇÃO

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Edições 70. Lisboa. Portugal, 2011.

FAUCI, Antonio S.; LANE, H. Clifford; REDFIELD, Robert R. Covid-19 — navegando no desconhecido. **New England Journal of Medicine**, v. 382, n. 13, pág. 1268-1269, 2020.

FOUCAULT, M. Sobre a genealogia da ética: uma revisão do trabalho. *In*: RABINOW, P.; RABINOW, H. **Michel Foucault: uma trajetória filosófica (para além do estruturalismo e da hermenêutica)**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p. 256.

LIMA, Claudio Márcio Amaral de Oliveira. Informações sobre o novo coronavírus (COVID-19). **Radiologia Brasileira**, v. 53, p. V-VI, 2020.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Histórico da pandemia de COVID-19**. 2020. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19>>. Acesso em: 28 jul. 2021.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **OMS declara fim da Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional referente à COVID-19**. 2023. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/noticias/5-5-2023-oms-declara-fim-da-emergencia-saude-publica-importancia-internacional-referente>. Acesso em: 28 maio 2023.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE *et al.* **Relatório da missão conjunta OMS-China sobre a doença de coronavírus 2019 (COVID-19)**. 2020.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Portaria nº 343, de 17 de março de 2020**. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. Brasília, DF. 2020. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Portaria/PRT/Portaria%20n%C2%BA%20343-20-mec.htm. Acesso em: 31 jul. 2021.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Portaria nº 544, 16 de junho de 2020**. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia [...]. Brasília, DF. 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-544-de-16-de-junho-de-2020-261924872>. Acesso em: 31 jul. 2021.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. **Protocolo de manejo clínico para o novo-coronavírus (2019-nCoV)**. Brasil, 2020. Disponível em: <https://docs.bvsalud.org/biblioref/2023/05/1050437/protocolo-manejo-coronavirus.pdf>. Acesso em: 03 jul. 2022.

MORAIS, Ione Rodrigues Diniz *et al.* **Ensino remoto emergencial: orientações básicas para elaboração do plano de aula**. 2020.

MOREIRA, J. António; HENRIQUES, Susana; BARROS, Daniela Melaré Vieira. Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia. **Dialogia**, p. 351-364, 2020.

NUNES, Renata Cristina. Um olhar sobre a evasão de estudantes universitários durante os estudos remotos provocados pela pandemia do COVID-19. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 3, p. e1410313022-e1410313022, 2021.

BRASIL. **Medida Provisória nº 934, de 1º de abril de 2020.** Estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior [...]. Brasília, DF, 2020. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/mpv/mpv934.htm#:~:text=MPV%20934&text=Estabelece%20normas%20excepcionais%20sobre%20o,6%20de%20fevereiro%20de%202020. Acesso em: 11 jun. 2022.

PROCURADORIA GERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO. **Decreto nº 46.966, de 11 de março de 2020.** Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional decorrente do coronavírus, e dá outras providências. Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: <https://pge.rj.gov.br/comum/code/MostrarArquivo.php?C=MTAyMTk%2C>. Acesso em: 29 jul. 2021.

PROCURADORIA GERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO. **Decreto nº 46.970, de 13 de março de 2020.** Dispõe sobre medidas temporárias de prevenção ao contágio e de enfrentamento da propagação decorrente do novo coronavírus (covid-19), do regime de trabalho de servidor público e contratado, e dá outras providências. Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: <https://pge.rj.gov.br/comum/code/MostrarArquivo.php?C=MTAyMjE%2C>. Acesso em: 29 jul. 2021.

ROMAGNOLI, Roberta Carvalho. A cartografia e a relação pesquisa e vida. **Psicologia & Sociedade**, v. 21, p. 166-173, 2009.

SALDAÑA, P. (2021). **Cerca de 4 milhões abandonaram a estudos na pandemia, diz estudo.** Folha de São Paulo. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2021/01/cerca-de-4-milhoes-abandonaram-estudos-na-pandemia-diz-pesquisa.shtml>. Acesso em: 23 jan. 2024.

UNESCO. **Educação:** do fechamento das escolas à recuperação. 2020. Disponível em: <https://www.unesco.org/en/covid-19/education-response>. Acesso em: 28 fev. 2023.

APÊNDICE A – Contextualização histórica das universidades envolvidas no estudo.

A UFRJ é o produto da primeira universidade criada pelo governo federal e serviu como referência para a criação de cursos universitários no Brasil (UFRJ/Oliveira, 2020). Em 1939, quando ainda era denominada Universidade do Brasil (UB), fundou a Escola Nacional de Educação Física e Desportos (ENEFD), implementando o primeiro curso do país de formação acadêmica civil de nível superior em Educação Física (Pires, 2014). A ENEFD tinha como objetivo ser a escola padrão na formação em Educação Física no Brasil, dessa forma teria por finalidade: formar pessoal técnico em Educação Física e desportos; imprimir ao ensino da Educação Física e dos desportos, em todo o país, unidade teórica e prática; difundir, de modo geral, conhecimentos relativos à Educação Física e aos desportos; e realizar pesquisas sobre a Educação Física e os desportos, indicando os métodos mais adequados à sua prática no país (Decreto – lei 1.212 de 17 de abril de 1939).

A partir disso, outorgava diferentes títulos dentro da área – curso superior de Educação Física; curso normal de Educação Física; curso de técnica desportiva; curso de treinamento e massagem; curso de medicina da Educação Física e dos desportos – e buscava difundir a área pelo Brasil, contribuindo para a criação de outros cursos (Pires, 2014). Em 1965, a UB torna-se UFRJ, e posteriormente, em 1968, com a reforma universitária, a ENEFD torna-se a atual Escola de Educação Física e Desportos da UFRJ (Silva, 2013).

Em 1950, após a promulgação da lei municipal nº 547, cria-se a Universidade do Distrito Federal (UDF), que se tornou uma referência em ensino superior, pesquisa e extensão na região sudeste. Devido a transformações políticas, em 1958 foi rebatizada como Universidade do Rio de Janeiro (URJ), e posteriormente, em 1961, com a transferência da capital para Brasília, foi novamente renomeada como Universidade do Estado da Guanabara (UEG). Em 1975, a universidade torna-se, definitivamente, Universidade do Estado do Rio de Janeiro. O Instituto de Educação Física e Desportos (IEFD) da UERJ, teve sua origem no Centro de Desportos da Universidade do Estado da Guanabara (CDUEG) com a finalidade de obedecer ao decreto-lei 705/69 que determinava a “ginástica obrigatória” para o Ensino Superior. Em 1974, é estabelecido o curso de Licenciatura Plena em Educação Física masculina e feminina, que teve seu reconhecimento em 1978 pelo Conselho Federal de Educação.

Em 1978, além da graduação, foi implantado cursos de Técnica Desportiva em atletismo, futebol, dança e voleibol. Na década de 1980, a partir das novas exigências da

sociedade, o IEFD repensa o perfil do seu egresso e a organização do curso de graduação. Em 2005, a UERJ aprova a nova proposta curricular para a licenciatura em Educação Física, que atende as Diretrizes Curriculares Nacionais e o regimento interno da UERJ. Em sua trajetória, a UERJ foi pioneira sendo a primeira universidade pública do Estado do Rio de Janeiro a criar uma Ouvidoria própria, e a primeira instituição pública do país a adotar o sistema de cotas raciais e sociais. Essa última ação culminou em movimentos estudantis e sociais em todo país, reforçando mobilizações por políticas afirmativas nas universidades.

Atualmente, ambas universidades são referências em ensino, pesquisa, extensão e cultura, tanto em âmbito regional quanto em âmbito nacional. No campo da Educação Física, são as únicas instituições de ensino superior do município do Rio de Janeiro que oferecem os cursos de graduação em Educação Física (Licenciatura e Bacharelado) e de pós-graduação *stricto sensu* nessa área do conhecimento. Devido a notória importância dessas universidades para a sociedade, deu-se a escolha dessas instituições para fins de investigação deste estudo. Este estudo se dedicou a escrutinar o ensino a nível de graduação durante o período remoto que é um desdobramento da pandemia de COVID-19. Desse modo, nos debruçamos, na organização desse novo formato de ensino nas universidades escolhidas.

A suspensão das aulas aconteceu em 16 de março de 2020 como medida preventiva que seria reavaliada após 15 dias. Contudo, com o aumento dos casos de contaminação do vírus, esse período foi prolongado. A UERJ ficou seis meses com as aulas suspensas, retomando as atividades em 14 de setembro de 2020. O semestre foi chamado de Período Acadêmico Emergencial (PAE) e perdurou até 19 de dezembro de 2020²⁸ no formato totalmente remoto. Já a UFRJ teve a suspensão das aulas por um tempo ainda mais prolongado. Após oito meses, foi aprovado pelo Conselho Universitário da UFRJ (CONSUNI) o Período Letivo Excepcional (PLE). As aulas foram reiniciadas em 30 de novembro de 2020 e se estenderam até 6 de março de 2021, também no formato totalmente remoto. No entanto, cabe esclarecer que as datas citadas são referentes ao retorno das aulas na graduação, o que não implica em uma paralisação total das universidades, que continuaram atuando de forma permanente durante todo o período de pandemia.

Os períodos letivos cursados remotamente, tanto na UERJ quanto na UFRJ, foram: 2020/1; 2020/2; 2021/1²⁹, e em ambas o período 2021/2 foi cursado de forma híbrida em

²⁸ O semestre se encerrou em 19 de dezembro de 2020, porém as aulas aconteceram até 12 de dezembro de 2020.

²⁹ UERJ: 2020/1 (14/09/2020 à 12/12/2020); 2020/2 (22/02/2021 à 29/05/2021); 2021/1 (veteranos: 19/07/2021 à 19/11/2021 ou 02/08/2021 à 19/11/2021; calouros: 08/09/2021 à 04/12/2021).

coerência com o avanço da vacinação em todo território brasileiro. Entretanto, na UERJ houve divergências³⁰ do início e término das aulas entre calouros e veteranos durante o período letivo 2021/1, e opções de calendários adotadas por diferentes cursos. Durante o PAE, os alunos precisavam estar matriculados em pelo menos uma disciplina, porém os períodos de PAE não foram contabilizados para o número de períodos máximos da integralização curricular.

Já na UFRJ o PLE 2020/1 registrou três momentos diferentes. Segundo relato da coordenação da graduação, o primeiro momento foi antes da pandemia, com aproximadamente uma semana de aula, que posteriormente foi cancelado devido a iminência da crise sanitária; o segundo momento foi o PLE 1³¹, que apesar de atender outros alunos, tinha o enfoque nos concluintes, onde os coordenadores deveriam fazer inscrição direta de todos os estudantes com perfil de conclusão do curso que solicitasse ajuda; e no final de 2020 aconteceu o PLE 2020/1 propriamente dito. Além disso, a UFRJ conta com uma Comissão de Orientação e Acompanhamento Acadêmico (COAA)³², que busca prestar assistência aos alunos e está presente em todas as unidades acadêmicas da universidade, e que continuou os atendimentos durante o período remoto. Segundo a coordenação do curso de Educação Física:

A Comissão de Orientação e Acompanhamento Acadêmico (COAA) sempre existiu e na Licenciatura em Educação Física era bem atuante. Os estudantes que faziam parte de listagens de pré-jubilamento ou jubilamento (ou seja, com dificuldades em seu desempenho acadêmico) eram convocados por esta comissão para receberem ajuda, de forma a conseguirem vencer as dificuldades que se apresentavam e caminhar para o término do curso. Os motivos eram diversos.

Ademais, UFRJ não estipulou um mínimo de disciplinas durante o curso do PLE.

O período híbrido da UERJ aconteceu entre 02 de fevereiro de 2022 e 18 de maio de 2022, com oferta prioritária das disciplinas não disponíveis durante o PAE, enquanto as outras deveriam se manter remota ou parcialmente remotas. Na UFRJ, o sistema híbrido passou a ser adotado no período que compreendeu entre 16 de novembro de 2021 e 12 de março de

UFRJ: 2020/1 (30/11/2020 à 06/03/2021); 2020/2 (22/03/2021 à 12/06/2021); 2021/1 (12/07/2021 à 23/10/2021).

³⁰ Veteranos 18 semanas: Início das aulas em 19/07/2021. Término das aulas em 19/11/2021. Término do semestre em 13/12/2021. Duração: 102 dias de aula - 18 semanas.

Veteranos 16 semanas: Início das aulas em 02/08/2021. Término das aulas em 19/11/2021. Término do semestre em 13/12/2021. Duração: 90 dias de aula - 16 semanas.

Calouros 13 semanas: Início das aulas em 08/09/2021. Término das aulas em 04/12/2021. Término do semestre em 13/12/2021. Duração: 71 dias de aula - 13 semanas.

³¹ PLE 1 com foco nos concluintes aconteceu no período de 10/08/2020 a 05/11/2020 (Resolução CEG nº 07/2020).

³² Informações retiradas da Resolução CEG 02/2016.

2022. A plena retomada das atividades, integralmente presenciais, se deu apenas a partir do período letivo 2022/1, que aconteceu em 13 de junho de 2022, na UERJ, e em 11 de abril de 2022, na UFRJ.

A efetivação do ERE foi possível a partir da tomada de algumas medidas, como: reformulação de calendários; flexibilização de normas; criação de plataformas de aprendizagem; ações afirmativas de assistência aos estudantes, principalmente os mais vulneráveis; entre outras. Quanto aos recursos tecnológicos que possibilitariam efetivamente a remotização do ensino, as duas universidades ofereceram propostas semelhantes. Para o desenvolvimento das atividades letivas emergenciais, a UERJ utilizou o AVA e a plataforma da Rede Nacional de Pesquisa (RNP), podendo o professor usar outras ferramentas tecnológicas, desde que gratuitas, e que atendessem aos procedimentos de cadastro no ambiente virtual institucional. A UFRJ disponibilizou aos estudantes ferramentas de Tecnologia de Informação e Comunicação (TIC) como o AVA (plataforma oficial), dando a possibilidade dos professores utilizarem outros recursos para ministrar as aulas. Além disso, para o atendimento aos estudantes com deficiências, foram oferecidos recursos de acessibilidade.

Outra forma de garantir a permanência dos estudantes durante o ensino remoto foram as políticas de inclusão digital para o corpo discente propostas pelas universidades. A UFRJ estabeleceu, por meio da Pró-reitoria de Políticas Estudantis, o edital Auxílio Emergencial COVID-19 – Inclusão Digital. O edital tinha como objetivo fornecer condições técnicas necessárias para o acesso à *internet*, com a distribuição de *chip* ou *chip* mais *modem*, sempre com franquia para uso de dados pela rede móvel, através da distribuição de cerca de 13 mil kits de *internet* a serem entregues aos estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica da graduação e da pós-graduação *stricto sensu*, com duração de seis meses, podendo ser renovado por mais seis meses.

Já a UERJ instituiu, em julho de 2020, antes da retomada das aulas, o Auxílio emergencial para a inclusão digital e aquisição de material didático, no valor de R\$ 600,00 (seiscentos reais), pago em parcela única em setembro de 2020 a todos os estudantes da graduação e do Colégio de Aplicação da UERJ (CAp-UERJ), que na data do Ato Executivo de Decisão Administrativa e da suspensão das atividades presenciais tinham direito à bolsa permanência. Nesse mesmo documento emitido pela reitoria, havia a previsão de estender o plano de inclusão digital a técnicos e docentes caso fosse adotada atividades curriculares remotas, conforme ocorreu posteriormente.

Além disso, todas as bolsas permanência em vigor, que cumpriam seus requisitos em 16 de março de 2020, quando ocorreu a suspensão das atividades presenciais, seriam mantidas até o final da pandemia. Outra medida aplicada com o retorno gradativo das atividades presenciais em 2021 e para compensar a falta do Passe Livre Universitário, suspenso pela Prefeitura do Rio, foi a criação do Auxílio-transporte Emergencial, a ser pago durante a pandemia, conforme a modalidade do curso: presencial (R\$ 300,00) ou semipresencial (R\$ 50,00). O benefício seria destinado a alunos de graduação cotistas ou em situação de vulnerabilidade socioeconômica, comprovada perante a Pró-Reitoria de Políticas e Assistência Estudantis.

Para os docentes e técnicos universitários efetivos da UERJ, apenas em 2021 foi depositado um auxílio de R\$ 1.500,00 em cota única, determinado no Aeda 23 como suporte tecnológico. Além disso, foram reajustados os auxílios-alimentação e creche, que estavam congelados há mais de dez anos. Para os professores substitutos, foi conferido uma carga horária contratual de 20 horas, com o padrão remuneratório dos professores auxiliares. Quanto as orientações, o Centro de Tecnologia Educacional da UERJ (CTE), em um trabalho multidisciplinar que envolveu a Direção e as Coordenações Pedagógica, de TV e de Rádio do CTE, realizou indicações de ferramentas e aplicativos gratuitos e produziu uma série de materiais – publicações e vídeos – a fim de orientar a realização de atividades à distância, como lives e gravação de videoaulas.

Para o Ensino Remoto Emergencial na UFRJ, foi criado o Auxílio Emergencial Covid-19, estabelecido pela Portaria 2396 de 20 de março de 2020, para prevenção ao contágio da Covid-19 no âmbito da Residência Estudantil da UFRJ, e o Auxílio Material Didático para contribuir com as despesas de aquisição de material didático e pedagógico necessários. Além disso, foram promovidas diferentes ações com orientações e diretrizes que incluem condições de acesso e de inclusão digital dos discentes, formação e treinamento dos docentes e técnicos administrativos para os ambientes virtuais, reorganização dos conteúdos para aulas remotas e projetos, redes de apoio, cuidados e saúde mental, acessibilidade e biossegurança.

Durante a pandemia, a UERJ declarou que não houve alteração na taxa de evasão, enquanto a UFRJ relatou que não houve redução em relação a alunos inscritos, mas que pode ter havido uma queda na frequência das aulas. O retorno das atividades presenciais se deu mediante a algumas condições sanitárias, como o uso obrigatório e correto de máscaras apropriadas e apresentação do comprovante vacinal para acesso a espaços da universidade.

Além disso, era recomendado a higienização frequente das mãos e o distanciamento interpessoal.

O ERE era inevitável, pois as decisões sobre a sua implementação de fato vieram de instâncias superiores. Os professores tiveram autonomia, algumas disciplinas devido as suas especificidades não foram ofertadas e adaptações foram permitidas, como por exemplo, na UERJ, dois professores dividirem uma mesma disciplina e contar como carga horária completa para ambos. Mais tarde, o efeito da não oferta dessas disciplinas foi o represamento dos alunos. Com o retorno das aulas presenciais, a solução para desobstruir o fluxo de grande demanda de alunos para cursar essas disciplinas foi a abertura de turmas extras e o aumento de vagas por turma, segundo relato dos coordenadores de graduação.

Já na UFRJ, a EEFD constituiu uma comissão composta pelas três categorias do corpo social da escola, que se reunia para tratar de pautas relativas ao enfrentamento da crise provocada pela COVID-19. Para averiguar a situação do corpo social da EEFD, foram distribuídos questionários via *Google Forms* a estudantes e servidores e promovido rodas de conversa buscando captar informações sobre o cotidiano de quarentena, iniciativas positivas realizadas e a perspectiva para o enfrentamento da situação. Essas ações abrangeram tanto a graduação quanto a pós-graduação. A partir dos resultados coletados e analisados, foi proposto a realização de reuniões com os coordenadores de graduação a fim de discutir o atendimento prioritário aos alunos concluintes e as possibilidades apontadas para os demais períodos, e a elaboração semanal de boletim de informação.

REFERÊNCIAS DO APÊNDICE A

- BRASIL. **Decreto-lei nº 1.212, de 17 de abril de 1939**. Dispõe sobre a criação da Escola Nacional de Educação Física e Desportos. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1212-17-abril-1939-349332-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em 06 jun. 2023.
- INSTITUTO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS. **Histórico**. Disponível em: <<http://www.iefd.uerj.br/1historico.htm>> Acesso em: 11 jun. 2023.
- OLIVEIRA, A. J. B. **Uma breve história da UFRJ**. 2023. Disponível em: <<https://ufrj.br/aceso-a-informacao/institucional/historia/>>. Acesso em: 06 jun. 2023.
- PIRES, Roberto Gondim; ROCHA JUNIOR, Coriolano Pereira da; MARTA, Felipe Eduardo Ferreira. Primeiro curso de Educação Física na Bahia-trajetórias e personagens. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 36, p. 205-223, 2014.
- PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. **Decreto-lei nº 705, de 25 de julho de 1969**. Dispõe sobre a obrigatoriedade da prática da educação física em todos os níveis e ramos de escolarização, com predominância esportiva no ensino superior. Brasil, 1969. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1965-1988/del0705.htm#:~:text=DECRETA%3A,predomin%C3%A2ncia%20esportiva%20no%20ensino%20superior%22>. Acesso em: 02 jun. 2024.
- SILVA, M, G.; LOPES, S. M. C. N. **A Escola de Educação Física e Desportos da UFRJ: a mudança física e a invenção do curso de formação de professores**. 2013. Disponível em: <<http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2013/5conice/paper/viewFile/4783/2840>> . Acesso em: 06 jun. 2023.
- UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO. **A Universidade**. 2023. Disponível em: <<https://www.uerj.br/a-uerj/a-universidade/#:~:text=Em%201958%2C%20a%20UDF%20foi,Estado%20do%20Rio%20de%20Janeiro>>. Acesso em: 10 jun. 2023.
- UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO. **Ato Executivo de Decisão Administrativa nº 034, de 15 de julho de 2020**. Dispõe sobre o auxílio emergencial para inclusão digital e aquisição de material didático e mantém a bolsa permanência durante a pandemia da covid-19. Disponível em: <<https://www.uerj.br/wp-content/uploads/2020/07/AEDA-34-Institui-o-Auxilio-Emergencial-de-Inclusao-Digital-e-Mantem-Bolsas.pdf>>. Acesso em: 30 jun. 2023.
- UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO. **Calendário acadêmico**. Disponível em: <<https://www.uerj.br/ensino/calendario-academico/>>. Acesso em: 30 jun. 2023.
- UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO. **Lei municipal nº 547, de 4 de dezembro de 1950**. Dispõe sobre o reestabelecimento da Universidade do Distrito Federal. Rio de Janeiro, DF, 1950. Disponível em: <http://www.boluerj.uerj.br/pdf/re_05471950_04121950.pdf>. Acesso em: 02 jun. 2024.
- UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO. Memorial da democracia. **RJ aprova cotas para ensino superior: UERJ já admite cotistas e abre caminho para adoção do sistema em todo o país**. 2003. Disponível em: <<http://memorialdademocracia.com.br/card/uerj-implanta-cotas- raciais>> . Acesso em: 10 jun. 2023.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO. **PAEs 2020.1, 2020.2 e 2021.1.** 2020. Disponível em: <<https://www.coronavirus.uerj.br/contingencia-na-uerj/tire-duvidas/paes-2020-1-2020-2-2021-1/>>. Acesso em: 30 jun. 2023.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO. **Reitoria institui auxílio-creche para estudantes com filhos até 7 anos e auxílio-transporte durante a pandemia.** 2021. Disponível em: <<https://www.uerj.br/noticia/reitoria-institui-auxilio-creche-para-estudantes-com-filhos-ate-7-anos-e-auxilio-transporte-durante-a-pandemia/>>. Acesso em: 30 jun. 2023.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO. **Reitoria institui auxílio-creche para estudantes com filhos até 7 anos e auxílio-transporte durante a pandemia.** 2021. Disponível em: <<https://www.uerj.br/noticia/reitoria-institui-auxilio-creche-para-estudantes-com-filhos-ate-7-anos-e-auxilio-transporte-durante-a-pandemia/>>. Acesso em: 30 jun. 2023.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO. **UERJ 70 anos.** 2020. Disponível em: <<https://www.uerj.br/a-uerj/a-universidade/memoria/uerj-70-anos/>>. Acesso em 10 jun. 2023.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO. **Uerj define calendários acadêmicos para os próximos períodos, com volta gradual à modalidade presencial.** 2021. Disponível em: <<https://www.uerj.br/noticia/uerj-define-calendarios-academicos-para-os-proximos-periodos-com-volta-gradual-a-modalidade-presencial/>>. Acesso em: 30 jun. 2023.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO. **Uerj institui auxílio emergencial a cotistas para inclusão digital e aquisição de material didático.** Disponível em: <<https://www.uerj.br/noticia/12431/>>. Acesso em: 30 jun. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO. **Aulas presenciais completam um mês de retorno após dois anos de pandemia.** 2022. Disponível em: <<https://conexao.ufrj.br/2022/05/aulas-presenciais-completam-um-mes-de-retorno-apos-dois-anos-de-pandemia/>>. Acesso em: 30 jun. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO. **Boletim informativo nº 01 da Comissão da Escola de Educação Física e Desportos (EEFD) para enfrentamento da COVID-19 – 22 de junho de 2020.** Brasil, 2020. Disponível em: <<https://eefd.ufrj.br/files/Boletim%20informativo%20da%20Comiss%C3%A3o%20GT%20EEFD-%2022-06-2020.pdf>>. Acesso em: 13 out. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO. **Calendário Acadêmico.** Pró-Reitoria de Graduação. 2020-2023. Disponível em: <<https://xn--graduao-2wa9a.ufrj.br/index.php/enderecos-pr1/477-calendrio-acadmico>>. Acesso em: 11 jun. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO. Conselho de Ensino de Graduação. **Resoluções de 2020 a 2029.** Disponível em: <<https://graduacao.ufrj.br/index.php/resolucoes-ceg/2020-2029>>. Acesso em: 30 jun. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO. Conselho Universitário. **Resolução nº 19, de 09 de dezembro de 2021.** Dispõe sobre o calendário acadêmico para o Ensino na Educação Básica, na Graduação e na Pós-Graduação Stricto sensu (Mestrado e Doutorado) para o ano letivo de 2022. Disponível em: <https://xn--graduao-2wa9a.ufrj.br/images/_PR-1/CEG/Resolucoes/CONSUNI/RES_CONSUNI-2021_19.pdf> Acesso em: 11 jun. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO. **Nota sobre retorno às atividades presenciais.** 2022. Disponível em: <<https://ufrj.br/2022/01/nota-sobre-retorno-as-atividades-presenciais/>>. Acesso em: 30 jun. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO. **Resolução CEG 02/2016.** Revoga a Resolução CEG 03/1997 e dispõe sobre a orientação acadêmica a alunos de graduação. Brasil, 2016. Disponível em: <file:///C:/Users/Win%2010/Downloads/RESCEG-2016_02.pdf>. Acesso em: 02 jun. 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO. **Resolução CEG nº 05/2021, de 07 de junho de 2021.** Dispõe sobre as épocas para os atos da administração acadêmica no ano letivo de 2021. Disponível em: <https://xn--graduao-2wa9a.ufrj.br/images/_PR-1/CEG/Resolucoes/2020-2029/RESCEG-2021_05.pdf>. Acesso em: 29 jun. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO. **Resolução CEG Nº. 07/2020.** Fixa as épocas para os atos da Administração Acadêmica no Período Letivo Excepcional (PLE). Brasil, 2020. Disponível em: <file:///C:/Users/Win%2010/Downloads/RESCEG-2020_07%20Calend%C3%A1rio%20Acad%C3%AAmico%20PLE1.pdf>. Acesso em: 01 jun. 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO. **Resolução nº 06, de 13 de maio de 2021.** Dispõe sobre o calendário das atividades acadêmicas de ensino de graduação, educação infantil, ensino fundamental e ensino médio para o ano letivo de 2021. Disponível em: <https://xn--graduao-2wa9a.ufrj.br/images/_PR-1/CEG/Resolucoes/CONSUNI/RES_CONSUNI-2021_06.pdf>. Acesso em: 30 jun 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO. **Resolução nº 09, de 21 de outubro de 2021.** Altera a Resolução 07 de 2021 e dispõe sobre o funcionamento para o segundo período letivo de 2021 a ser realizado em modalidade híbrida. Disponível em: <https://graduacao.ufrj.br/images/_PR-1/CEG/Resolucoes/2020-2029/RESCEG-2021_09.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO. **Resolução nº 14, 08 de outubro de 2020.** Dispõe sobre o calendário das atividades acadêmicas não presenciais de Ensino para o ano letivo de 2020 após o Período Letivo Excepcional (PLE). Disponível em: <https://xn--graduao-2wa9a.ufrj.br/images/_PR-1/CEG/Resolucoes/CONSUNI/RES_CONSUNI-2020_14.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO. **UFRJ lança programa de inclusão digital para ensino remoto emergencial.** 2020. Disponível em: <<https://conexao.ufrj.br/2020/06/ufrj-lanca-programa-de-inclusao-digital-para-ensino-remoto-emergencial/>>. Acesso em: 11 jun. 2023.

APÊNDICE B – Questionário Formulário *Google*.

1. Instituição de ensino:

UERJ UFRJ

2. Você precisou trabalhar durante a pandemia para complementar a renda da sua família?

Sim Não

3. Você faltou aulas remotas devido a contaminação ou exibição de sintomas de COVID – 19?

Sim Não

4. Você tinha acesso à *internet* para assistir as aulas remotas?

Sim Não

4.1 Como você considera a conexão da sua *internet* durante as aulas remotas?

Muito ruim Ruim Razoável Boa Muito boa

5. Você tinha equipamentos como *notebook, tablete, smartphone*, etc. adequados para assistir as aulas?

Sim Não

5.1 A falta de equipamentos tecnológicos necessários te impediu de frequentar às aulas remotas?

Sim Não

6. Quais as principais plataformas para a realização das aulas?

MS Teams ZOOM MOODLE Google Meet

7. Você sentiu um aumento dos sintomas abaixo? (marque todos que achar necessário e inclua outros se necessário)

Estresse Medo Cansaço Ansiedade Falta de atenção
Desmotivação Comportamento sedentário Frustração Não se aplica

8. Quanto ao seu aprendizado durante o período remoto, você acredita que foi:

Suficiente Insuficiente

9. Você acredita que recebeu conteúdos mínimos de formação necessários para a vida profissional?

Sim Não

10. Você acredita que seu desempenho acadêmico e sua experiência de aprendizado foram prejudicados pelo formato remoto de ensino?

Sim Não

11. Como você avalia a sua frequência e participação nas aulas remotas?

Suficiente Insuficiente

12. A sua alfabetização digital era suficiente para assistir às aulas remotas?

Sim Não

13. Você acredita que as aulas remotas foram tão eficazes quanto as aulas presenciais?

Sim Não

14. Para compensar a insuficiência de aquisição de conhecimento durante o ensino remoto, você recorreu a tecnologias *online*? Se sim, aponte quais:

Youtube Cursos online Instagram Whatsapp Pesquisa do google

Wikipedia Facebook Udemy Podcast Não se aplica

15. Você acredita que o ensino remoto contribuiu para mitigar os impactos da pandemia de COVID -19?

Sim Não

16. Houve avaliações no período remoto? Se sim, você considera que foram adequadas ao formato remoto?

Houve avaliações e foram adequadas

Houve avaliações e foram inadequadas

Não houve avaliações

17. Você cursou algum estágio supervisionado durante o ensino remoto?

Sim Não

17.1 Você acredita que a sua experiência de estágio contribuiu para a sua formação?

Sim Não

18. Em uma escala de 1 a 3, onde 1 é o mais favorecido e o 3 o menos favorecido, aponte, na sua opinião, a quem as aulas remotas favoreceram (não pode repetir alternativa):

Aluno 1 2 3

Professor 1 2 3

Instituição 1 2 3

19. Você teve aulas práticas durante o ensino remoto?

Sim Não

19.1 Você acredita que a ausência de contato físico prejudicou seu aprendizado durante as aulas práticas?

Sim Não

19.1 Você acredita que a não experimentação da prática prejudicou seu aprendizado?

Sim Não

20. Em comparação ao ensino presencial, os professores solicitaram:

Mais tarefas Menos tarefas Não houve diferença

21. Entre as opções abaixo, aponte as que você considerou os principais desafios do ensino remoto:

Ensino – aprendizagem no ambiente familiar Espaço limitado em casa

Avaliações Equipamentos tecnológicos inadequados

Acesso precário à *internet* Sobrecarga de tarefas

Falha de comunicação e apoio pedagógico Limitação da aprendizagem através da tela

Problemas financeiros Aumento dos fatores de estresse Insegurança em relação a vulnerabilidade ao vírus

22. Dentre as opções abaixo, aponte quais você acredita que foram vantagens do ensino remoto:

Flexibilidade de tempo Possibilidade de autodesenvolvimento

Economia financeira Não se aplica

23. Após essa experiência decorrente da pandemia de COVID-19, você acredita que seria melhor para a sua formação que as aulas poderiam se manter no formato:

Presencial Remoto Híbrido

24. Você percebeu alguma mudança das aulas presenciais antes do ensino remoto para as aulas presenciais ministradas atualmente?

Sim Não

24.1 Quais mudanças?

APÊNDICE C – Roteiro da entrevista com o(a) professor(a) da graduação.

1. Quais foram os principais desafios do ensino remoto?
2. Quais as principais estratégias que você utilizou?
3. Das experiências do ensino remoto, o que você acredita ser válido permanecer?
4. Como se deu o processo de avaliações? Aponte os pontos fortes e fracos desse processo.
5. Quais os impactos do ensino remoto sobre a sua rotina diária?
6. Como você avalia a qualidade da sua intervenção durante o ensino remoto?
7. Quais os impactos do ensino remoto sobre o ensino e a pesquisa, os já percebidos e os esperados?
8. Qual a sua perspectiva futura a partir dessa experiência do ensino remoto? Fez você adotar alguma mudança após o retorno das aulas presenciais? Como avalia o rendimento/aprendizagem dos alunos durante esse período?
9. As aulas aconteceram, mas avalia que os alunos aprenderam e se desenvolveram?

APÊNDICE D – Roteiro da entrevista com o(a) coordenador(a) da graduação.

1. Entre o fechamento dos estabelecimentos, incluindo as universidades, e a implementação do ERE quais foram as ações e medidas providenciadas?
2. Quais as recomendações da universidade?
3. Houve algum pleito para consultar coordenadores, professores e alunos dos cursos?
4. Como aconteceu a implementação do ensino remoto no curso de educação física?
5. As aulas ocorreram nos mesmos horários que seriam ofertadas presencialmente?
6. Houve uma plataforma digital oficial para as aulas serem ministradas? Qual?
7. Houve um mínimo de disciplinas em que os alunos deveriam estar inscritos?
8. Houve uma conduta diferenciada para os alunos ingressantes (calouros) e os concluintes?
9. Todas as disciplinas foram ofertadas, inclusive as práticas? Quais? Como? Ficou a critério de cada professor?
10. Quais foram os principais desafios da implementação do ensino remoto que você identificou como coordenador (a)?
11. Quais as principais estratégias da coordenação para manter o fluxo de aulas, as atividades do curso e a adesão dos alunos a fim de evitar a evasão?
12. Houve alguma alteração no vestibular que repercutiu na organização dos períodos letivos, logo na oferta do ensino remoto? Das experiências do ensino remoto, você acredita que algo é válido permanecer? O que?
13. Atualmente, você já consegue, na sua perspectiva, identificar os impactos do ensino remoto? Quais?
14. Quais impactos no ensino você acredita que ainda pode acontecer?
15. Você acredita que o ensino remoto foi capaz de mitigar as mazelas que a pandemia de COVID-19 provocou no ensino superior?
16. As aulas presenciais foram retomadas do mesmo modo de antes do ERE ou houve alguma mudança desencadeada pela experiência do ERE?
17. Qual a solução encontrada acerca dos estágios supervisionados? Aconteceram os estágios? De que maneira?
18. Houve uma evasão escolar significativa durante esse período?
19. Durante o período de remotização das aulas foi aplicado o ENADE? Houve alteração significativa no resultado desse exame?
20. Existe alguma informação que você julga importante e que não foi perguntada?