

Impactos da pandemia na formação universitária

RESUMO

Com o advento da Pandemia COVID-19 temos vivenciado as problemáticas econômicas, sociais e sanitárias de modo acentuado, e nesse sentido, emerge o desafio de enfrentamento e superação de tais questões. No campo social, destacamos a educação e a importância de compreender o impacto da irrupção causada pelo distanciamento social, pausa no ensino e em muitas aprendizagens nos processos formativos dos estudantes, envolvendo diferentes níveis e modalidades da educação. Diante da complexidade destes níveis e modalidades, este texto pretende abordar um dos eixos educacionais: o eixo da formação universitária e, em especial, aquele que diz respeito ao campo da Educação Física e os impactos da pandemia. A condução textual seguirá a lógica de uma breve reflexão sobre o impacto da pandemia na formação universitária em geral; em seguida abordaremos tal impacto no campo da Educação Física, com a inclusão de uma pesquisa e seus desdobramentos; e, por fim; as conclusões provisórias.

Palavras-chave: Ensino; Aprendizagem; Universidade

Franciele Roos da Silva Ilha

Doutorado

Universidade Federal de Pelotas,
Departamento de Ginástica e Saúde,
Pelotas-RS, Brasil
francieleilha@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-6016-4259>

Denise Dalpiaz Antunes

Doutorado em Educação

Universidade Federal de Pelotas,
Departamento de Ensino, Pelotas-RS, Brasil
drdenisedalpiaz@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-9790-4449>

Fernanda de Souza-Teixeira

Pós-Doutorado

Universidade Federal de Pelotas,
Departamento de Ginástica e Saúde,
Pelotas-RS, Brasil
fteixeira13@hotmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-7819-9142>

Impact of the pandemic on university education

ABSTRACT

With the advent of the COVID-19 Pandemic, we have experienced economic, social and health problems in a marked way, and in this sense, the challenge of facing and overcoming such issues emerges. In the social field, we highlight education and the importance of understanding the impact of the outbreak caused by social distancing, pauses in teaching and in many learning processes in the formative processes of students, involving different levels and modalities of education. Given the complexity of these levels and modalities, this text intends to address one of the educational axes: the axis of university education and, in particular, the one that concerns the field of Physical Education and the impacts of the pandemic. The textual conduction will follow the logic of a brief reflection on the impact of the pandemic on university education in general; then we will approach such impact in the field of Physical Education, with the inclusion of a research and its consequences; and finally; the provisional conclusions.

Keywords: Teaching; Learning; University

Impacto de la pandemia en la formación universitária

RESUMEN

Con el advenimiento de la Pandemia del COVID-19, hemos vivido problemas económicos, sociales y de salud, y en ese sentido surge el desafío de enfrentar y superar tales problemas. En el ámbito social, destacamos la educación y la importancia de comprender el impacto del brote provocado por el distanciamiento social, las pausas en la enseñanza y en muchos procesos de aprendizaje en los procesos formativos de los estudiantes, involucrando diferentes niveles y modalidades de educación. Dada la complejidad de estos niveles y modalidades, este texto pretende abordar uno de los ejes educativos: el eje de la formación universitaria y, en particular, lo que concierne al campo de la Educación Física y los impactos de la pandemia. La conducción textual seguirá la lógica de una breve reflexión sobre el impacto de la pandemia en la educación universitaria en general; luego abordaremos tal impacto en el campo de la Educación Física, con la inclusión de una investigación y sus consecuencias; y por fin; las conclusiones provisionales.

Palabras-claves Enseñanza; Aprendizaje; Universidad

CONTEXTUALIZAÇÃO DO TEMA

A pandemia COVID-19 desencadeou múltiplas crises em nível mundial, nos mostrando a potência do processo de globalização e a importância da gestão exitosa no enfrentamento da crise. Cabe destacar que a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou em março de 2020, a pandemia da Covid-19 (*Corona Virus Diseases 2019*), doença causada pelo SARS-COV2, uma síndrome respiratória aguda. Diante disso, a iminência e o próprio colapso no sistema de saúde fizeram com que os governos, ou a maioria deles, estabelecesse medidas sanitárias e de distanciamento social para suas populações. Fato este que culminou em uma crise econômica, política e social mundial.

Veiga-Neto (2020), ao discorrer acerca do impacto da crise pandêmica no campo educacional prefere, inclusive, trabalhar com a expressão *sindemia covídica* no sentido de combinar e potencializar os problemas sanitários, socioculturais e ambientais causados pelos vírus da Covid-19.

Diante desse panorama, a sociedade vem enfrentando desafios na tentativa de superar e recuperar-se de perdas, algumas dessas, irrecuperáveis, como a vida humana. No âmbito da educação, vem se trabalhando desde o ano de 2020 na tentativa de minimizar os prejuízos, ao pensar em modos alternativos de ensino, abarcando possibilidades disponíveis num modelo de distanciamento social e físico, colocando-os em ação.

Nesse sentido, ao longo desses dois anos, que vivenciamos todas essas mudanças temos hoje o desafio de compreender o impacto desta irrupção nos processos formativos dos estudantes, envolvendo diferentes níveis e modalidades da educação. Diante da complexidade de cada um deles, este texto pretende abordar um dos eixos educacionais: o eixo da formação universitária e, em especial, aquele que diz respeito ao campo da Educação Física e os impactos da pandemia.

A condução textual seguirá a lógica de uma breve reflexão sobre o impacto da pandemia na formação universitária em geral; em seguida abordaremos tal impacto no campo da Educação Física, com a inclusão de uma pesquisa e seus desdobramentos; e, por fim; as conclusões provisórias.

A FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA E A PANDEMIA

A formação no contexto do ensino superior traz à tona um emaranhado de aspectos que propiciam ao acadêmico conhecer, se apropriar e, produzir conhecimentos acerca de sua futura profissão. Além disso, essa formação vivida na universidade é potencializada, quando existe a possibilidade de desfrutar dos espaços e dos tempos que ela oferece, sejam eles educativos ou recreativos, mas que contribuam e fortaleçam vínculos com colegas, professores, entre outros. Podemos afirmar que o convívio acadêmico na formação inicial, reflete e destaca importantes aspectos da profissão docente.

Para Imbernón (2011, p. 15):

[...] a formação assume um papel que transcende o ensino que pretende uma mera atualização científica, pedagógica e didática e se transforma na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação para que as pessoas aprendam e se adaptem para poder conviver com a mudança e a incerteza.

Mudanças e incertezas que foram enfatizadas neste período pandêmico. O qual teve início em março de 2020 e devido à constatação de uma realidade sanitária crítica estipulou-se a necessidade do distanciamento social para conter o avanço da contaminação, em 28 de abril de 2020 (BRASIL, 2020), a partir do parecer CNE/CP nº 5/2020 (BRASIL, 2020), o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou normas que orientaram as instituições educacionais de nível básico e superior sobre a reestruturação do Calendário Escolar e a organização de atividades não presenciais, tendo como intuito retomar e concluir o ano letivo de 2020, dando flexibilidade ao cômputo dos dias letivos, mas garantindo a carga horária mínima de horas de estudo.

Ao analisarmos este documento, ficam claros os desafios que teriam de ser enfrentados para que houvesse uma reorganização do calendário escolar, levando em consideração as diferentes realidades das redes de ensino brasileiras. Desta maneira, o parecer CNE/CP nº 5/2020 (BRASIL, 2020, p.3) enfatiza que “é necessário considerar propostas que não aumentem a desigualdade ao mesmo tempo em que utilizam a oportunidade trazida por novas tecnologias digitais de informação e comunicação para criar formas de diminuição das desigualdades de aprendizado”.

Nesse quadro é que as universidades brasileiras se organizaram para dar continuidade aos seus processos de formação, e na UFPel foi através do denominado Ensino Remoto Emergencial (ERE), indicado no Parecer nº 12/2020 (UFPel, 2020), que isso ocorreu. Ainda que o ERE ocorra de forma online e não seja sinônimo de Educação a Distância (EaD), foi nesta modalidade que encontrou conhecimentos para começar a sua organização. E cabe destacar que a modalidade EaD é observada com restrições ou preconceito conforme o descrito por Paiva (2020), o que de alguma forma agrega algumas barreiras e resistências a sua adoção, além daquelas já impostas pela própria pandemia.

O ERE difere da EaD por não abarcar uma proposta de ensino com estrutura programada para ser realizada totalmente a distância ou parte dela. Esta diferenciação é de suma importância para o entendimento do ERE e do EaD, visto que, ninguém estava preparado para ser estudante, professor, gestor, funcionário no ERE e, obrigatoriamente, precisou de modo rápido, adaptar-se a ele.

Contudo, “podemos também ver a relação entre educação e tecnologias de um outro ângulo, o da socialização da inovação” (KENSKI, 2012, p.43). Segundo Kenski (p.43) “a forma de utilização de alguma inovação, seja ela um tipo novo de processo, produto, serviço ou comportamento, precisa ser informada e aprendida”.

Nisso, cabe destacar que a introdução do ERE no ensino superior se deu em diferentes contextos e situações, ainda que, muitas vezes sem atender as mínimas condições necessárias, até mesmo para esse ensino emergencial.

[...] determinadas condições primárias precisariam ser preenchidas para colocar em prática o “ensino” remoto, tais como o acesso ao ambiente virtual propiciado por equipamentos adequados (e não apenas celulares); acesso à internet de qualidade; que todos estejam devidamente familiarizados com as tecnologias e, no caso de docentes, também preparados para o uso pedagógico de ferramentas virtuais (SAVIANI, GALVÃO, 2021, p. 38).

Sobretudo e com tantos desafios e adversidades da urgência de manter o ensino de modo a seguir calendário 2020, conforme já destacado, o currículo e seus componentes foi reorganizado, visando suas necessidades e suas finalidades, com o intuito de desenvolver um modelo/formato de educação não presencial, muito diversa daquela já instituída, vivenciada presencialmente, no contexto social de cada ambiente educativo.

O IMPACTO DA PANDEMIA NO CAMPO DA FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

Ao constatarmos que a pandemia teve/tem impacto em larga escala, neste caso de estudo elencado na formação universitária, logo compreendemos que o contexto da Educação Física (EF) também foi/é afetado, de modo que ela mesma está imersa na vivência e experiência corporal, dentro do social da atividade docente/discente, enfatizada no campo da coletividade.

O campo da Educação Física tem discutido e produzido ao longo das últimas décadas aproximações de que o corpo (GALVÃO, RODRIGUES, NETO, 2011), a cultura corporal (COLETIVO DE AUTORES, 1992), ou a cultura corporal de movimento (BRACHT, 1997) seja o objeto de estudo e intervenção da área. Cabe destacar que outros termos também já foram utilizados e ainda são - ainda que de modo mais tímido - tais como: movimento humano, atividades físicas, movimento corporal, cultura física, cultura esportiva, práticas corporais, cultura motora. Essa discussão, de base epistemológica, é fundamental para pensarmos a especificidade do campo e da formação universitária em Educação Física, tendo em vista que os processos formativos da área acontecem nos diferentes espaços e tempos, perpassam o objeto de estudo e intervenção, aqui tratado no viés da cultura corporal.

Portanto, ao partimos do pressuposto de que “a Educação Física é uma disciplina que trata, pedagogicamente, [...] do conhecimento de uma área denominada aqui de cultura corporal” (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 62) acreditamos que este trato pedagógico na abordagem da cultura corporal potencialize a condução da formação de universitários em Educação Física, independentes de cursarem licenciatura ou bacharelado. Essa ideia é apresentada por Rezer (2009), ao propor a prática pedagógica como possibilidade “aglutinadora” de campo.

Diante de tais pressupostos, muitos questionamentos vêm à tona: Como criar possibilidades de aprendizagem envolvendo experiências da cultura corporal para serem tratadas pedagogicamente, no contexto de formação universitária durante o ERE? Como os docentes vão gerir esse desafio? Como os discentes vão lidar com este novo formato?

Nessa direção, ainda que possamos pontuar algumas especificidades e regularidades da/própria Educação Física, nos aproximamos do entendimento de Isaia e Bolzan (2004, p.128) quando as autoras indicam que “não é possível falar-se em um aprender generalizado de ser professor, mas entendê-lo no contexto concreto de cada professor, tendo em vista as trajetórias de formação de cada um [...]”.

Além disso, a Educação Física, no que diz respeito aos alunos em quaisquer nível e instância educativa, estes muitas vezes estão motivados em seu aprender, ao convívio, à interação, a partir das práticas corporais, as quais foram impossibilitadas de acontecer no espaço educativo no modelo de ensino remoto.

Essa especificidade, entre outras, poderiam ser exploradas por diferentes caminhos, entretanto, escolhemos refletir sobre a questão através da discussão dos dados da pesquisa “Pedagogia Universitária na ESEF/UFPel: potencialidades e demandas nos processos formativos” realizada no contexto da formação em Educação Física da Universidade Federal de Pelotas (UFPel).

Com objetivo de mapear as potencialidades pedagógicas e as demandas formativas de docentes da Escola Superior de Educação Física (ESEF/UFPel) para a qualificação dos processos formativos na unidade, convidamos todos docentes e discentes desta para participarem da pesquisa. No entanto, para este texto utilizaremos um recorte dessa pesquisa, através da qual, a análise recai sobre o olhar dos docentes acerca do ERE.

A PERCEPÇÃO DOCENTE SOBRE O ENSINO REMOTO

Buscando conhecer como os docentes estavam percebendo o ERE em termos de: organização do material didático, ministração de disciplinas, interação com os alunos nos momentos síncronos e assíncronos, realização dos processos de avaliação, possibilidades de consecução dos objetivos didáticos propostos e qualidade do acesso aos recursos digitais; foi utilizado um questionário no *google forms* com uma questão fechada abarcando cada um dos itens mencionados acima com uma escala de resposta com as seguintes possibilidades: Excelente, Bom, Satisfatório ou Ruim e duas questões abertas: 1) “*Considerando as respostas anteriores, aponte possibilidades, potencialidades, limites e desafios que você identifica no ERE que estamos realizando.*” e 2) “*Utilize este espaço para citar outros aspectos não mencionados ou para sugerir temáticas que entende necessárias para melhorar a prática pedagógica e a interlocução pedagógica.*”

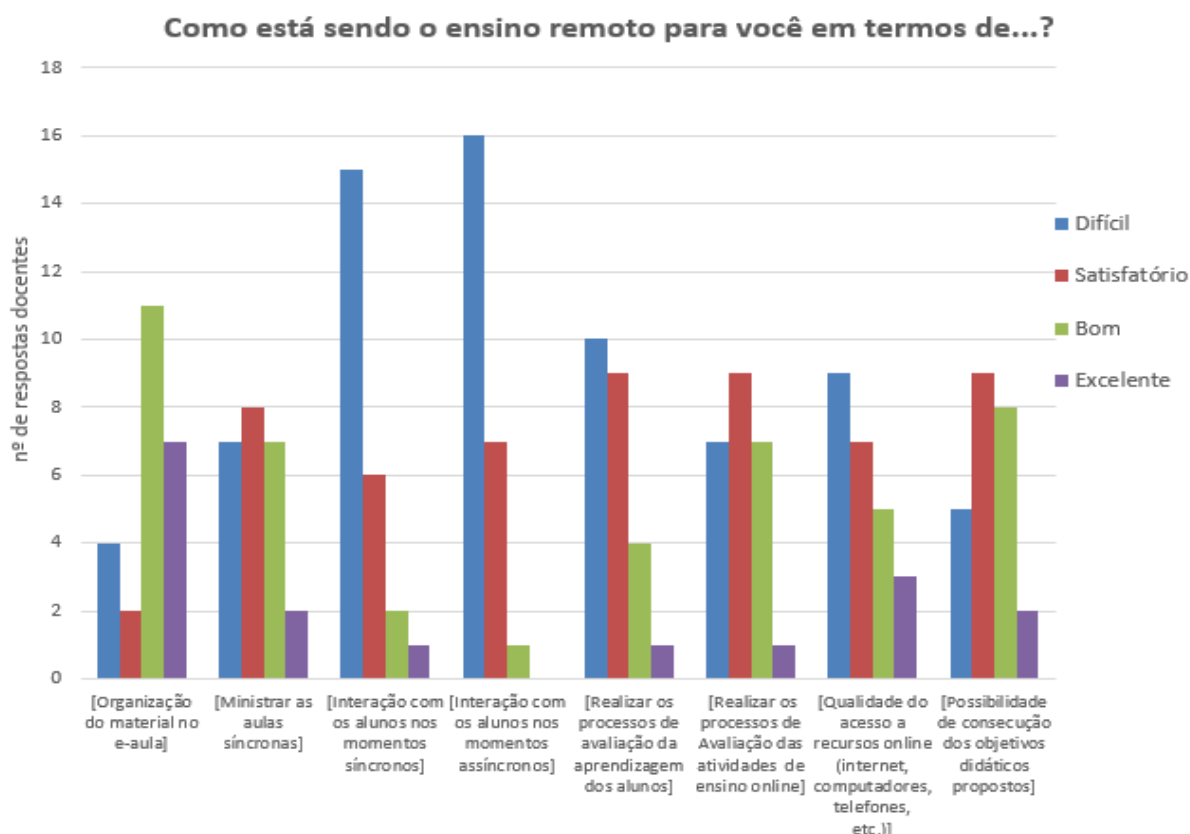
Dos 36 docentes, doutores, da ESEF/UFPel, 24 retornaram com considerações. Os resultados da questão fechada estão apresentados no Gráfico 1, onde pode-se perceber que a experiência do ERE mostrou possibilidades excelentes em termos de organização do material didático para a grande maioria dos docentes, com possibilidades de consecução dos objetivos didáticos propostos, com uma satisfatória realização dos processos de avaliação das atividades. Por outro lado, mostrou a dificuldade de interação com os alunos tanto nos momentos síncronos quanto assíncronos, bem como em relação à avaliação da aprendizagem. Salvagni, Wojcichoski e Guerin (2020) pontuam várias questões relacionadas a essa dificuldade, destacando que o ensino realizado a distância dificulta naturalmente a interação entre os envolvidos no processo. Dado também observado no EaD, conforme o descrito por Saraiva, Traversini e Lockmann (2020), que salvo algumas variações, apontam que as interações síncronas entre professores e estudantes são mínimas ou inexistentes. Nesse contexto online, o debate em sala de aula tem sido dificultado, caracterizando os encontros virtuais pela explanação docente, fato esse bastante preocupante, pois o conhecimento vai perdendo o sentido formativo, podendo tornar-se dispensável (SALVAGNI; WOJCICHOSKI; GUERIN, 2020).

Quanto ao item sobre ministrar as aulas síncronas, pode-se perceber que foi particular, de acordo com o docente e as necessidades do componente curricular, podendo estar relacionado a diferentes conhecimentos tecnológicos e a vivências prévias com o uso das tecnologias. Salvagni, Wojcichoski e Guerin (2020) também constataam que a pandemia trouxe à tona a discussão do uso das tecnologias de informação como ferramenta educacional em tempos de distanciamento físico-social.

Ao analisar em concreto a qualidade do acesso aos recursos digitais, apontado como uma das grandes dificuldades de implantação do ERE constatou-se esta premissa, que dentre outras, pode estar relacionada com a dificuldade de interação com os alunos. Cabe destacar que, segundo Salvagni, Wojcichoski e Guerin (2020, p.12): “Quando as instituições públicas e privadas desconsideram ou minimizam as dificuldades de acesso dessa população, o princípio da equidade é desconsiderado [...]”.

Ainda que as dificuldades sejam significativas no que concerne ao acesso à conexão e aos computadores ou mesmo celulares adequados ao ensino e a aprendizagem de qualidade, os “espaços virtuais de aprendizagem oferecem condições para a interação (síncrona e assíncrona) permanente entre os usuários” (KENSKI, 2012, p.95). Enfatizamos, que esta proposta nos parece longe do ideal para o campo da Educação Física, campo de interação social e vivências corporais em sua ênfase, conforme já destacado, mas dentro da situação emergencial, sim, possibilidades e oportunidades do aprender.

Gráfico 1: O Olhar dos docentes sobre o ensino remoto



Fonte: Grupo de Interlocução Pedagógica (GIP/ESEF).

POSSIBILIDADES, POTENCIALIDADES, LIMITES E DESAFIOS NO ENSINO REMOTO

Após um ano de experiência com ERE e planejando um novo semestre no mesmo formato, como se pode avaliar essa experiência? Quais são os desafios que ainda são enfrentados? O que foi descoberto?

O planejamento das atividades acadêmicas é tarefa constante no cotidiano docente e de extrema relevância para o processo de ensino e de aprendizagem (LIBÂNEO, 2013). E, em se tratando de ERE, esse planejamento, assume um papel ainda mais importante considerando que o formato de comunicação deixa de ser aquele exercitado desde o nascimento com observações de expressões, gestos, entre outros, exigindo o uso de tecnologias que, nem sempre são conhecidas ou dominadas por todos os envolvidos. (MESQUITA, 1997; MENDES; MOURA, 2009; RODRIGUES et al., 2014; OLIVEIRA; BRAGA, 2016).

Fidalgo, Oliveira e Fidalgo (2009) alertam que diante das exigências do processo de globalização e/ou mundialização da economia às diferentes profissões estão compelidas a promoverem a adequação e inserções de saberes acerca do uso das tecnologias da informação e da comunicação (TICs). Ainda assim, sabemos que nem sempre isso acontece ou é suficiente para habilitar os profissionais a atuarem com êxito na utilização das TICs. Portanto, como planejar sem ao menos conhecer as ferramentas disponíveis? Podemos observar isso como um convite a “sair da zona de conforto”, repensar as disciplinas, seu funcionamento, as metodologias a serem adotadas e o processo de avaliação. “Desde o início dos tempos, o domínio de determinados tipos de

tecnologias, assim como o domínio de certas informações, distinguem os seres humanos” (KENSKI, 2012, p. 15).

Além das questões pedagógicas, atender as questões legais/normativas, como a de acompanhar a frequência dos alunos nas disciplinas de forma assíncrona, foram desafios encontrados e enfrentados. Houve relatos de maior facilidade por aqueles professores que já haviam ministrado aulas em programas de ensino EaD ou que já haviam utilizado plataformas *moodle* ou similares. Entretanto, para a grande maioria foi um momento extremamente desafiador.

Um aspecto importante a ser destacado é que a habilidade de uso das TICs pode ser desenvolvida no próprio processo, como foi constatado na pesquisa de Fidalgo, Oliveira e Fidalgo (2009). Os autores investigaram a habilidade do uso do computador de professores-alunos, ao realizarem um curso de aperfeiçoamento na modalidade de EaD: alguns docentes desenvolveram estes saberes ao longo do curso, outros já tinham e a maioria não tinha e teve bastante dificuldade. Portanto, concordamos com os autores no sentido de que:

[...] na atualidade, o domínio das TICs demanda a aquisição de competências necessárias à profissão docente. Essas novas competências se traduzem em um novo saber, que só garantirá a sua objetivação numa situação em que o seu uso se tornar homogêneo e facilitador, na busca de novas informações e conhecimentos, que devem se configurar em instrumento de trabalho, cuja apropriação e cujo domínio sejam acessíveis a todos os professores (FIDALGO, OLIVEIRA; FIDALGO, 2009, p.158-159).

Além dos desafios com as tecnologias, pode-se observar um desafio de uma nova forma de exposição, saindo do espaço da aula para vídeos. O que para uns foi de extrema facilidade para outros foi uma barreira importante. “A evolução tecnológica não se restringe apenas aos novos usos de determinados equipamentos [...]. Ela altera comportamentos. [...] o uso de determinadas tecnologias impõe-se à cultura existente e transformam não apenas o comportamento individual, mas o de todo o social” (KENSKI, 2012, p. 21).

Outrossim, quando se ministram aulas presencialmente, aquele que fala olha os demais presentes, enquanto que no ambiente virtual, fundamentalmente tem-se a si na tela, como se um falasse para si mesmo. Esta foi a “queixa” mais preponderante ao longo do tempo. Então, como motivar os discentes a abrirem as câmeras? Como podem os discentes abrirem as câmeras se o sistema não comporta? Quais são as formas de *feedbacks* que podem ser obtidas com a mínima ou praticamente ausente participação dos alunos? Quais foram aquelas estratégias que melhores resultados propiciaram? E, será que os discentes não querem abrir as câmeras, seus microfones, ou será que eles não dispõem de possibilidades de o realizar? Terão espaços apropriados para participar dos encontros e realizarem seus estudos? Há que se enfatizar, que esses são pontos principais quanto aos desafios do ERE. Nörnberg e Forster (2016) auxiliam na compreensão do processo educativo ao explicarem que a sala de aula é um espaço de encontros e desencontros. Encontro com o mundo dos saberes que precisam ser compreendidos e desencontros entre desejos de aprender e modos didáticos rígidos que desconsideram o estudante como co-autor em seu processo de aprendizagem.

A autonomia, desejada e almejada, foi demandada no ERE para todos os envolvidos, fundamentalmente para os alunos. Tendo sido, provavelmente, um processo mais facilitado para aqueles alunos com um maior nível de maturidade ou mesmo de conhecimento quanto ao uso das tecnologias, bem como do acesso a conexão de qualidade. Mas, qual é o nível de maturidade dos discentes matriculados nos cursos da unidade? Qual o perfil desses alunos? Será que no ensino presencial, os discentes foram instigados a ter autonomia? Estas questões devem permear os planejamentos docentes, contudo, foram e ainda são, de alguma forma, interrogantes docentes e carecem de novos estudos e estudos adentrados neste campo científico.

Partindo do pressuposto que autonomia:

Trata-se da independência intelectual para o estudo e para o exercício da reflexão no processo de tomada de decisões e de compreensão dos contextos e situações em que às ações de ensinar e aprender acontecem, algo que se constrói de forma gradativa, em decorrência do próprio exercício do estudo e da reflexão (GIOVANNI, 2005, p.50).

Nesse sentido, o processo de construção da autonomia precisa ser potencialmente estimulado por parte dos docentes e desenvolvido pelos discentes, destacadamente, considerando as características do ERE, em especial na realização das atividades assíncronas. Ainda assim, ressaltamos que essa noção de autonomia está relacionada com um processo formativo em que haja cumplicidade entre professor e estudantes, pela busca de e construção de conhecimentos.

Outros aspectos apontados pelos docentes foram, por um lado, o número de disciplinas ou componentes curriculares nos quais os alunos se matricularam, ou seja, a organização do tempo, que requer ajustes frente ao ERE tanto para docentes como para discentes, sendo convidados a desenvolverem cargas horárias semelhantes de forma mais concentrada ao longo do tempo e, exigindo disciplina na consecução das atividades desde o seu lar, casa, que já tinha rotinas previamente estabelecidas. E por outro lado, como trabalhar os conteúdos práticos? Talvez este tenha sido e ainda seja o maior dos desafios do campo da Educação Física, tanto para professores, quanto para os estudantes. Ensinar a ensinar conhecimentos específicos da cultura corporal e aprender a ensinar/treinar estes conhecimentos, no sentido de experienciar o próprio corpo e as diferentes interações, em cada aprendizado.

Para tanto, cabe destacar que no contexto desta pesquisa (ESEF/UFPel) foram adotadas diferentes medidas de enfrentamento do impasse de ministrar disciplinas com carga horária expressivamente prática na formação universitária em Educação Física. Inicialmente tais disciplinas foram sendo adiadas para posterior oferta. Em seguida, pensou-se em iniciar a oferta de tais disciplinas, intensificando o ensino dos conteúdos teóricos das mesmas para posterior realização de atividades práticas e o diálogo entre ambas. Por fim, a outra estratégia foi repensar o modo como a experiência corporal poderia ser realizada pelos estudantes. Tarefa que pode ser construída coletivamente, mas que também envolve saberes específicos, o modo como cada cultura corporal se apresenta e o delineamento que o docente dará em sua aula.

O relatado até aqui se trata do repensar o processo de ensino e aprendizagem e o repensar a docência e, tudo isto nos convida para uma preparação para o retorno ao ensino presencial.

QUAIS FORAM AS APRENDIZAGENS DOCENTES NO ENSINO REMOTO? QUE REFLEXÕES EMERGIRAM?

Diante de uma mudança profunda nas rotinas, nas dinâmicas familiares, que intensificaram emoções e desafiaram a vida (VEIGA-NETO, 2020; SARAIVA, TRAVESSINI, LOCKMANN, 2020), o ERE foi apontado por alguns como a única possibilidade existente para o momento. Outros perceberam no desafio uma ampliação dos usos das tecnologias para estimular questões a muito discutidas no fazer docente e sobre o processo de ensino e aprendizagem que, apesar dos inúmeros estudos e da constatação de excelentes resultados, na prática, ainda não haviam atingido o nível esperado para uma qualidade educacional almejada. Dentre esses fatores estão a interdisciplinaridade, o trabalho colaborativo e compartilhado, o complemento do ensino presencial, a melhor organização do material e dos trabalhos desenvolvidos, a flexibilização na entrega e nas formas de realizar as tarefas, atenção aos *feedbacks* individualizados ao longo do processo de ensino e aprendizagem, e, conforme previamente comentado, o incentivo à autonomia do aluno.

Para Kenski, (2012, p. 85) “essas mediações já nos encaminham para a compreensão de que é muito difícil pensar que as atividades de ensino-aprendizagem possam ocorrer exclusivamente em ambientes presenciais. Para a mesma autora, a atividade educacional é uma relação semi-presencial, pois grande parte das atividades educativas são realizadas fora do ambiente escolar (KENSKI, 2012). Poderíamos estar diante de uma nova cultura do aprender, resultantes dos desafios que enfrentamos durante a pandemia?

Cabe ressaltar que também houveram relatos docentes de não percepção da alternativa de permanecer no ERE alegando precariedade, ausência de qualidade, cansaço extremo. Tais críticas são comumente feitas no contexto da EaD, mas não podemos deixar de perceber algumas semelhanças. Uma delas é apontada por Fidalgo (2012), ao discutir a identidade docente frente às novas condições de trabalho. A autora trata da apropriação de outros espaços, como o doméstico, no contexto da Ead. “Neste, trabalho e vida doméstica disputam espaço e tempo privilegiados que deveriam estar voltados ao descanso e às outras atividades extralaborais. Esse fenômeno é também agravado para os professores do ensino presencial que utilizam as tecnologias digitais” (FIDALGO, 2012, p.9190).

Diante de todo o exposto, fica evidente a individualidade do ser, convidando, quiçá a uma caminhada de autoconhecimento. Se por um lado, nossa formação está baseada em conhecimentos técnicos e diferentes visões, constituindo um olhar amplo e complexo sobre situações e condições do ser humano, por outro, somos indivíduos únicos, que avaliam, percebem, sentem e reagem de diversas formas a diferentes estímulos semelhantes; nossa riqueza interior, construída a partir de inúmeras experiências nos diferentes contextos de vida e, com certeza, a personalidade de cada um (constituída na infância), são determinantes a hora de exteriorizar nossos conhecimentos e de aplicá-los em nossa prática (DE SOUZA-TEIXEIRA, 2020). Canever et al. (2018) tem apontado que uma transformação na formação profissional passa por uma transformação do olhar do professor ou agente formador. Pelo que, “o professor revela-se em processos de ensino e de aprendizagem que lhe são peculiares. Ele apresenta características próprias, sejam elas resultados das vivências pessoais, familiares, culturais e/ou educativas, ou assumidas pela significação social de suas construções e subjetividades pessoais e intencionalidades de ensino” (ANTUNES, 2016, p.63).

Neste sentido, professores devem buscar sempre o autoconhecimento de modo a desenvolver uma consciência crítica para enfrentar a realidade e seus desafios diários, da/na educação. Também necessitam querer ser formadores e estarem motivados a instigar o processo de vivência, reflexão, re-vivência (CANEVER et al., 2018); que passam, a sua vez, pela formação da identidade profissional, que segundo Wald et al. (2015), estão relacionadas a uma capacidade reflexiva, juntamente com uma consciência emocional, que permitem tanto o desenvolvimento pessoal como profissional, na construção permanente da resiliência. Portanto, observamos que tanto o pessoal como o profissional estão de mãos dadas, ou seja, devem estar alinhados e fortalecidos entre si.

Por fim, destacamos um estudo realizado no sul do Brasil com enfermeiras (AMESTOY et al., 2009), pelo qual, buscando conhecer as características que interferem na construção do enfermeiro-líder, encontrou que são primordiais a comunicação, o conhecimento, a responsabilidade, o bom senso e, não poderia faltar, o autoconhecimento. Portanto, parece ser uma necessidade pessoal, o docente olhar para si mesmo, o desejo de buscar melhorar-se e conseqüentemente melhorar a sua prática.

Essa ideia, ainda que esteja indicada, não está trabalhada, nem divulgada no âmbito profissional e, costuma ser, muitas vezes, interpretada como uma “bobagem” em detrimento do conhecimento técnico-científico. Não cabe dúvida de que o conhecimento técnico-científico é indispensável, mas também fica claro que para uma boa utilização desse conhecimento

necessitamos de competências de linguagem, sociais e emocionais, e estas estão diretamente ligadas ao autoconhecimento (DE SOUZA-TEIXEIRA, 2020). Autoconhecimento este pelo qual se constrói uma caminhada de desenvolvimento humano com amadurecimento pessoal, em busca da autorrealização. O relatório da UNESCO para a Educação do século XXI, apresentado pelo próprio Delors (2003), salienta a importância do papel do professor enquanto agente de mudança da sociedade. Com isso, as responsabilidades dos docentes aumentam consideravelmente, especialmente neste tempo de ERE, exigindo muito além da formação inicial, dos saberes constituídos na prática pedagógica, um tempo e um espaço de educação continuada e de desenvolvimento da motivação docente, com vista ao autoconhecimento.

CONCLUSÕES PROVISÓRIAS

A investida desta escrita nos encaminhou a refletir sobre a repercussão da sindemia covídica no âmbito da formação universitária. Ao longo deste texto a discussão pode ser aprimorada com dados de uma pesquisa realizada com docentes de uma Escola Superior de Educação Física, situada em uma universidade pública brasileira.

Os processos formativos na escola ou universidade envolvem por si só um complexo cenário de desafios inerentes a qualquer trabalho ligado ao humano, seres em constante mudança, sejam elas físicas, emocionais, sociais, culturais. Nesta arena desafiadora e imprevisível que profissionais da educação têm ressignificado suas práticas em busca de atender às demandas oriundas do ERE. Ao mesmo tempo em que outras demandas escapam da alçada docente, mas compõem este cenário, como a preocupação e o sentimento de impotência frente a situações de estudantes sem acesso à internet com um mínimo de qualidade para participar do processo formativo, que é, por vezes, excludente.

No âmbito da pesquisa realizada, embora a maioria dos relatos e considerações tenha versado sobre o ERE, foi possível observar que vários dos desafios comentados também estavam presentes no ensino presencial, e que a individualidade de cada docente têm papel preponderante no andamento das atividades e nos seus desfechos, tendo como questão de fundo uma pandemia que demandou uma reorganização do cotidiano e convidou a todos a saírem de sua zona de conforto adquirindo conhecimentos e habilidades, que nem sempre estiveram disponíveis; sem considerar o impacto emocional gerado.

A comunicação e a interação foram os fatores diretamente impactados e que são centrais nos processos de ensino e aprendizagem. “Através da participação de todos, busca-se superar obstáculos, ou seja, dando importância a desafios e metas coletivas, e não individuais, desenvolve-se um sentimento de colaboração, de modo a construir hábitos e atitudes de empatia, estima, afeto e comunicação” (ANTUNES, 2016, p. 31).

O compartilhar saberes foi ainda mais demandado e gerou movimentos de aproximação entre pares e entre docentes e discentes. Delors (2003, p. 97) indica que "a Educação deve utilizar duas vias complementares. Num primeiro nível, a descoberta progressiva do outro. Num segundo nível, e ao longo da vida, a participação em projetos comuns, que parece ser um método eficaz para evitar ou resolver conflitos latentes".

A autonomia foi central no processo e exigiu atenção à organização do tempo envolvendo as diferentes áreas da vida. A qualquer tempo, no desenvolvimento humano, dar liberdade para que a pessoa experimente suas próprias decisões é oportunizar um crescimento autônomo e maduro. É também, querer que a pessoa construa seu desenvolvimento pessoal assumindo as decisões e consequências que lhe couber. Ou seja, destacamos que a autonomia, já pode ser intrínseca ao sujeito, ou mesmo, a construção desta, faz parte do desenvolvimento humano, por isso pode ser

construída. No caso da relação professor-aluno, o professor poderá promovê-la por meio de estratégias, métodos de ensino e seu estilo de ensino.

O convite ao novo ao docente foi realizado uma e outra vez e permanece sendo demandado, inclusive quando o tema é refletir sobre o retorno ao ensino presencial. De todo modo, “a trajetória, tanto pessoal quanto profissional, envolve uma multiplicidade de gerações que não só se sucedem, mas se entrelaçam na permanente tarefa de produzir o mundo” (ISAIA, 2001, p. 36). Nesse sentido, Isaia (2001, p. 36) afirma que cada professor, “em um mesmo percurso histórico, possui papel diferenciado nessa tessitura” que é a educação.

Parece claro que a experiência do ERE já deixou impactos sobre o pensar as metodologias de trabalho e sobre o pensar os currículos e as formas de interação quanto a disponibilidade de material, flexibilização de horários e inclusive de atividades. “Difícil pensar de forma global no futuro das relações entre educação e tecnologias. Uma coisa, porém, é certa: vamos falar de múltiplas educações para pessoas muito diferentes. Essas diferenças poderão estar ligadas às condições de acesso e uso de tecnologias cada vez mais avançadas” (KENSKI, 2012, p. 1.15).

Por fim, destacamos que cada um dos tópicos aqui comentados e citados carecem de estudos aprofundados e de análise de seus desdobramentos, e ainda, se faz de substancial importância outras pesquisas associadas à pedagogia universitária e a sociedade do século XXI.

REFERÊNCIAS

AMESTOY, Simone Coelho; CESTARI, Maria Elisabeth; THOFEHRN, Maria Buss; MILBRATH, Viviane Marten. Características que interferem na construção do enfermeiro-líder. **Acta Paul Enferm**, v. 22, n. 5, p.673-678, 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-21002009000500012>. Acesso em: 28 nov. 2020.

ANTUNES, Denise Dalpiaz. **Oficinas pedagógicas cooperativas: a motivação docente na formação continuada**. Curitiba: CRV, 2016.

BRACHT, Valter. **Educação Física e aprendizagem social**. 2. ed. Porto Alegre: Magister, 1997.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 5/2020, aprovado em 28 de abril de 2020 - Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19**. Brasília, 2020. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 28 nov. 2020.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI. São Paulo: Editora Cortez, 8. ed., 2003.

DE SOUZA-TEIXEIRA, Fernanda. **O autoconhecimento e seu impacto na formação profissional**. Trabalho de Conclusão de Especialização, Instituto de Ensino e Pesquisa do Hospital Sírio Libanês, São Paulo, 2020.

CANEVER, B.P.; PRADO, M.L.; GOMES, D.C.; BACKES, V.M.S.; JESUS, B.H. Self-knowledge of health teachers: a qualitative exploratory study. **Nurse Education Today**, v.65, p.54-59, 2018. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/29525487/>. Acesso em: 28 nov. 2020.

COLETIVO DE AUTORES, **Metodologia do Ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

FIDALGO, Nara Luciene Rocha. Tecnologia e os “novos” desafios para o trabalho docente. IN: VII CONGRESSO IBEROAMERICANO DE DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA. Porto (Portugal), 2012. **Anais...**

- 2012, p.9183-9196. Disponível em: <https://www.aidu-asociacion.org/wp-content/uploads/2019/12/CIDU-2012-PORTO-PORTUGAL-580.pdf> . Acesso em: 28 nov. 2020.
- FIDALGO, Fernando Selmar Rocha; OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro; FIDALGO, Nara Luciene Rocha. Trabalho Docente, Formação Continuada e Tecnologias. In: Fernando Fidalgo Selmar Rocha; Maria Auxiliadora Monteiro Oliveira; Nara Luciene Rocha Fidalgo. (Org.). **A Intensificação do Trabalho docente, Tecnologias e Produtividade**. Campinas: Papirus, 2009, v. 1, p. 135-160.
- GALVÃO, Zenaide; RODRIGUES, Luiz Henrique.; NETO, Luiz Sanches. Cultura corporal de movimento. In: DARIDO, Suraya Cristina; RANGEL, Irene Conceição Andrade (Coord.). **Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica**. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2011. p.25-36.
- GIOVANNI, Luciana Maria. Indagação e reflexão como marcas na profissão docente. In: GUARNIERI, Maria Regina (Org.) 2.ed. **Aprendendo a ensinar: o caminho nada suave da docência**. Campinas: Autores Associados, 2005. p.45-60.
- IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9.ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- ISAIA, Sílvia Maria de Aguiar; BOLZAN, Dóris Pires Vargas. Formação do professor do ensino superior: um processo que se aprende? **Educação**, Santa Maria. v.29, n.2, p.121-133, 2004. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/3845> . Acesso em: 28 nov. 2020.
- ISAIA, Sílvia Maria de Aguiar. Professor universitário no contexto de suas trajetórias como pessoa e profissional. In: **Professor do ensino superior: Identidade, docência e formação**. MOROSINI, Marília Costa (Org). 2. ed. Brasília: Plano Editora, 2001.
- KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: O novo ritmo da informação**. 8 ed. Campinas: Papirus, 2012.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo. 2. ed. Cortez, 2013.
- MENDES, Deise Maria Leal Fernandes; MOURA, Maria Lucia Seidl. Expressões faciais de emoção em bebês: importância e evidências. **Revispsi**, v. 9, n. 2, p. 307-327, 2009. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revispsi/article/view/9105/7488> . Acesso em: 28 nov. 2020.
- MESQUITA, Rosa Maria. Comunicação não-verbal: relevância na atuação profissional. **Rev. Pal. Educ. Fís.**, v.11, n.2, p.155-163, 1997. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2594-5904.rpef.1997.138567>. Acesso em: 28 nov. 2020.
- NÖRNBERG, Nara Eunice; FORSTER, Mari Margarete dos Santos. Ensino Superior: as competências docentes para ensinar no mundo contemporâneo. **Rev. Docência Ens. Sup.**, v. 6, n. 1, p. 187-210, abr. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.35699/2237-5864.2016.2095> . Acesso em: 28 nov. 2020.
- OLIVEIRA, Karime Rodrigues Emilio de; BRAGA, Eliana Mara. O desenvolvimento das habilidades comunicativas e a atuação do professor na perspectiva do aluno de enfermagem. **Rev. Esc. Enferm.**, v. 50, n. especial, p. 32-38, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/reeusp/a/g9bdPhRCS69pZBNSYBst9Qt/?lang=pt&format=pdf> . Acesso em: 28 nov. 2020.
- PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. Ensino remoto ou ensino a distância: efeitos da pandemia. **Estudos Universitários: revista de cultura**, v.37, n.1-2, p.58-70. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/estudosuniversitarios/article/view/249044> . Acesso em: 28 nov. 2020.

REZER, Ricardo. “Formas-de-ser” da educação física contemporânea – duas teses (não) conclusivas... In: XVI Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e III Congresso Internacional de Ciências do Esporte, 2009, Salvador (Bahia). **Anais...**, 2009, p.1- 16. Disponível em: <http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2009/XVI/paper/view/485>

RODRIGUES, Marisa Cosenza.; PERON, Nayara Benevenuto; CORNÉLIO, Monaliza Medeiros; FRANCO, Gisele de Rezende. Implementação e avaliação de um programa de desenvolvimento da empatia em estudantes de psicologia. **Estud. Pesqui. Psicol.**, v. 14, n. 3, p. 914-932, 2014. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/epp/v14n3/v14n3a12.pdf> . Acesso em: 28 nov. 2020. >. Acesso em: 28 nov. 2020.

SAVIANI, Dermeval; GALVÃO, Ana Carolina. A falácia do “ensino” remoto. **Universidade e Sociedade**. ANDES- SN. p.36-49, n. 67, 2021. Disponível em: https://www.andes.org.br/img/midias/0e74d85d3ea4a065b283db72641d4ada_1609774477.pdf . Acesso em: 30 nov. 2021.

SALVAGNI, Julice; WOJCICHOSCKI, Nicole; GUERIN, Marina. Desafios à implementação do ensino remoto no ensino superior brasileiro em um contexto de pandemia. **Educação por escrito**, Porto Alegre, v. 11, n. 2, p. 1-12, jul.-dez. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.15448/2179-8435.2020.2.38898> . Acesso em: 28 nov. 2020.

SARAIVA, Karla; TRAVERSINI, Clarice; LOCKMANN, Kamila. A educação em tempos de COVID-19: ensino remoto e exaustão docente. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, e2016289, p. 1-24, 2020. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/218250> . Acesso em: 28 nov. 2020.

UFPEL. **Parecer normativo nº 12, de 28 de maio de 2020**. Aprova o Calendário Acadêmico Alternativo no contexto da pandemia do COVID-19, na Universidade Federal de Pelotas. Conselho de Ensino e Pesquisa da Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2020. Disponível em: https://wp.ufpel.edu.br/scs/files/2020/05/SEI_UFPel-0958816-Parecer-Normativo-COCEPE-12.pdf . Acesso em: 28 nov. 2020.

VEIGA-NETO, Alfredo. Mais uma Lição: sindemia covídica e educação. **Educação & Realidade** [online], v. 45, n. 4, p. 1-20, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-6236109337> . Acesso em: 28 nov. 2020.

WALD, Hedy S.; ANTHONY, Davi; HUTCHINSON, Tom A.; LIBEN, Sthephen; SMILOVITCH, Marco; DONATO, Antonio A. Professional identity formation in medical education for humanistic, resilient physicians: pedagogic strategies for bridging theory to practice. **Academic Medicine**, v. 90, n. 6, p. 753-760, 2015. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/25901874/> Acesso em: 28 nov. 2020.

NOTAS DE AUTOR

AGRADECIMENTOS

Agradecemos a parceria do Grupo de Interlocação Pedagógica da Universidade Federal de Pelotas e da Escola Superior de Educação Física pelo apoio e colaboração.

FINANCIAMENTO - Não se aplica.

CONSENTIMENTO DE USO DE IMAGEM - Não se aplica

APROVAÇÃO DE COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

O projeto de pesquisa que desencadeou a construção deste artigo foi aprovado em Comitê de ética no dia 5 de julho de 2021, sob número CAAE 48014821.3.0000.5317 e número do parecer 4.827.692.

CONFLITO DE INTERESSES

As autoras consideram não haver conflitos de interesses.

LICENÇA DE USO

Os autores cedem à **Motrivivência - ISSN 2175-8042** os direitos exclusivos de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a [Licença Creative Commons Attribution Non-Comercial ShareAlike](#) (CC BY-NC SA) 4.0 International. Esta licença permite que **terceiros** remixem, adaptem e criem a partir do trabalho publicado, desde que para fins **não comerciais**, atribuindo o devido crédito de autoria e publicação inicial neste periódico desde que adotem a mesma licença, **compartilhar igual**. Os **autores** têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não exclusiva da versão do trabalho publicada neste periódico (ex.: publicar em repositório institucional, em site pessoal, publicar uma tradução, ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial neste periódico, desde que para fins **não comerciais e compartilhar com a mesma licença**.

PUBLISHER

Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação Física. LaboMídia - Laboratório e Observatório da Mídia Esportiva. Publicado no Portal de Periódicos UFSC (periódicos.ufsc.br). As ideias expressadas neste artigo são de responsabilidade de seus autores, não representando, necessariamente, a opinião dos Editores ou da Universidade.

EDITORES

Mauricio Roberto da Silva, Giovani De Lorenzi Pires, Rogério Santos Pereira.

EDITORES ASSOCIADOS DA SEÇÃO TEMÁTICA

Ricardo Rezer, Mariângela da Rosa Afonso, Inácio Crochemore

REVISÃO DO MANUSCRITO E METADADOS

Juliana Rosário; Maria Vitória de Paula Duarte; Keli Barreto Santos.

HISTÓRICO

Encaminhado pelos Editores Associados em 31 de maio de 2022.