

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL – PPGEES

**INFLUÊNCIA DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL
NA ATUAÇÃO DE DOCENTES UNIVERSITÁRIOS NA
ÁREA DE ATIVIDADE FÍSICA ADAPTADA**

Patrícia Rossi-Andrion

São Carlos
2022

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL – PPGEES

**INFLUÊNCIA DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL
NA ATUAÇÃO DE DOCENTES UNIVERSITÁRIOS NA
ÁREA DE ATIVIDADE FÍSICA ADAPTADA**

Patrícia Rossi-Andrion

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutora em Educação Especial.

Área de concentração: Educação do Indivíduo Especial

Orientadora: Profa. Dra. Mey de Abreu van Munster

São Carlos

2022



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação Especial

Folha de Aprovação

Defesa de Tese de Doutorado da candidata Patrícia Rossi Andrión, realizada em 27/10/2022.

Comissão Julgadora:

Profa. Dra. Mey de Abreu Van Munster (UFSCar)

Profa. Dra. Adriana Garcia Gonçalves (UFSCar)

Profa. Dra. Juliane Aparecida de Paula Perez Campos (UFSCar)

Profa. Dra. Maria Luiza Tanure Alves (UNICAMP)

Profa. Dra. Patrícia Santos de Oliveira (UFMS)

O Relatório de Defesa assinado pelos membros da Comissão Julgadora encontra-se arquivado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial.

Dedico esse trabalho aos meus filhos Theo e Liz, que nasceram durante o desenvolvimento dessa tese. Amo vocês!

AGRADECIMENTOS

À CAPES pelo auxílio financeiro durante o desenvolvimento da pesquisa de doutorado.

À Prof. Dra. Mey de Abreu van Munster pela amizade, atenção, carinho e dedicação, que me ensinou, orientou, incentivou e contribuiu para o meu crescimento científico, profissional e pessoal. E que, principalmente, compreendeu todo o meu trajeto enquanto mãe de primeira e segunda viagem no decorrer desses anos de doutorado, sempre com muita empatia e amorosidade.

Aos professores do Programa de Pós-graduação em Educação Especial – PPGEEs/UFSCar, que agregaram conhecimentos aos meus e que nos apoiam e nos incentivam na área da Educação Especial.

À banca examinadora da qualificação, Profa. Dra. Patrícia Santos de Oliveira (UFSCar)¹ e Profa. Dra. Maria Luiza Tanure (UNICAMP), pelas contribuições científicas.

À banca do exame de defesa: Profa. Dra. Patrícia Santos de Oliveira (UFMS); Profa. Dra. Maria Luiza Tanure (UNICAMP), Profa. Dra. Juliane Aparecida de Paula Perez Campos (UFSCar) e Profa. Dra. Adriana Garcia Gonçalves (UFSCar), pelas contribuições científicas.

Aos integrantes do NEAFA, pela amizade, companheirismo, solidariedade e colaboração nos momentos de pesquisa.

Às amigas Paty Santos, Bruna Poliana e Aline Basso, que me direcionaram, me apoiaram e me ajudaram muitas vezes no que se refere a ser mãe e pesquisadora, com muita empatia e carinho.

Ao meu esposo Bruno Cardoso Andrion, pelo amor, carinho, paciência e incentivo durante os anos de doutorado, os quais não foram tão fáceis, tendo em vista a criação de duas crianças, mudança de cidade e uma pandemia. Mas que juntos, pudemos nos unir e

¹ No momento do exame de qualificação, a Profa. Patrícia Santos de Oliveira encontrava-se vinculada a UFSCar, desenvolvendo seu projeto de pós-doutorado. Já para o exame de defesa, a mesma encontra-se vinculada a UFMS.

concluir nosso doutorado juntos. Eu no PPGEEs e ele no PPGBiotec, ambos na UFSCar. Esse título é nosso meu amor!

Aos meus pais Elaine e Eduardo, sempre presentes, que me apoiam em todas as minhas decisões, me incentivam a buscar o melhor, me disponibilizam carinho e atenção em todos os momentos de minha vida (bons e ruins) e que acreditam no meu potencial. Além de toda rede de apoio, para que eu pudesse finalizar a coleta dos dados, analisá-los, discuti-los, participar dos grupos de estudos (NEAFA) e então, concretizar a entrega desse manuscrito para o exame de defesa.

E em especial, (mais uma vez) à minha mãe Elaine e sogra Téia, que disponibilizaram seu tempo para me ajudar a cuidar dos meus filhos, Theo (4 anos) e Liz (1 ano e 8 meses), para que eu pudesse dar andamento na pesquisa e concluir essa tese no período programado.

Muito obrigada!

Resumo

Entre as diversas consequências decorrentes da pandemia desencadeada pela Covid-19 em 2020, destacaram-se as interferências no cenário educacional. Significativas alterações no cotidiano acadêmico universitário conduziram à necessidade de reorganizar o ensino para a modalidade não presencial, recorrendo a atividades remotas voltadas à formação de professores nas mais diferentes áreas do conhecimento. Particularmente, na área de Atividade Física Adaptada (AFA), destacaram-se a importância e a necessidade de compreender os recursos e estratégias de ensino que foram empregados pelos docentes das Instituições de Ensino Superior (IES) para atuar frente à inclusão do Público Alvo da Educação Especial (PAEE). Assim, esse estudo teve como objetivo geral analisar a influência do Ensino Remoto Emergencial na atuação de docentes universitários da área da Atividade Física Adaptada nos cursos de formação inicial em Educação Física. E, como objetivos específicos: a) Caracterizar o perfil dos docentes de Atividade Física Adaptada atuantes durante o Ensino Remoto Emergencial; b) Identificar e descrever os componentes de ensino pelos docentes de AFA durante o ERE; e c) Identificar a estrutura de apoio disponibilizada pelas IES em função do ERE. Na primeira etapa do estudo, a amostra foi constituída por 32 docentes de IES públicas e privadas que ministraram a disciplina AFA (ou nomenclatura equivalente) durante o ERE, tendo sido empregado um questionário, enviado por e-mail (*Google Forms*), com a finalidade de identificar informações precisas e realizar a triagem dos participantes selecionados e convidados a conceder uma entrevista. Na segunda etapa, foi realizada uma entrevista estruturada com 11 docentes procedentes de IES das cinco regiões brasileiras. As entrevistas ocorreram via *Google Meet* e tiveram duração média de uma hora e meia, com a finalidade de compreender de que forma as estratégias de ensino para a formação de professores em AFA ocorreu durante o ERE. O tratamento dos dados foi baseado na análise temática. Foram identificadas três categorias temáticas: a) estruturação, reorganização e adaptação das IES para o ERE (contextualização; ações; tempo; período; assistência das IES); b) desafios do ERE para a formação profissional inicial em AFA (estratégias de ensino; critérios de avaliação; possibilidades e limites); e c) consequências do ERE (retorno para o modelo presencial; desempenho docente; desempenho discente). Foi observada a eficácia e necessidade da inserção do ERE durante a pandemia para que as atividades acadêmicas se mantivessem ativas. Foi necessário que os docentes reorganizassem suas disciplinas, bem como modificar as estratégias de ensino e flexibilizar os critérios de avaliação. Houve grande sobrecarga de trabalho, interferindo nos aspectos físicos e emocionais dos docentes, além da grande preocupação de acessibilidade e permanência dos discentes quanto aos aparatos tecnológicos. Com relação à formação profissional inicial em AFA, foi possível evidenciar a necessidade de experiências práticas e da interação pessoal presencial. Mas no geral, o ERE foi positivo e conseguiu atingir seus objetivos na situação em que foi inserido.

Palavras-chave: Educação Especial. Atividade Física Adaptada. Formação profissional. Educação digital.

Abstract

Among the various consequences resulting from the pandemic triggered by Covid-19 in 2020, it was the interferences in the educational scenario that it was stand out. Significant changes in the university academic routine led to the need to reorganize teaching for the non-presential modality, resorting to remote activities aimed to training teachers in the most different areas of knowledge. Particularly in the Adapted Physical Activity (APA) area, the importance and the needs to understand the resources in teaching strategies that it has been used by teachers of Higher Education Institutions (HEIs) are highlighted, witch teach the subjects related about this theme, which was oriented to the formation of the teachers to act in the inclusion of the Target Public of Special Education (TPSE). Thus, this study aimed to analyze the resources and teaching strategies developed by university professors to the pre-service of teachers in Adapted Physical Activity during the Emergency Remote Teaching (ERT), due to the pandemic resulting from the Covid-19. Specifically, it was intended to: a) characterize the profile of Adapted Physical Activity teachers who worked during the ERT; b) identify which resources and teaching strategies have been developed for teacher training in APA during the ERT; c) describe how the resources and teaching strategies were operationalized by the professors; d) identify the support structure provided by the HEIs according the ERT; e) analyze the consequences of the ERT in the teachers training in APA from the perspective of the HEIs' professors. In the first stage of the study, the sample consisted of 32 professors from public and private HEIs who taught the APA subjects (or equivalent titles) during the ERT, by a questionnaire which was sent by email (Google Forms) with the purpose to identifying accurate information and screening participants selected and invited to be interviewed. In the second stage, a structured interview was carried out with 11 professors from HEIs in the five Brazilian regions. The interviews took place via Google Meet and lasted an average of one an half hour, in order to understand how teaching strategies in APA were occurred during the ERT. Data treatment was based on thematic analysis. Three thematic categories were identified: a) structuring, reorganization and adaptation of HEIs to the ERT (contextualization; actions; time; period; assistance of HEIs); b) challenges of the ERT for initial professional training in APA (teaching strategies; evaluation criteria; possibilities and limits); and c) consequences of ERT (return to the face-to-face model; teaching performance; student performance). The effectiveness and need for the insertion of the ERT during the pandemic was observed so that academic activities remained active. It was necessary for the professors to reorganize their disciplines, as well as modify the teaching strategies and make the evaluation criteria more flexible. There was a great overload of work, interfering with the physical and emotional aspects of the professors, in addition to the great concern of accessibility and permanence of the students regarding the technological devices. With regard to initial professional training in APA, it was possible to highlight the need for practical experiences and face-to-face personal interaction. But overall, the ERT was positive and managed to achieve in objectives in the situation in which it was inserted.

Keywords: Special Education. Adapted Physical Activity. Professional training. Digital education.

Lista de Figuras

	Pag.
Figura 1.1 Fluxograma das etapas da revisão sistemática	25
Figura 4.1 Fluxograma das etapas para alcançar a amostra para o questionário e para as entrevistas.	53
Figura 4.2 Representação dos docentes por região.	56
Figura 5.1 Estados onde atuavam os participantes.	66
Figura 5.2 Identificação dos temas e subcategorias para análise das entrevistas realizadas com os docentes das IES.	69
Figura 5.3 Plataformas digitais utilizadas pelos docentes nas aulas síncronas.	74
Figura 5.4 Plataformas digitais utilizadas pelos docentes nas aulas assíncronas.	74
Figura 5.6 Estratégias de ensino utilizadas pelos docentes para o desenvolvimento das atividades assíncronas oferecidas aos estudantes durante o ERE.	83

Lista de Quadros

	Pag.
Quadro 1.1 Relação dos estudos incluídos na revisão de literatura.	26
Quadro 4.1 Siglas utilizadas para a identificação dos participantes da pesquisa.	55
Quadro 4.2 Identificação dos participantes que concederam o questionário e posteriormente as entrevistas por região.	55
Quadro 4.3 Descrição sobre sessões que foram divididas ao longo do questionário e os respectivos temas e a quantidade de questões.	58
Quadro 4.4 Descrição sobre temas abordados na entrevista e a respectiva quantidade de questões para cada tema.	59
Quadro 4.5 Descrição sobre os eixos dos temas abordados nos questionários.	62
Quadro 5.1 Relação entre os objetivos do estudo e os procedimentos utilizados.	63
Quadro 5.2 Nomenclatura das disciplinas oferecidas pelos participantes da pesquisa.	67
Quadro 5.3 Mudanças relacionadas aos planos de ensino das disciplinas citadas pelos docentes enquanto as adaptações necessárias para as atividades práticas.	71
Quadro 5.4 Caracterização das alterações impostas pelo ERE nas IES segundo os docentes que concederam a entrevista.	76
Quadro 5.5 Categorias encontradas nas respostas referente as mudanças no conteúdo das disciplinas ministradas durante o ERE.	81
Quadro 5.6 Categorias encontradas nas respostas referente às mudanças nos critérios e procedimentos de avaliação nas disciplinas ministradas durante o ERE.	88
Quadro 5.7 Panorama do tempo de retorno às atividades presenciais.	100

Lista de Tabelas

Tabela 4.1 Estratificação por região e esferas das IES referente aos docentes interessados em conceder a entrevista.	52
Tabela 4.2 Seleção por região e esferas das IES referente aos docentes interessados em conceder a entrevista.	52

Lista de Abreviaturas e Siglas

AFA	Atividade Física Adaptada
AMA	Atividade Motora Adaptada
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
CEP	Comitê de Ética e Pesquisa
CPB	Comitê Paralímpico Brasileiro
DEFMH	Departamento de Educação Física e Motricidade Humana
EAD	Educação à Distância
EFA	Educação Física Adaptada
EFE	Educação Física Escolar
ERE	Ensino Remoto Emergencial
FeSAFA	Federação Sul-Americana de Atividade Física Adaptada
MEC	Ministério da Educação
NEAFA	Núcleo de Atividade Física Adaptada
PAEE	Público Alvo da Educação Especial
SOBAMA	Associação Brasileira de Atividade Motora Adaptada
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TICs	Tecnologias da Informação e Comunicação
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos

Sumário

Resumo	7
Abstract.....	8
Lista de Figuras	9
Lista de Quadros	10
Lista de Tabelas	11
Lista de Abreviaturas e Siglas	12
APRESENTAÇÃO.....	15
INTRODUÇÃO.....	17
CAPÍTULO 1 – FORMAÇÃO PROFISSIONAL INICIAL E ATIVIDADE FÍSICA ADAPTADA: PERSPECTIVAS DA PRODUÇÃO NACIONAL E INTERNACIONAL	21
1.1 A perspectiva internacional da formação profissional inicial em Atividade Física Adaptada: uma revisão sistemática.....	24
1.2 Associação da teoria com a prática e a infusão do conhecimento	30
1.3 Contato direto com as pessoas com deficiência.....	32
1.4 Valorização dos sentimentos e das atitudes ao atuar com pessoas com deficiência	32
1.5 Considerações sobre a experiência prática para a formação profissional inicial em AFA	34
CAPÍTULO 2 – FORMAÇÃO PROFISSIONAL INICIAL EM ATIVIDADE FÍSICA ADAPTADA E OS COMPONENTES DE ENSINO	36
2.1 A área da Atividade Física Adaptada.....	36
2.2 Recursos e estratégias de ensino	37
CAPÍTULO 3 – ENSINO REMOTO EMERGENCIAL E A FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM ATIVIDADE FÍSICA ADAPTADA DURANTE A PANDEMIA	40
3.1 Panorama histórico	40
3.2 O Ensino Remoto Emergencial: aplicabilidade, possibilidades e limites.....	43
CAPÍTULO 4 – MÉTODO.....	49
4.1 Caracterização da pesquisa	49
4.2 Aspectos éticos da pesquisa	49

4.3 Local da pesquisa.....	51
4.4 Recursos materiais e equipamentos	57
4.5 Instrumentos e procedimentos da coleta de dados.....	58
4.5.1 Primeira etapa da pesquisa – Aplicação de questionários.....	58
4.5.2 Segunda etapa da pesquisa – Aplicação das entrevistas	59
4.5.3 Fidedignidade dos dados	61
4.6 Procedimentos para análise de dados.....	62
4.6.1 Análise dos questionários e entrevistas.....	63
CAPÍTULO 5 – RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	64
5.1 Os docentes da AFA e o ERE	64
5.2 Disciplinas da AFA ministradas durante o ERE	68
5.3 Formação profissional inicial em AFA durante o ERE.....	70
5.3.1 Estruturação/reorganização e adaptação das IES para o ERE.....	71
5.3.2 Desafios do ERE para a formação inicial em AFA.....	81
5.3.3 Consequências do ERE	100
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	111
REFERÊNCIAS	114
ANEXO A – APROVAÇÃO DO CEP.....	122
APÊNDICE A - CARTA CONVITE AOS PARTICIPANTES DA PESQUISA	129
APÊNDICE B – TCLE.....	130
APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO.....	132
APÊNDICE D – ROTEIRO DA ENTREVISTA.....	135
APÊNDICE E - PROTOCOLO PARA ANÁLISE CATEGORIAL	137

APRESENTAÇÃO

Desde o dia que entrei no curso de Licenciatura em Educação Física da UFSCar, já possuía o interesse em realizar pesquisa e seguir a carreira acadêmica na área da Atividade Física Adaptada (AFA).

Meu primeiro contato com essa área foi durante um simpósio que ocorreu na UNIARA (Centro Universitário de Araraquara) em 2006. Durante o evento, participei da palestra da Profa. Dra. Mey de Abreu van Munster, que abordava o tema de Esporte Adaptado na Natureza para pessoas com deficiência visual. Na época, me encantei pela área e decidi que meu objetivo seria realizar pesquisa envolvendo a AFA.

Em 2008, eu entrei no curso de Licenciatura em Educação Física da UFSCar e, rapidamente, me vinculei ao PROAFA (Projeto de Extensão em “Atividades Físicas, Esportivas e de Lazer Adaptadas às Pessoas com Deficiência”) e ao NEAFA (Núcleo de Estudos em Atividade Física Adaptada), ambos coordenados pela Profa. Mey, a qual veio a ser minha orientadora na graduação, mestrado e no doutorado.

Mediante esse envolvimento, no segundo ano da graduação realizei a minha primeira Iniciação Científica (IC), tendo como tema a avaliação do autoconceito em crianças com deficiência física sob a influência de um programa de natação adaptada. Ao final dessa IC, decidimos continuar a pesquisa por mais um ano com esse mesmo tema, mas com a aplicação de outro instrumento. Todavia, para o quarto e último ano da graduação, decidimos pesquisar sobre a formação profissional para o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

Sendo assim, em 2011 desenvolvemos uma pesquisa com o tema da formação profissional inicial em AFA, realizando um estudo de caso com a turma que estava se formando naquele momento, tendo como principal foco identificar se eles se sentiam preparados para atuar na Educação Física Escolar (EFE) frente ao processo de inclusão de estudantes Público Alvo da Educação Especial (PAEE) na rede regular de ensino. Foi a partir dessa pesquisa, buscando aprofundar esse tema, que surgiu essa tese de doutorado.

Ao final da graduação, seguindo direto para o mestrado em Educação Especial no PPGEs/UFSCar (Programa de Pós-graduação em Educação Especial), decidimos estudar a dança educativa para crianças com deficiência física. No momento, eu estava

muito envolvida com a temática da dança, a qual fez parte da minha vida inteira (iniciei meus estudos nessa área aos seis anos de idade). Além do mais, nesse período, as pesquisas do NEAFA envolviam sempre um tipo de atividade (nesse caso, a dança), aplicada a uma população específica (no caso, crianças com deficiência física), tendo como foco o desenvolvimento de programas e de instrumentos de avaliação.

Com a defesa da dissertação em 2014, decidi me ausentar alguns anos da carreira acadêmica, a fim de buscar um novo tema para então estudar no doutorado. E assim, em 2018 retornei ao PPGEEs, sob a orientação da Profa. Mey para o desenvolvimento desta tese de doutorado, mas agora com um olhar voltado à educação/formação em AFA.

Já no primeiro ano do doutorado, realizamos uma revisão sistemática detalhada em artigos publicados nacional e internacionalmente sobre esse tema, o qual se encontra no primeiro capítulo dessa tese e publicado na Revista Movimento da UFRS (Universidade Federal do Rio Grande do Sul) em 2019.

Todavia, em 2020, com o início da pandemia, sendo necessário o distanciamento social e a importância de realizar atividades online, decidimos envolver essa situação ao tema da pesquisa, tendo em vista a necessidade do Ensino Remoto Emergencial (ERE). Sendo assim, o tema do ERE na formação profissional inicial em AFA foi desenvolvido buscando compreender como ocorreu as estratégias de ensino e os recursos por parte dos docentes das Instituições de Ensino Superior (IES).

Tal tema torna-se de extrema e fundamental importância na atualidade, pois o ERE provavelmente influenciou e continuará a influenciar, esperamos de que forma positiva, nas estratégias de ensino voltadas a formação inicial em AFA na IES (o qual encontra-se detalhado no capítulo dois da presente tese).

INTRODUÇÃO

Antes mesmo da condição vivenciada devido aos impactos da pandemia da Covid-19 que se iniciou em março de 2020, a formação profissional inicial em AFA vem sendo discutida de forma recorrente por pesquisadores da área tanto no Brasil quanto internacionalmente, pois é a partir dela que serão proporcionados os conhecimentos dos fundamentos científicos que envolverão a futura atuação na área (ROSSI; VILARONGA; MUNSTER, 2019).

De modo geral, não há padrões nas instituições de como deve ser desenvolvida a formação inicial dos profissionais envolvendo a AFA para torná-los mais preparados para a atuação, bem como essa disciplina deve ser abordada na Educação Superior, pois não há um delineamento de como as conduzi-las, existindo um distanciamento entre a formação inicial com os contextos de diversidade e inclusão, a realidade escolar e a desarticulação entre teoria e prática (SILVA; DRIGO, 2012; LOUZADA, 2016; OLIVEIRA, 2017). Ao considerar as circunstâncias do ensino remoto emergencial (ERE), tal situação e padrões provavelmente se tornaram mais díspares.

De acordo com a legislação e diretrizes educacionais, a primeira ação para atender às demandas da sociedade no que se referiu à AFA nos cursos de graduação em Educação Física, foi quando a Resolução n. 03/87 do Conselho Nacional de Educação instituiu o mínimo de conteúdos e duração durante os cursos de graduação, impulsionando a estruturação de cursos de capacitação na área para iniciar a disseminação de conhecimentos e promover, então, a inserção dessa disciplina no Ensino Superior (PEDRINELLI; VERENGUER, 2019).

Entretanto, foi recentemente, com a Resolução n. 06/2018 responsável por instituir Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Educação Física, que o Conselho Nacional de Educação (CNE) que assegurou que a formação para a intervenção profissional envolvendo pessoas com deficiência fosse contemplada na etapa comum e específica, em caráter obrigatório, tanto dos cursos de bacharelado como de licenciatura em Educação Física (BRASIL, 2018).

Sendo assim, com disciplinas obrigatórias nos eixos comuns e específicos que abordam a temática Educação Física e pessoas com deficiência/inclusão, adaptações e/ou readequações nas estratégias de ensino, recursos e metodologias para o ensino

remoto tiveram que ser realizadas para atender as demandas da formação profissional dos graduandos durante o ERE (MUNSTER; ROSSI-ANDRION; OLIVEIRA, 2022).

O Ensino Remoto Emergencial (ERE) é aquele que possibilita a adaptação de aulas presenciais envolvendo tecnologias da informação e comunicação (TICs) de modo que alunos e docentes estejam conectados simultaneamente por meio de um ambiente virtual (HODGES et al., 2020).

No início da pandemia, no que se referiu ao ERE, nem todas as Instituições de Ensino Superior (IES) encontravam-se preparadas tecnológica e metodologicamente para atender às demandas acadêmicas, exigindo que elas se reinventassem e se readaptassem rapidamente para atender a nova realidade, encontrando desafios por parte dos alunos (acesso à internet, espaço físico adequado, equipamentos, atenção e disposição emocional), da administração das IES (disponibilização e viabilidade de plataformas de ensino e esquemas de suporte para uso acadêmico), mas principalmente, com relação aos docentes, que tiveram que inserir o uso da tecnologia e adaptar recursos e estratégias de ensino.

Por estratégias de ensino compreende-se os métodos e as técnicas aplicadas de modo que os objetivos traçados sejam alcançados, sendo os métodos o caminho definido pelo docente para favorecer a aprendizagem dos discentes e as técnicas são os procedimentos desses métodos escolhidos (SILVA, 2018; MALHEIROS, 2012; PILETTI, 2010). Ou seja, as estratégias de ensino são fundamentais para atingir os objetivos envolvendo a aprendizagem dos estudantes, principalmente no que se refere a essa nova situação acadêmica por meio do ERE e, no caso desse estudo, envolvendo a AFA.

No que se referiu à área da Atividade Física Adaptada (AFA), foi necessário o uso de estratégias de ensino para adequar/atender as demandas de atividades que eram essencialmente práticas e o contato direto com o Público Alvo da Educação Especial² (PAEE).

A necessidade do uso de estratégias de ensino diferentes daquelas que já eram empregadas se fez presente por cerca de dois anos nas IES brasileiras, período no qual a maioria das instituições mantiveram as atividades remotas, tendo em vista que as

² O Público alvo da Educação Especial é constituído por alunos com deficiências (visual, auditiva, intelectual e motora), transtornos globais do desenvolvimento e pessoas com altas habilidades e superdotação (BRASIL, 2017).

atividades presenciais somente seriam retomadas quando a maioria da população elegível estivesse vacinada com pelo menos duas doses. Esse processo de vacinação no Brasil aconteceu de forma gradual, sendo iniciada em janeiro de 2021 para grupos prioritários como os profissionais da saúde e idosos, seguindo, posteriormente, por faixa etária (BITAR, 2022).

Sendo assim, diante do exposto, as estratégias de ensino e recursos que envolviam a experiência prática em AFA tiveram que ser repensadas pelos docentes devido a inserção do ERE, pois, esta é considerada fundamental para a formação inicial. De acordo com Rossi, Vilaronga e Munster (2019), a experiência prática é de extrema importância na preparação dos estudantes em formação inicial nos cursos de EF para que possam se sentir confiantes ao atuar junto aos alunos com deficiência, permitindo envolver atividades que permitam acompanhar e vivenciar de perto o trabalho realizado com esse público. Essas experiências práticas, segundo as autoras, poderiam ser advindas por meio dos estágios supervisionados dentro e fora do campus universitário; dos estágios curriculares em escolas de Educação Especial e Regular; dos projetos de extensão e dos projetos comunitários que possibilitam o envolvimento direto com as pessoas com deficiência. Sendo essas atividades suprimidas durante o ERE.

Portanto, foi necessário conhecer novas formas de ensinar, de interagir e, o mais desafiador, de como aplicar recursos e estratégias de ensino efetivas para atender as demandas de disciplinas que necessitavam de aulas práticas, como no caso da Atividade Física Adaptada.

A partir dessa reflexão, tendo o docente da IES que buscar outras maneiras para lidar com as lacunas advindas da falta de experiência prática na formação inicial em AFA para esses estudantes, surgiram as seguintes questões de pesquisas: Como as disciplinas no âmbito da Atividade Física Adaptada têm sido (ou não) ministradas durante o ERE? Quais estratégias de ensino foram desenvolvidas remotamente para atender as demandas da formação de professores dentro da referida disciplina? De que forma os docentes operacionalizaram essa reorganização? Quais foram os desafios enfrentados diante do ERE?

Esse estudo teve como objetivo geral analisar a influência do Ensino Remoto Emergencial na atuação de docentes universitários da área da Atividade Física Adaptada nos cursos de formação inicial em Educação Física.

E, como objetivos específicos:

- a) Caracterizar o perfil dos docentes de Atividade Física Adaptada atuantes durante o Ensino Remoto Emergencial;
- b) Identificar e descrever os componentes de ensino pelos docentes de AFA durante o ERE;
- c) Identificar a estrutura de apoio disponibilizada pelas IES em função do ERE;

Para responder a tais objetivos, o quadro teórico desse estudo foi baseado em três pontos principais: o estudo da formação profissional em AFA; os componentes curriculares em AFA e as consequências do ERE devido a pandemia da Covid-19.

O primeiro capítulo referiu-se à revisão sistemática envolvendo a formação profissional inicial em AFA em um panorama internacional e nacional. O segundo capítulo apresentou os componentes curriculares envolvendo a área da AFA. Já o terceiro, à revisão bibliográfica sobre estudos com a temática ERE e AFA decorrentes da pandemia.

Na sequência, foi apresentado o método, resultados e discussão, tendo como aporte os dados obtidos por meio de um questionário *online* aplicado por meio do *Google Forms* respondido por 32 docentes de IES brasileiras e da entrevista realizada com onze desses docentes por meio do *Google Meet*.

CAPÍTULO 1 – FORMAÇÃO PROFISSIONAL INICIAL E ATIVIDADE FÍSICA ADAPTADA: PERSPECTIVAS DA PRODUÇÃO NACIONAL E INTERNACIONAL³

A Atividade Física Adaptada é uma subárea da Educação Física que tem como finalidade o estudo e a intervenção profissional envolvendo as pessoas com diferentes condições para a prática de atividades físicas por meio da cultura corporal de movimento (PEDRINELLI; VERENGUER, 2019). Ela pode ser vista também enquanto área de estudo, disciplina de ensino superior e área de atuação em ambientes escolares, esportivos e de reabilitação (MAUBERG-DECASTRO, 2011). Nesse estudo, será designada enquanto área de estudo para intervenção profissional.

O termo Atividade Física Adaptada (AFA) começou a ser difundido nos EUA entre as décadas de cinquenta e setenta, quando foi iniciada também, a preocupação com a formação profissional, impulsionando o surgimento de especializações nessa área nas universidades e o primeiro mestrado em 1968 na State University of New York (SUNY) em Brockport (MAURBERG-DECASTRO, 2011).

Esse fato alavancou a atividade científica nessa área e, a partir de então, iniciou-se uma disseminação em outros países, que demonstraram também um incentivo e preocupação com a formação acadêmica e profissional envolvendo a AFA.

Já no Brasil, esse marco aconteceu em meados da década de oitenta, quando foi identificado que havia poucos profissionais da Educação Física (EF) que atuavam junto as pessoas com deficiência, o que proporcionou a estruturação de cursos de capacitação na área para iniciar a disseminação de conhecimentos e promover a inserção da disciplina AFA no Ensino Superior (PEDRINELLI; VERENGUER, 2019).

Esse relato culmina com marcos históricos legais, como por exemplo, a Resolução n. 03/87 do Conselho Federal de Educação, que apresenta preocupações em desenvolver atitudes éticas, reflexivas, críticas, inovadoras e democráticas as necessidades da sociedade nos cursos de graduação em Educação Física (PEDRINELLI;

³ Esse capítulo encontra-se publicado na Revista Movimento, acesso pelo link: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/91481/54586>

VERENGUER, 2019), como por exemplo, o processo de inclusão, o qual estava sendo iniciado nesse período aqui no Brasil. Além disso, seguindo outros documentos legais, como por exemplo, a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), que assegurava os direitos sociais das pessoas com deficiência.

Desde então, pesquisas envolvendo a formação profissional e a AFA vem sendo desenvolvidas com a finalidade de compreender como acontece tal fenômeno, quais os avanços, as limitações e de que maneira interfere na atuação do profissional (MAHL, 2016; LOUZADA, 2016).

A formação profissional tem como finalidade envolver uma formação básica sólida, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho, que associe teoria e prática por meio de estágios supervisionados e capacitação em serviço e que oportunize o aproveitamento da formação e de experiências anteriores advindas de instituições de ensino e de outras atividades (CASTRO; AMORIM, 2015).

Ela possui duas vertentes: a inicial e a continuada. A formação inicial refere-se ao Ensino Superior, caracterizado como o ponto de partida para o ingresso no mercado de trabalho, habilitando sua atuação em determinada área (MIZUKAMI, 2002). Já a formação continuada envolve demais cursos que os profissionais participam após a formação inicial, compreendida como um processo permanente de aperfeiçoamento e atualização das experiências adquiridas para ampliar suas competências profissionais como complemento/capacitação (SACRISTÁN, 2000; MIZUKAMI, 2002; CASTRO; AMORIM, 2015).

Em uma pesquisa bibliográfica realizada com artigos nacionais entre os anos de 2000 e 2010, Chicon, Peterle e Santana (2014) encontraram cinco trabalhos publicados sobre a formação profissional em AFA, sendo dois sobre a formação inicial e três sobre a continuada. No que se refere à formação inicial, verificou-se o despreparo ao lidar com as pessoas com deficiência, decorrente da falta de experiências práticas, precariedade do estágio supervisionado e falta de interdisciplinaridade nos cursos superiores de formação inicial, causando insegurança e dificuldades para a atuação profissional, tanto por recém-formados como por professores de carreira. Mesmo com a disciplina AFA incluída nos currículos dos cursos de graduação, tal pesquisa apontou que outras lacunas ocorrem no processo formativo/profissional sendo necessária uma formação posterior por parte dos profissionais. Quanto à formação continuada, tanto os

professores que tiveram como os que não tiveram uma formação profissional voltada para a perspectiva inclusiva, relataram insegurança diante das diferenças no cotidiano escolar, buscando qualificar-se por meio de cursos, leituras e trocas de experiências, a fim de aumentar seu conhecimento e ressignificar a sua prática.

Ainda quanto a formação inicial, Rossi e Munster (2013) também apontaram que, mesmo quando o curso superior apresenta condições estruturais e curriculares para atender as demandas da inclusão, ainda há poucas disciplinas que realizam a interface/interdisciplinaridade com a AFA, justificando o fato da carga horária da disciplina isolada ser insuficiente para o que se espera de um profissional recém-formado. As autoras defendem a importância da interdisciplinaridade entre a AFA e as demais disciplinas, maior articulação entre as atividades de ensino, extensão e pesquisa, e maior aproximação com as disciplinas de estágio curricular.

Silva e Drigo (2012), Louzada (2016) e Oliveira (2017) realizaram pesquisas voltadas aos currículos das universidades de ensino superior do Brasil. Esses estudos verificaram, de modo geral, que não há padrões nas IES de como deve ser desenvolvida a formação inicial dos profissionais envolvendo a AFA para torná-los mais preparados para atuação. Isso gera uma limitação nas pesquisas ao tentar identificar de que forma a disciplina AFA tem sido abordada na Educação Superior, pois não há um delineamento de como são conduzidas, existindo um distanciamento entre a formação inicial para contextos de diversidade e inclusão, a realidade escolar e a desarticulação entre teoria e prática.

Assim também, Mahl (2016) concluiu que a oferta apenas da AFA nos cursos de formação inicial e continuada não garante a preparação dos profissionais para a atuação envolvendo a perspectiva inclusiva, mas são fundamentais para permitir o desenvolvimento de novas culturas, políticas e práticas de inclusão.

Nesse mesmo sentido, Rossi e Munster (2019) concluíram, com base na perspectiva dos licenciandos em Educação Física de uma universidade pública paulista, que existem críticas no que se refere o fato de ter sido desenvolvido pouco o tema inclusão e pessoa com deficiência durante as demais disciplinas obrigatórias do curso, pois existia apenas uma disciplina obrigatória que abordava esse tema da AFA especificamente. Associado a isso, também foram evidenciados o fato de ocorrer o pouco contato direto com pessoas com deficiência e com o processo de inclusão em

ambiente real nas aulas de EFE e pelo fato de nos estágios supervisionados nem sempre serem observadas a inclusão de crianças com deficiência.

Para tanto, de acordo com os licenciandos em EF participantes da pesquisa, os cursos de formação inicial poderiam proporcionar a realização de estágios curriculares supervisionados em escolas que atendessem crianças com deficiência; poderiam incentivar maior participação em projetos de extensão, grupos de estudo e/ou eventos acadêmico-científicos envolvendo a AFA; que as disciplinas obrigatórias desenvolvessem também o tema inclusão e pessoas com deficiência junto aos seus objetivos e ementas, enfatizando a infusão do conhecimento, não somente a interdisciplinaridade; e, por fim, resumidamente, que fossem mais aprofundados os conhecimentos acerca das deficiências durante o curso como um todo (ROSSI; MUNSTER, 2019).

Essas pesquisas corroboram para o fato da formação profissional inicial ser um tema recorrente em pesquisas envolvendo a Atividade Física Adaptada no Brasil (TAVARES; FUMES, 2021; BORELLA; HARNISH; DIAZ, 2020; ROSSI; MUNSTER, 2019; OLIVEIRA, 2017; LOUZADA, 2016; MAHL, 2016; CHICON; PERTELE; SANTANA, 2014; ROSSI; MUNSTER, 2013), pois é a partir dela que serão proporcionados os conhecimentos dos fundamentos científicos que envolvem a futura atuação na área em questão. Sendo assim, aprofundar os conhecimentos nessa temática torna-se fundamental para sua compreensão.

1.1 A perspectiva internacional da formação profissional inicial em Atividade Física Adaptada: uma revisão sistemática

A compreensão de como vem ocorrendo a formação profissional inicial em AFA em outros países torna-se importante para complementar pesquisas nacionais com a finalidade de identificar lacunas e buscar novos caminhos a serem percorridos no Brasil. Com uma perspectiva internacional, pesquisadores brasileiros têm a possibilidade na troca e compartilhamento de informações e no crescimento conjunto da área AFA no mundo. Isso corrobora com o escopo do Simpósio Internacional de Atividade Física Adaptada (*International Symposium of Adapted Physical Activity – ISAPA 2021*) que ocorreu na Finlândia em julho de 2021 de modo remoto, que teve como tema principal do evento a frase “*Stronger together*”, enfatizando a necessidade

da união das pesquisas que ocorrem no mundo todo, bem como de todos os pesquisadores e estudantes, para fortalecer e impulsionar a área da AFA.

Para tanto, a revisão sistemática de literatura permite aumentar o potencial de uma busca, a fim de encontrar o maior número possível de resultados de uma maneira organizada, sendo constituída em um trabalho reflexivo, crítico e compreensivo a respeito do material analisado (COSTA; ZALTOWSKI, 2014).

Sendo assim, foi desenvolvida uma revisão sistemática com base nos critérios propostos pelo PRISMA – Preferred Reporting Items For Systematic Reviews and Meta-analyses (MOHER et al., 2009), grupo que propõe um conjunto mínimo de itens baseados em evidências que devem ser considerados em estudos de revisão sistemática e meta-análise com a finalidade de aumentar a confiabilidade dos dados coletados.

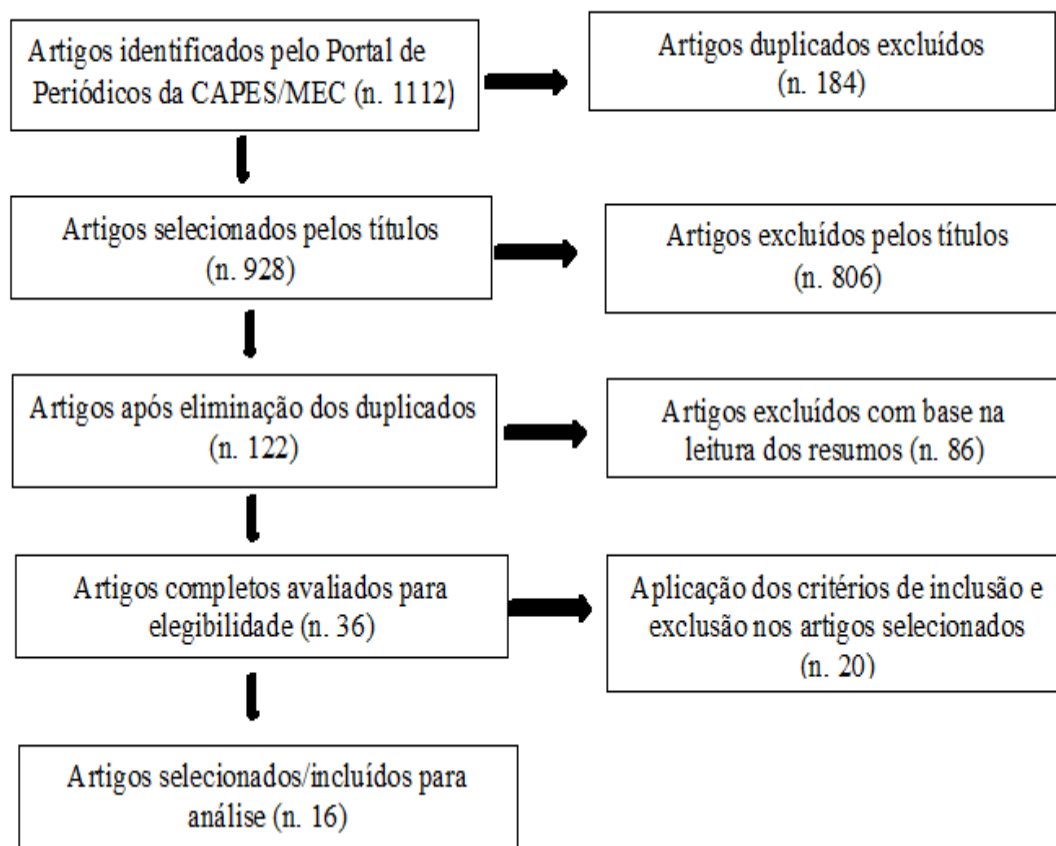
Para o levantamento dos dados foram considerados os seguintes critérios:

- a) Tipo: artigos científicos publicados na íntegra em periódicos revisados por pares;
- b) Tema: formação profissional e atividade física adaptada;
- c) Período: sem determinação;
- d) Idioma: inglês;
- e) Base de dados: por meio do Portal de Periódicos CAPES/MEC e de forma manual na SportDiscus, Bireme, PubMed, Scielo, Eric e Scopus;
- f) Palavras-chave (descritores) utilizados: (*adapted physical education* OR *adapted physical activity* OR *inclusive physical education*) AND (*professional training* OR *pre-service training* OR *teacher training* OR *vocational training* OR *teacher educat**) nos itens título, autor ou assunto.

Os descritores utilizados foram embasados no DeCS (Descritores em Ciências da saúde) e nas palavras frequentes encontradas em estudos sobre o tema. As buscas foram realizadas durante o mês de novembro de 2018 e atualizadas em novembro de 2019. Os artigos encontrados na pesquisa foram selecionados através da leitura de seus títulos e resumos e foram excluídos: ocorrências repetidas; publicações que não estavam disponíveis na íntegra; artigos de revisão sistemática e de estudos teóricos; artigos que não se relacionavam com o propósito aqui presente (formação profissional que não envolvesse a Atividade Física Adaptada); e artigos sobre formação continuada e em

serviço. A Figura 1.1 apresenta um fluxograma referente as etapas da revisão sistemática.

Figura 1.1 Fluxograma das etapas da revisão sistemática.



Fonte: Desenvolvido por ROSSI-ANDRION, VILARONGA e MUNSTER (2019), baseado no modelo do Grupo PRISMA – Preferred Reporting Items For Systematic Reviews and Meta-analyses (MOHER et al., 2009).

Os estudos selecionados foram lidos e catalogados para análise temática seguindo seis etapas: familiarização com os dados por meio de anotações; geração de códigos iniciais embasados nessas anotações, citações e destaques realizados pelo pesquisador; pesquisa por temas, verificando a recorrência dos dados e sua relevância; revisão dos temas selecionados, estabelecendo relações entre eles; definição e nomeação dos temas; escrita sobre os temas, contextualizando a literatura existente (BRAUN; CLARKE, 2006).

Verificou-se a recorrência de temas mostrando sua relevância para a apresentação dos resultados, como: a associação da teoria e prática durante as aulas da graduação; a infusão do conhecimento a ser desenvolvido nas disciplinas do curso; os

sentimentos dos alunos ao se trabalhar com a AFA; as atitudes relacionadas as experiências vividas na formação inicial; e o fato de se sentirem mais bem preparados a partir do contato direto com as pessoas com deficiência por meio dos estágios.

Esses temas foram selecionados, relacionados e dispostos em três grandes categorias: I) Associação da teoria com a prática e a infusão do conhecimento; II) Contato direto com as pessoas com deficiência; e III) Melhoria dos sentimentos e das atitudes ao atuar com pessoas com deficiência.

A partir do levantamento realizado por meio do Portal de Periódicos da CAPES, foram selecionados 16 artigos escritos em língua inglesa, publicados no período entre 2002 e 2019. Os estudos foram publicados em seis diferentes revistas acadêmico-científicas: *Adapted Physical Activity Quarterly* (n=3); *Physical Education and Sport Pedagogy* (n=3); *European Physical Education Review* (n=3); *The Physical Educator* (n=2); *Palaestra* (n=2); *Clinical* (n=1); *Acta Gymnica* (n=1) e *Springer Science* (n=1).

Verificou-se que as pesquisas foram desenvolvidas em diferentes países, como: EUA (n=9); Reino Unido (n=2); Canadá (n=1); Itália (n=1); Irlanda (n=1); Turquia (n=1) e Espanha (n=1).

Esses dados sugerem a preocupação com que a formação inicial em Atividade Física Adaptada foi disseminada por vários países pertencentes à América do Norte e à Europa ao longo das últimas duas décadas. Todavia, a concentração de pesquisas envolvendo essa temática permanece nos EUA, país precursor na formação superior em AFA e onde datam as primeiras pesquisas na área desde 2002, demonstrando preocupação com a competência profissional e a necessidade de comunicação por quem produz o conhecimento expresso pela literatura (CASTRO, 2011).

O Quadro 1.1 apresenta os estudos encontrados, os autores e o país em que foram desenvolvidos, bem como seus objetivos.

Quadro 1.1 Relação dos estudos incluídos na revisão de literatura.

Autor (ano)	País	Título/Periódico científico	Objetivo
HODGE; TANNEHILL; KLUGE (2002)	EUA	Exploring the meaning of practicum experiences for PETE students. <i>Adapted Physical Activity Quarterly (APAQ)</i> .	Explorar o significado da experiência prática dos estudantes da educação de professores em EF.

HODGE et al. (2002)	EUA	Comparison of practicum types in changing preservice teachers' attitudes and perceived competence. <i>Adapted Physical Activity Quarterly (APAQ).</i>	Comparar o efeito de dois tipos de prática (fora e dentro do campos) acerca das atitudes dos estudantes do curso de educação de professores em EF em relação aos alunos com deficiência física ou deficiência intelectual severa-moderada.
DUCHANE et al (2008)	Nova York (EUA)	Pre-service Physical Educator attitude toward teaching students with disabilities. <i>Clinical Kinesiology.</i>	Examinar as atitudes dos graduandos em EF em relação as pessoas com deficiência.
VICKERMAN; COATES (2009)	Reino Unido	Trainee and recently qualified physical education teachers' perspectives on including children with special educational needs. <i>Physical Education and Sport Pedagogy.</i>	Analisar as visões e opiniões do estagiário e dos professores recém formados em EF para obter uma visão sobre suas opiniões e experiências de formação inicial para incluir crianças com Necessidades Educacionais Especiais (NEE).
RUST; SINELNIKOV (2010)	EUA	Practicum in a Self-contained Enviroment: pre-service teacher perceptions oh teaching students with disabilities. <i>The Physical Educator.</i>	Explorar a percepção de um professor recém formado em relação aos alunos com deficiência e a preparação profissional em um ambiente independente durante o estágio.
COATES (2012)	Reino Unido	Teaching inclusively: are secondary physical education student teachers sufficiently prepared to teach in inclusive environments? <i>Physical Education and Sport Pedagogy.</i>	Determinar se os professores de EF estão suficientemente preparados para ensinar as crianças com NEE, examinando sua formação inicial.
JEONG (2013)	Pensilvania (EUA)	Pre-sevice Physical Educator attributes and confidence: in teaching individuals with disabilities. <i>Palaestra.</i>	Examinar os atributos e confiança dos graduandos em EF em relação a prática da disciplina AFA.
WILKINSON et al. (2013)	Canadá	Student teacher experiences in a service-learning project for children with attention-deficit hyperactivity disorder. <i>Physical Education and Sport Pedagogy.</i>	Explorar as experiências dos alunos da formação de professores em EF em um projeto do estágio voluntário para crianças com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade.

NARDO, et al. (2014)	Itália	Attitudes of preservice physical educators toward individuals with disabilities at University of Parthenope of Napoli. <i>Acta Gymnica.</i>	Examinar os efeitos de um curso de graduação em AFA sobre as atitudes dos graduandos acerca dos indivíduos com deficiências.
TINDALL et al. (2014)	Irlanda	Pre-service teachers' attitudes towards childrens with disabilities: na Irish perspective. <i>European Physical Education Review.</i>	Examinar o impacto de um programa de AFA de 10 semanas sobre as atitudes e percepções de 64 professores irlandeses em formação inicial em relação ao ensino de crianças e jovens com deficiências física e intelectual.
WOODTRUFF; SINELNIKOV, 2014	Alabama (EUA)	Teaching young adults with disabilities through service learning. <i>European Physical Education Review.</i>	Examinar o que os alunos que aprendem a ensinar jovens adultos com deficiência consideram significativo para a evolução desses alunos durante uma experiência de campo.
GOMEZ; BARTOLL; PUIG (2015)	Espanha	The impact of service learning on the training of pre-service teachers: Analysis from a physical education subject. <i>European Physical Education Review.</i>	Discutir os efeitos do uso da aprendizagem de serviço em professores durante a formação inicial.
TALIAFERRO; HAMMOND; WYANT (2015)	EUA	Preservice Physical Educators' Self-Efficacy Beliefs Toward Inclusion: The Impact of Coursework and Practicum. <i>Adapted Physical Activity Quarterly (APAQ).</i>	Investigar o efeito da conclusão do curso de AFA com associação da prática em campo na formação inicial de educadores físicos no que se refere sua auto eficácia em relação à inclusão de indivíduos com deficiências.
KWON (2018)	EUA	Status of introductory APE course and infusion in PETE program. <i>Palaestra.</i>	Descrever o atual status do curso introdutório de AFA nos curso de formação de professores em educação física e examinar como os conceitos de deficiência são difundidos no currículo.
LAYNE; BLASINGAME (2018)	EUA	Analysis of a Physical Education Teacher Education Field Experience of Working One-on-One With Students With Severe and Profound Disabilities in a Self-Contained Environment. <i>The Physical Educator.</i>	Analisar as percepções de professores e alunos da formação de professores em educação física acerca de uma experiência de campo projetada para fornecer aos estudantes oportunidade de trabalhar com um aluno com deficiências profundas.
OZNACAR; ERDAG (2018)	Turquia	Physical education and sports education candidate students awareness and knowledge status about	Investigar a conscientização e conhecimento dos alunos do curso de educação física sobre as aulas de educação física para pessoas com deficiência.

		physical education lessons designed for physically disabled individuals. <i>Springer Science.</i>	
--	--	---	--

Fonte: (ROSSI-ANDRION; VILARONGA; MUNSTER, 2019).

Dos artigos encontrados, verificou-se a predominância de pesquisas com abordagem qualitativa (n=12), evidenciando a percepção dos estudantes no que se referia a sua formação profissional inicial acerca da AFA junto às pessoas com deficiência, enfatizando a importância em dar a voz a quem possui o papel principal em atuar diante da inclusão nas escolas, com a finalidade de compreender se eles consideravam estar preparados ou não para tal situação.

A temática “experiência prática” foi citada nos resultados de todos os artigos e considerada de extrema importância na preparação dos estudantes em formação inicial para se sentir confiantes ao atuar junto aos alunos com deficiência. Essa experiência prática envolveu atividades em que os participantes acompanhavam e vivenciavam de perto o trabalho realizado com as pessoas com deficiência, como por exemplo, estágios supervisionados dentro e fora do campus universitário, estágios curriculares em escolas de Educação Especial e Regular; projetos de extensão e projetos comunitários que envolviam as pessoas com deficiência.

1.2 Associação da teoria com a prática e a infusão do conhecimento

A associação da teoria com a prática durante os cursos de formação inicial foi uma temática relevante nos artigos encontrados no presente estudo. De acordo com Talliaferro, Hammond e Wyant (2015), Gomez, Bartoll e Puig (2015) e Oznacar e Erdag (2018), os resultados dos seus estudos demonstraram que deveria ocorrer a combinação teórica da AFA junto as experiências práticas, fazendo com que a teoria acompanhasse a prática com a finalidade de melhorar a competência de ensino e o aumento da compreensão cultural da deficiência, além do aumento do conhecimento e da conscientização sobre a inclusão. Foi citada também, a importância em diversificar os conteúdos, enfatizando as potencialidades e funcionalidades dos indivíduos, da prática de exercícios, atividades inclusivas, para não trabalhar com os conteúdos que enfatizam o diagnóstico e a deficiência (COATES, 2012).

Layne e Blasingame (2018) afirmaram com sua pesquisa que o tempo dispendido nas atividades práticas durante a formação inicial deveria ser maior, pois a carga horária teórica é proporcionalmente maior que a prática. Segundo as autoras, essa experiência prática deveria ser estendida por mais tempo e direcionada para atividades em campo, para que houvesse o aumento de tempo de instrução para proporcionar a melhoria da confiança e o entusiasmo nos estudantes dos programas de formação inicial em AFA e, assim, conseqüentemente, melhorar a instrução ao se trabalhar com alunos com deficiência.

Segundo Hodge, Tannehill e Kluge (2002), Vickerman e Coates (2009), Jeong (2013), Wilkinson et al. (2013), Nardo et al. (2014) e Tindall et al (2014), seria de extrema importância que as experiências práticas em ambiente real, como por exemplo, em escolas de ensino regular que atendem alunos com deficiência ou em escolas de Ensino Especial, fossem incorporadas e oportunizadas durante a graduação, para que pudesse oferecer aos estudantes em formação inicial um treinamento adequado, proporcionando mais conhecimento e maior preparo acerca da inclusão, com um conseqüente aumento na qualidade de ensino para todos.

Juntamente com a teoria e a prática, verificou-se a importância em oferecer aos estudantes a infusão do conhecimento entre as disciplinas ao longo dos cursos de formação inicial. Kwon (2018), em um estudo empírico que participaram professores de 75 faculdades representando 31 estados dos EUA por meio de uma pesquisa *online*, descreveu o atual status do curso introdutório de AFA nos cursos de formação de professores em educação física e examinou como os conceitos de deficiência estavam sendo difundidos no currículo. Os resultados apontaram pouca oferta de disciplinas que envolviam a AFA e a escassez de experiências práticas, defendendo a importância da infusão do conhecimento sobre deficiência em outras disciplinas, pois essa infusão poderia favorecer discussões, simulações, equipamentos, modificações e estratégias de ensino e de conhecimento.

Isso corrobora com o estudo de Rossi e Munster (2013) no Brasil, que relataram a importância de propor a interface do conhecimento AFA entre as disciplinas da graduação para um melhor aproveitamento acadêmico, com uma conseqüente melhora na preparação para atuar com as pessoas com deficiência.

Sendo assim, ao correlacionar esses estudos desenvolvidos em outros países aos estudos desenvolvidos no Brasil, verifica-se que mesmo nesses países que possuem

maior experiência com área da AFA, como por exemplo os EUA (KWON, 2018), eles ainda possuem limitações e desafios muito próximos àqueles encontrados por meio das pesquisas brasileiras (ROSSI; MUNSTER, 2013; LOUZADA, 2016; MAHL; 2016; MAURBERG-DECASTRO, 2016; OLIVEIRA, 2017; ROSSI; MUNSTER, 2019) .

1.3 Contato direto com as pessoas com deficiência

Essa vertente relacionou a importância da experiência prática com o contato direto com as pessoas com deficiência, podendo este ser por meio de estágios acadêmicos e/ou de experiências pessoais anteriores ao início da formação inicial, como por exemplo, possuir familiares e/ou amigos com deficiência. Afinal, a formação profissional além de envolver uma formação básica sólida, que associe teoria e prática por meio de estágios supervisionados, ainda envolve as experiências anteriores advindas de instituições de ensino e de outras atividades (CASTRO; AMORIM, 2015).

Segundo Duchane et al. (2008), seu estudo concluiu que quanto mais experiência e contato direto com as pessoas com deficiência o formando tivesse, melhor seria seu sentimento em relação a atuação frente a inclusão.

Tindall et. al. (2014) e Woodruff e Sinelnikov (2014) demonstraram em seus estudos que quando há experiências práticas em estágios fora do campus (em ambiente real), há conseqüentemente, um aumento da percepção sobre a inclusão, que pode gerar mudanças de discurso e do pré-conceito acerca das pessoas com deficiência e, também, da compreensão cultural da deficiência com a finalidade de olhar o aluno acerca das suas funcionalidades. Concomitantemente, a experiência prática pode proporcionar uma maior apreciação pela vida e a compreensão das necessidades dos alunos com deficiência, trazendo benefícios para a formação profissional (LAYNE; BLASINGAME, 2018; GOMEZ; BARTOLL; PUIG, 2015).

1.4 Valorização dos sentimentos e das atitudes ao atuar com pessoas com deficiência

Além do contato direto citado acima, segundo Woodruff e Sinelnikov (2014), a experiência prática pode influenciar de forma positiva nas(os) seguintes atitudes:

- Mudança de discurso ao tratar-se sobre inclusão, buscando a equidade durante as aulas;
- Diminuição do pré-conceito, deixando a deficiência de lado e buscando a funcionalidade para ao ir ao encontro das necessidades de cada aluno; e
- Desenvolvimento de relacionamentos e comunicação adequados ao trabalhar com o público em questão.

Hodge et al. (2002), Duchane et al. (2008) e Nardo et al (2014) verificaram que quando houve experiência prática prévia sobre a deficiência, melhor preparo acadêmico e contato com mais conteúdos envolvendo especificamente a Atividade Física Adaptada durante os cursos de formação inicial, mais bem preparados academicamente os formandos se sentiam e maior foi o resultado da atitude positiva e da intenção de inclusão por parte deles. Os resultados desses estudos também demonstraram que a experiência prática estava relacionada com o aumento da confiança em proporcionar a inclusão, com a melhoria da comunicação junto aos alunos com deficiência e demais profissionais para um trabalho multidisciplinar e com a diminuição de incertezas ao se trabalhar frente a esse público.

Vivkerman e Coates (2009), Woodruff e Sinelnikov (2014), Tindall et al. (2014) e Gomez, Bartoll e Puig (2015) verificaram em seus estudos que o aumento da atitude positiva e da confiança estava relacionada ao estágios fora do campus e em escolas de Educação especial ou escola regular, que proporcionaram aos estudantes de formação inicial um contato maior com as pessoas com deficiência em ambiente real, influenciando diretamente na diminuição da ansiedade, no aumento da percepção em relação a inclusão e na diminuição das incertezas futuras.

Além do aumento da confiança vinculado ao maior contato nos estágios, Woodruff e Sinelnikov (2014) e Talliaferro, Hammond e Wyant (2015) verificaram que esse ambiente ainda possibilitou feedback de diferentes profissionais (como professores de sala de aula regular, diretores e assistentes) e o desenvolvimento positivo de relacionamento e comunicação dos formandos em relação aos alunos com deficiência.

Além dessas atitudes, a experiência prática pode influenciar positivamente nos sentimentos e emoções dos estudantes em formação inicial ao se trabalhar com alunos com deficiência. Segundo Woodruff e Sinelnikov (2014), os estudantes passaram a se sentir mais bem preparados para enfrentar as diferentes necessidades desses indivíduos na sua futura atuação. Tais sentimentos foram desenvolvidos com base em uma

formação inicial que possibilitou as experiências práticas em ambientes reais, fora dos campus, diretamente com alunos com deficiência e com contato com profissionais que disponibilizaram suas experiências em serviço (HODGE et al., 2002; DUCHANE et al. 2008; NARDO et al. 2014).

1.5 Considerações sobre a experiência prática para a formação profissional inicial em AFA

A compilação desses resultados da revisão sistemática nas pesquisas internacionais demonstrou que a experiência prática é a principal responsável por relacionar várias vertentes para uma melhor formação inicial, pois são essas experiências práticas que são realizadas por meio de estágios em ambientes reais (que deveriam ser mais oportunizados), juntamente com a teoria, que interferem positivamente nas atitudes e nos sentimentos dos estudantes, tornando-os mais bem preparados para a atuação frente a inclusão de pessoas com deficiência. Tais relatos também são descritos nas pesquisas desenvolvidas por Rossi e Munster (2019) e Mauerberg-de Castro (2016) aqui no Brasil.

Os apontamentos apresentados pelas pesquisas internacionais demonstraram a importância que os programas de formação inicial deveriam oferecer acerca de conteúdos e experiências mais eficazes, principalmente no que se refere aos estágios curriculares, proporcionando uma melhor qualidade de ensino para todos, e conseqüentemente, aumentando a atitude positiva em relação as pessoas com deficiência e a intenção de inclusão (NARDO et al. 2014), juntamente com aumento dos sentimentos de confiança.

De modo geral, os resultados dessa revisão sistemática corroboram com aqueles encontrados no Brasil, que demonstram ocorrer a falta de experiências práticas, a precariedade do estágio supervisionado e a falta de interdisciplinaridade nos cursos superiores de formação inicial, que podem proporcionar insegurança e dificuldades para a atuação profissional (LOUZADA, 2016; MAHL, 2016; CHICON, PETERLE, SANTANA, 2014).

Sendo assim, pode-se inferir que as angústias, anseios e dificuldades na formação inicial no que se refere a Atividade Física Adaptada acontecem de forma

generalizada nos cursos de formação superior tanto no âmbito nacional quanto internacional (ROSSI; VILARONGA; MUNSTER, 2020).

Considerando o ERE, esses sentimentos provavelmente se intensificaram junto aos estudantes. Para conseguir desenvolver o ERE, é necessário compreender o que são recursos e estratégias de ensino, os quais foram abordados no capítulo a seguir.

CAPÍTULO 2 – FORMAÇÃO PROFISSIONAL INICIAL EM ATIVIDADE FÍSICA ADAPTADA E OS COMPONENTES DE ENSINO

2.1 A área da Atividade Física Adaptada

A Atividade Física Adaptada (AFA) além de ser considerada uma subárea da Educação Física, ela também é considerada componente curricular, sendo desenvolvida como disciplina no ensino superior para dar suporte para a atuação em ambientes escolares, esportivos e de reabilitação (PEDRINELLI; VERENGUER, 2019; MAUERBERG-DECASTRO, 2011).

No ensino superior, existem conjuntos de disciplinas que abordam a área da AFA mas que apresentam diferentes títulos, como por exemplo as que envolvem o Esporte Adaptado e a Educação Física Inclusiva.

De modo geral, não existem padrões de como a formação profissional inicial em AFA deve ser desenvolvida nas instituições de ensino superior para tornar os profissionais mais preparados para a atuação, dificultando identificar como as disciplinas que envolvem a área da AFA devem ser conduzidas na Educação Superior (SILVA; DRIGO, 2012; LOUZADA, 2016; OLIVEIRA, 2017). Ao considerar as atuais circunstâncias devido a pandemia e a necessidade da inserção do ERE, tal situação e padrões provavelmente se tornaram mais díspares.

No que se refere às leis educacionais que amparam a área da AFA no ensino superior, considera-se a Resolução n. 03/87 do Conselho Nacional de Educação como a primeira ação para atender às demandas da sociedade nos cursos de graduação em Educação Física, quando foi instituído o mínimo de conteúdos e duração dos cursos de graduação envolvendo as pessoas com deficiência demonstrando a importância dessa área/disciplina (BRASIL, 1987). Esse primeiro ato alavancou a estruturação de cursos de capacitação para iniciar a disseminação de conhecimentos e promover a inserção de disciplinas que contemplavam a temática da AFA no Ensino Superior (PEDRINELLI; VERENGUER, 2019).

Todavia, foi com a Resolução n. 06/2018, por meio das Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Educação Física, que foi implementada e assegurada a formação profissional inicial envolvendo a temática acerca das pessoas com deficiência, devendo ser contemplada obrigatoriamente na etapa comum e

específica dos currículos, tanto do bacharelado como da licenciatura em Educação Física (BRASIL, 2018).

Portanto, com disciplinas obrigatórias nos eixos comuns e específicos que abordam a temática AFA, provavelmente, adaptações para o ensino remoto tiveram que ser realizadas para atender as demandas da formação de professores durante o ERE, envolvendo diretamente na reorganização das estratégias de ensino por parte dos docentes.

2.2 Recursos e estratégias de ensino

As estratégias de ensino são os métodos (caminhos) e as técnicas (procedimentos) aplicadas durante uma disciplina para que os objetivos traçados pelos docentes sejam alcançados favorecendo a aprendizagem dos discentes (SILVA, 2018; MALHEIROS, 2012; PILETTI, 2010). Ou seja, as estratégias de ensino envolvem os procedimentos e os recursos didáticos a serem utilizados pelos docentes para atingir os objetivos previstos pela disciplina por meio da relação pedagógica entre docente e discente na construção de um novo conhecimento para intervir no ambiente acadêmico (SILVA, 2018; MALHEIROS, 2012; HAYDT, 2006).

De acordo com Silva (2018), as estratégias podem ser classificadas em três categorias: a) métodos e técnicas individuais, que envolvem aula expositiva, perguntas e respostas, estudo dirigido e fichas didáticas; b) métodos e técnicas coletivas, que se referem ao método de solução de problemas, método de projetos, trabalho em grupo, estudo in loco, jogos, dramatização, seminário e debate; e c) métodos e técnicas mistas, podendo ser aplicado o método da descoberta e as unidades didáticas.

Infelizmente, mesmo havendo diversas possibilidades de estratégias de ensino, muitos docentes universitários dominam apenas uma única forma de ensinar, ou seja, utilizam apenas uma única estratégia de ensino, em sua maioria a aula expositiva (GIL, 2011). Além disso, existem professores que, embora conheçam outras estratégias de ensino, não as aplicam por não se sentirem seguros na interação com os estudantes e, também, existem outros professores que diversificam suas estratégias unicamente pelo desejo de diversificar, sem saber se são ou não adequadas aos seus propósitos naquela disciplina para aqueles estudantes (GIL, 2011).

Todavia, diante do ERE, a necessidade do uso de estratégias de ensino diferentes das tradicionais se fez necessária para atender a nova demanda. Afinal, no ensino presencial, é enfatizada as metodologias de ensino; já no ERE, a ênfase é voltada aos alunos e às ferramentas de ensino, bem como a reorganização das avaliações (SCHIMT; BUGALHO; KRUGER, 2021).

Além disso, ao se tratar do processo de ensino-aprendizagem desenvolvido durante as aulas, existem fatores que podem influenciar nos resultados pretendidos pelos docentes, como por exemplo: as condições da estrutura de ensino, as condições de trabalho dos docentes, as condições socioeconômicas dos estudantes, os recursos disponíveis para a comunidade acadêmica e as estratégias de ensino desenvolvidas pelos docentes (SCHIMT; BUGALHO; KRUGER, 2021).

Os docentes tiveram que usar uma variedade de ferramentas de comunicação com os estudantes e colegas durante o isolamento social, havendo a necessidade de se atualizar acerca dos novos padrões educacionais para atender às necessidades de formação dos professores em AFA, sendo necessário fornecer conhecimentos de conteúdo tecnológicos adaptáveis para a implementação da formação profissional, considerando principalmente, o nível de experiência de ensino dos estudantes (KWOK et al., 2021).

No que se refere a AFA, sendo esta uma disciplina com créditos teóricos e práticos, houve a necessidade de adequar as atividades presenciais e suprimir as que eram essencialmente práticas para o ensino remoto, fazendo com que os docentes utilizassem estratégias envolvendo atividades síncronas (*Google Meet*, *Microsoft Teams* e *Zoom*) e atividades assíncronas (*Google Forms*, uso de vídeos no *Youtube*, leitura de textos) por meio de plataformas digitais, além da necessidade de adaptar/adequar os critérios de avaliação, sugerindo uma flexibilização dos docentes e das IES (MUNSTER; ROSSI-ANDRION; OLIVEIRA, 2022).

Schimt, Bugalho e Kruger, (2021) apresentaram em sua pesquisa que as aulas expositivas com apresentação de conteúdo em slides (98%) foram as estratégias mais utilizadas pelos docentes durante o ERE; seguido pelos exercícios práticos com resolução (90%); pelos estudos de casos práticos (69%); e pelas pesquisas/leituras orientadas e estudos dirigidos sobre o conteúdo abordado na disciplina (52%). Os autores enaltecem a necessidade em oferecer novas alternativas de aprendizagem e importância do uso de tecnologias digitais para a adaptação desse processo de ensino-

aprendizagem durante as aulas remotas, para que dessa forma pudessem favorecer a interação entre docentes e discentes. Além disso, ressaltaram a possibilidade em oferecer a participação externa (convidados) como estratégia de ensino facilitada pelo modelo de ensino remoto, para que os estudantes pudessem ter contato com profissionais diferentes.

Todavia, para que tudo isso acontecesse, houve um investimento de tempo dos docentes, que enfrentaram uma enorme carga de trabalho nas primeiras semanas de fechamento das instituições educacionais, pois o cenário pandêmico forçou o anúncio abrupto da inserção do ensino remoto com a necessidade da utilização das tecnologias digitais para tornar esse ensino possível. Essa carga elevada de trabalho esteve diretamente relacionada, principalmente, com as dificuldades em acessar e utilizar os computadores, softwares e conexões de internet (KWOK et al., 2021).

Além dos desafios enfrentados pelos docentes, esses desafios também estiveram ligados ao estudante, pois, no que se refere às tecnologias digitais que foram utilizadas em casa, as desigualdades na aprendizagem apresentaram-se exacerbadas pois nem todos os estudantes tinham acesso à Internet e à equipamentos, tornando o ensino remoto pouco viável, fazendo com menos estudantes estivessem em contato diariamente com seus professores (KWOK et al., 2021). A maior dificuldade encontrada nas aulas remotas foi a interação, pois nem todos os estudantes participavam com vídeo e fala durante as aulas, dando a impressão de que a atividade era restrita a alguns estudantes da turma. Outra percepção foi em relação ao acesso limitado da internet dos estudantes, o que dificultou a participação destes de forma ativa durante as aulas no ERE (SCHIMT; BUGALHO; KRUGER, 2021).

Para tanto, foram necessárias medidas para tentar conter a evasão e possibilitar/proporcionar uma maior interação junto aos estudantes durante o ensino remoto.

Com um olhar otimista acerca de todo esse processo, aspectos positivos no que se referem a inserção do ERE provavelmente serão absorvidos, pois poderá contribuir para as inovações nas estratégias de ensino-aprendizagem e para o uso das tecnologias digitais pelos docentes, independentemente do modelo presencial ou remoto (SCHIMT; BUGALHO; KRUGER, 2021).

Para tanto, o próximo capítulo teve como finalidade apresentar o panorama histórico desse fenômeno, bem como a aplicabilidade, possibilidades e limites do ERE.

CAPÍTULO 3 – ENSINO REMOTO EMERGENCIAL E A FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM ATIVIDADE FÍSICA ADAPTADA DURANTE A PANDEMIA

3.1 Panorama histórico

Em 11 de março de 2020 o mundo recebeu a notícia que mudou a rotina de muitas vidas, interferindo no cenário educacional. A Organização Mundial de Saúde (OMS) declarou pandemia da Covid-19, doença causada pelo novo coronavírus Sars-Cov-2 (WHO, 2020). Foi solicitado então, uma quarentena em que a população mundial realizasse o distanciamento social, priorizando ações individuais que incluíssem trabalhar e estudar remotamente, evitar o transporte público e manter-se isolado em caso de sintomas gripais, sendo necessário uma transição para o ensino *online*, o fechamento temporário de diversas instituições e o amplo engajamento das telecomunicações para garantir a segurança pessoal e evitar a propagação da doença a outras pessoas que estivessem sob alto risco de desenvolver complicações graves (SEN-CROWE; MCKENNY; ELKBULI, 2020). No Brasil, essas condutas foram amparadas pela Lei nº 13.979, de 06 de fevereiro de 2020, que estabeleceu as medidas para o enfrentamento da emergência em saúde pública de importância internacional decorrente da doença pelo coronavírus (BRASIL, 2020b).

Infelizmente, houve uma desinformação geral da sociedade, evidenciando o desconhecimento em relação à forma de transmissão do vírus e de que forma medidas preventivas e/ou terapêuticas poderiam ser aplicadas. Concomitantemente, a desorganização política em nível federal retardou a adoção de planos de contingenciamento da pandemia no Brasil. A resistência do governo em admitir a gravidade da situação a aderir a um plano de enfrentamento da pandemia, associadas à precariedade das condições de ensino no Brasil, retardou sobremaneira a decisão em aderir ao ensino não presencial (CHADE, 2021).

Considerando então o panorama nacional, o que se pretendia fazer uma quarentena de quinze dias para conter o vírus, perdurou por mais de dois anos. As Instituições de Ensino Superior (IES), as quais iniciaram o ano letivo de forma presencial em fevereiro de 2020, tiveram que interromper suas atividades para se

reorganizar remotamente, sendo esse período amparadas pelas orientações publicadas pelo MEC por meio da portaria nº 343 de 17 de março de 2020 (BRASIL, 2020a).

Enquanto algumas IES se adaptaram rapidamente e não ofereceram prejuízos e atrasos aos currículos, pois já possuíam acesso a plataformas digitais e profissionais que dominavam as tecnologias digitais; outras IES tiveram dificuldades para adequar e introduzir as atividades acadêmicas virtualmente acarretando no atraso dos semestres (GERVAZONI; 2021; UNDIME, 2022).

Dessa forma, essa retomada em meio remoto ocorreu sem padrões nas IES brasileiras, respeitando as particularidades de cada instituição (privada, federal, estadual ou municipal) envolvendo as realidades dos docentes, discentes e da própria IES como por exemplo: o acesso a plataformas digitais para as aulas síncronas e assíncronas; adequação e adaptação às estratégias de ensino; aquisição de provedores de internet com velocidade mais rápida; aquisição de equipamentos adequados, acessibilidade e permanência, entre outros. Afinal, esse fenômeno teria que acontecer concomitantemente entre esses três pilares (docentes, discentes e instituição). Ou seja, não poderia acontecer apenas por parte dos docentes, teria que ocorrer em conjunto com o suporte técnico e administrativo das IES e, principalmente, com as possibilidades dos discentes.

O que a população acadêmica não imaginava naquele momento, é que tal situação continuaria durante o ano letivo de 2021 também, até que toda a população elegível estivesse vacinada com pelo menos duas doses ou dose única, que houvesse diminuição do contágio da doença e que os casos graves de internação diminuíssem drasticamente, para que então, as atividades presenciais pudessem ser retornadas respeitando os protocolos sanitários.

No que se referiu à vacinação, esta foi iniciada no Brasil em janeiro de 2021, um ano após o início da pandemia, tendo como público prioritário os profissionais da saúde e idosos (BITAR, 2022). Ao longo do mesmo ano, as vacinas passaram a ser disponibilizadas respeitando grupos prioritários por faixa etária, dos mais velhos para os mais novos (BITAR, 2022). E, de acordo com o consórcio de veículos de imprensa, a partir dos dados disponibilizados pelas secretarias estaduais de Saúde do Brasil, em agosto de 2022 cerca de 80% da população total acima dos 18 anos já havia recebido a segunda dose ou dose única (BITAR, 2022).

Felizmente, com a maioria da população elegível vacinada, com a diminuição do contágio pela Covid-19 na população e pela consequente diminuição de casos graves de internação, o plano de retomada para volta das atividades presenciais nas instituições educacionais pôde ser desenvolvido. De acordo com a Nota de Esclarecimento oferecida pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) em 27 de janeiro de 2022 por meio do Ministério da Educação (MEC), foi solicitado que o retorno das aulas no modelo presencial em todas as instituições de ensino (de todas as esferas e níveis) fossem prioridade nacional e que fossem reorganizados os planos de retomada de suas atividades, garantindo a segurança da comunidade acadêmica, de suas famílias e do conjunto da sociedade inclusiva (BRASIL, 2022c).

Portanto, cada IES teve autonomia para reorganizar suas atividades presenciais, buscando alternativas como por exemplo, o ensino híbrido como forma de transição do ERE para o presencial; exigência de comprovação da vacinação por meio do documento enviado ao sistema virtual de cada IES; obrigatoriedade do uso de máscaras em ambientes fechados; e/ou retorno gradativo presencial da comunidade acadêmica, iniciando pelo corpo administrativo e funcionários, para depois retornar os docentes e discentes (BITAR, 2022).

Assim como a transição para o ERE, o retorno para o ensino presencial também ocorreu de forma diferenciada nas IES. De modo geral, para as IES privadas e algumas federais e estaduais, esse retorno presencial das atividades foi mais rápido, amparado pelas resoluções disponibilizadas tanto pelos municípios que eram pertencentes como pelas próprias IES.

Dessa forma, cada IES estabeleceu uma estratégia de retomada ao ensino presencial. Para uma parcela, sendo esta com maior evidência da esfera privada, houve a retomada por meio do ensino híbrido no final de 2021, em que as atividades teóricas continuaram no modelo remoto, mas as práticas passaram a ocorrer de forma presencial respeitando a higienização do ambiente e de materiais, exigindo o uso de máscaras e a apresentação do documento de vacinação em dia, sendo que as aulas totalmente presenciais passaram a ser realizadas já no primeiro semestre de 2022 (GERVAZONI; 2021; UNDIME, 2022). Todavia, outra parcela das IES, sendo estas predominantemente federais e estaduais, o retorno presencial ocorreu de forma gradual o longo do período letivo de 2022, retornando inicialmente pela parte administrativa, para depois receber docentes e discentes em atividades presenciais (UNDIME, 2022).

3.2 O Ensino Remoto Emergencial: aplicabilidade, possibilidades e limites

O Ensino Remoto Emergencial (ERE) permitiu a continuidade da demanda dos estudos das IES à distância e *online*, utilizando-se das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) para que a vida acadêmica continuasse a ser desenvolvida e que evitasse, dentro de suas possibilidades, o atraso dos currículos disponibilizando aos estudantes o ensino voltado a formação de professores, mais especificamente nesse estudo, a formação profissional inicial para a Atividade Física Adaptada.

Essa nova demanda educacional passou a ser amparada pelas orientações dispostas pela Portaria do Ministério da Educação (MEC) nº 343 de 17 de março de 2020, que dispôs sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durasse a situação de pandemia, autorizando essa substituição em cursos regularmente autorizados pelo MEC, por atividades letivas que utilizassem recursos educacionais digitais, tecnologias de informação e comunicação ou outros meios convencionais, dando início então, ao ERE (BRASIL, 2020a).

É importante ressaltar que esse modelo de ensino não seguiu as diretrizes da Educação a Distância (EAD), a qual possui normativas próprias. Essas atividades remotas do ensino presencial se justificaram pela utilização das tecnologias digitais e de comunicação devido a emergência e a necessidade de adaptação decorrente da pandemia da Covid-19 (SILUS; FONSECA; JESUS, 2020).

Dessa forma, o que até aquele momento não fazia parte da rotina dos docentes e discentes das IES, passou então a ser de uso essencial, como: a internet, equipamentos e acessórios (celulares, *notebooks*, *tablets*, microfones e fones de ouvido), ambientes virtuais e plataformas digitais. Houve então, a necessidade de se reinventar, se adaptar e aprender novas formas de ensino para atender as demandas que a comunidade acadêmica passou a vivenciar.

Docentes e gestores educacionais tiveram que se reorganizar em tempo real, incluindo e adaptando seus planos de atividades, metodologias e conteúdo, passando da modalidade presencial para o ensino remoto, mesmo que em modo totalmente experimental, o que provocou uma tensão à prática docente devido a essas novas intercorrências cotidianas, promovendo um novo olhar para a formação de professores, evidenciando novas formas de garantir a eficácia, a qualidade da ação e as produções sociais acerca do processo educativo (SILUS; FONSECA; JESUS, 2020).

Nesse sentido, muitas IES brasileiras tiveram que buscar auxílio de especialistas nas áreas da TICs e Ciências afins para atender a essas demandas. Afinal, como citado anteriormente, o ERE não se enquadra ao ensino à distância, sendo este último uma modalidade de curso já empregada em muitas IES.

Além de buscar esse auxílio aos profissionais das TICs para disponibilizar essa nova demanda tecnológica, os docentes, em sua maioria, ainda necessitaram reorganizar e planejar novamente os planos de ensino das disciplinas e reprogramar os semestres que já haviam iniciado com atraso, sendo necessário conhecer novas formas de ensinar, de interagir e, o mais desafiador, de como desenvolver e/ou aplicar estratégias de ensino para atender as demandas de disciplinas que necessitavam de aulas essencialmente práticas, como por exemplo, as que envolviam a área da Atividade Física Adaptada.

No momento em que os docentes, gestores e as IES perceberam a necessidade de manter o ensino de forma remota por mais alguns semestres⁴, até que o vírus pudesse ser contido principalmente pela vacinação, muitas dúvidas surgiram na população acadêmica no que se referiu ao fato de oferecer um curso *online*, se este se enquadrava a um curso à distância ou não e como poderiam agir diante desse fenômeno.

Foi nesse sentido que houve a necessidade, por parte do corpo docente e administrativo das IES, de buscar informações e verificar as diferenças entre as demandas de um ensino remoto emergencial decorrente de uma pandemia, adaptado de um curso presencial em andamento, e o já tão estabelecido curso à distância. Sendo assim, é importante ressaltar a diferença entre esses dois ensinamentos: 1) o Ensino Remoto Emergencial (ERE) e 2) o Ensino a Distância (EAD).

O ERE é a adaptação e a mudança temporária para a modalidade remota, envolvendo a mudança da entrega de instrução (ensino) para um modo de entrega alternativo devido a circunstância de uma crise, não sendo o mesmo que a EAD, pois esta última possui normativas próprias e sistemas de ensino e aprendizagem que divergem do ensino presencial (HODGES et al., 2020; SILUS; FONSECA; JESUS, 2020). Assim, o ERE não tem como objetivo criar um ambiente adequado para o ensino *online*, mas sim de fornecer soluções de ensino totalmente remotas, que eram ministradas presencialmente, mas que temporariamente serão ofertadas de maneira *online* (HODGES et al., 2020; SILUS; FONSECA; JESUS, 2020). Ou seja, envolve a

⁴ Amparados pela Lei nº 13.979/2020 (BRASIL, 2020a) e pela portaria n. 343/2020 (BRASIL, 2020b).

adaptação de aulas presenciais por meio de TICs de modo que alunos e docentes estejam simultaneamente conectados (HODGES et al., 2020).

Já o EAD possui uma normativa e sistemas de ensino e aprendizagem próprios, que envolve carga horária diluída ao longo do curso por meio do uso de diferentes recursos tecnológicos e midiáticos já definidos e desenvolvidos pela instituição. Além disso, pressupõe modelos pedagógicos próprios (e não adaptação de modelos derivados do ensino presencial), onde são desenvolvidas atividades síncronas e assíncronas⁵ entre docentes e alunos, com apoio de tutores de forma atemporal (BEHAR, 2009; MORÁN, 2015).

No que se referiu ao ERE, nem todas as IES encontravam-se preparadas tecnologicamente e teoricamente para atender as demandas acadêmicas, exigindo que elas se reinventassem e se readaptassem rapidamente para a nova realidade daquele momento (BITAR, 2022). No Brasil, a implementação do ERE nas IES mostrou a fragilidade das TICs, sendo necessário reformular não somente as práticas pedagógicas, mas também as ferramentas tecnológicas de ensino, construindo e desenvolvendo programas, redes e mídias que permitissem a interação e integração dos estudantes com os docentes nos Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA), possibilitando a continuidade do sistema utilizado pelo ensino superior, mesmo no isolamento social devido a pandemia da Covid-19 (ANTUNES et al., 2020; SILUS; FONSECA; JESUS, 2020).

As TICs possibilitaram a imersão dos estudantes e docentes no ensino remoto mediado por tecnologias digitais e introduziram seus participantes ao chamado letramento digital, que é definido como o conjunto de conhecimentos e habilidades necessárias para atuar com dispositivos eletrônicos, incluindo a compreensão de comandos como salvar e enviar um documento via rede e o entendimento de interfaces de computadores e dispositivos móveis (SIGUIMOTO et al., 2017)

Nesse sentido, foram encontrados inúmeros desafios por parte da comunidade acadêmica, sendo o letramento digital o principal fator, pois este necessita de constantes atualizações devido às mudanças constantes das ferramentas digitais, sendo esta capacidade de adaptação uma habilidade decisiva para a inclusão social na qual a

⁵ Atividades/aulas síncronas são aquelas interações que ocorrem entre docente e discente de forma simultânea por meio de plataformas digitais, por exemplo, *Google Meet*, *Microsoft Teams* e *Zoom*. Já as atividades/aulas assíncronas são aquelas que ocorrem por meio das plataformas digitais sem acontecer a interação simultânea entre docente e discente, como por exemplo, assistir as aulas gravadas, realizar leituras e provas (MORÁN, 2015).

sociedade vivenciou durante o ERE. Todavia, infelizmente, muitos estudantes e docentes brasileiros não estavam preparados para a implementação do ERE nas IES devido a esse baixo letramento digital, mostrando as dificuldades e ineficiências da implementação das TICs nas graduações (SILUS; FONSECA; JESUS, 2020).

De modo geral, foram destacados desafios pelos três princípios pilares que compõem a comunidade acadêmica e que deveriam estar envolvidos de forma orgânica para que o ERE acontecesse de forma satisfatória nas IES, que são: os docentes, a administração das IES e os estudantes.

Quanto aos docentes, pesquisas demonstraram desafios envolvendo dois principais fatores, 1) a adaptação e o replanejamento das disciplinas e 2) o uso e o investimento (financeiro e de tempo) das tecnologias digitais. Quanto às disciplinas, foi necessário reorganizar os conteúdos, as atividades e os critérios de avaliação de forma que fossem mantidas a aprendizagem e o interesse dos estudantes ((BITAR, 2022). Além disso, disciplinas estritamente práticas, como as aulas de estágio curricular por exemplo, não puderam ser ofertadas. Outras disciplinas, como no caso da AFA, a qual possui tanto aspectos teóricos quanto práticos, tiveram que ser reinventadas para atender às necessidades de uma formação profissional inicial ampla e adequada. Quanto às tecnologias digitais, cada docente precisou investir financeiramente em equipamentos, tais como notebooks, computadores, câmeras de vídeos com melhor definição, microfones e a contratação de redes de internet com velocidade mais rápida para melhorar o desenvolvimento, principalmente, das atividades síncronas. Além disso, investir tempo de trabalho, estudo e treinamento para conseguir utilizar as TICs, evidenciando o desafio do letramento digital citado anteriormente.

Sendo assim, foi necessário que os docentes inovassem no trabalho educativo, buscando novas metodologias que estimulassem a atividade dos estudantes no seu processo de ensino; a aproximação humanizada a eles, com a finalidade de influenciar e motivar o aprendizado dos estudantes; o uso de tecnologias digitais educacionais; e a reformulação das avaliações (MASETTO, 2002). Concomitantemente, foi necessário a realização da formação continuada para esses docentes com o objetivo de instruí-los e instrumentalizá-los para a atuação no ERE. Para isso, as próprias IES ofertam cursos de aprimoramento e capacitação para compreensão do uso das ferramentas e plataformas digitais.

Além dos desafios enfrentados pelos docentes, também e não menos importante, foram evidenciados os desafios vivenciados pelas administrações das IES, as quais tiveram que acompanhar toda essa mudança para o ensino remoto, disponibilizando e viabilizando as tecnologias digitais, como as plataformas de ensino para uso acadêmico, e a oferta da formação continuada/capacitação para docentes e estudantes para a compreensão desse novo modelo de ensino (SILUS; FONSECA; JESUS, 2020).

De acordo com Silus, Fonseca e Jesus (2020) identificaram as seguintes dificuldades encontradas pelos estudantes para o acompanhamento das atividades remotas:

- O acesso à internet tanto na velocidade quanto no custo, pois nem todos conseguiram custear uma internet com velocidade adequada para a demanda de atividades remotas síncronas;
- O espaço físico adequado, tendo em vista que nem todos os estudantes possuíam um local com mesa, cadeiras, que fosse ventilado e bem iluminado, longe de distrações e barulhos;
- Os equipamentos adequados e necessários, como computadores, notebooks, celulares, microfones, caixas de sons, fones de ouvido;
- A atenção e disposição emocional.

Ou seja, além dos elementos físicos e materiais que influenciavam no desempenho do estudante e interferiam no aproveitamento deste acerca do ERE, ainda foram relevantes os aspectos emocionais e psicológicos. Dessa forma, foi importante atentar-se para o acesso e permanência dos estudantes no ERE, que deveria envolver o mínimo de infraestrutura por parte dos estudantes e também dos docentes das Instituições de Ensino Superior.

Para atender a essa demanda estudantil, as IES realizaram editais: para disponibilizar chips com pacote de dados de internet para celular; e para emprestar equipamentos (notebooks, tablets e celulares). Além disso, os docentes implementaram estratégias que envolviam a flexibilização nos critérios de avaliação e de presença nas aulas síncronas para que não aumentasse a evasão, garantindo o acesso e tentando manter a permanência a todos os alunos para participação nas aulas remotas (PORTES; PORTES, 2021). Por exemplo, o aluno não era obrigado a frequentar a aula síncrona,

mas era importante que assistisse a essas aulas de forma assíncrona e realizasse as atividades teóricas, provas, trabalhos, preenchesse formulários, desenvolvesse vídeos, realizasse publicações nos murais/chats dos ambientes virtuais, a fim de que fossem computadas a frequência e notas para fechamento das disciplinas ofertadas no modo remoto.

Tendo em vista esse cenário, o presente estudo preocupou-se então, com a atenção necessária para que fosse mantida a formação profissional inicial de professores voltada à AFA durante o ERE, buscando compreender como ocorreu a reorganização/adaptação da comunidade acadêmica e como foram empregadas os recursos e as estratégias de ensino e critérios de avaliação para que não ocorresse a evasão dos estudantes, enfatizando na permanência destes até que as atividades presenciais pudessem ser retomadas de forma segura.

Para tanto, foi desenvolvida uma pesquisa descritiva para atender aos objetivos propostos e apresentados na introdução, sendo os dados coletado por meio de um questionário eletrônico com 32 docentes de IES públicas e privadas nacionais na primeira etapa, e uma entrevista online com 11 docentes selecionados por meio do questionário para a segunda etapa. A seguir, o capítulo quatro apresenta tais informações de forma mais detalhada.

CAPÍTULO 4 – MÉTODO

4.1 Caracterização da pesquisa

O presente estudo, de abordagem qualitativa, envolveu a combinação entre a pesquisa descritiva (GIL, 2008).

A abordagem qualitativa é baseada em métodos sem descrição numérica, como observações e entrevistas, sendo um processo flexível e que proporciona o contato direto e prolongado do pesquisador com a situação que está sendo investigada e, assim, possibilitar a interpretação das informações coletadas ao longo do processo investigatório (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2006; NEGRINE, 1999).

A pesquisa descritiva possui como finalidade primordial a “descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis” (GIL, 2008, p. 28). Envolve o estudo de características de um grupo, atendimento de órgãos públicos de uma comunidade, condições de habitação dos indivíduos, índice de criminalidades, levantamento de opiniões, atitudes e crenças de uma determinada população, sendo desenvolvida por pesquisadores que se preocupam com a atuação prática, além de ser solicitada por instituições educacionais, empresas comerciais, partidos políticos, entre outros (GIL, 2008).

Com relação à estratégia de pesquisa, foi desenvolvido o estudo de caso, pois este envolve a investigação empírica de um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, enfrentando uma situação única em que haverá muito mais variáveis de interesse do que pontos de dados, tendo como embasamento várias fontes de evidências podendo se basear do desenvolvimento prévio de proposições teóricas para conduzir a coleta e a análise de dados (YIN, 2001).

4.2 Aspectos éticos da pesquisa

O projeto em questão foi submetido ao Comitê de Ética e Pesquisa em Seres Humanos da Universidade Federal de São Carlos – CEP/UFSCar sob as exigências previstas na Resolução n. 510/2016 (BRASIL, 2016) e aprovado pelo parecer número CAAE 39851220.3.0000.5504 (ANEXO 1). Após a aprovação, foi realizado o contato com os 78 pesquisadores cadastrados na SOBAMA e na FeSAFA-Brasil, e

encaminhado por e-mail a carta-convite (APÊNDICE A) contendo a descrição do tema, objetivos e justificativas da pesquisa, bem como sua participação para a coleta de dados.

Após esse contato prévio, foi enviado por e-mail e um *link* para acesso ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (APÊNDICE B) e ao questionário *online* elaborado pela pesquisadora (APÊNDICE C).

Ressalta-se que o TCLE informou todos os procedimentos da pesquisa envolvendo os participantes, bem como os possíveis riscos e benefícios envolvidos. Foram considerados riscos aqueles que podem ocorrer durante o período de entrevista como um possível desconforto psicológico, estresse, constrangimento e/ou intimidação, decorrentes da exposição de suas opiniões pessoais em responder as perguntas que envolvem suas próprias ações. Para minimizar tais acontecimentos, foram realizadas condutas específicas da pesquisadora, como por exemplo: buscar a discrição durante a entrevista, sem ser invasiva à intimidade; explicar de forma adequada e clara todas as questões abordadas; garantir a liberdade do participante em não responder as perguntas que este considerar que sejam constrangedoras, podendo também interromper a qualquer momento sua participação na pesquisa.

Além dos riscos, foram informados também os benefícios esperados por essa pesquisa, que relacionam a possibilidade de explorar e sistematizar novas estratégias de ensino para a formação de professores em AFA devido ao ERE. Concomitantemente, a pesquisa auxiliou a obtenção de dados que podem ser utilizados para fins acadêmicos e científicos, oferecendo acesso, informação e discussão para a área da Educação Especial e da Atividade Física Adaptada, proporcionando novos conhecimentos e novas alternativas de estratégias de ensino.

De modo a contribuir com o desenvolvimento científico e social, os resultados serão publicados em revistas e eventos científicos, tendo em vista a aprovação dos participantes. Ressalta-se que nas publicações e em todas as etapas da pesquisa foram assegurados o sigilo e a privacidade dos participantes, tomando os cuidados necessários para a não identificação dos mesmos. Além disso, as entrevistas foram gravadas por meio da própria ferramenta disponibilizada pelo *Google Meet* e transcrita pela pesquisadora e por sua assistente de pesquisa⁶, garantindo maior fidedignidade. Foi

⁶ A assistente é aluna do mestrado pelo Programa de Pós-graduação em Educação Especial (PPGEEs/UFSCar) e integrante do Núcleo de Estudos em Atividade Física Adaptada (NEAFA). Ela auxiliou nas transcrições das entrevistas.

realizado o download dos dados coletados para um dispositivo eletrônico (HD Externo) que ficou sob a responsabilidade da pesquisadora e, ao final da análise dos dados, tais entrevistas foram deletadas de todo e qualquer registro do ambiente virtual e compartilhado para evitar que outras pessoas pudessem ter o acesso, reforçando sigilo a pesquisa.

4.3 Local da pesquisa

Esta pesquisa foi realizada de forma remota, por meio do acesso a computadores, notebooks, celulares e/ou tecnologias que permitiram o contato assíncrono (questionário *online*) e síncrono (entrevista *online*) entre pesquisador e participantes, mantendo a segurança de todos em meio a pandemia da Covid-19.

Os questionários foram enviados via e-mail, sendo respondidos no tempo livre de cada participante, respeitando o prazo de retorno, o qual foi identificado no recebimento do instrumento.

As entrevistas foram realizadas em dia e horário previamente agendados com a pesquisadora, com duração de 50 a 120min.

4.4 Participantes da pesquisa

Atuaram como participantes do presente estudo docentes das IES que ministraram disciplinas que envolviam a área da AFA durante o ERE. Para o levantamento e identificação desses docentes, foi realizado um contato com a diretoria da SOBAMA (Associação Brasileira de Atividade Motora Adaptada) e da FeSAFA-Brasil (Federação Sul-Americana de Atividade Física Adaptada). Em um primeiro momento, em novembro de 2020, foram identificados 37 membros da SOBAMA e 51 da FeSAFA, sendo que 10 deles estavam cadastrados nas duas associações, totalizando então, 78 possíveis participantes para essa pesquisa.

Para tanto, foi enviado a cada uma das associações a carta convite, o *link* do questionário *online* e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para aprovação em reunião. Ressalta-se que na carta-convite constava título e objetivos da pesquisa, bem como as informações da participação por meio do preenchimento de um questionário *online*. No caso da SOBAMA, a própria Associação se encarregou de

encaminhar os documentos aos seus associados. Já a FeSAFA fez a divulgação da pesquisa.

Assim, todos os participantes que aceitaram participar da pesquisa puderam acessar o *link* que direcionava para uma aba do *Google Forms* com o questionário *online*, onde já constavam os dados da pesquisa e o TCLE.

A carta convite informava que seria necessário que o participante estivesse ministrando ou já tivesse ministrado aulas no ensino superior durante a pandemia, sendo apresentados os seguintes critérios de inclusão:

- a) Fossem cadastrados na SOBAMA e/ou FeSAFA-Brasil;
- b) Possuíssem vínculo empregatício com IES pública ou privada no país;
- c) Ministrassem disciplinas com a temática AFA no curso de Educação Física há no mínimo um ano (antes do início da pandemia);
- d) Estivessem ministrando as referidas disciplinas durante a pandemia de forma remota.

A partir disso, foram respondidos e retornados 32 questionários (41% de retorno). Os docentes que responderam o questionário foram convidados a conceder uma entrevista *online* por meio do *Google Meet*.

Sendo assim, entre os 32 participantes que responderam ao questionário (primeira etapa da pesquisa), 26 demonstraram interesse e disponibilidade para conceder a entrevista. Considerando o critério de amostragem por representatividade geográfica, foi realizado um levantamento identificando a região do país e a esfera da IES na qual o docente encontrava-se vinculado. O intuito dessa identificação foi obter entrevistas com maior diversificação, tanto no que se referia a região do país (Norte, Nordeste, Centro-oeste, Sudeste e Sul), quanto pela esfera da IES (estadual, federal, municipal ou privada), tendo como finalidade compreender como ocorreu esse fenômeno do ERE em cada região geográfica do país, considerando as mais variadas condições e estruturas.

Abaixo, segue a tabela 3.1, com as regiões e esferas das IES às quais os docentes que concederam a entrevista pertenciam.

Tabela 4.1 Estratificação por região e esferas das IES referente aos docentes interessados em conceder a entrevista.

Região	Número/Esfera	Total
Centro-oeste	3 Federal	3
Nordeste	2 Federal 2 Privada 2 Estadual	6
Norte	1 Federal 1 Estadual	2
Sudeste	4 Estadual 4 Federal 4 Privada 1 Autarquia	13
Sul	2 Estadual	2
Total		26

Fonte: elaborado pelo próprio autor.

A partir dessa identificação, foi realizada então a seleção dos docentes apresentada na tabela 3.2. Essa etapa consistiu em selecionar ao menos dois docentes por região, priorizando que cada um pertencesse a uma esfera (federal, estadual, privada ou autarquia) distinta. Todavia, como a região Centro-oeste e Sul apresentaram apenas dois docentes da mesma esfera, foram considerados os dois. Quanto à região nordeste e sudeste que apresentaram mais de um docente por esfera, foi realizada então, uma seleção por meio das respostas dos questionários, considerando aquele participante que concedeu respostas com maior riqueza de informações envolvendo as estratégias de ensino e critérios de avaliação utilizados durante o ERE.

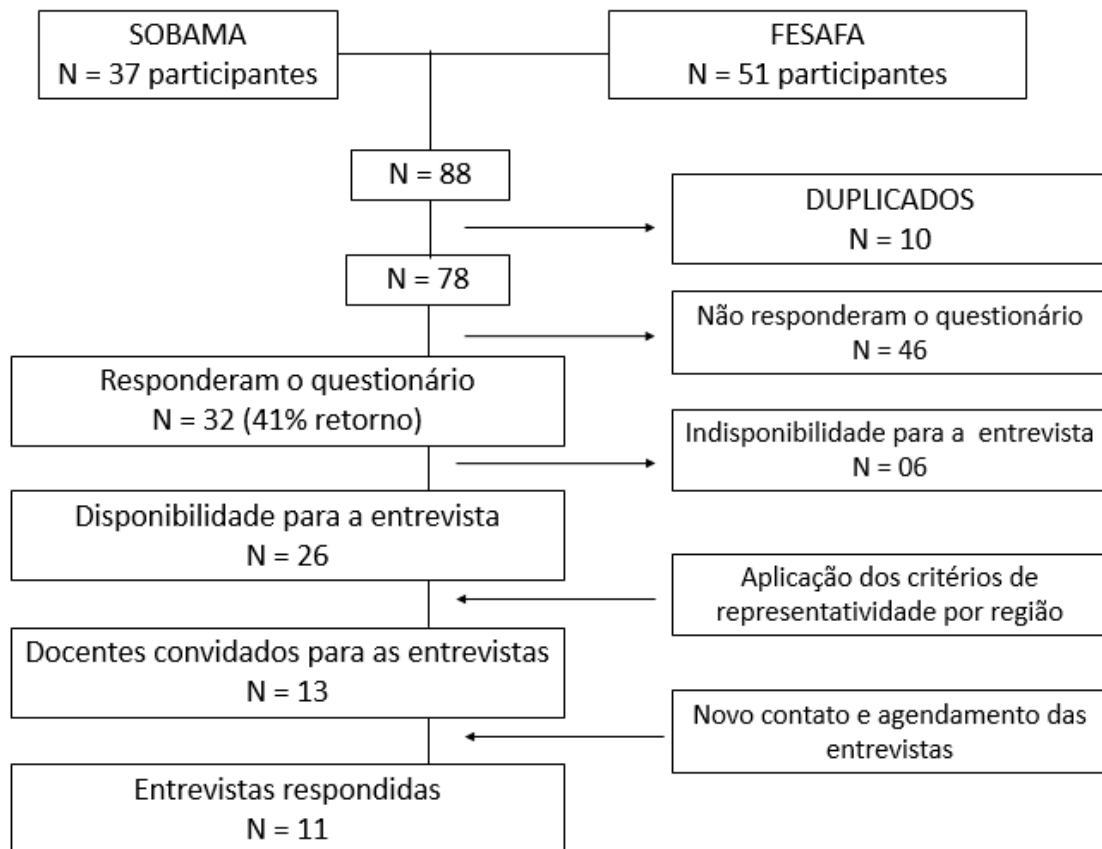
Tabela 4.2 Seleção por região e esferas das IES referente aos docentes interessados em conceder a entrevista.

Região	Seleção	Total
Centro-oeste	2 Federal	2
Nordeste	1 Federal 1 Privada 1 Estadual	3
Norte	1 Federal 1 Estadual	2
Sudeste	1 Estadual 1 Federal 1 Privada 1 Autarquia	4
Sul	2 Estadual	2
Total		13

Fonte: elaborado pelo próprio autor.

Com tais profissionais selecionados (n=13), foi realizado um novo contato via e-mail convidando-os a conceder a entrevista *online* por meio do *Google Meet* e em dias e horários combinados previamente entre pesquisadora e cada um dos participantes. Desses docentes, 11 concederam a entrevista. O fluxograma (Imagem 3.1) apresenta o caminho percorrido ao longo do desenvolvimento da pesquisa desde o recrutamento até as entrevistas. E a seguir, foi apresentado o Quadro 3.1 com a codificação dos participantes do questionário e das entrevistas e o Quadro 3.2 com a codificação dos participantes dos questionários e dos que concederam as entrevistas na segunda etapa da pesquisa.

Figura 4.1 Fluxograma das etapas para alcançar a amostra para o questionário e para as entrevistas.



Fonte: elaborado pelo próprio autor.

Para preservar o sigilo dos participantes, foi utilizada uma sigla para a identificação destes, seguindo a ordem da região, da esfera da IES e da primeira letra do nome do docente. O quadro 4.2 apresenta o significado das siglas.

Quadro 4.1 Siglas utilizadas para a identificação dos participantes da pesquisa.

Região	Sigla	Esfera	Sigla
Sudeste	SD	Federal	F
Sul	SL	Estadual	E
Nordeste	ND	Privada	P
Norte	NT	Municipal	M
Centro-oeste	CO		

Fonte: elaborado pelo próprio autor.

Portanto, primeiro foi identificada a região na qual se encontrava o participante, na sequência em qual esfera pertencia a IES na qual estava vinculado e, por último, a letra referente a inicial do primeiro nome. Por exemplo, supondo que a Prof. Mey se encontrasse na região sudeste e estivesse vinculada a uma IES federal, portanto, sua sigla seria SD FM. Ressalta-se que a Prof. Mey não pertenceu ao grupo de docentes que concedeu as entrevistas, pois ela é uma das responsáveis por essa pesquisa como orientadora.

O quadro 3.2 identificou na primeira coluna quais foram os docentes que responderam o questionário na primeira etapa. Na segunda coluna, foram identificados os docentes que aceitaram conceder a entrevista online. E, na terceira coluna, foram apresentados os docentes que concederam a entrevista após a seleção.

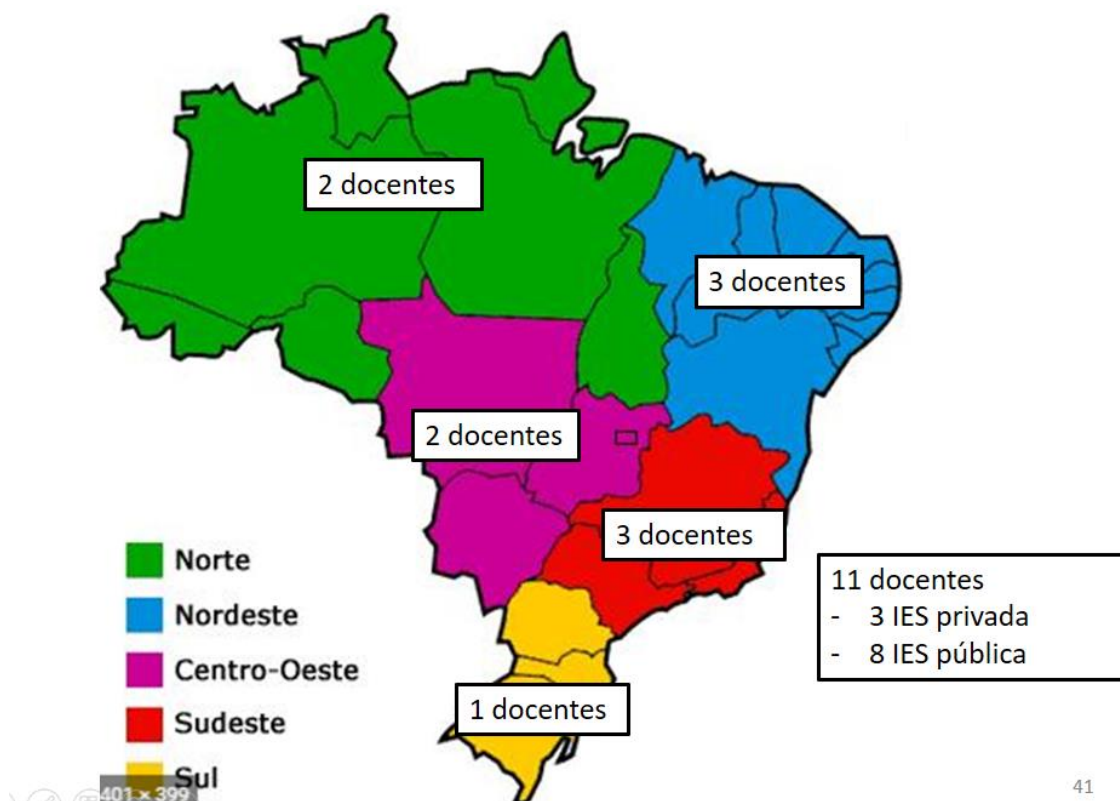
Quadro 4.2 Identificação dos participantes que concederam o questionário e posteriormente as entrevistas por região.

PARTICIPANTES DO QUESTIONÁRIO	PARTICIPANTES APTOS PARA ENTREVISTA	PARTICIPANTES ENTREVISTADOS
SUDESTE		
SD EG	SD EG	
SD EM	SD EM	
SD MG	SD MG	SD MG
SD PM	SD PM	SD PM
SD PF	SD PF	
SD PR	SD PR	
SD MT	SD MT	
SD EO	SD EO	
SD FM		
SD EM	SD EM	
SD FR	SD FR	
SD FS		
SD FA	SD FA	
SD PA	SD PA	SD PA
SD FC	SD FC	
SD PE		
SUL		
SL EC	SL EC	
SL EM	SL EM	SL EM
CENTRO-OESTE		
CO EM	CO EM	CO EM
CO FG	CO FG	
CO FC	CO FC	CO FC
NORDESTE		
ND FS	ND FS	ND FS
ND FB		
ND EC	ND EC	
ND EJ	ND EJ	ND EJ
ND FH	ND FH	
ND PC	ND PC	ND PC
ND FE		
NORTE		
NT EV	NT EV	NT EV
NT FM	NT FM	NT FM
NT FA		

Fonte: elaborado pelo próprio autor.

Para as entrevistas, como citado anteriormente e apresentado no quadro acima, participaram onze docentes: três da região Sudeste; um da região Sul; dois da região Centro-oeste; três da região Nordeste e dois da região Norte, como mostra a Figura 4.2.

Figura 4.2 Representação dos docentes por região.



Fonte: elaborado pelo próprio autor.

No total, foram três docentes pertencentes a IES privada e oito pública, sendo estes um pertencente a esfera municipal, dois da estadual e cinco da federal.

4.4 Recursos materiais e equipamentos

Os materiais necessários para a realização dessa pesquisa foram: microcomputador, impressora, cartuchos de tinta, papel sulfite A4, HD externo, câmera digital e microfone. Esses materiais foram disponibilizados pelo Núcleo de Estudos em Atividade Física Adaptada (NEAFA), vinculado ao Departamento de Educação Física e Motricidade Humana da DEFMH/UFSCar.

Quanto aos questionários e às entrevistas, eles foram desenvolvidos pelas ferramentas *Google Forms* e *Google Meet*, sendo esta última oferecida de forma gratuita pela UFSCar.

4.5 Instrumentos e procedimentos da coleta de dados

Os instrumentos para coleta de dados empregados nessa pesquisa foram: 1) questionário *online* enviado por e-mail aos participantes; e 2) entrevista realizada *pelo Google Meet*.

O presente estudo compreendeu três etapas para o processo de coleta de dados: 1) triagem por meio da identificação dos perfis e características dos participantes da pesquisa (questionário *online*); 2) compreensão, verificação e identificação dos recursos e estratégias de ensino de forma remota pelos participantes da pesquisa no que se refere a formação de professores acerca da AFA (entrevista).

4.5.1 Primeira etapa da pesquisa – Aplicação de questionários

O questionário (Apêndice C) com questões fechadas e abertas foi constituído por uma série ordenada de perguntas que foram respondidas por escrito e sem a presença do pesquisador (MARCONI; LAKATOS, 2008), enviado por e-mail com carta explicando a natureza da pesquisa. Esse instrumento tem a vantagem de economizar tempo, obter respostas rápidas e precisas, maior liberdade nas respostas, mais segurança, menos risco de distorção, mais tempo para responder em horário favorável ao participante e uniformidade na avaliação (MARCONI; LAKATOS, 2008).

O questionário *online*, presente no Apêndice C, foi constituído por 34 questões abertas e fechadas (Quadro 3.3), elaborado pela pesquisadora por meio do *Google forms*, enviado aos participantes por e-mail. Abaixo, no segue a descrição da organização do questionário, dos temas abordados em cada sessão e da quantidade de questões por sessão.

Quadro 4.3 Descrição sobre sessões que foram divididas ao longo do questionário e os respectivos temas e a quantidade de questões.

SESSÕES	TEMA ABORDADO	N. DE QUESTÕES
I	Dados pessoais	1 fechada 1 aberta
II	Formação acadêmica e vínculo da IES	3 fechadas 3 abertas
III	Informações referente a disciplina que ministra na IES	2 fechadas 7 abertas
IV	Informações referente ao ERE: documentação, disciplinas, estratégias de ensino, critério de avaliação, conteúdos e suporte das IES	10 fechadas 4 abertas
V	Convite para conceder a entrevista	1 fechada 1 aberta
Total		17

Fonte: elaborado pelo próprio autor.

Sendo assim, nessa **primeira etapa**, todos os pesquisadores associados da SOBAMA e da FeSAFA-Brasil receberam o *link* do questionário *online* (*Google forms*) juntamente com o TCLE para ser preenchido, com a finalidade de identificar os perfis e características dos docentes que estivessem vinculados a IES, que estivessem desenvolvendo estratégias de ensino para o ERE no que se refere às disciplinas acerca da AFA, permitindo selecioná-los para a segunda etapa da pesquisa.

4.5.2 Segunda etapa da pesquisa – Aplicação das entrevistas

Essa entrevista foi realizada para o levantamento de informações envolvendo a compreensão, verificação e identificação das estratégias de ensino desenvolvidas pelos docentes participantes dessa pesquisa juntamente aos estudantes de EF, devido as consequências/impactos advindos do Ensino Remoto Emergencial (ERE) frente a Pandemia da Covid-19, no que se refere a formação de professores acerca da AFA.

A entrevista teve como principal objetivo obter informações sobre determinado assunto por meio de uma conversa profissional, com a finalidade de identificar o diagnóstico de um fato/problema social; determinar opiniões e sentimentos sobre esses fatos; descobrir planos de ação e condutas realizadas em diversas situações; inferir condutas atuais ou do passado; descobrir quais fatores podem influenciar opiniões, sentimentos, condutas e suas justificativas (MARCONI; LAKATOS, 2008).

Foi realizada a entrevista estruturada, que seguiu um roteiro desenvolvido previamente pela pesquisadora, permitindo que todas as respostas fossem comparadas

com o mesmo conjunto de perguntas com todos os participantes (MARCONI; LAKATOS, 2008). Ressalta-se que foi utilizada a ferramenta de gravação do próprio *Google Meet* durante a entrevista para auxiliar nas transcrições das falas dos participantes posteriormente, constando tal informação no TCLE. As transcrições foram realizadas manualmente pela própria pesquisadora.

A entrevista estruturada teve duração média de uma hora e meia e seguiu o roteiro presente no Apêndice D, que contemplou quatro eixos de temas, totalizando 17 questões. O quadro 3.4 mostra os quatro blocos, o respectivo tema e a quantidade de questões para cada um deles.

Quadro 4.4 Descrição sobre os temas dos temas abordados na entrevista e a respectiva quantidade de questões para cada tema.

BLOCO	TEMA ABORDADO	N. DE QUESTÕES
A	Mudanças do ERE frente a pandemia	4
B	Adaptação do professor ao ERE	4
C	Alterações em relação as disciplinas de AFA durante o ERE	6
D	Percepção do professor em relação aos estudantes	3
Total		17

Fonte: elaborado pelo próprio autor.

Ressalta-se que esse roteiro foi utilizado e conduzido exclusivamente pela pesquisadora durante a entrevista individual e *online*, realizada por meio do *Google Meet*, em dias e horários combinados previamente com cada participante. As entrevistas foram gravadas e transcritas posteriormente, com aprovação do participante, cuja informação consta no TCLE.

Em suma, nessa **segunda etapa** foram selecionados 13 docentes que demonstraram interesse e aceitaram participar da pesquisa, os quais preencheram o questionário *online*, assinaram o TCLE e que estavam se mobilizando para adequar as estratégias de ensino frente ao ERE devido aos impactos da pandemia acerca da formação de professores em AFA. Após essa seleção, foram agendadas as entrevistas individuais *online* com 11 docentes por meio da ferramenta *Google Meet*, buscando a compreensão e identificação das diferentes formas de estratégias de ensino realizadas junto aos graduandos em EF nas disciplinas de AFA para sua formação inicial. Ressalta-se que dois docentes não puderam participar no momento das entrevistas: um por problemas de saúde; e outro, por não estar mais vinculado a IES devido ao término de seu contrato de trabalho.

4.5.3 Fidedignidade dos dados

A fim de trazer resultados fidedignos a pesquisa, foi realizada a triangulação dos dados para buscar convergência e/ou consistência entre evidências múltiplas e variadas (BRANTLINGER et al., 2005), tendo como base os resultados obtidos por diferentes fontes de dados, provenientes dos questionários e entrevistas.

O questionário e o roteiro de entrevista passaram pelo procedimento de validação por pares (*peer debriefing*) (BRANTLINGER et al., 2005). Previamente à aplicação do instrumento aos participantes da pesquisa, um grupo de sete pesquisadores da área de Atividade Física Adaptada, graduados em Educação Física e pós-graduandos (dois mestrandos, três doutorandos e dois pós-doutorandos) em Educação Física ou Educação Especial, pertencentes ao Núcleo de Estudos em Atividade Física Adaptada (NEAFA) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), tiveram acesso ao projeto de pesquisa. Foi realizada uma reunião⁷ por meio do *Google Meet* com duração de três horas e, após a explanação do propósito da investigação e apresentação da versão inicial dos instrumentos de coleta de dados aos integrantes, procedeu-se à leitura de cada item dos instrumentos, seguida pelo feedback e sugestão de ajustes.

As entrevistas passaram ainda pelo processo de checagem por membros (*member checking*) (BRANTLINGER et al., 2005). Após a transcrição das entrevistas, o conteúdo das respectivas falas de cada um dos participantes entrevistados, foi devolvido aos mesmos para que estes manifestassem sua concordância com os dados ali incluídos, ou indicassem os ajustes necessários previamente ao início das análises.

Sendo assim, após a identificação dessas categorias temáticas, tendo como base Oliveira (2021), alguns relatos e trechos das entrevistas foram selecionados e encaminhados por e-mail a oito juizes (pesquisadores da área de AFA) que aceitaram contribuir na verificação dessas categorias, sendo eles dois mestrandos, cinco doutorandos e um pós-doutor em Educação Física ou Educação Especial, que pertenciam ao NEAFA/UFSCar (Apêndice E).

Após a leitura individual de cada juiz, foi realizada uma reunião⁸ por meio do *Google Meet* com duração de três horas. A pesquisadora apresentou uma explanação referente ao propósito da investigação no que se referiu as entrevistas e a apresentação

⁷ Essa reunião ocorreu no mês de outubro de 2021.

⁸ Essa reunião ocorreu no mês de junho de 2022.

das categorias temáticas e dos trechos selecionados aos oito juízes. Na sequência, procedeu-se à leitura e discussão de cada categoria temática e seus trechos, seguido pelo feedback e sugestão de ajustes dos juízes. Após essa reunião, foram realizadas as devidas adequações (Apêndice F).

Esses cuidados foram empregados na pesquisa em questão, visando a equalização de possíveis vieses por parte da pesquisadora, o que poderia interferir na determinação dos resultados.

4.6 Procedimentos para análise de dados

Os dados dos questionários *online* foram tabelados e analisados de forma qualitativa e descritiva e, posteriormente, apresentados em forma de gráficos e/ou quadros. Assim também ocorreu com os dados obtidos pelas entrevistas, os quais foram transcritos, identificados e catalogados para análise temática. A seguir, foi realizada a triangulação dos dados obtidos pelo questionário e pelas entrevistas.

Segundo Braun e Clarke (2006), a análise temática é um método que identifica, analisa e relata padrões/temas, organizando e defendendo um conjunto de dados com detalhes. Os autores descrevem seis etapas: 1. Familiarização com os dados por meio de anotações; 2. Gerar códigos iniciais embasados nessas anotações, citações e destaques realizados pelo pesquisador; 3. Pesquisar por temas, verificando a recorrência dos dados e sua relevância; 4. Revisar os temas selecionados, estabelecendo relações entre eles; 5. Definir e nomear os temas; 6. Escrever sobre os temas, contextualizando a literatura existente.

A triangulação envolve a análise dos dados obtida por meio de um ou mais instrumentos de coletas, tendo como finalidade convergir as informações, apresentando múltiplas perspectivas de interpretação (BRANTLINGER et al., 2005).

Assim, após a identificação das categorias temáticas das entrevistas, disponibilizadas e apresentadas em mapas temáticos, foi realizada a triangulação dos dados.

4.6.1 Análise dos questionários e entrevistas

O questionário teve como finalidade identificar os perfis e as características dos docentes que ministraram disciplinas envolvendo a temática Atividade Física Adaptada (AFA) durante a pandemia por meio do Ensino Remoto Emergencial (ERE), bem como compreender como eles desenvolveram, principalmente, as estratégias de ensino e os critérios de avaliação durante esse período.

No que se referiu ao conteúdo dos questionários, ele foi dividido em três eixos para análise e discussão dos dados, segundo apresenta o quadro 3.5.

Quadro 4.5 Descrição sobre os eixos dos temas abordados nos questionários.

EIXO	TEMA	N. DE QUESTÕES
A	Formação acadêmica e vínculo da IES	6
B	Informações referente à disciplina que ministra na IES	9
C	Informações referentes ao ERE: documentação, estratégias de ensino, critério de avaliação, conteúdos e suporte das IES	14
Total		29

Fonte: elaborado pelo próprio autor.

Para os Eixos A e B, foi realizada uma análise descritiva juntamente com a discussão de literatura. Quanto ao Eixo C, por contemplar questões abertas as quais os participantes descreveram mais sobre como aconteceu o ERE em sua IES, foi realizada uma análise temática.

As entrevistas foram realizadas com onze docentes que possuíam vínculo com IES nacionais e que ministraram disciplinas envolvendo a AFA durante o ERE. As entrevistas aconteceram de modo remoto por meio do *Google Meet* e seguiu um roteiro, apresentado no Apêndice D.

Esse roteiro buscou abordar as considerações e percepções dos docentes quanto às mudanças decorrentes do ERE devido à pandemia da Covid-19; as adaptações que foram necessárias para a inserção do modo remoto, principalmente no que se referiu às estratégias de ensino; as alterações em relação às disciplinas de AFA e o envolvimento dos estudantes nas aulas, bem como as possibilidades e os limites oferecidos por todo esse fenômeno. Com isso, os temas foram identificados e serão apresentados no capítulo a seguir, no item 4.3.

CAPÍTULO 5 – RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise e discussão dos resultados foi desenvolvida tendo como base as duas etapas da pesquisa conforme a fonte de origem dos dados, os quais foram o questionário e as entrevistas, permitindo a triangulação dos dados com a finalidade de responder os objetivos desse estudo.

Quadro 5.1 Relação entre os objetivos do estudo e os procedimentos utilizados.

	OBJETIVOS DO ESTUDO	INSTRUMENTOS
Específico 1	Caracterizar o perfil dos docentes de Atividade Física Adaptada atuantes durante o Ensino Remoto Emergencial	- Questionário
Específico 2	Identificar e descrever os componentes de ensino pelos docentes de AFA durante o ERE	- Questionário - Entrevista
Específico 3	Identificar a estrutura de apoio disponibilizada pelas IES em função do ERE	- Questionário - Entrevista
Geral	Analisar a influência do Ensino Remoto Emergencial na atuação de docentes universitários da área da Atividade Física Adaptada nos cursos de formação inicial em Educação Física	- Entrevista

Fonte: elaborado pelo próprio autor

A seguir os dados foram discutidos em três partes: a) docentes da AFA e o ERE, apresentando o perfil e as características desses profissionais que ministraram disciplinas da área da AFA por pelo menos um semestre letivo durante o ERE; b) disciplinas da AFA ministradas durante o ERE, tendo como finalidade apresentar quais foram essas disciplinas e c) formação profissional inicial em AFA durante o ERE, com a finalidade de aprofundar mais especificamente os dados obtidos pelas entrevistas tendo como aporte os dados dos questionários no que se referiu a estruturação/reorganização/transição do ensino presencial para o remoto; os desafios do ensino remoto junto a formação profissional inicial em AFA e as consequências do ERE na formação profissional em AFA, bem como o retorno do ERE para o ensino presencial.

5.1 Os docentes da AFA e o ERE

Os dados do questionário permitiram identificar as principais características dos participantes dessa pesquisa e da IES onde esses profissionais ministraram as disciplinas.

Todos os 32 participantes eram graduados em Educação Física, possuíam idade entre 34 e 60 anos, sendo a maioria com título de doutorado, representando 78,1%, 12,5% com mestrado e 9,4% com livre docência. No que se referiu às áreas na qual possuíam sua maior titulação, foi evidenciada a Educação Física ou Ciência do Esporte (31%), Atividade Física Adaptada (25%), Educação Especial (22%) e Educação (22%).

Quanto ao tempo de atuação, a maioria informou mais de 16 anos de experiência ministrando a disciplina envolvendo a área AFA em IES (37,5%); 15,6% informaram de onze a quinze anos de experiência; 31,3% de seis a dez anos; e 15,6% possuíam experiência até cinco anos.

De modo geral, os dados permitiram refletir que essa amostra representou a importância da especialidade dos profissionais que atuam no ensino superior, investindo e dedicando tempo a sua carreira acadêmica. Um docente com importante grau de formação e experiência em programas que envolvem a pluralidade de enfoques em diferentes linhas de pesquisa, que permitem a interface entre diversas áreas e que conseguem articular a pesquisa básica à aplicada (MAHL, MUNSTER, 2015), muito provavelmente poderiam oferecer aos discentes uma gama maior de conteúdos e possibilidades em sua formação profissional.

Associado a isso, verificou-se a descentralização do conhecimento, agregando a Educação Física (área base de todos os profissionais dessa amostra) a outras áreas como a Educação Especial e a Educação. Não excluindo a própria área da Ciência do Esporte e a específica subárea Atividade Física Adaptada.

Vale ressaltar que 47% da amostra informou que sua maior titulação foi na área da Educação Especial ou Atividade Física Adaptada. Ou seja, quase metade dos profissionais que participou da pesquisa teve sua formação na área que envolve pessoas com deficiência, sugerindo que houve uma expansão nessa área nas últimas décadas. Além disso, agrega a esses dados que a maioria dos docentes atua no ensino superior há mais de dez anos.

Isso fortalece os dados da pesquisa realizada por Mahl e Munster (2015), que relataram a relevância da interdisciplinaridade caracterizada por programas de pós-graduação, mais especificamente ao Programa de Pós-graduação em Educação Especial (PPGEEs) da UFSCar, o qual apresenta uma articulação entre pesquisa básica e aplicada, e uma importante pluralidade de enfoques nas linhas de pesquisa, favorecendo a interface entre Educação Especial e Educação Física. Ressalta-se que as autoras

apontaram que as primeiras produções envolvendo essa temática foi iniciada em 1995, com a defesa da primeira dissertação de mestrado na área da Educação Especial.

Esses fatos corroboram com o marco da disseminação de cursos de capacitação profissional envolvendo a AFA no Brasil, que iniciou na década de 1980 e 1990, quando foi verificada uma necessidade de investimento acadêmico e de formação em nível superior a fim de preparar profissionais para atuar junto às pessoas com deficiência. Isso foi devido principalmente, ao início do processo de inclusão a partir da instituição de leis daquele momento, com a finalidade de acompanhar as demandas desse processo e a inserção cada vez maior das pessoas com deficiência na sociedade (ROSSI; VILARONGA, MUNSTER, 2019).

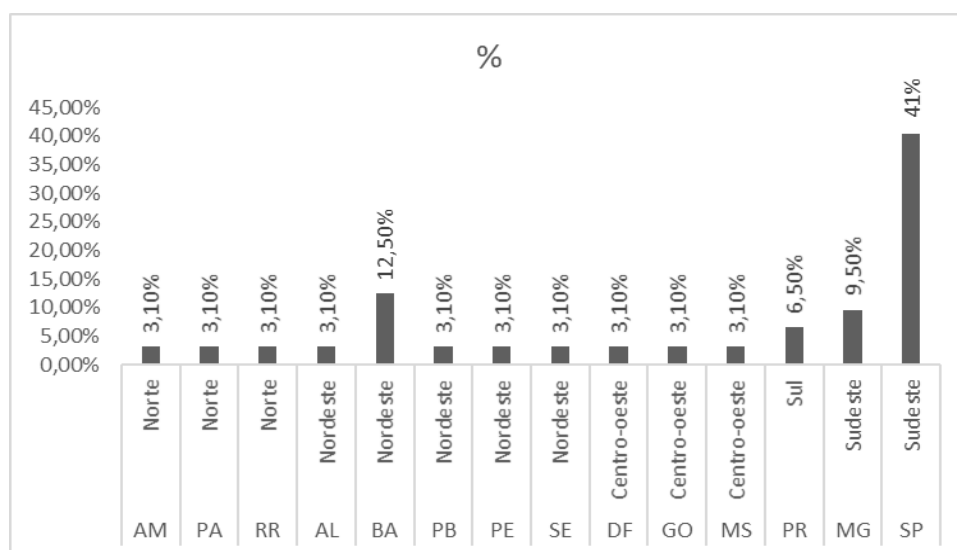
Além disso, outros marcos referiram-se à criação da Sociedade Brasileira de Atividade Motora Adaptada (SOBAMA) em 1994, tendo como finalidade o auxílio a profissionais da Educação Física que atuavam diretamente com o PAAE (PEDRINELLI; VERENGUER, 2008; MAHL; MUNSTER, 2015) e à criação do primeiro grupo de pesquisa com a temática em AFA no Brasil em 1991 na UNICAMP (MUNSTER; ROSSI; FERNANDES, 2012).

Sendo assim, essa demanda da sociedade refletiu diretamente nas IES, identificando que havia poucos profissionais da Educação Física (EF) que atuavam na AFA e com pessoas com deficiência, interferindo então, na estruturação de cursos de capacitação na área, tendo como finalidade a disseminação de conhecimentos e a promoção da inserção da disciplina AFA no Ensino Superior para atender essas necessidades sociais (PEDRINELLI; VERENGUER, 2019; ROSSI; VILARONGA, MUNSTER, 2019).

Os resultados dos questionários apresentaram que 50% desses docentes que participaram da pesquisa atuavam na região Sudeste; 25% no Nordeste; 9,3% no Centro-oeste; 9,3% no Norte; e 6,4% no Sul.

Quanto aos estados onde se encontravam os participantes da pesquisa, São Paulo foi o que possuiu maior concentração, representando 40% da amostra, sendo a Bahia o segundo estado de maior representatividade com 12,5% (Figura 5.1). O vínculo desses docentes foi na maioria em IES de caráter público (78,2%), tanto federal (43,8%), como estadual (28,1%) e autarquia (6,3%), sendo uma pequena parcela representada pelas IES privada (21,9%).

Figura 5.1 Estados onde atuavam os participantes.



Fonte: elaborado pelo próprio autor.

Esses dados ressaltaram que a região Sudeste foi a que possuiu maior investimento e concentração de IES públicas e/ou privadas do país, sendo o estado de São Paulo o que possuiu maior desenvolvimento científico e tecnológico.

Segundo os dados do E-MEC, atualmente no Brasil existem em torno de 514 cursos de Educação Física, tanto bacharelado quanto licenciatura. Desse total, apenas 5% pertencem a instituições públicas (federal, estadual e autarquia) (BRASIL, 2022b). Dessa forma, verificou-se que há um maior número de cursos em IES privadas. Entretanto, esses dados divergem daqueles encontrados nessa pesquisa, que apontou uma maior quantidade de docentes vinculados a IES públicas.

Essa divergência provavelmente esteve relacionada ao fato de ocorrer uma maior adesão de profissionais de IES públicas na SOBAMA e/ou FeSAFA-Brasil, tendo em vista que o um dos critérios de inclusão para a participação nessa pesquisa era estar cadastrado a um desses dois grupos.

Além disso, esses dados corroboraram com os apontamentos descritos por Munster, Rossi e Fernandes (2012) em uma análise do Diretório de Grupos do CNPq. As autoras confirmaram a predominância de grupos de estudos em instituições federais e a concentração desses grupos de estudos e de pesquisadores e estudantes em AFA na região sudeste. Isso ocorreu muito provavelmente pelo fato da concentração das universidades serem maior nessa região e dos recursos federais serem maiores, podendo

ser alocados em sua maioria para atividades de ciência e tecnologia, aumentando a oportunidade frente a pesquisa (MUNSTER; ROSSI; FERNANDES, 2012).

5.2 Disciplinas da AFA ministradas durante o ERE

Foi possível identificar se os docentes estavam ministrando disciplinas envolvendo a AFA durante a pandemia e suas características, bem como a oferta dessas durante o ERE.

Os docentes especificaram as nomenclaturas dessas disciplinas por meio dos questionários. Abaixo, segue o quadro 5.2 com tais especificações.

Quadro 5.2 Nomenclatura das disciplinas oferecidas pelos participantes do questionário.

Nomenclatura	Quantidade de vezes que a nomenclatura das disciplinas oferecidas foi citada
Teoria e prática/Fundamentos da Atividade Física Adaptada ou Atividade Motora Adaptada ou Educação Física Adaptada	26
Teoria e prática/ Fundamentos do Esporte Paralímpico ou Esporte Adaptado	17
Educação Especial ou Educação Inclusiva	5
Educação Física e Pessoa com deficiência	2
Educação Física Escolar Inclusiva	1
Educação Física Especial ou Educação Física Inclusiva	3
Estágio em Atividade Motora Adaptada	1
Lazer para pessoa com deficiência	1

Fonte: elaborado pelo próprio autor.

Esses dados confirmaram que não há padronização nas nomenclaturas das disciplinas por parte das instituições. Isso fortalece os resultados das pesquisas recentes que ressaltaram não ser possível identificar uma padronização, não somente a esse aspecto, mas também no que se refere as quantidades de disciplinas ministradas que envolvem a AFA e/ou conteúdo a ser desenvolvido ao longo da graduação (SILVA; DRIGO, 2012; MAHL, 2016; LOUZADA, 2016; OLIVEIRA, 2017; ROSSI; VIALRONGA; MUNSTER, 2019).

O que foi possível identificar pelo questionário *online*, foi que todas essas disciplinas possuíam no mínimo 60 créditos, sendo 30 créditos destinados a atividades teóricas e 30 créditos para atividades práticas. A maioria foi descrita pelos docentes como obrigatória nos currículos, com exceção de alguns dos docentes (15%) que identificaram ministrar também disciplinas optativas, sendo estas que envolviam a temática “Esporte Adaptado” e “Lazer para pessoas com deficiência”.

Isso corrobora com as diretrizes educacionais brasileiras, mais especificamente a Resolução n. 06/2018 das Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Educação Física, que instituiu em 2018 a obrigatoriedade das disciplinas que envolvem a área da AFA na etapa comum e específica tanto do bacharelado como da licenciatura em Educação Física, sendo assegurada a formação para intervenção profissional envolvendo pessoas com deficiência (BRASIL, 2018).

No que se referiu às disciplinas citadas pelos participantes que responderam o questionário, 90,6% envolveram a temática AFA por meio do ERE, mesmo que parcialmente (créditos teóricos no ensino remoto e os práticos quando as atividades presenciais retornarem). Todavia, 9,4% das disciplinas citadas não estavam sendo oferecidas durante o ERE, pois segundo eles, essas disciplinas:

- Não entraram no programa de disciplinas a serem ministradas no formato remoto;
- Eram optativas, não sendo necessário ofertar devido ao ERE;
- Eram optativas e possuíam caráter estritamente prático;
- Eram obrigatórias, mas com a essência estritamente prática;

Essas informações foram correlacionadas, por exemplo, com as disciplinas com nomenclaturas “Estágio em Atividade Motora Adaptada” (disciplina obrigatória estritamente prática) e “Lazer para pessoas com deficiência” (disciplina optativa com essência prática, sem necessidade de ofertar durante o ERE).

Além da maioria dessas disciplinas serem obrigatórias em todas as IES, podendo atrasar o currículo dos estudantes e conseqüentemente sua formação no prazo estimado, elas são de extrema importância para a atuação, tendo em vista a inserção cada vez maior das pessoas com deficiência na sociedade. Sendo assim, foi importante manter as atividades acadêmicas durante a pandemia, para isso, os docentes das IES foram amparados pela Portaria do Ministério da Educação (MEC) nº 343 de 17 de

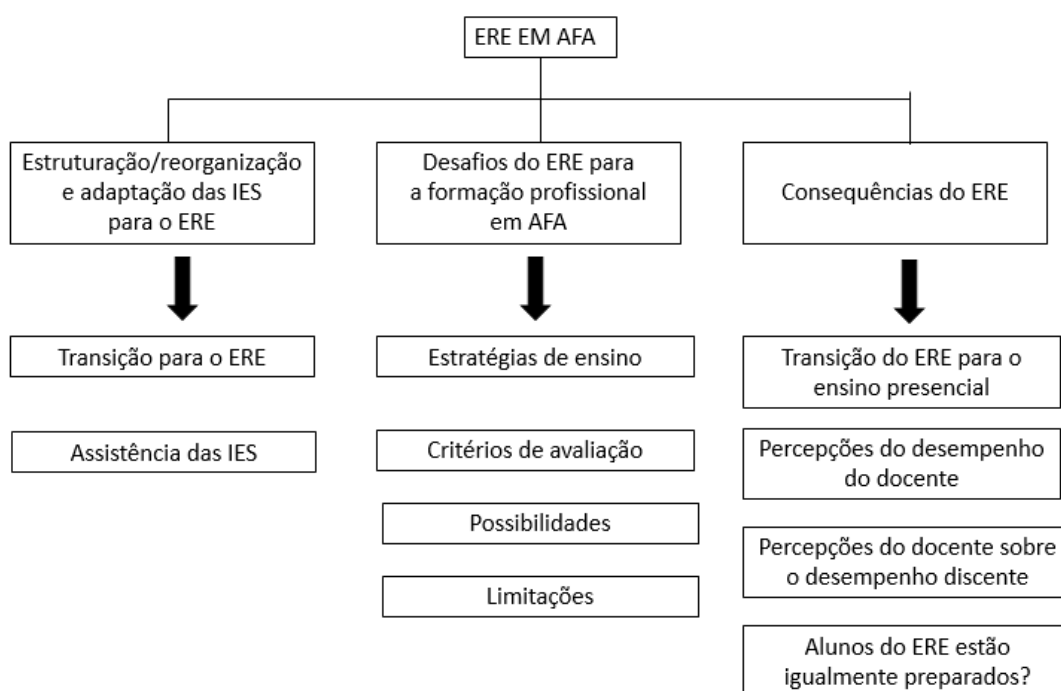
março de 2020, que dispôs sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durasse a situação de pandemia no Brasil.

Essa diretriz autorizou então, a substituição nos cursos regularmente autorizados pelo MEC, a utilizar recursos educacionais digitais e tecnologias de informação e comunicação ou qualquer outro meio convencional para que o ERE pudesse ser oferecido aos estudantes, tentando minimizar os prejuízos educacionais frente a essa situação pandêmica (BRASIL, 2020a).

5.3 Formação profissional inicial em AFA durante o ERE

Com a triangulação dos dados obtidos pelo questionário e pelas entrevistas, foi possível identificar três grandes temas: a) Estruturação/reorganização e adaptação das IES; b) Desafios do ERE para a formação profissional em AFA; e c) Consequências do ERE. Para cada um desses grandes temas, foram reconhecidas subcategorias, como mostra a Figura 5.2 abaixo.

Figura 5.2 Identificação dos temas e subcategorias para análise das entrevistas realizadas com os docentes das IES.



Fonte: elaborado pelo próprio autor.

5.3.1 Estruturação/reorganização e adaptação das IES para o ERE

a) Transição para o ERE (contextualização, documentação, tempo/período, recursos)

Contextualização

A terminologia utilizada para identificar esse momento em que as aulas ocorreram de forma remota devido às condições decorrentes da pandemia da Covid-19 foi “Ensino remoto”, com exceção de uma única instituição privada da região Nordeste que utilizou o termo “Ensino presencial conectado”. Esse diferencial está relacionado ao fato de que essa IES já oferecia um ensino híbrido aprovado pelo MEC desde 2018. Portanto, já possuíam plataformas digitais desenvolvidas pela universidade com um Ambiente Virtual da Aprendizagem (AVA) já implementado e utilizado pelos docentes, discentes e corpo administrativo. Segundo relatos do docente ND PA, as aulas síncronas online já ocorriam há 2 anos antes do início da pandemia, portanto, eles não possuíam atraso no calendário administrativo e tampouco precisaram modificar os documentos institucionais, sendo apenas readequado alguns aspectos nos planos de ensino, pois estes já contemplavam uma porcentagem das aulas assíncronas e síncronas.

“Nós já adotávamos o ensino híbrido, né? Em alguns momentos com o ambiente virtual de aprendizagem, tá? E as atividades assíncronas já ocorriam já há dois anos. Então, na realidade, a transição para o momento síncrono foi muito tranquila, até porque os professores já estavam recebendo informação para as modificações metodológicas das suas disciplinas. Isso inclusive até foi avaliado e muito positivamente para os alunos dos cursos de licenciatura e bacharelado em Educação Física (ND PA)”.

Documentação

Com relação a mudança da documentação das IES e dos cursos de EF em função do ERE, 46,9% dos docentes que responderam aos questionários afirmaram que houve mudanças e que elas ocorreram em maior evidência nos projetos políticos pedagógicos (40%), na matriz curricular (22%) e nos planos de ensino (22%).

Quando foi questionado aos participantes sobre as mudanças relacionadas aos planos de ensino das disciplinas ofertadas em função do ERE, 62% dos docentes

afirmaram que elas aconteceram e envolveram, principalmente, a adaptação das atividades práticas (90% das respostas). O quadro 5.3 apresenta as categorias elencadas nas respostas dos participantes da pesquisa e as quantidades de vezes que foram citadas por eles.

Quadro 5.3 Mudanças relacionadas aos planos de ensino das disciplinas citadas pelos docentes enquanto as adaptações necessárias para as atividades práticas.

Mudanças nos planos de ensino das disciplinas	Contagem
Remoção das atividades práticas	4
Aulas práticas adaptadas para ERE	13
Descrição do local (virtual)	1
Estratégias de ensino	3
Critérios de avaliação	5
Recorrer a referências acessíveis digitalmente	2
Especificar ferramentas síncronas e assíncronas	4
Distribuição carga horária	2
Forma de abordagem dos conteúdos	2

Fonte: elaborado pelo próprio autor.

Com relação aos dados obtidos pelas entrevistas, 73% dos entrevistados (n=8) relataram que foi necessária uma adequação nos planos de ensino das disciplinas quanto a: identificação das aulas síncronas e assíncronas; diminuição da carga horária síncrona; eliminação das aulas práticas e adequação dos critérios de avaliação.

“A gente teve uma diminuição de aula prática... para o primeiro semestre a gente não teve aula prática, por exemplo... Então assim, foi 100% de diminuição de aula prática (SD PA)”.

“Foi uma orientação da instituição diminuir o quantitativo de atividades propostas (CO FM)”.

“Foi solicitado pela instituição a alteração de todos os planos de ensino da disciplina já prevendo, né [o ensino remoto]? A questão do afastamento que a pandemia nos proporcionou, né? Então a gente teve que fazer a modificação do plano de ensino, inclusive no primeiro semestre, né? (ND PA)”.

Considerando os aspectos que foram apresentados pelos docentes no que se referiu às mudanças dos planos de ensino das disciplinas, houve maior atenção acerca das aulas práticas, que precisaram ser adaptadas em função do ERE. Essas adaptações

envolveram os critérios de avaliação, a especificação das ferramentas síncronas e assíncronas, recursos e as estratégias de ensino adequadas para o ERE, o uso de referências acessíveis digitalmente, a distribuição de carga horária, a forma de abordagem dos conteúdos e a descrição do local.

A mudança com maior evidência foi aquela que envolveu recursos e estratégias de ensino para atender a essa nova demanda das aulas práticas para o remoto. Assim, para as aulas práticas e vivências para o ERE foi necessário recorrer a atividades síncronas, como o uso de videoconferência para visitas em instituições; de vídeo chamadas para projetos de extensão; palestras e bate papo com convidados via *Google Meet*; como também, de atividades assíncronas, como os estudos de caso; análise de vídeos; estudo de artigos científicos que desenvolveram pesquisa de campo; uso de grupos no WhatsApp para acompanhar a prática de pessoas que frequentavam projetos de extensão, entre outros.

Isso corrobora com a pesquisa desenvolvida por Schimt, Bugalho e Kruger, (2021), onde evidenciaram a importância do uso das tecnologias digitais para a adaptação do processo de ensino-aprendizagem durante as aulas remotas, para que os docentes pudessem favorecer a interação junto aos estudantes, ressaltando que a maioria dos docentes usaram como estratégias de ensino aulas expositivas com apresentação de conteúdo em slides, exercícios práticos com resolução por meio de vídeos, estudos de casos práticos, pesquisas/leituras orientadas, estudos dirigidos sobre o conteúdo abordado na disciplina e a possibilidade em oferecer a participação externa de convidados de outras IES.

Tempo/período de adaptação para o ERE

Com relação ao tempo de adaptação para a inserção das aulas remotas, 55% dos docentes entrevistados informaram que não houve necessidade ou que precisaram de uma semana a um mês para se adequarem ao novo sistema de aulas síncronas e assíncronas, não acarretando no atraso do calendário administrativo. Essas IES pertenciam 50% a esfera privada e 50% a esfera pública (federal e municipal).

“Na nossa universidade tudo aconteceu normalmente. Como eu até falei antes: os alunos, eu, administração da Universidade já estávamos preparando a resolução para uma possível ampliação da pandemia, né? Em fevereiro a instituição já se reuniu administrativamente e já montou um grupo, (...) que começou a estabelecer algumas normativas

e preparar uma resolução. Em vinte de março ou dezenove acho que o a prefeitura municipal de B... e o estado de R... decretaram situação de pandemia né? E aí a partir daquele momento a resolução logo já foi lançada e a gente acabou não perdendo nenhuma atividade, né? As aulas logo começaram e já começou no ensino remoto. Então não teve atraso nenhum. (NT EV).”

“Naquele momento foi a primeira vez que nós colocamos em prática com os nossos alunos. Então... foi ali... no primeiro semestre de dois mil e vinte foi realmente um desafio bem grande pros professores! Não só pros professores, pros alunos também, né? Pra absorver isso. (NT EV)”.

As demais instituições (45%) precisaram de seis meses a um ano para se adequar à nova demanda, acarretando cerca de um atraso no calendário administrativo. Essas instituições cessaram as atividades acadêmicas no primeiro semestre de 2020 e retornaram no segundo semestre de 2020, o qual foi chamado de semestre suplementar e entrou como um terceiro semestre optativo no calendário acadêmico, sendo este considerado um semestre de transição e de teste para então estabelecer o ensino remoto em 2021. Nesse modelo, os docentes tiveram a liberdade em oferecer ou não suas disciplinas, e estas poderiam ser tanto obrigatórias como optativas. Com isso, foi necessário condensar três semestres em 2021 e em 2022 para suprir esse atraso.

“Foi determinado que nós íamos trabalhar no ERE, nós começamos, confesso pra você que foi bem atrasado mesmo, tá? Demorou um pouco, não foi tão rápido e aí foi tudo muito novo também, porque nós não estávamos preparados pra trabalhar de uma maneira remota, né? Nessa maneira aí nós tínhamos também que ter a compreensão do que que era o ensino remoto, como é que nós íamos trabalhar com eles (NT FM)”.

“A gente iniciou no dia 23 de Março de 2020. Era para iniciar o ano letivo... foi bem no início da questão da pandemia... ah... acho que no dia 20... é no dia 20 foram canceladas as aulas presenciais e preparou-se tudo. Iniciamos o processo de ensino remoto em 2020/2. No ano de 2020 nós não ofertamos disciplinas. Aí a universidade começou a se organizar para essa nova proposta de ensino remoto. Para isso houve uma resolução. Essa resolução, ela deu as diretrizes né... de como seria... e é uma resolução extraordinária, emergencial para esse período. Nós fomos trabalhar em 2020/2 no chamado trimestre excepcional, onde nós trabalhamos por 3 meses. A gente condensou as disciplinas... não foram ofertadas todas. E aí a partir disso começamos a trabalhar com aulas síncronas e assíncronas (ND EJ).”

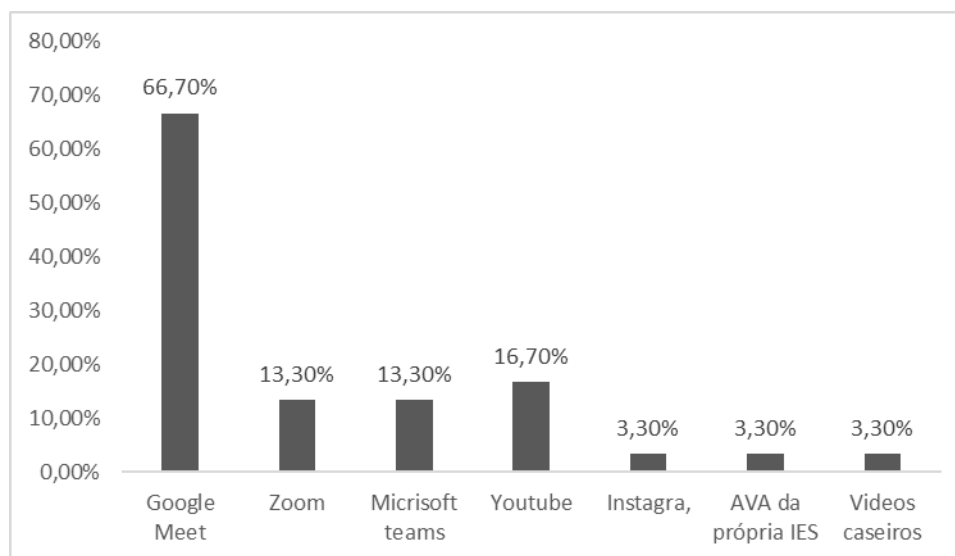
“Então e outra coisa, na nossa universidade, igual eu te falei, o primeiro saiu um PSF. Era tão ambíguo que ficava assim... no ombro do professor a responsabilidade de oferecer ou não [as disciplinas]. Te deixava livre, mas ao mesmo tempo você não era livre porque você tinha um relatório de docente e uma quantidade de carga horária pra fazer! (CO FC)”.

Essa diferenciação entre as universidades públicas e privadas aconteceu devido ao modelo e gestão que possuem. As IES privadas são em sua essência uma empresa, com gestão hierárquica/centralizada, e para tanto precisam manter seus alunos ativos e reduzir taxas de evasão. Já as IES públicas funcionam em um outro modelo de gestão, além da questão da autonomia há também o princípio da gestão democrática, processo pelo qual demanda tempo a fim de que as decisões sejam discutidas em todas as instâncias da universidade.

Recursos necessários para a transição

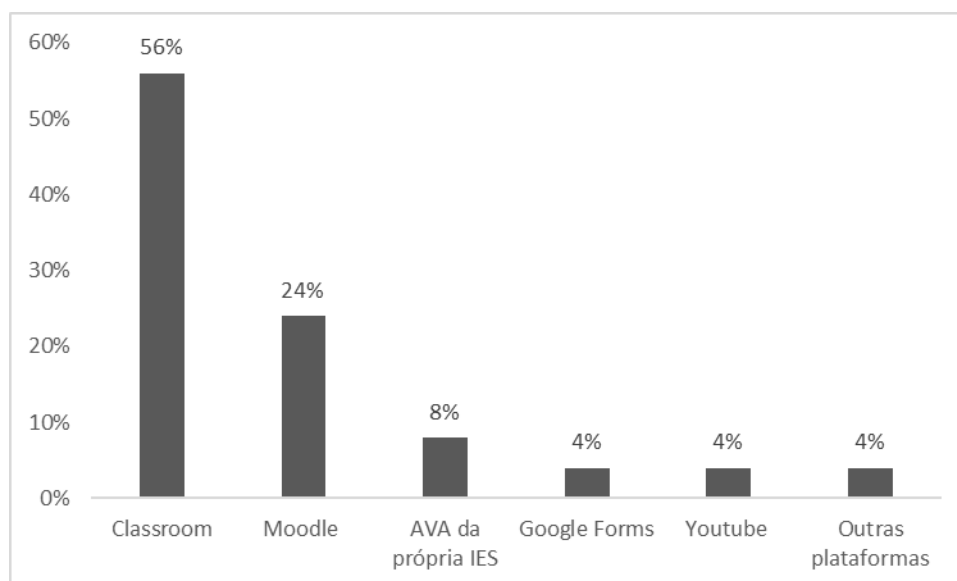
Para atender a demanda do ERE, foi necessário a utilização de novos recursos. Os dados dos questionários apresentaram que o Google Meet e o Google Classroom foram os recursos mais utilizados pelos docentes para adequar o ensino presencial ao ERE, sendo estas ferramentas facilitadoras do ensino.

Figura 5.3 Plataformas digitais utilizadas pelos docentes nas aulas síncronas.



Fonte: elaborado pelo próprio autor.

Figura 5.4 Plataformas digitais utilizadas pelos docentes nas aulas assíncronas.



Fonte: elaborado pelo próprio autor.

Por meio das entrevistas, foi confirmada a predominância do *Google Meet*, *Forms* e *Classroom*. Apenas dois docentes de IES privadas (ND PA e SD PM) citaram plataformas diferentes, sendo estes AVA já desenvolvidos, implementados e utilizados pelas próprias instituições. Associado a isso, surgiram as dúvidas e anseios dos professores no que se referiu a diferença entre o EAD e o ERE, sendo necessário compreender a nova dinâmica.

“É... inicialmente realmente foi difícil, né? Porque nós professores, nós não tínhamos o hábito de disciplinas ah à distância, né? Disciplinas online. Né? Então, inicialmente até nós nos habituar com plataformas digitais, né? *Google Meet*, *Zoom* né? Tudo era um desafio, né? Ainda mais pra disciplinas práticas como é o caso da educação física adaptada e esportes paralímpicos (NT EV)”.

“Ah sem dúvida... como eu trabalhei no ensino a distância é muito diferente porque o ensino remoto emergencial é totalmente diferente da EAD. Porque na EAD a gente tem o tutor presencial, tutor à distância, tem o polo na cidade que que o aluno pode acessar. Ensino remoto não! Ensino remoto é cada um no seu... cada um e não tem o apoio, né? Então nós não tivemos um apoio... alguém pra nos auxiliar a conferir relatórios, então era tudo a gente que fazia, então é muito exaustivo e existe essa limitação, né? (CO FM)”.

O quadro 5.4 apresenta a identificação desses participantes (ID); as informações quanto a região e a esfera da IES pertencente; o termo utilizado por cada instituição para designar esse momento das aulas remotas; o tempo de adaptação de

cada IES para inserir o ensino remoto; o atraso que isso acarretou no calendário administrativo; e as plataformas digitais que foram utilizadas pelos docentes em cada uma das IES.

Quadro 5.4 Caracterização das alterações impostas pelo ERE nas IES segundo os docentes que concederam a entrevista.

ID	Região	Esfera	Termo usado	Tempo de adaptação p/ ERE	Atraso no calendário administ.	Mudança nos doc.	Plataformas digitais
SD PA	Sudeste	Privada	Ensino remoto	1 mês	Não houve	Plano de ensino	Google (Meet, Classroom, Forms)
SD MG	Sudeste	Municipal	Ensino remoto	10 dias	Não houve	Não houve	Google (Meet, Classroom, Forms)
SD PM	Sudeste	Privada	Ensino remoto	1 semana	Não houve	Plano de ensino	Portal/ plataforma da própria universidade
SL EM	Sul	Estadual	Ensino remoto	6 meses	1 semestre	Plano de ensino	Google (Meet, Classroom, Forms)
CO FC	Centro-oeste	Federal	Ensino remoto emergencial	1 ano	1 ano	Plano de ensino	Google (Meet, Classroom, Forms)
CO FM	Centro-oeste	Federal	Ensino remoto	15 dias	Não houve	Plano de ensino	Google (Meet, Classroom, Forms)
ND PA	Nordeste	Privada	Ensino presencial conectado	Não houve	Não houve	Plano de ensino	- AVA da IES - Microsoft Teams
ND FS	Nordeste	Federal	Ensino remoto	1 semestre	1 ano	Plano de ensino	Google (Meet, Classroom, Forms)
ND EJ	Nordeste	Estadual	Ensino remoto	1 semestre	1 ano	Plano de ensino	Google (Meet, Classroom, Forms)
NT FM	Norte	Federal	Ensino remoto	1 ano	1 ano	Plano de ensino	Google (Meet, Classroom, Forms)
NT FV	Norte	Federal	Ensino remoto	1 semana	Não houve	Plano de ensino	Google (Meet, Classroom, Forms)

Fonte: elaborado pelo próprio autor.

Esses dados confirmaram que uma parcela considerável das IES, sendo estas tanto privadas como públicas, conseguiu se adaptar prontamente ao ensino remoto sem atraso no calendário administrativo pelo fato de já possuírem plataformas digitais empregadas em seu sistema de ensino e/ou por possuir docentes que dominavam as tecnologias digitais, facilitando esse processo. Entretanto, outras IES, predominantemente públicas (federal e estadual), demoraram para se adequar e introduzir as atividades acadêmicas digitais acarretando no atraso dos semestres.

Sendo assim, nem todas as IES encontravam-se preparadas tecnologicamente e teoricamente para atender as novas demandas acadêmicas, sendo necessário se reinventar e se readaptar de forma rápida para a nova realidade, envolvendo não somente as práticas pedagógicas, mas também as ferramentas digitais possibilitando a continuidade às atividades acadêmicas nas IES mesmo no isolamento social devido a pandemia da Covid-19 (ANTUNES et al., 2020; SILUS; FONSECA; JESUS, 2020).

Esse fato interferiu na padronização da continuidade das atividades por meio do ensino remoto no Brasil, sendo relacionado as particularidades de cada instituição no que se referiu ao acesso a plataformas digitais para as aulas síncronas e assíncronas; a adequação e adaptação das estratégias de ensino; a aquisição de provedores de internet com velocidade mais rápida; a aquisição de equipamentos adequados, bem como a importância da acessibilidade e permanência de docentes e estudantes.

No geral, os docentes e gestores educacionais das IES tiveram que se reorganizar em tempo real para a transição da modalidade presencial para o ensino remoto, mesmo que inicialmente em modo totalmente experimental, provocando uma tensão à prática docente quanto as novas intercorrências cotidianas, ao novo olhar para a formação de professores, às novas formas para garantir a eficácia do ensino e a qualidade da ação docente (SILUS; FONSECA; JESUS, 2020).

Associado a isso, surgiu a dúvida sobre o tipo de ensino que estava sendo desenvolvido, sendo necessário identificar as diferenças do ERE para o EAD. Pois o EAD possui uma normativa e sistemas de ensino e aprendizagem próprios e já estabelecidos, com carga horária diluída ao longo do curso por meio do uso de diferentes recursos tecnológicos e midiáticos já definidos e implementados pela instituição, além de envolver modelos pedagógicos próprios e suporte digitais onde são desenvolvidas atividades síncronas e assíncronas entre docentes e discentes, sempre

com apoio de tutores de forma atemporal (BEHAR, 2009; MORÁN, 2015). Mas o ERE, ensino inserido no momento, envolveu a adaptação e a mudança temporária para a modalidade remota devido a circunstância de uma crise (no caso, a pandemia da Covid-19), com a finalidade de fornecer soluções de ensino totalmente remotas, as quais eram ministradas presencialmente, mas que temporariamente deveriam ser ofertadas de maneira *online*, envolvendo a adaptação de aulas presenciais por meio das tecnologias digitais (HODGES et al., 2020; SILUS; FONSECA; JESUS, 2020).

b) Assistência das IES (quais tipos de suporte as IES ofereceram aos docentes e discentes para assegurar o ERE)

Foi abordado no questionário se as IES ofereceram suporte aos docentes e aos alunos frente à condição na qual se encontravam pelo novo ERE. A maioria afirmou ter recebido suporte (71%), sendo uma pequena parcela ter recebido suporte parcialmente (25,8%) e apenas 3,2% não o receberam.

O suporte foi oferecido por meio de diversas oportunidades, segundo os participantes do questionário, tanto para docentes como para os estudantes.

Nas entrevistas, os docentes puderam exemplificar e detalhar como foi esse suporte para que o ERE fosse inserido da forma mais satisfatória possível. Os docentes informaram que as IES fizeram parcerias com empresas como Google para adquirir pacotes digitais para acesso as plataformas para possibilitar o ensino das atividades síncronas e assíncronas; ofereceu treinamentos, palestras, capacitações para preparar os docentes para o uso dessas plataformas; disponibilizou assessoria aos docentes durante todo o período remoto para sanar dúvidas que surgiram ao longo do processo por meio de aplicativos; emprestou equipamentos aos docentes que não possuíam aparatos adequados e investiu em redes de pacotes de dados para melhorar a velocidade da internet no campus.

“Nosso coordenador acadêmico, ele teve essa preocupação em chamar alguns outros professores de outros lugares pra nos passar as informações e os colegas também, que já dominavam algumas ferramentas, também nos ajudaram muito, foi muito legal, houve uma união mesmo na unidade (NT FM)”.

Além da atenção especificamente ao suporte ao ERE como citado acima, as IES, também ofereceram informação referente ao distanciamento social, sanitização do

ambiente, curso da doença, uso de máscaras, importância da vacinação, atenção à saúde e à proteção da comunidade acadêmica como um todo com o máximo de informação possível.

“A própria administração superior da instituição se reuniu já prevendo uma possibilidade de interrupção das aulas presenciais né? E é claro que a gente chamou os professores do curso de Medicina né? Pelo conhecimento sobre infectologistas e transmissibilidade, né? E aí eles nos eles auxiliaram, o administrativo da instituição, a elaborar essa resolução. Né? (NT EV)”.

Concomitantemente, as IES ofertaram suporte aos estudantes envolvendo dois aspectos, um referente ao calendário acadêmico e outro ao acesso e permanência ao ERE. Dessa forma, as IES flexibilizaram os critérios de frequência/ presença nas aulas síncronas por meio do acesso as aulas gravadas; ofereceram treinamentos e suportes para instruir os alunos a usar o AVA (para as IES particulares, nesse caso); liberaram o cancelamento tardio de disciplinas; ofereceram a quebra de requisito para cursar disciplinas para possibilitar o não atraso do calendário acadêmico; disponibilizaram a ampliação do primeiro semestre de 2020; ofereceram editais para empréstimo de equipamentos (notebooks, tablets) e para acesso a pacote de dados (chip de celular).

“Alunos que não tinham dispositivo móvel, nem computador, nada... O aluno teve empréstimo de notebook, né? O sinal do Wi-Fi da instituição, por exemplo, se o aluno quisesse em algum momento ir a instituição pra ficar na biblioteca numas salas trancado podia (ND PA)”.

“Houve entrega de chip pros alunos, mas tinha uma quantidade, né? Mas nem todos conseguiram. Não foi uma coisa cem por cento, não foi (NT FM)”.

“A questão da estrutura pra essa oferta remota, nos preocupava no início, porque às vezes o sinal de internet não é tão bom. Como em qualquer interior ... A internet não funciona e a gente tinha muito medo disso aqui, né? E aí eu acredito que até assim, com isso... até nisso melhorou. Por exemplo, a instituição comprou novos links de internet pra que a gente pudesse suportar toda todo o nível de transmissão que houve durante a pandemia, né? (ND PA)”.

Além desses suportes oferecidos, o docente ND PA reforçou a importância e o suporte que sua IES ofereceu aos estudantes acerca da assistência psicológica:

“Aqui na instituição a gente oferta alguns suportes ao aluno, né? Então a gente tem acompanhamento psicológico, a gente tem acompanhamento psicopedagógico né? E o acompanhamento da nossa

psicopedagoga... ela fez um trabalho de entrar em todas as turmas pra poder fazer esse trabalho de sensibilização pro momento de compreensão do aluno. Então isso também nos ajudou enormemente, né? Esse trabalho dela junto com o corpo docente e com a gente que é coordenação (ND PA)”.

Docentes, estudantes e IES necessitavam caminhar de forma orgânica para que o ERE acontecesse de forma satisfatória, por isso esses suportes oferecidos pelas instituições demonstraram ser de extrema importância, pois além de se envolver diretamente no processo de ensino e aprendizagem que deveria ser desenvolvido durante as aulas remotas, ainda existiam fatores que podiam influenciar nos resultados pretendidos pelos docentes, como por exemplo as condições da estrutura de ensino, do trabalho dos docentes, dos estudantes e dos recursos disponíveis para a comunidade acadêmica (SCHIMT; BUGALHO; KRUGER, 2021).

Para atender a essa demanda, as IES realizaram editais para disponibilizar chips com pacote de dados de internet para celular aos estudantes; e para emprestar equipamentos (*notebooks, tablets* e celulares) aos estudantes e docentes. Associado a isso, os docentes implementaram estratégias que envolveram a flexibilização nos critérios de avaliação e de presença nas aulas síncronas para que não aumentasse a evasão, garantindo o acesso e tentando manter a permanência a todos os alunos para participação nas aulas remotas.

Essa demanda fez com que a comunidade acadêmica (docentes, estudantes e IES) investisse forçadamente no chamado letramento digital, definido como o conjunto de conhecimentos e habilidades necessárias para atuar com tecnologias digitais (SIGUIMOTO et al., 2017), sendo a maior dificuldade a inclusão digital, pois infelizmente, muitos estudantes e docentes brasileiros não estavam preparados para a implementação do ERE nas IES devido a esse baixo letramento digital, mostrando as dificuldades e ineficiências da implementação das tecnologias digitais nos cursos de formação profissional inicial (SILUS; FONSECA; JESUS, 2020).

5.3.2 Desafios do ERE para a formação inicial em AFA

a) Estratégias de ensino desenvolvidas durante o ERE

Conteúdo programático

Com relação ao conteúdo programático, apenas 13,3% dos participantes responderam que houve mudanças, 30% responderam que essas mudanças foram parciais) e a maioria (56,7%) informou que não houve mudanças.

Dos que informaram sobre as mudanças, tanto os que responderam “sim” quanto “parcialmente”, informaram a substituição das aulas práticas por outras atividades síncronas ou assíncronas.

Por meio da análise de conteúdo foram obtidas as seguintes categorias: reorganização de créditos teóricos e substituição das atividades práticas. O quadro 4.4 mostra essas categorias e o que foi realizado pelos docentes para atender a essas necessidades.

Quadro 5.5 Categorias encontradas nas respostas referente as mudanças no conteúdo das disciplinas ministradas durante o ERE

Reorganização dos créditos teóricos	Reorganização de atividades práticas
Aumento do tempo	Uso de estudo de caso
Mais avaliações	Palestras e conversas
Aumento da quantidade de textos	Lives e webnários
Uso de referências digitais acessíveis	Uso de vídeos já existentes no Youtube
	Desenvolvimento de projeto de pesquisa com aplicação de entrevista online

Fonte: elaborado pelo próprio autor.

Os docentes que afirmaram sobre as mudanças no conteúdo das disciplinas apresentaram dados referentes tanto com relação à reorganização dos créditos teóricos quanto às atividades práticas. Com relação à reorganização dos créditos teóricos, foram citados aspectos acerca do tempo, sendo necessário disponibilizar mais tempo para essas atividades; com relação as avaliações, sendo necessário reaver novos modelos, tendo em vista ser de forma remota sem a supervisão direta de um docente; quantidades de textos a serem oferecidos aos estudantes e os tipos de referências, sendo necessário que estas fossem digitais e de fácil acesso.

Quanto à reorganização de atividades práticas, foi citada a inserção de estudos de caso; palestras e conversas com técnicos e atletas paraolímpicos; *lives* e *webnários* para a visita a instituições da área, como por exemplo, o CPB (Comitê Paralímpico Brasileiro) e depoimentos de atletas e profissionais da área da AFA; uso de vídeos, tanto de já existentes em outras plataformas como a criação de novos vídeos pelos docentes e

pelos estudantes; e o desenvolvimento de projetos de pesquisa, tendo como instrumento de coleta de dados a entrevistas online.

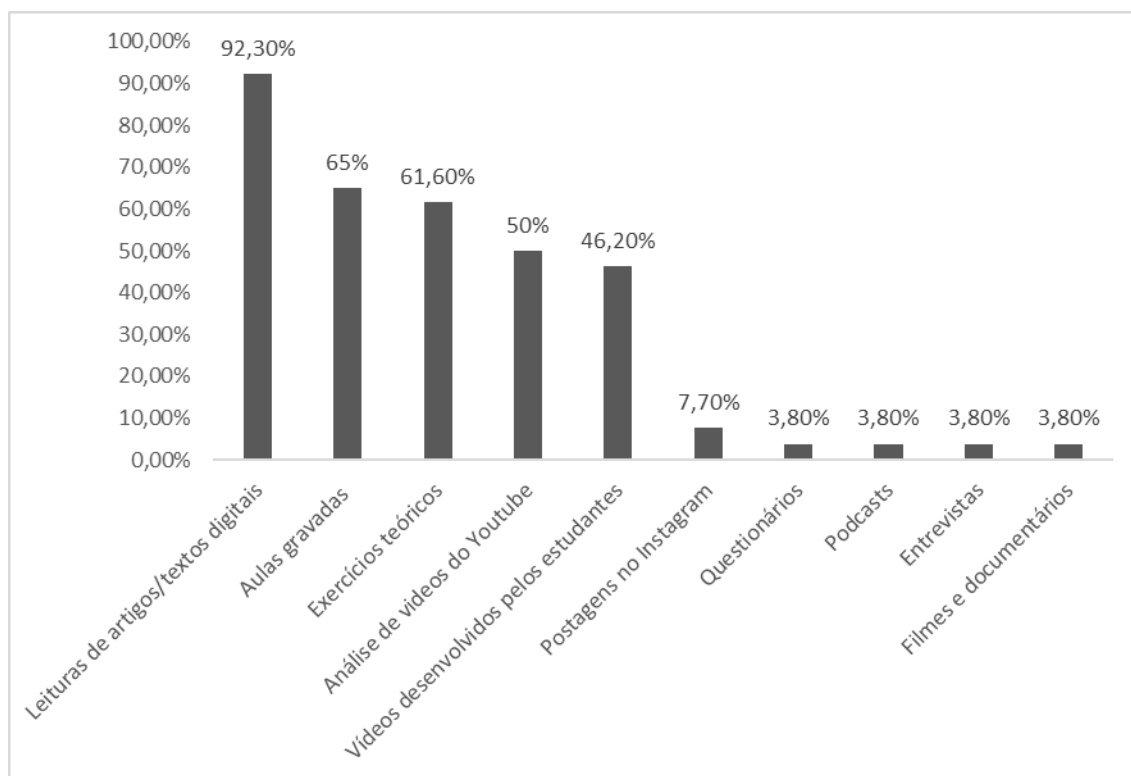
Esses dados apontam os desafios vivenciados pelos docentes para se adaptar e replanejar suas disciplinas, concomitantemente ao uso e investimento de tempo e financeiro acerca das tecnologias digitais. O ERE impôs a necessidade da reorganização dos conteúdos, das atividades e das avaliações de forma que mantivesse a aprendizagem e interesse dos estudantes (SILUS; FONSECA; JESUS, 2020). Assim, as disciplinas tiveram que ser reinventadas para atender as necessidades de uma formação profissional ampla e adequada.

Recursos/materiais para atender as estratégias de ensino

Quando questionado aos participantes sobre as mudanças relacionadas às estratégias de ensino em função do ERE, 90,3% informou que tais mudanças ocorreram e que elas envolveram a necessidade do uso de atividades síncronas e assíncronas por meio das TICs.

Os dados apontaram que 100% dos docentes empregaram as aulas síncronas como estratégia de ensino; 82,7% empregaram associação com as aulas assíncronas; e 7% realizaram encontros presenciais ou aulas práticas com protocolos de distanciamento social.

Figura 5.5 Estratégias de ensino utilizadas pelos docentes para o desenvolvimento das atividades assíncronas oferecidas aos estudantes durante o ERE.



Fonte: elaborado pelo próprio autor.

No que se refere as plataformas usadas para as atividades síncronas, houve predominância do *Google Meet* (66,7%). Quanto as plataformas usadas para as aulas assíncronas, verificou-se predominância do *Google Classroom* (56%). A evidência dessas plataformas está relacionada às parcerias que as instituições fizeram com a empresa Google para oferecer subsídios aos docentes e alunos, por isso uma adesão maior.

Com relação às atividades assíncronas que estavam sendo ofertadas aos estudantes, foram verificadas evidências para o uso de leituras (92,3%), aulas gravadas (65,4%), exercícios eletrônicos (61,5), uso de vídeos pré-existentes no *Youtube* (50%) e uso de vídeos desenvolvidos pelos docentes especificamente para a disciplina (46,2%) (Figura 4.4).

Provavelmente, a grande atenção da comunidade acadêmica durante o ERE foi relacionada às estratégias de ensino, pois foi necessária para atender a nova demanda, tendo em vista, principalmente no caso dessa pesquisa, disciplinas práticas como a AFA. Foi necessário reorganizar os créditos teóricos e práticos; suprimir as atividades

essencialmente práticas; desenvolver estratégias para as aulas síncronas; oferecer atividades assíncronas; diminuir o tempo de atividades síncronas e os conteúdos para tornar menos densa e tensa a situação do ensino remoto.

As informações mais detalhadas sobre como isso aconteceu pode foi verificado por meio dos dados das entrevistas.

A preocupação e muitas dúvidas tomaram conta da rotina dos docentes e interferiram na sua demanda profissional, fazendo com que eles passassem a se reinventar e a aprender a lidar com uma nova situação envolvendo as tecnologias digitais.

“Então... minha preocupação metodológica era muito assim, como é que eu vou fazer sem ter o aluno, os convidados ou as minhas as minhas possibilidades, os meus materiais pra poder fazer as minhas adaptações, pra poder ensinar como é que eu ia fazer (...) A minha questão eu pensava muito como é como seria a prática (ND PA)”.

“Foi muito trabalhoso, reformular todas essas aulas, né? Com a preocupação de que essas aulas fossem a da maneira mais didática possível. Mas depois eu fui eu conseguindo o tempo que eu perdia pra me organizar, já foi diminuindo. (SD MG)”.

“Eu percebi que no remoto menos significa mais, menos significa mais pra eles. Não adianta, não é quantidade não. Não é quantidade. Por isso que eu te falei, o tempo de aula não pode ser tão longo, tá? Não, não, não, não adianta tu fazer isso. E quando tem a conversa, a interação é muito melhor (NTFM)”.

“Tinha que fazer meus horários gravava as aulas, eu gravei muitas aulas de noite também e de manhã cedo (NT FM)”.

“A gente utilizava o WhatsApp, os slides da disciplina, aula teórica através do *Google Meet* (NT EV)”.

“A gente teve que substituir o estágio pelas tecnologias, né? (ND PA)”

“Então assim número um: faça a leitura do slide. Número dois: assista a vídeo aula. Número três: faça a leitura do artigo. Número quatro: escreva, preencha o questionário de frequência. (SD PM)”.

Para a maioria dos docentes, houve a necessidade de aprender na prática, testando o que poderia ser mais efetivo ou não no que se referiu, principalmente, a possibilidade e melhoria de interação com os estudantes. Nesse sentido, foi observado o uso de vídeos para suprir a falta das atividades práticas, momento em que os professores apropriavam das imagens de vídeos para demonstrar aos alunos como seria na prática.

“A gente começou a adotar algumas estratégias metodológicas que o aluno tinha que estar ao vivo na aula pra poder participar de todas as propostas dos professores né? Por exemplo, apresentações de trabalhos em grupo, criação de podcasts, a gente usa muitos recursos digitais educacionais né? Então a gente começou a adotar alguns recursos que eles tinham que estar presente no momento ao vivo da aula. (ND PA)”.

“Então, no início eu usava muitos vídeos, principalmente recorte assim de parolimpíadas de vídeos esportivos que eu tenho gravado, baixado no meu computador pra explicar, né? No início eu me baseava assim muito em vídeos né e muitas coisas que eu poderia filmar ou projetar pra eles pra eles poderem compreender como é que é esse público né (ND PA)”.

“Adicionei diversos vídeos e imagens, né? Então as aulas elas tinham uma dinâmica muito diferente do você estar lá. (SD MG)”.

Além dos vídeos, de usar vídeos já prontos, os docentes utilizaram a estratégia de solicitar que os próprios alunos gravassem vídeos explicando sobre um tema discutido na aula. Tal estratégia apresentou-se de forma satisfatória, pois envolveu familiares e amigos, o que favoreceu também, difundir com demais pessoas conteúdos acerca da AFA.

“Fiz algumas pedi para os alunos fazerem algumas coisas possíveis dentro de casa então quem tinha bola dentro de um saco de supermercado, vendar o olho e né? Conduzir a bola pela casa, pra ter uma noção um pouquinho, né? De algumas coisas e aí eles gravaram né? Vídeos e tal e aí era muito engraçado que tinha cachorro que ia lá e roubava bola, mordida o saquinho e saía correndo enfim, não tinha participação, isso foi uma coisa legal assim pra essas práticas como eles não tinham os colegas eles usavam, eles convidavam o pessoal da família (CO FM)”.

Outra estratégia satisfatória foi a possibilidade de realizar palestras, conversas, *podcasts*, *lives* com convidados externos, que em sua maioria, pertenciam a outras regiões do país, não sendo de fácil acesso durante o ensino presencial tendo em vista a distância territorial, tempo de viagem, custos, entre outros.

“Aí uma estratégia que eu comecei a usar de repente pra ter um pouco mais atenção dos estudantes foi chamar professores e professoras convidados (CO FM)”.

Como forma de suprir a redução do tempo de aula, juntamente com possíveis dificuldades e/ou dúvidas dos alunos que não eram sanadas durante as atividades

síncronas e assíncronas, os docentes fizeram uso do aplicativo *WhatsApp* como forma de “suporte técnico” para essa demanda. Sendo assim, o grupo ficava aberto e os alunos poderiam iniciar discussões e dúvidas sobre o assunto apresentado na aula.

“WhatsApp a aula não durava tanto tempo. Por exemplo eh a disciplina de quatro horas mas a durava uma hora e meia no máximo não tinha como ultrapassar isso né. Mas depois o WhatsApp ficava aberto, né? Grupo do WhatsApp ficava aberto até às dezessete e trinta, né? Para que os acadêmicos pudessem tirar as dúvidas de alguma coisa que ficou, né? Alguns tiravam, outros não, né? (NT EV)”.

Foi possível identificar que as estratégias foram mudando conforme os docentes percebiam que não estavam atingindo seus objetivos. Munster, Rossi-Andrion e Oliveira (2022) afirmaram essas informações citadas acima e enfatizaram a necessidade da readequação das atividades para o ensino remoto das disciplinas que envolviam a temática da AFA por possuir créditos teóricos e práticos, havendo a necessidade de suprimir a prática e de envolver estratégias de ensino por meio de atividades síncronas, utilizando predominantemente o *Google Meet* e de atividades assíncronas, por meio do *Google Forms* e *Classroom*.

Schimt, Bugalho e Kruger, (2021) apresentaram em sua pesquisa que as aulas expositivas com apresentação de conteúdo em slides foram as estratégias mais utilizadas pelos docentes durante o ERE (98%); seguido pelos exercícios práticos com resolução (90%); estudos de casos práticos (69%); e pesquisas/leituras orientadas e estudos dirigidos sobre o conteúdo abordado na disciplina (52%). Os autores enalteceram a importância em favorecer a interação entre docentes e discentes por meio das plataformas digitais.

Foi uma dificuldade adaptar as atividades ao ERE. Foi necessário atender a essa nova demanda, enfatizando os alunos, as ferramentas de ensino e a reorganização das avaliações, em detrimento das metodologias de ensino tradicionais (SCHIMT; BUGALHO; KRUGER, 2021).

Em suma, os docentes tiveram que usar ferramentas digitais com os estudantes durante todo o ERE, havendo a necessidade de se atualizar acerca desses novos padrões educacionais para continuar a oferecer a formação inicial de professores em AFA (KWOK et al., 2021).

Isso demonstra a necessidade de os docentes inovarem seu trabalho acadêmico, pedagógico e educativo em função do ERE, buscando novas estratégias de ensino que estimulassem a atividade dos estudantes durante processo de ensino nesse novo formato. Foi importante buscar uma aproximação humanizada a eles, influenciando e motivando o aprendizado; o uso de tecnologias digitais educacionais; e a reformulação das avaliações (MASETTO, 2002).

b) Critérios de avaliação durante o ERE

De acordo com os questionários, no que se referiu aos critérios e procedimentos de avaliação, 69% dos docentes informaram que houve mudanças; 17,2% informaram que elas aconteceram parcialmente e 13,8%, que elas não aconteceram.

Nas respostas afirmativas, foi verificada a “priorização de avaliações teóricas” e a “mudança das avaliações práticas para demais atividades”. A maioria dos docentes informou que mantiveram as avaliações teóricas institucionais⁹ que estavam habituados, sendo necessário apenas utilizar de novas ferramentas para essa avaliação, como por exemplo, o *Google Forms*. Além disso, eles informaram que acrescentaram novas formas de avaliações teóricas, incluindo atividades a serem entregues de forma periódica (semanal), por meio de relatórios, resenhas, exercícios, estudos de caso, trabalhos, atividades e postagens no Moodle/AVA.

Com relação às atividades que eram práticas, estas foram substituídas pelos exercícios, resenhas, postagens, atividades semanais, sendo esses citados acima. Mas para um grupo menor de docentes, foi necessário que os alunos realizassem *podcasts*, seminários e desenvolvessem vídeos envolvendo a temática da disciplina, como apresenta o Quadro 4.5.

⁹ Avaliação institucional é designada aqui como aquela requerida pela universidade privada com critérios previamente definidos.

Quadro 5.6 Categorias encontradas nas respostas referente às mudanças nos critérios e procedimentos de avaliação nas disciplinas ministradas durante o ERE.

Avaliações mantidas, mas com uso de novas plataformas	Contagem nas respostas	Avaliação prática/digitais	Contagem nas respostas
Avaliação de mapas conceituais	1	Podcast	2
Resenhas	2	Vídeos	4
Avaliação institucional	12	Seminários	2
Atividades/postagens (Moodle/AVA)	3		
Portfólio	1		
Exercícios semanais	2		
Trabalhos	3		

Fonte: elaborado pelo próprio autor.

Um critério de avaliação que chamou a atenção foi o uso de portfólio, sendo este usado antes da pandemia por um dos docentes, que informou continuar a avaliar os alunos por esse método, que reúne relatório de aulas, descrição da participação em eventos (nesse caso, eventos que ocorreram online) e roteiro de análise de filmes. Isso evidencia que os docentes que já possuíam formas variadas de avaliações não sentiram necessidade em modificá-las.

Tais dados corroboram com aqueles obtidos por meio das entrevistas. Os entrevistados confirmaram que foi necessário flexibilizar os critérios de avaliação para evitar a evasão e desmotivação dos alunos durante o ERE. A maioria dos docentes mantiveram as avaliações que já eram empregadas como provas teóricas; relatórios feitos aula a aula e relatórios de artigos. Nesse sentido, alguns docentes, como SD PM utilizaram de questionários aplicados por meio do *Google Forms* para realizar o controle de presença dos estudantes com a finalidade de minimizar a desistência dos estudantes.

Houve ênfase nessa necessidade de flexibilizar as avaliações por vários fatores, sendo eles a dificuldade/limitação no acesso dos estudantes durante as atividades síncronas pela falta de equipamentos; pacotes de dados de internet insuficiente para atender a demanda das aulas; necessidade de trabalhar no período da aula para cobrir custos financeiros familiares advindos da própria pandemia. Para isso, uma das alternativas foi o estudante assistir as aulas de forma assíncronas (gravadas e disponibilizadas pelas plataformas digitais) e realizar essas provas teóricas ou

“questionários de frequência” para manter-se alinhado com a turma, tentando manter uma interação mesmo que discreta.

“Eu fiz muito no ERE, vou te dizer, eu fiz muito formulário no Google, muitos... toda aula eles tinham. Então assim, eles tinham dez pontos só de atividade. Aí eu já não fiz mais isso no primeiro semestre. E no segundo semestre eu não fiz nada disso. Por isso eu falo pra ti que eu fui alterando tudo (NT FM)”.

“Eu fui muito mais flexível (NT FM)”.

“Nós estabelecemos um método de acompanhamento individualizado, isso foi uma metodologia de trabalho do curso de Educação Física dos professores né? O método de acompanhamento individualizado da aprendizagem dos alunos para cada disciplina, né? Esse questionário de frequência... ele funcionava como um instrumento de controle de presença, mas no sentido de evitar evasão. Entendeu? Pra acompanhar quais alunos estavam e quais não estavam acessando (SD PM)”.

“Alguns necessitavam, não entregavam atividades não! Eles tinham dificuldade de acompanhar as aulas, esqueciam de responder e aí a gente teve que fazer prova de considerada a recuperação, prova final, trabalho extra. Isso também aconteceu durante esse método que é natural, ocorre como no modo presencial e ocorreria também no modo remotos, né? (ND FS)”.

Por exemplo, as avaliações da instituição eles fizeram de forma remota. Então as provas foram colocadas no portal né eles fizeram a prova pelo sistema e a correção foi pelo sistema.” (SD PM).

Mesmo de forma remota, os docentes relataram a dificuldade em afirmar se os estudantes realmente apropriaram os conhecimentos/conteúdos desenvolvidos durante as aulas síncronas e assíncronas. Que os critérios de avaliação não foram suficientes para afirmar isso e ainda reforçaram que essa dificuldade também acontece no ensino presencial, bem como mensurar o nível de envolvimento deles no que se refere ao real interesse nas aulas.

“Quem me garante, né? Que esse aluno não fez a prova com consulta, né? Ou que não houve a troca de informações entre eles. Então assim, a gente avalia dentro desses limites né que são observáveis que a gente está ali está olhando né. A gente conseguiu avaliar ah... como é que eu posso explicar? Dentro dos limites que são observáveis né? (SD PM).

Ao longo das aulas desenvolvidas por meio do ERE, os docentes perceberam a necessidade em mudar as estratégias para avaliar os conteúdos, para que pudesse compreender e atender realmente as necessidades dos estudantes. As avaliações mais

convencionais e mais tradicionais (centradas no docente) não foram estratégias cem por cento efetivas. Diante dessa necessidade de se reinventar, docentes criativos aproveitaram os recursos das plataformas digitais para avaliar os estudantes de forma diferente e mais integralizada para validar o processo de ensino e aprendizagem em AFA, bem como proporcionar maior interação entre eles (docentes-estudantes). Associando a isso, aspectos positivos puderam ser verificados, como o estreitamento das relações mesmo com a distância física, melhor aproveitamento das redes sociais, possibilitando um compartilhamento dos conteúdos para a rede de amigos digitais, alcançando um número maior de pessoas, possibilitando a difusão do conhecimento da área da AFA.

“À avaliação contínua em sala de aula teve um efeito muito forte. Essa discussão e a troca de ideias e a troca de conhecimento entre os alunos foi um fator muito positivo pra avaliação. A participação dos alunos na aula foi um fator bastante positivo, né? A participação dos alunos na apresentação das propostas de trabalho tá? Tudo isso que é observável, que está ali aos nossos olhos que a gente está vendo o aluno construir, eu vejo que eu consegui avaliar de uma forma produtiva, né? Observável. O que o aluno está fazendo em casa, não. (SD PM)”.

“Uma das avaliações... eles terem que fazer um vídeo de um ensinando a técnica de orientação e mobilidade. Aí eles utilizavam o pai, a mãe, o irmãozinho, eles utilizavam e montavam, por isso eu te falei sobre os vídeos! Nossa, foi muito divertido nessa parte aí da gente ser mobilidade! Porque era assim... às vezes eles traziam coisas... tipo uma mãe, uma aluna que tinha dois filhos, ela tava ensinando o mais velho... Faz de conta que ela era a técnica, né? E ele era o aluno cego, ela tava ensinando ele. E aí o pequeno vinha do lado e aí ele fazia tipo se ele tivesse o cão e ele pegava um cachorrinho de brinquedo dele e ele ficava andando com cão-guia pela sala e ela gravou aquilo, sabe? Nossa eu me eu me divertia muito (NT FM)”.

“Prova teórica foi bem difícil, não teve teórica. Era prova oral. A prova oral era pra eles tipo como se eu tivesse nós duas. Foi bem legal, sabe por quê? Eu fiz individual e eu fiz em dupla também. Eu fiz em dupla e eram cinco perguntas. Cada uma valia dois pontos, valia dez pontos, né? (NT FM)”.

“Então eles postavam vídeo no YouTube como forma de avaliação. Eles postavam no Instagram pra fazer, pra demonstrar as atividades que eles estavam realizando né? .. (NT EV)”.

É como forma de avaliação (...) A gente utilizou eu utilizei um caça-palavras (NT EV)”.

Os entrevistados relataram essa transição para ensino remoto e a necessidade de se desenvolver e aprender na prática, mesmo com os treinamentos oferecidos pelas instituições. Esses relatos corroboraram com o fato dos docentes necessitarem usar uma variedade de ferramentas de comunicação e plataformas digitais, bem como aplicativos de redes sociais com os estudantes durante ERE. Isso fez com que todos buscassem desenvolver suas habilidades e conhecimentos acerca dos novos padrões educacionais exigidos pelo modo remoto para atender a demanda de formação dos professores em AFA, sendo necessário a busca de conteúdo tecnológicos para a implementação de uma formação profissional integralizada, considerando principalmente, o nível de experiência de ensino dos estudantes (KWOK et al., 2021).

Essa adaptação das avaliações foi necessária durante o ERE, pois a ênfase deveria ser voltada aos alunos e às ferramentas de ensino digitais que eram disponíveis no momento (SCHIMT; BUGALHO; KRUGER, 2021).

c) Possibilidades do ERE (aspectos positivos)

Embora a inserção forçada do ERE tenha oferecido uma desestabilidade inicial aos docentes, estudantes e IES, o uso desse modo de ensino possibilitou inúmeras oportunidades que agregaram de forma positiva na formação profissional em AFA junto aos estudantes, envolvendo mudanças acerca das estratégias de ensino e dos aspectos emocionais tornando os indivíduos mais compreensivos e humanos. Mas principalmente, pelo fato de ter conseguido manter as atividades acadêmicas mesmo em meio a uma pandemia, onde foi necessário o distanciamento social.

“É positivo é pelo lado de nós não termos atraso. De não termos atrasado o calendário acadêmico pra nós, professores, né? E pros acadêmicos também porque nós não interferimos no tempo da formatura deles né? Quem tinha que formar no meio do ano formou corretamente, quem tinha que formar no final do ano formou corretamente também né? Tem esse é o ponto positivo. (NT EV)”.

”Para um período de pandemia, entre escolher a saúde dos meus alunos e o período remoto, eu escolho o ensino remoto, né? Mas manter isso depois não (CO FM)”.

“Eu vejo com bons olhos a questão do ensino remoto. Eu acho que é possível aproveitar muita funcionalidade, muito as ferramentas que o ensino remoto pode proporcionar (NT EV)”.

O ERE oportunizou e, provavelmente, influenciará para que algumas estratégias de ensino permaneçam mesmo com o retorno das atividades presenciais, como por exemplo, o convite de profissionais externos e de outras regiões territoriais, para facilitar o acesso e difusão do conhecimento. Esse relato foi unânime entre os entrevistados, os quais reforçaram este ser um dos aspectos mais positivos que o ERE oportunizou ao ensino de forma geral.

“Familiarização do professor com estratégias que poderão permanecer após a retomada do ensino presencial. Porque uma coisa que o ensino remoto nos deu foi contato com gente de fora. (CO FM)”.

“O grande diferencial na minha opinião foi a possibilidade de chamar convidados, com o mais expertise do que eu em algumas áreas e pessoas que eu simplesmente conhecia mas nunca tive uma oportunidade de vivenciar esse momento aqui por exemplo que a gente está vivendo (...) uma relação com alguns dos profissionais que no modelo presencial isso não era possível (ND FS)”.

“Porque uma coisa que o ensino remoto nos deu foi contato com gente de fora. É pra educação física inclusiva chamar é professores que dão aula na escola em instituições especializadas é pra educação especial chamei muita gente que é da gestão que das instituições, das escolas, eles fizeram entrevista pelo Meet (CO FM)”.

Além disso, o ERE permitiu oportunizar uma forma diferente de oferecer o ensino aos acadêmicos, demonstrando ser possível e eficiente. Com isso, as possibilidades para o ensino híbrido poderiam ser implementadas, pois assim, custos poderiam ser diminuídos tanto para as IES quanto para os estudantes e docentes. Para as IES no que se refere a manutenção física dos espaços (limpeza, energia, água, entre outros) e para os estudantes e docentes, acerca dos gastos com relação ao deslocamento ao campus e a logística.

“O que vai ficar de herança? É a gente pensar realmente no ensino híbrido né? Nas possibilidades de um ensino de qualidade híbrido. E aí como eu falei pra você como eu vim algo muito atípico porque a gente já estava implantando esse ensino híbrido e com muito sucesso na minha opinião até porque tantos os nossos alunos perceberam quanto as nossas avaliações mesmo. (ND PA)”.

“Ela pode facilitar o acesso a acadêmicos para quem tem as dificuldades logísticas pra chegar a instituição, dificuldades financeiras pra poder ir todos os dias pra instituição, grande parte dos meus alunos ele tem poder aquisitivo muito baixo. Então eles realmente têm dificuldades financeiras pra poder ir à instituição. Né? Então pra esses alunos foram muito importantes o

ensino, a possibilidade do ensino remoto pro aprendizado dessa desses acadêmicos. (NT EV)”.

Além dos aspectos que envolveram diretamente o ensino, também foi possível verificar relatos positivos no que se referiu ao estreitamento das relações pessoais mesmo que a distância. Houve sim uma dificuldade na interação dos estudantes durante as aulas síncronas acerca do uso de câmeras, mas a melhoria aqui descrita foi aquela que envolveu os familiares, amigos e as redes sociais ao conteúdo da AFA, favorecendo a difusão do conhecimento dessa área junto a pessoas que a desconheciam.

“A gente foi pra dentro da casa das pessoas e as pessoas vieram pra dentro da minha casa também. (CO FM)”.

“Então o conteúdo ele acabou saindo do aluno e indo pra família também, porque a família foi jogar gollbal, foi jogar fazer, né, um pouquinho de futebol de cinco, então, o conteúdo, ele saiu um pouquinho só do aluno e foi pro espaço, e foi pra família. (CO FM)”.

“A família toda vivenciava. Parece assim, quando eu vi assim os vídeos, a família inteira tava participando da construção (NT FM)”.

Diante do exposto acima, refletindo sobre o processo de ensino e aprendizagem e com um olhar otimista, Schimt, Bugalho e Kruger (2021) evidenciaram esses aspectos positivos devido a inserção do ERE, que provavelmente foram absorvidos durante todo o desenvolvimento das aulas remotas e que potencialmente continuarão a contribuir para as inovações nas estratégias de ensino e aprendizagem para a formação de professores e para o uso das tecnologias digitais pelos docentes durante o ensino presencial (SCHIMT; BUGALHO; KRUGER, 2021).

d) Limitações do ERE (aspectos negativos)

Como todo modelo de ensino, o ERE também possuiu limitações que geraram aspectos negativos relacionados às condições da estrutura de ensino, às estratégias de ensino desenvolvidas pelos docentes, ao trabalho dos docentes, às condições socioeconômicas dos estudantes e aos recursos disponíveis para a comunidade acadêmica.

Com relação às estratégias de ensino, os entrevistados evidenciaram a limitação envolvendo as aulas práticas e de que forma poderiam suprir isso durante o ensino remoto.

“Eu buscava vídeos na internet e eu não conseguia achar. Tipo algo bem específico. Então os jogos de inclusão eram conteúdo que eu trabalhava muito forte. (NT FM)”.

“Eu acho que do presencial pro online eu perdi, vamos dizer assim, vinte e cinco por cento do que eu fazia no presencial, justamente porque eu não tenho a possibilidade de fazer as visitas técnicas. Eu acho que as visitas técnicas eram que me ajudavam muito com relação ao aprendizado dos alunos, né? (...). Eles não vivenciaram isso. Então eles estão se formaram nesse momento pra um mundo que eles vão conhecer quando eles começarem a ir pra prática e não conseguiram ter esse suporte dentro da formação inicial, sabe? Acho que isso ficou um pouquinho por conta da pandemia. (ND PA)”.

“Substitui a ação da parte prática das disciplinas, né? Isso que foi realmente prejudicado. Não é a parte teórica ou a maneira que a gente ficou de maneira remota, mas sim a não possibilidade de fazer a parte prática, principalmente perante os estágios, não tanto da disciplina em si. (SD MG)”.

Além das estratégias de ensino para atender a falta da prática, houve a necessidade desenvolver e aplicar estratégias para melhorar a interação dos estudantes junto os docentes durante as aulas síncronas.

“A gente fez uma campanha logo no início da pandemia, né? Que eles começavam a ficar muito de câmera fechada, eles não abriam a câmera, né? Poucos abrem a câmera. E a gente fez uma campanha que era adote seu professor (ND PA)”.

Essas estratégias citadas acima foram importantes, pois a pouca (ou nenhuma) interação e o pouco *feedback* ao longo das aulas síncronas foi um dos aspectos que mais interferiu no desenvolvimento das aulas.

“Absolutamente no modelo online a gente perde essa possibilidade. É de conversar. A troca ela simplesmente se torna diferente. Não é que ela não possa ocorrer. Ela ocorre. Em determinados modelos de ensino ela pode ocorrer usando a tecnologia usando habilidades da estratégia né didática que se usa mas ainda assim é muito diferente (ND PA)”.

“Porque realmente os alunos estavam muito distantes, poderia se distanciar e poderia ter uma evasão maior (...) Depende do outro que está lá do outro lado. E por exemplo, diferente do presencial, o menino

pode até não estar te escutando. Mas ele está lá na sala. Ele está lá, de alguma forma, alguma coisa entra. (CO FC)”.

“Você via que estava ali logado, mas que não estava na sala, sabe? (CO FC)”.

“Absolutamente no modelo online a gente perde essa possibilidade de conversar. A troca ela simplesmente se torna diferente. Não é que ela não possa ocorrer. Ela ocorre. Em determinados modelos de ensino ela pode ocorrer usando a tecnologia usando habilidades da estratégia né didática que se usa mas ainda assim é muito diferente a gente não está olhando no olho as telas das câmeras não cabem e eu particularmente fui um dos que e sempre entendi de uma maneira muito tranquila essa coisa de não querer ligar a câmera porque eu não sei o que é que está passando na casa dos alunos, dos estudantes, eu não sei quem está com celular, eu não sei o que tem condição sozinho, vai estar acompanhado então sombra de dúvidas foi a infração essa foi a parte que eu me senti mais dificuldade (ND FS)”.

“A participação dos alunos e das alunas também ficou mais complicada porque a maioria ficava com a câmera fechada, então você não tinha o retorno visual dos alunos né? Aquela cara de dúvida, é aquele bocejo que você usa pra, né? Mudar sua aula, fazer discussão, chamar a pessoa pra falar, a gente, eu particularmente reduzi o tempo de aula porque é cansativo, né? Você ficar quatro horas dentro da sala de aula, só que daí a gente tem as estratégias, né? Grupo, discussão, intervalo e no modelo remoto, né? Pelo você fica mais fechado, né? (CO FM)”.

“Esse período pandêmico mostrou essa necessidade de interação humana mesmo (...) Eu acho que é isso, essa interação humana ela é essencial para a formação dos profissionais da educação física, né? Independente da área que vão atuar. É isso. (CO FM)”.

“Eu não visualizava ninguém, então tu não sabes se eles estão ali mesmo prestando atenção naquilo que tu estás passando né? E aí dúvidas? É um silêncio aí isso fica um pouco complicado né? Porque tu não sabes, como uma entrevista né? Você está vendo a minha reação. Espanto de dúvida de angústia e tudo mais, né? E eu não conseguia ver as expressões dos meus alunos. Né? Se eu estava trazendo algum conteúdo que realmente causava dúvida se ele realmente tinha dúvida ou se ele ah é verdade. É isso mesmo, né? então que foi difícil essa entendi. (NT EV)”.

Além disso, foi evidenciada a necessidade de compartilhamento dos equipamentos pela família toda, sendo necessária a compreensão da rotina e a demanda doméstica dos estudantes e docentes.

“As escolas [educação básica] começaram a usar também o modelo remoto, então às vezes era um computador na casa que era voltado pra criança que tava na escola e depois usava o pai, a mãe e o irmão mais velhos, alguma coisa assim. Então ainda teve então foi bastante exaustivo com relação ao equipamento (CO FM)”.

Além da dificuldade em administrar o uso de equipamentos compartilhados pela família, ainda houve situações que os estudantes não possuíam acesso ao equipamento ou internet com velocidade adequada para acompanhar as aulas síncronas. Sendo importante a compreensão dos docentes, pois nem todos tinham acesso pelo fato de não possuírem condições socioeconômicas favoráveis.

“A questão da acessibilidade digital e o e o custo disso para os alunos foi uma barreira muito grande, né? Porque eles não têm Wi-Fi em casa né? Eles não têm computador, eles fazem tudo pelo celular e eles dependem de ficar colocando crédito no celular pra assistir as aulas. Né? Então essa foi uma das questões. (SD PM)”.

“Se um aluno não consegue me digitar uma prova, tem que escrever, fotografar e me mandar, como é que eu vou querer que esse aluno tenha internet pra assistir um vídeo. Né? Como é que esse aluno pode assistir bem uma palestra? Claro então que a questão tecnológica pegou em alguns aspectos né? De internet ruim várias vezes. (SL EM)”.

“Olha eu avalio como bastante desumana. Porque foi feito uma exclusão de quem não tinha o aparato tecnológico, não tinham acesso à internet. Então não se pensou nessas pessoas, né? (CO FM)”.

“Não puder obrigar esse menino de abrir a câmara porque ele porque é conexão é lenta, a câmera ligada vai entendeu? É é complicado. (CO FC)”.

“Não poderia ser uma punição para o aluno que não consegue acessar. Por questões que não é culpa dele, não é porque ele não quer acessar. Né? É porque ele não tem dinheiro pra acessar. Né? É porque ele não tem sinal de internet. (SD PM)”.

“Os alunos nas aulas presenciais eram muito mais cobrados do que de maneira remota. Não houve essa cobrança e sempre tinha justificativa de que o aluno não tinha é uma internet boa, não tinha Wi-Fi, geralmente ele estava com os dados móveis... as vezes o aluno ele tem que optar pela disciplina X ou Y pra ele poder assistir as nossas aulas, né? Então o ensino ele foi muito prejudicado em relação a isso, eu tentei me aproximar ao máximo deles (NT FM)”.

Associado a isso, foi acompanhado o fato do estudante não possuir um local adequado, bem iluminado para conseguir se concentrar e estudar. E com isso, acabou se tornando multitarefa, atrelado a uma sobrecarga doméstica e acadêmica. Além do fato de muitos estudantes terem tido a necessidade de trabalhar para auxiliar com a renda familiar devido a situação da pandemia, que interferiu drasticamente em questões socioeconômicas do país.

“Eu comecei a ter alunos e alunas que assistiam aula com os filhos no colo, que assistiam aula fazendo serviço de casa, né? Então eu briguei um pouco com os meus alunos (...). Então essa coisa de você parar, prestar atenção, a gente ficou meio que multitarefa, né? Acha errado você parar e se dedicar àquela aula, né? Parece até o vídeo, pôr roupa pra lavar, fazer comida e acaba tendo que cuidar dos filhos, porque eu tá ali vendo a mãe, né? Que que vai fazer? (CO FM)”.

“Então eu vejo essa dificuldade a exaustão dos alunos porque alguns professores dosaram o quantitativo de avaliação, outros não. Alguns professores dosaram quantitativo de horas que passava no Meet, outros não. Quando eu conversava com os alunos, né? Porque eu sempre pegava um período da aula pra perguntar como que eles estavam (CO FM)”.

“Eu também tive alunos que simplesmente utilizaram esse tempo livre pra fazerem seus estágios irem trabalhar, fazerem outras atividades no mesmo período ideal. Isso foi muito negativo. Isso foi muito realmente é foi ruim pra disciplina, né? É porque eu não posso simplesmente controlar o meu aluno está num período na no horário de aula. Mas a gente percebia que o nosso aluno não estava na sua residência, estava estagiando em academia, estava trabalhando. É nós tivemos muitos alunos que realmente foram impactados, que inclusive acabaram agora abandonando o curso, né? Por causa do suporte financeiro, né? Eles realmente precisaram sair pra trabalhar. Porque os pais perderam os empregos, a situação em casa ficou bem complicado (NT EV)”.

Com relação ao trabalho docente, foram destacadas: a sobrecarga do trabalho físico devido a inserção de um ensino novo (modo remoto), e a preocupação com as questões epidemiológicas e a saúde própria e da família, impactando diretamente nos aspectos emocionais. Foi evidenciado por todos os entrevistados o cansaço e principalmente a insegurança em não conseguir ministrar as aulas naquelas circunstâncias.

“Mesmo a gente tendo esse respaldo da universidade eu fiquei muito insegura, (...) esse professor era muito amigo meu, então eu acionava ele assim direto, ai meu Deus do céu, perdi a aula, não sei onde que ela foi parar, não sei, não sei o que lá. E assim, é um receio muito grande, né? De você não conseguir ministrar a aula (SD MG)”.

“Porque eu sou uma só que eu tava fazendo ensino, pesquisa e extensão, tendo que organizar todo esse processo, também sendo uma pessoa que estava num período pandêmico, né? Então, não é que eu estava num lugar feliz, né? Eu tava também dentro da pandemia e sem suporte nenhum, um suporte pessoal meu que eu opto né? Já faço terapia há algum tempo então ela foi muito importante nessa nesse período. Então sem dúvida é uma quietação, ensino remoto

emergencial não é ensino a distância esse suporte, essa rede de suporte que o ensino a distância tem. (CO FM)”.

Devido a esses fatores, foi destacado pelos entrevistados também, a defasagem na aprendizagem dos alunos devido ao ERE e o pouco feedback dos alunos durante as atividades síncronas.

“A gente percebe que o aprendizado é menor, eu percebia... oh.. a gente tem que deixar a prova aberta uma semana. Então assim, você não consegue ver aprendizado, você não consegue ter um feedback tão grande. (SD PA)”.

“Eu acho que a qualidade das aulas ela ficou absolutamente superior ao que era antes. No entanto é uma perspectiva só sua como professor. Porque o que você não consegue saber é se o aluno realmente prestou atenção ou aprendeu. Né? Então é isso porque quando você se você estava lá presente você saberia dizer qual aluno está atento você chamaria a atenção desse aluno, você de alguma maneira você chamaria ele pra voltar se ele tivesse disperso e aqui no ensino a distância não! Você vai dando a sua aula, cê vai vendo que você tá dando uma boa aula, você sabe que o conteúdo foi interessante, só que o feedback do aluno eh é algo que depende dele e você não consegue saber realmente se o aprendizado foi efetivo. (SD MG)”.

“Então aí a gente tinha a questão econômica né? A gente tinha a questão cultural, a questão social e a questão epidemiológica mesmo. (SD PM)”.

“Ah com relação a defasagem de aprendizagem porque ela porque que houve aconteceu, seria ilusão falar que não houve defasagem de aprendizagem, não é? (SD PM)”.

Os docentes que enfrentaram uma enorme carga de trabalho, pois o cenário pandêmico forçou o anúncio abrupto da inserção do ensino remoto com a necessidade da utilização das tecnologias digitais, acarretando na carga elevada de trabalho diretamente relacionada às dificuldades em acessar e utilizar os computadores, softwares e conexões de internet (KWOK et al., 2021).

Além dos desafios enfrentados pelos docentes, também foram evidenciadas desigualdades na aprendizagem dos estudantes, pois nem todos possuíam acesso à Internet e à equipamentos adequados, tornando o ensino remoto pouco viável para alguns, fazendo com menos estudantes estivessem em contato diariamente com seus professores (KWOK et al., 2021), interferindo diretamente na interação entre estudantes e docentes ao longo da aulas síncronas.

Assim, provavelmente, uma das maiores dificuldades oferecidas nas aulas remotas foi a interação pessoal, pois nem todos os estudantes participavam com vídeo e falas durante as aulas (ou por opção ou por acesso restrito), corroborando para que as atividades síncronas ficassem restritas a alguns estudantes da turma (SCHIMT; BUGALHO; KRUGER, 2021), aqueles que possuíam acesso, que se envolveram de forma positiva nas atividades oferecidas e que, de alguma forma, possuíam mais afinidade com as tecnologias digitais.

Outra percepção dos entrevistados foi em relação ao acesso limitado da internet no que se refere aos estudantes, o que dificultou a participação destes de forma ativa durante as aulas no ERE (SCHIMT; BUGALHO; KRUGER, 2021).

Mesmo assim, os docentes trabalharam com afincos para tornar as condições melhores para tentar conter a evasão e possibilitar/proporcionar uma maior interação junto aos estudantes durante o ensino remoto, ocorrendo por meio das estratégias de ensino e da flexibilização nos critérios de avaliação e frequência durante as aulas síncronas.

5.3.3 Consequências do ERE

a) Transição do ERE para o retorno do presencial

O retorno para o modelo presencial também ocorreu de forma distinta nas IES. O quadro 5.7 apresenta esse fenômeno.

Quadro 5.7 Panorama do tempo de retorno às atividades presenciais.

ID	Início do ERE	Período híbrido	Retorno ao presencial	Condutas
SD PA	Março/2020	sim	Março/2021	Uso obrigatório de máscaras;
SD MG	Março/2020	não	Março/2022	
SD PM	Março/2020	sim	Março/2021	Higienização de materiais;
SL EM	Agosto/2020	não	Agosto/2022	
CO FC	Agosto/2020	não	Março/2022	Ambiente arejado;
CO FM	Agosto/2020	não	Agosto/2021	
ND PA	Março/2020	sim	Agosto/2021	Apresentação do documento de vacinação em dia;
ND FS	Agosto/2020	não	Março/2022	
ND EJ	Agosto/2020	não	Março/2022	
NT FM	Agosto/2020	não	Novembro/2021	
NT FV	Março/2020	não	Novembro/2021	

Fonte: elaborado pelo próprio autor.

A questão da transição do ERE para o ensino presencial e de que forma isso poderá interferir de forma positiva no ensino como um todo foi evidenciado pelos docentes entrevistados. Foi relatado que muitos aspectos positivos provavelmente irão interferir na nova conduta no que se refere as estratégias de ensino e de metodologias que enfatizam o desenvolvimento do aluno, atrelado ao uso das tecnologias digitais.

“A gente tem que começar a somar as nossas práticas e as nossas adaptações metodológicas também e pensar nessa questão digital e inovadora. Eu acho que isso é algo que surgiu, né? Então acho que como área é mais uma área de conhecimento pra gente, né? (ND PA)”.

“Olha, eu vou agregar coisas, certo? Então, muito provavelmente o Meet eu vou continuar usando pra ter o contato com esses professores e professoras e atletas de fora (CO FM)”.

“Vou manter algumas coisas, sem dúvida. Achei muito interessante utilizar esse recurso, né? Pra conversar com os professores, eu pude ministrar aula na Universidade de Barcelona. Então, assim, isso é interessante. É uma pena não conseguir trazer as pessoas pra cá, também porque muitas delas tem prática pra fazer com os nossos alunos, né? (CO FM)”.

“No ensino presencial nós vamos ter a possibilidade de usufruir os pontos positivos do ensino à distância. É como uma forma de suprir as necessidades dos nossos acadêmicos né? Questões logísticas questões financeiras né? vai facilitar muito mais a tarefa do professor e do próprio acadêmico, né? Será um dos pontos positivos. mas não substituirá o ensino presencial na minha opinião. Creio que disciplinas práticas (...) é essencial é que tenhamos atividades práticas que os acadêmicos possam absorver e ter um aprendizado completo e futuramente replicar esse aprendizado aos seus alunos no futuro, seja na licenciatura quanto no bacharelado. (NT EV)”.

“Elas foram muito boas. Muito boas. criativas e que eu vou continuar utilizando nas minhas nas minhas disciplinas presenciais. Mas aí claro eu vou ter eu vou ter um contato presencial com meu aluno né? Aí sim ó fulaninho ó vamos pensar no Instagram aqui o que a gente pode fazer alguma coisa pra quem sabe deixar mais criativo a disciplina e tudo mais mas aí eh frente a frente presencial a gente tem como instruir o aluno a gente tem como ajudá-lo tem como melhorar essa essas atividades. A distância realmente não conseguiu fazer isso. (NT EV)”.

“Eu gostaria que a gente pensasse, né? Enquanto professores da área de educação que se adaptada, realmente como é que a tecnologia ela vai agregar na nossa prática profissional. Eu acho que é algo que a gente não pode dispensar porque isso virou uma realidade. É uma realidade, né?! [...] eu acho que a gente tem que pensar enquanto área, em como que a gente vai construir conhecimento pra gente poder preparar não só na academia, né? Não só o aluno do ensino superior.

Mas nós já formados, como é que a gente vai se preparar pra essa realidade? Né? Tanto pra formar alunos, pra colocar no mercado profissionais que atendam as demandas tecnológicas como a gente também, por exemplo um projeto de extensão. Como é que eu posso fazer um projeto de extensão que envolva o ensino digital pra pessoa com deficiência. Né? Então acho que nós enquanto área eu acho que esse é o maior recado né? (ND PA)”.

Um das preocupações expostas pelos docentes entrevistados que surgiu ao longo do ERE foi com relação ao retorno do ensino presencial. Essa questão foi enfatizada devido a muitos estudantes terem ingressado no ensino superior durante a pandemia e não compreenderem como seria o ritmo e demanda das atividades acadêmicas quando esta retornasse a normalidade no presencial, no que se refere ao fluxo de leituras e carga horária das aulas teóricas e práticas. Tais aspectos foram flexibilizados e adaptados durante o ERE, o que pode ter interferido na expectativa dos estudantes ao retornar as atividades presenciais.

“Eu fico muito receosa com as pessoas que ingressaram no período de pandemia, que não entenderam o ritmo do que é o ensino superior. (CO FM)”.

“Não tem o ritmo de leitura, artigos... geralmente eu deixava o período da disciplina pra eles lerem dois artigos pra gente discutir numa outra aula, poucas eram as pessoas que faziam isso, aí eu tive que começar a cobrar relatório pra né? Pros alunos lerem porque era o que valia. Sem muitos não faziam. Então isso ficou muito complicado. A fluidez da aula, as dinâmicas de aula ficaram muito fechadas (CO FM)”.

Cada IES estabeleceu uma estratégia de retomada ao ensino presencial, o uso de máscaras em ambiente fechado, respeitando a higienização do ambiente e dos materiais e exigindo, em sua maioria, a apresentação do documento de vacinação contra a Covid-19 em dia. Para as IES privadas e algumas federais e estaduais, esse retorno presencial das atividades foi mais rápido, amparado pelas resoluções disponibilizadas pelos municípios e pelas próprias IES, entretanto, uma grande parcela das instituições públicas (federais e estaduais) apresentaram um atraso de um ano nessa retomada presencial em comparada as outras, respeitando a autonomia de cada uma delas.

b) Percepções acerca do desempenho docente durante o ERE (preparação, envolvimento, carga emocional)

Ao se referir ao desempenho docente durante o ERE, alguns aspectos foram evidenciados pelos entrevistados, como as preocupações com a condução/operacionalização do ensino remoto e com possíveis prejuízos aos conteúdos práticos da AFA e a preocupação com relação aos impactos da pandemia e transformação na concepção das atividades físicas.

“Talvez eu tenha deixado de ser uma professora conteudista, sabe? Que só pensa no conteúdo, eu deixei, talvez eu tenha, ah não existe mais a M... que só se preocupava com o conteúdo sabe? Eu comecei a olhar e realmente o menos se tornou mais. O que eu conseguia em poucas palavras, em poucas vezes numa aula de quinze a vinte minutos eu conseguia ter a atenção deles e a interação, pra mim aquilo ali era tudo. Do que uma aula longa que eu que eu me cansava lá atrás, sabe? eu penso que foi isso o ensino remoto ele ensinou isso a mim pelo menos, né? (NT FM)”.

“A pandemia ela modificou várias áreas, inclusive a educação física eu não acredito que vai se tornar uma prática assim muito constante porque eu acho que áreas que precisam de cuidados pessoais né? Você tem que estar lá com o teu aluno ela não vai desaparecer e nem vai sofrer grandes transformações com relação a essa parte digital porque é não é a mesma coisa uma a promoção de uma atividade física digital com a com a promoção que a gente tem lá nos nossos espaços né? Então acredito que é importante pra gente repensar as nossas metodologias, pra gente repensar as nossas estratégias. Eu acho que o profissional que está sendo formado ele tem que pensar nessas novas estratégias de ensino sim, claro. Até por isso que a gente se preocupa se preocupou muito, se preocupa muito com relação a essa parte tecnológicas, né? Ensinar o nosso aluno coisas diferentes, coisas tecnológicas. E também pensar muito nessa área, né? (ND PA)”.

“Eu me preparei muito nesses sentidos, sabe? De saber que é uma realidade, né? Que isso é algo que veio pra ficar e veio pra nos ensinar a repensar as nossas metodologias. Então assim, a gente já estuda, né? Adaptações curriculares, adaptações metodológicas e agora a gente tem que pensar nas nossas adaptações digitais também (ND PA)”.

“Eu não tenho dificuldade metodológica, não tenho dificuldades de ambiente virtual, não tenho dificuldade de professores treinados para esse momento on-line nem alunos. O que eu tenho a gente tem dificuldade hoje é abertura de câmeras durante a aula ao vivo. Isso a gente ainda tem um pouco de dificuldade sim. Porque no início eles assistiam muito porque eles achavam que né? Só era aquele momento e depois quando a gente começou a disponibilizar eles foram começando relaxando. (ND PA)”

Nesse sentido, sendo necessário todo esse investimento de tempo para adequar metodologias e estratégias de ensino, bem como aprender e adequar as tecnologias

digitais devido à necessidade de reestruturação e adequação do ensino ao formato remoto, os docentes sofreram uma sobrecarga imensurável de trabalho que envolveu aspectos físicos e emocionais.

“Usei grupos no Whatsaap... pedi a gentileza de não ficar conversando comigo à noite, final de semana, porque eu também precisava descansar, porque acabou sendo duplicando o trabalho. né? (CO FM)”.

“Então isso gerou uma sobrecarga para nós. Uma sobrecarga de trabalho. Que você de ter que instruir, e você imagina que assim a gente colocava o material no portal, aí nós colocávamos o slide o PDF da aula. (SD PM)”.

“Eu tive medo de iniciar a primeira aula e não saber quais eram as teclas de apresentação, fiquei bastante insegura aí nas primeiras semanas (SD MG)”.

“Foram momentos difíceis, então foi muito exausto eu chegava a trabalhar cinco horas a mais do que o normal que eu taria trabalhando no contexto de dar essas aulas aí né? Pra supri toda estruturação das aulas, mas o resultado eu achei que foi bacana. (SD MG)”.

“Nossa menina Jesus. Eu nunca trabalhei tanto na minha vida. Não é a primeira falar isso. É sério! Menina fazer a transposição de toda essa carga (curricular/conteúdo) para o remoto foi difícil (SD MG)”.

“Então eu levava (...) uma média de quatro a cinco horas tá? Por turma por disciplina... agora você multiplica isso por disciplina por semana. Eu cheguei a levar vinte horas eu pra completar esse processo pra todas as turmas. Loucura, menina. Loucura, loucura, loucura. (SD MG)”.

“Não sei se é experiência ou trauma, mas experiência (...) Nossa menina olha nós estamos exaustos. (SD MG)”.

“Então foi um período bastante angustiante. Pra saber como que os alunos tavam, pra saber como que ia chegar pros alunos o conteúdo em si que tava sendo trabalhado, os alunos que tavam tendo dificuldade financeira, então foi angustiante, não tanto pelo aparato tecnológico, mas pelo contexto geral, né? Do processo. (CO FM)”.

Entretanto, mesmo com essas adversidades, os docentes ponderaram os aspectos positivos de todo esse fenômeno na formação de professores em AFA e para seu crescimento/desenvolvimento/aprimoramento pessoal e profissional.

“Eu costumo ser mais otimista. Então eu acho que eu ganhei mais do que perguntas desse período. Por quê? Porque eu tive a oportunidade por exemplo de repensar todas as disciplinas que eu lecionei. Então isso pra mim foi uma oportunidade que se não fosse a pandemia e eu não provavelmente não seria dado a reviravolta pra que eu dei muitos conteúdos. Ou seja, eu me considero em um processo de evolução. Então eu acho eu acho que eu melhorei nesse sentido de melhorar. (ND FS)”.

“Eu me sinto hoje um professor mais preparado pra lecionar as disciplinas que eu normalmente já leciono eu passei por um período difícil, eu tive que me readaptar e agora eu me sinto melhor dando aula. É engraçado isso, porque foi positivo. (ND FS)”.

“Eu acho que de uma forma geral é mais da personalidade e da maneira como você encara a própria formação. Seja o professor em constante formação, seja o aluno que estava sempre exposto lá pela oportunidade de se apresentar.(ND FS)”.

“Eu não tive dificuldade em relação aos instrumentos, eu consegui me adaptar bem a forma de ministrar aula (NT FM)”.

“Eu tenho filho, eu tenho esposa, era um período que todo mundo está lá em casa então todo mundo estava trabalhando em casa utilizando a mesma rede, utilizando o mesmo espaço, né? Eu estava dando a minha aula e o meu filho estava tendo aula num mesmo ambiente. Né? Então isso acaba limitando. E eu também precisava dar um suporte, né? Aprendizado do meu filho, né? Então isso também foi um pouquinho impactante, né? (NT EV)”.

Os docentes enfrentaram dois principais desafios no ERE: quanto à adaptação e o replanejamento das disciplinas, e quanto ao uso e o investimento (financeiro e de tempo) das tecnologias digitais (SILUS; FONSECA; JESUS, 2020). Foi necessário que eles inovassem no trabalho educativo, buscando novas metodologias que estimulassem a atividade dos estudantes durante o ERE; tornassem o ensino mais humano, com a finalidade de influenciar e motivar o aprendizado dos estudantes; aprendessem o uso de tecnologias digitais; e a reformulassem as avaliações (MASETTO, 2002). Para isso, alguns precisaram realizar uma formação continuada com o objetivo de instruir e se instrumentalizar para a atuação no ERE.

Associado a esses fatores, ainda houve a sobrecarga emocional, devido a enorme carga de trabalho, principalmente, nas primeiras semanas de fechamento das instituições educacionais no início da pandemia, com a necessidade da utilização das tecnologias digitais para tornar esse ensino possível (KWOK et al., 2021).

c) Impacto do ERE no desempenho dos discentes (envolvimento, dificuldades)

No que se refere aos aspectos que envolveram os discentes durante o ERE, foi evidenciado, por meio da percepção dos docentes entrevistados, aspectos acerca do envolvimento deles durante as aulas síncronas e assíncronas e, principalmente, com relação as dificuldades enfrentadas pelos estudantes para acompanhar toda a mudança para o ERE.

Preocupação com a falta de condições de acessibilidade de equipamentos e de internet por parte dos discentes para o envolvimento nas disciplinas do ERE.

“Como são realidades diferentes, são alunos diferentes de um estado por outro. Por exemplo, eu sinto do nosso que estão passando muita necessidade pelo que eu sinto, entendeu? Tem aluno que precisa de usar o 4G, né? Ele não tem internet, tem aluno que mora em fazenda, entendeu? Então tem muitos alunos que retornou pra fazenda, então o acesso de internet não pega, tem alunos indígenas, né? Que né? Que voltaram pra tribo que não tá pegando a internet direito, estão sem acesso. Inclusive tinha uma comigo (CO FC)”.

“A gente percebe que muito deles, não conseguiram realizar efetivamente a o que foi proposto. Ah, professor, eu não tenho rede social. Ah, professor, a minha internet está ruim. Ah, professor, não deu. Ah, professor, eu moro sozinho. (NT EV)”.

Além disso, foi possível identificar também, o descaso e descompromisso dos estudantes e uma certa negligência por parte deles no que se referiu a subvalorização das disciplinas durante o ensino remoto, em detrimento de estágios e atividades profissionais remuneradas.

“Alguns não entregavam atividades, tinham dificuldade de acompanhar as aulas, esqueciam de responder e aí a gente teve que fazer prova de considerada a recuperação, prova final, trabalho extra. Isso também aconteceu durante esse método que é natural, ocorre como no modo presencial e ocorreria também no modo remotos, né? (SL EM)”.

“Como a gente disponibilizava a aula gravada, então eles muitas vezes passam, eu tenho outra coisa pra fazer, eu não vou assistir a aula agora, né? Então inclusive assim, eu tive alunos que começaram a assumir estágios remunerados, empregos no momento da aula né? E o aluno fala, professor eu não estou assistindo porque eu estou trabalhando. E a gente tem que... até por se tratar numa instituição privada, a gente tem que ter essa compreensão que o aluno precisa trabalhar pra poder pagar a mensalidade ou poder né? Num outro momento pagar o financiamento, mas a gente precisa dessa mobilização (ND PA)”.

“Uma outra questão foi o seguinte. A partir do momento em que as aulas presenciais elas foram interrompidas o que que esses alunos começaram a fazer? Eles começaram a utilizar esse horário eles estariam na faculdade pra trabalhar. É, muitos fizeram isso, muitos fizeram isso, não é? Então se antes eles trabalhavam de manhã e à tarde e depois eles iam pra faculdade. Nesse momento eles trabalhavam de manhã, tarde e à noite e faziam a faziam as tarefas da faculdade quando dava tempo. E aí quando nós retornamos para o ensino presencial há muitos alunos trabalhavam no horário da aula. Principalmente os alunos concluintes. Os alunos de sétimo e oitavo semestre. Então nós tivemos um retorno massivo dos alunos de ah de quarto semestre os alunos de segundo e quarto semestre e sexto. E nós demos essa liberdade pra que os alunos se organizassem da melhor forma possível, né? (SD PM)”.

“Professora, meu pai tá desempregado, a minha mãe também e o dinheiro que eu recebo na bolsa, eu ajudo, a bolsa que eu recebo, né? Eu ajudo a minha família. Tá? E muitos alunos ainda teve isso, muitos alunos trabalhando no mesmo horário da aula. Isso foi muito comum.(NT FM)”.

Houve também a evidência da sobrecarga de atividades discentes, envolvendo o excesso de atividades e cobranças em algumas disciplinas.

“Então eu vejo essa dificuldade a exaustão dos alunos porque alguns professores dosaram o quantitativo de avaliação, outros não. Alguns professores dosaram quantitativo de horas que passava no Meet, outros não. Quando eu conversava com os alunos, né? Porque eu sempre pegava um período da aula pra perguntar como que eles estavam (CO FM)”.

A própria percepção por parte dos alunos referente à falta da prática na sua formação profissional inicial, denotou um sentimento de incompletude.

“Professora, eu vou dizer pra senhora que eu aprendi muita coisa na sua disciplina. Mas se nós tivéssemos tido realmente mais momentos presenciais, mais práticas a disciplina teria sido completa. Né? Esse foi a percepção de alguns que passaram pra mim (NT FM)”.

Associado a todos esses fatores, e não menos importante, também foi relatado nas entrevistas os fatores emocionais dos estudantes.

“Eu percebi que eles enfrentavam dificuldades e essa dificuldade impede também. Se você não está bem em casa você não vai aprender, se você está com um parente doente, não tem como. Se você perdeu alguém não tem como, sabe assim? Eles assim eu fui percebendo isso ao longo do tempo (NT FM)”.

As dificuldades encontradas pelos estudantes envolveram o acesso à internet tanto na velocidade quanto no custo para atender a demanda das atividades remotas

síncronas; o espaço físico adequado, pois nem todos possuíam um local adequado para estudar; os equipamentos tecnológicos adequados e necessários; e, principalmente, a atenção e disposição emocional (SILUS; FONSECA; JESUS, 2020). Sendo assim, foi importante atentar-se para o acesso e permanência dos estudantes no ERE, devendo envolver o mínimo de infraestrutura.

d) Alunos do ERE igualmente preparados aos do ensino presencial

Os docentes entrevistados relataram sua percepção referente aos alunos que cursaram as disciplinas em AFA durante o ERE estarem igualmente preparados àqueles que realizaram disciplinas no modelo presencial. Embora a maioria dos docentes tenham sido otimistas quanto ao ERE ter ultrapassado suas expectativas de modo positivo, pois foi confirmada sim a possibilidade de um ensino remoto com adequações às estratégias de ensino; foi unânime a opinião de que a prática fez falta para a formação profissional inicial desses estudantes. Os docentes evidenciaram que as aulas remotas propiciaram um bom conhecimento, mas que nada substituiu a prática e o contato direto com as pessoas com deficiência proporcionando a interação pessoalmente.

“Eu não acho que estão sendo preparados e foram preparados do mesmo jeito pra inclusão escolar não (...) Porque faltou a parte deles vivenciarem na prática do estágio, né? Durante os estágios, durante a parte prática e as práticas extensionistas da disciplina essa questão da inclusão mesmo, né? E o que eles tiveram de inclusão, a sensibilização, a teoria, o estudar as adaptações metodológicas e curriculares que podem acontecer pra inclusão do aluno público-alvo da educação especial nas aulas de educação física, mas não sentiram isso na prática. Eu acho que por conta disso eu acredito que eles não saíram tão preparados quanto os alunos que não pegaram o momento da pandemia (ND PA)”.

“Não. Certamente não estão. Veja, como é que eu interpreto, tá? Pra poder não ficar parecendo paradoxal. Com certeza é uma redução significativa porque você perde a possibilidade de interação e nada vai substituir a interação presencial entre os seres humanos, inclusive esse professor e aluno, esses alunos e alunos, entre alunos e estudantes, e se for alguma intervenção no discurso dentro da escola. Então nada vai ser substituído. A prática é a prática, a interação é a interação (ND FS)”.

“Olha... deixou uma lacuna muito grande pra formação. Deixa uma lacuna gigantesca pra formação desses alunos, naquilo que eu observei quando eu fiz o doutorado, eu também trabalhei com a formação

profissional e eu perguntava, né? O que era interessante ou relevante ou precisava ser inserido na formação? E era o contato com a pessoa com deficiência. E que foi o que faltou durante a pandemia. (CO FM)”.

“Olha, igualmente qualificado sim. Entretanto, da experiência profissional ficou essa lacuna. Porque uma coisa é você ter a teoria né? A gente pega a formação profissional em atividade física adaptada por muito tempo ela foi teórica né? A minha foi, causa e consequência de cada condição de deficiência. Eu não tive prática e por conta própria. A gente meio que retornou pra esse espaço. Então a parte teórica, né? Foi trabalhada, tá OK. Agora essa experiência que os atuais professores vêm buscando, né? Do ensino superior, vem buscando oferecer para essa formação profissional, aí ficou a lacuna mesmo. . (CO FM)”.

“E sem a prática, sem a possibilidade de prática obviamente nós tentamos substituir de alguma forma essa prática né? Mas não... o resultado realmente não foi tão satisfatório quanto eu esperava né? Já no primeiro semestre, né? Dois mil e vinte e um ponto um. Já no dois mil e vinte e um ponto dois aonde eu tive fundamentos professor. Já no segundo semestre quando a gente teve fundamentos dos esportes paraolímpicos a gente conseguiu ter duas aulas eh presenciais. E a gente percebeu que o rendimento da disciplina o aprendizado dos acadêmicos olha é totalmente diferente quando a gente tem atividades práticas. (NT EV)”.

“Algumas disciplinas práticas a as atividades práticas são essenciais pro aprendizado do acadêmico. É inevitável é quase impossível o acadêmico ter um aprendizado completo sem disciplinas práticas. (NT EV)”.

“Óbvio que o nível da discussão de uma sala de aula ele é um pouco mais amplo do que quando a gente está em um remoto, né? Mas as práticas da educação física adaptada e esportes paraolímpicos, eu percebi que teve uma queda muito grande. (NT EV)”.

Além disso, alguns docentes ressaltaram que mesmo os alunos do ensino presencial não estão preparados para atuar frente o processo de inclusão após a formação inicial, corroborando que os do ensino remoto, menos ainda.

“Eu não acho que os presenciais estão preparados. Então, assim, pra começar eu acho que eles estão igualmente despreparados. (SL EM)”.

Esses aspectos corroboram com a pesquisa de Rossi, Vilaronga e Munster (2020), que demonstraram que as angústias, anseios e dificuldades acontecem de forma generalizada nos cursos de formação profissional inicial em AFA tanto no âmbito nacional quanto internacional (ROSSI; VILARONGA; MUNSTER, 2020).

Essas informações corroboram com as pesquisas internacionais e nacionais que demonstraram a importância de se oferecer oportunidades práticas e o contato direto com as pessoas com deficiência na formação inicial envolvendo a AFA, por meio de conteúdos e experiências mais eficazes, principalmente no que se refere aos estágios curriculares, proporcionando assim, o aumento do sentimento de segurança em relação desenvolver atividades junto as pessoas com deficiência em um processo de inclusão (NARDO et al. 2014).

Dessa forma, a falta de experiências práticas, a precariedade do estágio supervisionado e a falta de interdisciplinaridade nos cursos superiores de formação inicial ainda podem proporcionar insegurança e dificuldades para a atuação profissional (LOUZADA, 2016; MAHL, 2016; CHICON, PETERLE, SANTANA, 2014).

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foi possível identificar que os docentes da AFA, atuantes durante o ERE, eram graduados em Educação Física, possuíam idade entre 34 e 60 anos, sendo a maioria com título de doutorado na área da Atividade Física Adaptada ou Educação Especial e com experiência a mais de 16 anos em IES e que 50% desses docentes atuavam na região Sudeste, sendo o estado de São Paulo com maior representatividade.

Essa pesquisa confirmou que os docentes utilizaram os recursos do *Google Meet* e do *Google Forms* para desenvolver as atividades síncronas e assíncronas durante o ERE. E, como estratégias de ensino, eles reorganizaram os créditos teóricos e práticos; suprimiram as atividades essencialmente práticas; desenvolveram estratégias para as aulas síncronas, como convidar outros profissionais para palestras e *lives online*; ofereceram atividades assíncronas com base em leituras de textos digitais, publicações no Instagram e análise e desenvolvimento de vídeos; diminuíram o tempo das atividades síncronas e os conteúdos para tornar menos densa e tensa a situação do ensino remoto.

As IES ofereceram aos docentes e discentes suporte para que o ERE fosse inserido e mantido da forma mais satisfatória possível. Foram realizadas parcerias com empresas como *Google* para adquirir pacotes digitais para acesso as plataformas para possibilitar o ensino das atividades síncronas e assíncronas; ofereceram treinamentos, palestras, capacitações; disponibilizaram assessoria para sanar dúvidas que surgiam ao longo do ERE; emprestaram aparatos tecnológicos aos que precisaram (docentes e discentes) por meio de editais; investiram em redes de pacotes de dados para melhorar a velocidade da internet no campus; ofereceram informações referentes aos protocolos sanitários (distanciamento social, sanitização do ambiente, curso da doença, uso de máscaras, importância da vacinação, atenção à saúde) para promover a proteção da comunidade acadêmica como um todo; flexibilizaram os critérios de frequência/presença nas aulas síncronas por meio do acesso as aulas gravadas; liberaram o cancelamento tardio de disciplinas e a quebra de requisito; e disponibilizaram a ampliação do primeiro semestre de 2020.

Com relação as possibilidades, o ERE permitiu oportunizar uma forma diferente de oferecer o ensino aos acadêmicos, demonstrando ser possível e eficiente; oportunizou mudanças nas estratégias de ensino que provavelmente serão mantidas no retorno das atividades presenciais, como por exemplo, o convite de profissionais

externos e de outras regiões territoriais, para facilitar o acesso e difusão do conhecimento; favoreceu a difusão do conhecimento dessa área junto a pessoas que a desconheciam; e possibilitou o estreitamento das relações pessoais mesmo com a distância.

Quanto aos limites, os entrevistados citaram aspectos relacionados às condições da estrutura de ensino que tiveram que se adaptadas rapidamente; às estratégias de ensino desenvolvidas pelos docentes que tiveram que ser implantadas para atender ao ERE; ao trabalho dos docentes que ficou sobrecarregado e interferiu no desgaste físico e emocional; às condições socioeconômicas dos estudantes que não possuíam aparatos tecnológicos e o acesso aos pacotes de dados; aos poucos recursos disponíveis para a comunidade acadêmica como um todo (tecnologia e equipamentos); a pouca (ou nenhuma) interação e o pouco *feedback* por parte dos discentes ao longo das aulas síncronas que interfeririam no desenvolvimento das aulas; ao fato do estudante não possuir um local adequado, bem iluminado para conseguir se concentrar e estudar em casa; ao fato de docentes e estudantes terem se tornado multitarefa, atrelado a uma sobrecarga doméstica e acadêmica.

De acordo com essa pesquisa, mesmo com os pontos positivos elencados com a inserção do ERE, os docentes apontaram a defasagem na aprendizagem dos alunos devido ao distanciamento social, falta de interação presencial e ausência das atividades acadêmicas práticas, juntamente com o pouco *feedback* que ocorreu durante as atividades síncronas, interferindo diretamente na formação profissional desses estudantes que cursaram as disciplinas de AFA durante o ERE.

Dessa forma, essa pesquisa demonstrou que para operacionalizar esses recursos e estratégias, houve grande aprimoramento por parte dos docentes e discentes em tempo real, mudança de metodologias e de estratégias de ensino. Para os docentes, houve grande aprimoramento no que se referiu ao uso de tecnologias digitais, mudança de metodologias e estratégias de ensino. Em contrapartida, houve grande sobrecarga de trabalho, interferindo nos aspectos físicos e emocionais. No que se referiu aos discentes, a maior preocupação envolveu aspectos acerca da acessibilidade e permanência quanto aos aparatos tecnológicos, sendo necessária a intervenção assistencialista das IES para oferecer esse suporte aos estudantes.

No geral, quanto à formação profissional inicial em AFA, o ERE foi positivo e conseguiu atingir seus objetivos na situação sem precedentes na qual foi inserido.

Todavia, foi constatada a falta das experiências práticas acadêmicas e da interação pessoal com o público com pessoas com deficiência. Sugere-se para estudos futuros pesquisas que envolvam a atuação e formação continuada desses estudantes que se formaram durante o ERE, para compreender as lacunas que o ERE deixou na formação profissional inicial destes.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, F. R.; OLIVEIRA, A. A. P.; APOSTÓLICO, M. R.; PUGGINA, A. C. G, Motivação de alunos de cursos presenciais para o uso de tecnologias digitais em disciplinas on-line. **Revista Gaúcha de Enfermagem**, Porto Alegre, v. 41, 2020.

BITAR, R. Há um ano, SP vacinava a primeira pessoa contra Covid no Brasil; veja o que mudou e projeções para o futuro. **Globo notícias**, jan. 2022. Acesso em: Julho de 2022. Disponível em: <<https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2022/01/17/ha-um-ano-sp-vacinava-1a-pessoa-contra-covid-no-brasil-veja-o-que-mudou-e-projecoes-para-o-futuro.ghtml>>.

BEHAR, P. A. **Modelos pedagógicos em educação a distância**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

BORELLA, D. R.; HARNISCH, G. S.; DIAZ, J. A. S. Produção de conhecimento vinculada a formação de professores de Educação Física para atuação junto de pessoas com deficiência: contribuições do Unigepafa. **Caderno de Educação Física e Esporte**, Marechal Cândido Rondon, v. 18, n. 1, p. 105–111, 2020. Acesso em: agosto de 2022. Disponível em: <https://erevista.unioeste.br/index.php/cadernodfisica/article/view/23955>.

BRANTLINGER, E. et al. Qualitative studies in Special Education. Bloomington: **Council for Exceptional Children**. v. 71, n.2, pp. 195-207. 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. **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. Diário Oficial da União, Brasília, DF, ed. 53, 18 mar. 2020a.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil** - atualizada até a Emenda Constitucional nº 96, de 6 de junho de 2017, São Paulo, p. 15 – 216, setembro de 2017.

BRASIL. **Resolução nº 6, de 18 de dezembro de 2018**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Educação Física e dá outras providências. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=104241-rces006-18&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 20 ago. 2020.

BRAUN, V.; CLARKE, V. Using thematic analysis in psychology. **Qualitative Research in Psychology**, v. 3, n. 2, p. 77-101, 2006.

CHADE, J. Negacionismo e omissão do governo tornaram covid-19 mais letal no Brasil, aponta painel da OMS. **Rede Brasil Atual**, mai. 2021. Acesso em: 04 Out. 2022. Disponível em: <https://www.redebrasilatual.com.br/saude-e-ciencia/negacionismo-omissao-covid-19-leta-brasil-oms/>.

CHICON, J. F.; PETERLE, L. L.; SANTANA, M. A. G. Formação, Educação Física e Inclusão: um estudo em periódicos. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte** v. 36, n. 2, supl., p. S830-S845, abr./jun. 2014.

COATES, J. K. Teaching inclusively: are secondary physical education student teachers sufficiently prepared to teach in inclusive environments? **Physical Education and Sport Pedagogy**, v. 17, n. 4, p. 349–365, 2012.

COSTA, A. B.; ZALTOWSKI, A. P. C. Como escrever um artigo de revisão sistemática. In: KOLLER, Silvia H.; COUTO, Maria C. P. P.; HOHENDORFF, Jean V. (org.). **Métodos de pesquisa**: manual de produção científica. Porto Alegre: Penso, 2014. p. 55-70.

DUCHANE, K. A. *et al.* Pre-service Physical Educator attitude toward teaching students with disabilities. **Clinical Kinesiology**, v. 3, n. 62, p. 16-20, 2008.

GERVAZONI; C. Universidades e faculdades preparam retomada para segundo semestre. **O imparcial digital**, Presidente Prudente, jul. 2021. Acesso em: 04 de outubro de 2022. Disponível em: <https://www.imparcial.com.br/noticias/universidades-e-faculdades-preparam-retomada-para-segundo-semester,45075>.

G1. Mapa da vacinação contra Covid-19 no Brasil. O Globo, São Paulo, 2022. Disponível em: <https://especiais.g1.globo.com/bemestar/vacina/2021/mapa-brasil-vacina-covid/>. Acesso em: 18 de agosto de 2022.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008. p. 220.

GOMEZ, J. G.; BARTOLL, O. C.; PUIG, M. M. The impact of service learning on the training of pre-service teachers: Analysis from a physical education subject. **European Physical Education Review**, v. 21, n. 4, páginas do artigo? 2015.

HODGE, S. R.; TANNEHILL, D.; KLUGE, M. A. Exploring the meaning of practicum experiences for the PETE students. **Adapted Physical Activity Quarterly**, v. 20, p. 381-399, 2002.

HODGE, S. R. *et al.* Comparison of practicum types in changing preservice teachers' attitudes and perceived competence. **Adapted Physical Activity Quarterly**, v. 19, p. 155-171, 2002.

HODGES, C. *et al.* The difference between emergency remote teaching and online learning. **Educause Review**, 2020. Disponível em: <<https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>>. Acesso em: 20 ago. 2020.

JEONG, M. Pre-service Physical Educator attributes and confidence: in teaching individuals with disabilities. **Palaestra**, v. 27, n. 4, p. 11-13, 2013.

KWON, E. H. Status of introductory APE course and infusion in PETE program. **Palaestra**, v. 32, n. 1, p. 32-39, 2018.

LAYNE, T. E.; BLASINGAME, J. Analysis of a Physical Education Teacher Education field experience of working one-on-one with students with severe and profound. **The Physical Educator**, v. 75, p. 683-700, 2018.

LOUZADA, J. C. A. **Inclusão educacional:** em foco a formação de professores de Educação Física. 2016. 127f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciência, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2016.

MAHL, E. **Programa de formação continuada para professores de Educação Física:** possibilidades para a construção de saberes sobre a inclusão de alunos com deficiência. 2016. 268f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Programa de Pós-

graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016.

MAHL, E.; MUNSTER, M. A. Análise das dissertações e teses do PPGEEs/UFSCar na interface Educação Física e Educação Especial. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 21, n. 2, p. 299-318, 2015.

MALHEIROS, B. T. **Didática geral**. Rio de Janeiro: LTC, 2012.

MARCONI, M. A; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados. 2 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MASETTO, M. T. (org.). **Docência na Universidade**. 4. ed. Campinas: Papyrus, 2002.

MAUERBERG-DECASTRO, E. A disciplina atividade física adaptada. *In*: CASTRO, Eliane M. **Atividade física adaptada**. Ribeirão Preto: Tecmedd, 2011. p. 27-37.

MAUERBERG-DECASTRO; M. M. C.; AMORIM, Rejane M. A. A formação inicial e a continuada: diferenças conceituais que legitimam um espaço permanente de vida. **Caderno Cedes**, v. 35, n. 95, p. 37-55, abr. 2015.

MIZUKAMI, M. G. N. Formação de professores, conhecimento da docência e casos de ensino. *In*: REALI, Aline M. M. R.; MIZUKAMI, Maria G. N. (orgs). **Formação de professores**: práticas pedagógicas e escola. São Carlos: EdUFSCar, 2002. Páginas do capítulo.

MOHER, D. *et al.* Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: the PRISMA statement. *Annals of Internal Medicine*, **PubMed**, v. 151, p. 264–269, 2009.

MORÁN, J. Mudando a educação com metodologias ativas. *In*: **Coleção mídias contemporâneas**: convergências midiáticas, educação e cidadania – aproximações jovens, v. II, n. PROEX, UEPG, 2015.

MUNSTER, M. A.; ROSSI, P.; FERNANDES, E. F. Diretório dos grupos de pesquisa do CNPq: análise da produção científica em Atividade Física Adaptada. **Revista da SOBAMA**, Ilhéus, V. 13, N. 2, p. 18-24, 2012.

MUNSTER, M. A. V; ROSSI-ANDRION, P.; OLIVEIRA, P. S. Professional training in adapted physical activity during remote learning in Brazil. *In: European Journal of Adapted Physical Activity [Anais...]*. 15, 6VII, 2022. Disponível em: [file:///C:/Users/Usu%C3%A1rio/Downloads/134401377%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Usu%C3%A1rio/Downloads/134401377%20(2).pdf).

NEGRINE, A. Instrumentos de coleta de informações na pesquisa qualitativa. In: MOLINA NETO, V.; TRIVIÑOS, A. N. S. (Org.). **A pesquisa qualitativa na Educação Física: alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Universidade/UFRGS/Sulina, 1999. p. 61-93.

NARDO, M. *et al.* Attitudes of preservice physical educators toward individuals with disabilities at University Parthenope of Napoli. **Acta Gymnica**, v. 44, n. 4, p. 211–221, 2014.

OLIVEIRA, A. C. S. **Formação continuada na perspectiva colaborativa: subsídios para inclusão nas aulas de Educação Física**. 2017. 200f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Programa de Pós-graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017.

OLIVEIRA, A. R. P. **Desenho universal para aprendizagem na Educação Física: contribuições de uma formação continuada sob a ótica reflexiva**. 2021. 142f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Programa de Pós-graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2021.

OZNACAR, B.; ERDAG, D. Physical education and sports education candidate students awareness and knowledge status about physical education lessons designed for physically disabled. individuals. **Springer Science**. Online, v.1, 2018. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007%2Fs11135-018-0716-7> . Acesso em: 20 de Out. 2018.

PEDRINELLI, V. J.; VERENGUER, R. C. G. Educação física adaptada: introdução ao universo de possibilidades. *In: Greguol, Marcia ; COSTA, Roberto F. (org.)*. **Atividade física adaptada: qualidade de vida para pessoas com necessidades especiais**. 2. ed. Barueri: Manole, 2019. p. 1-27.

PORTES; L. F.; PORTES, M. F. O trabalho docente no ensino superior em tempos de ensino remoto emergencial (ERE). **Revista Libertas**, Juiz de Fora, v.21, n.2, p. 533-553, jul. / dez. 2021. Disponível em:
<https://periodicos.ufjf.br/index.php/libertas/article/view/35254/23594>.

PILETTI, C. **Didática geral**. 24. ed. São Paulo: Ática, 2010.

ROSSI, P.; MUNSTER, M. de A. Formação profissional em Educação Física Adaptada: um estudo de caso. *In*: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, 8. [Anais...]. Londrina, 2013.
Páginas ou link do trabalho

ROSSI, P.; MUNSTER, M. .A. V. Formação inicial em educação física na perspectiva inclusiva: a percepção de licenciandos. *In*: VII Congresso Brasileiro de Educação, 7. [Anais...]. Bauru, 2019. Disponível em:
<https://hospeda.fc.unesp.br/cbeunesp/anais/index.php?t=TC2019211666368>.

ROSSI, P.; VILARONGA, C. A. R.; MUNSTER, M. A. Formação profissional inicial em atividade física adaptada: análise da produção científica internacional. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 25, 2019.

RUST, R.; SINELNIKOV, O. Practicum in a self-contained enviroment: pre-service teacher perceptions oh teaching students with disabilities. **The Physical Educator.**, v. 1, n.1, 33-45, 2010.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SAMPIERI, R. H; COLLADO, C.H.; LUCIO, P.B. **Metodologia de pesquisa**. São Paulo: McGraw-Hill, 2006.

SCHIMTT, D. C.; BUGALHO, D. K.; KRUGER, S. D. Percepções docentes e às estratégias de ensino-aprendizagem durante o isolamento social motivado pela covid-19. **Revista Catarinense da Ciência Contábil**, Florianópolis, v. 20, p. 1-19, 2021.

SILVA, J. F. Didática no Ensino Superior: estratégias de ensino adequadas à arte de ensinar. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 9, n. 2, p. 204-219, jul.-dez. 2018.

SILUS, A., FONSECA, A. L. C., JESUS, D. L. N. Desafios do ensino superior brasileiro em tempos de pandemia da Covid-19: repensando a prática docente. **Liinc em Revista**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 2, 2020.

SILVA, C. S.; DRIGO, A. J. **Educação Física Adaptada**: implicações curriculares e formação profissional. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.

SUGUIMOTO, H. H.; ROLIM, A. T.; MAZZAFERA, B. L.; MOURA, F. A. A. F. Avaliação do letramento digital de alunos ingressantes do ensino superior: uma abordagem exploratória do conhecimento computacional, comunicacional e informacional. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 98, n. 250, p. 805-821, set/dez. 2017.

TALIAFERRO, A. R.; HAMMOND, L.; WYANT, K. Preservice Physical Educators' Self-Efficacy beliefs toward inclusion: the impact of coursework and practicum. **Adapted Physical Activity Quarterly**, v. 32, p. 49-67, 2015.

TAVARES; R. V. S.; FUMES, N. L. F. 2021. Atividade Física Adaptada nos currículos dos cursos de Educação Física das universidades públicas nordestinas. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 19, n.4, p. 1813-1836, 2021. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/53208>>. Acesso em: agosto de 2022.

TINDALL, D. *et al.* Pre-service teachers' attitudes towards children with disabilities: na Irish perspective. **European Physical Education Review**, volume. 1, fascículo e páginas do artigo, 2014.

UNDIME. Volta às aulas 2022: expectativas, desafios e cuidados. 2022. Disponível em: <<https://undime.org.br/noticia/07-02-2022-09-06-volta-as-aulas-2022-expectativas-desafios-e-cuidados>>. Acesso em: setembro de 2022.

VICKERMAN, P.; COATES, J. K. Trainee and recently qualified physical education teachers' perspectives on including children with special educational needs. **Physical Education and Sport Pedagogy**, v. 14, n. 2, p. 137-153, 2009.

WILKINSON, S. *et al.* Student teacher experiences in a service-learning project for children with attention-deficit hyperactivity disorder. **Physical Education and Sport Pedagogy**, v. 18, n. 5, p. 475-491, 2013.

WOODRUFF, E. A.; SINELNIKOV, O. A. Teaching young adults with disabilities through service learning. **European Physical Education Review**, v. 29, fascículo e páginas do artigo, 2014.

YIN, R. K. **Estudo de caso:** planejamento e métodos. 2 ed. Porto Alegre: Bookman, 2001. p. 200.

**ANEXO A – APROVAÇÃO DO
CEP**



UFSCAR - UNIVERSIDADE
FEDERAL DE SÃO CARLOS



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO FÍSICA ADAPTADA DURANTE A PANDEMIA: RECURSOS E ESTRATÉGIAS

Pesquisador: Patricia Rossi Andrion

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 39851220.3.0000.5504

Instituição Proponente: Universidade Federal de São Carlos/UFSCar

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.472.970

Apresentação do Projeto:

As informações elencadas nos campos "Apresentação do Projeto", "Objetivo da Pesquisa" e Avaliação dos Riscos e Benefícios" foram retiradas do arquivo Informações Básicas da Pesquisa (PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_XXXX, de 26/11/2020) e/ou do Projeto Detalhado (de 26/11/2020): RESUMO, HIPÓTESE (se houver), METODOLOGIA, XX/XX/XXXX de INCLUSÃO e CRITÉRIOS EXCLUSÃO

Resumo:

Entre as diversas consequências decorrentes da pandemia desencadeada pela Covid-19 em 2020, destacam-se as interferências no cenário educacional. Significativas alterações no cotidiano acadêmico universitário, conduziram à necessidade de reorganizar o ensino para a modalidade não presencial, recorrendo a atividades remotas voltadas à formação de professores nas mais diferentes áreas do conhecimento. O ensino remoto

tem imposto desafios em vários sentidos, como a questão de acessibilidade aos recursos, tecnologias e linguagens próprias do ensino virtual, sobretudo no âmbito das práticas pedagógicas para a formação de professores no campo da Educação Física. Particularmente na área de Educação Física Adaptada (EFA), destaca-se a importância e a necessidade de compreender os recursos e estratégias de ensino que têm sido

empregados pelos docentes das Instituições de Ensino Superior (IES) que ministram as disciplinas

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

CEP: 13.565-905

UF: SP

Município: SAO CARLOS

Telefone: (16)3351-9685

E-mail: cephumanos@ufscar.br



Continuação do Parecer: 4.472.970

relativas a essa temática, orientada à formação de professores para atuar frente a inclusão do público alvo da Educação Especial. Dessa forma, esse estudo tem como objetivo geral analisar os recursos e as estratégias de ensino desenvolvidas pelos docentes universitários para a formação inicial de professores em Educação Física Adaptada durante o Ensino Remoto Emergencial (ERE), devido a Pandemia decorrente da Covid-19. Especificamente, pretende-se: a) identificar quais estratégias de ensino têm sido desenvolvidas para a formação de professores em EFA durante o ERE; b) identificar estruturas disponibilizadas pelas IES em função do ERE; c) analisar as consequências do ERE na formação de professores em EFA sob a perspectiva dos docentes das IES. Trata-se de uma pesquisa descritiva, tendo como estratégia o estudo de caso. A amostra será constituída por docentes de IES públicas e privadas que ministram a disciplina Educação Física Adaptada durante o ensino não presencial. Como instrumentos de coleta de dados serão empregados: 1) questionário, enviado por e-mail (Google forms) com a finalidade de identificar informações precisas e realizar a triagem dos participantes que serão selecionados e convidados a conceder uma entrevista; 2) entrevista estruturada realizada com os docentes selecionados via plataforma Google Meet, com duração média de uma hora, com a finalidade de compreender de que forma as estratégias de ensino para a formação de professores em EFA ocorreu/tem ocorrido durante o ERE; 3) pesquisa documental envolvendo os projetos políticos pedagógicos, os planos de ensino e ementas das disciplinas ministradas durante o ERE pelo docentes entrevistados. A análise dos dados será baseada na análise temática. Espera-se que o presente estudo disponibilize novas possibilidades no que se refere as estratégias de ensino, tanto para o ensino não presencial, quanto para enriquecer o ensino presencial.

Hipótese:

Houve a necessidade de modificar estratégias de ensino para que o ensino remoto emergencial decorrente da pandemia da Covid 19 a ser desenvolvida junto aos alunos do curso de Educação Física envolvendo a disciplinas com temática Educação Física Adaptada.

Metodologia Proposta:

O presente estudo, de abordagem qualitativa, trata-se de uma pesquisa descritiva (GIL, 2008), tendo como estratégia o estudo de caso (YIN, 2001). A abordagem qualitativa é baseada em métodos sem descrição numérica, como observações e entrevistas, sendo um processo flexível e que proporciona o contato direto e prolongado do pesquisador com a situação que está sendo

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

CEP: 13.565-905

UF: SP

Município: SAO CARLOS

Telefone: (16)3351-9685

E-mail: cephumanos@ufscar.br



Continuação do Parecer: 4.472.970

investigada, e assim, possibilitar a interpretação das informações coletadas ao longo do processo investigatório (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2006; NEGRINE, 1999). Quanto a pesquisa descritiva, ela "têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre

variáveis" (GIL, 2008, p. 28). Envolve o estudo de características de um grupo, atendimento de órgãos públicos de uma comunidade, condições de habitação dos indivíduos, índice de criminalidades, levantamento de opiniões, atitudes e crenças de uma determinada população, sendo desenvolvida por pesquisadores que se preocupam com a atuação prática, além de ser solicitada por instituições educacionais, empresas

comerciais, partidos políticos, entre outros (GIL, 2008). Com relação a estratégia de pesquisa, será desenvolvido o estudo de caso, pois envolve a investigação empírica de um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, enfrentando uma situação única em que haverá muito mais variáveis de interesse do que pontos de dados, tendo como embasamento várias fontes de evidências podendo se basear do desenvolvimento prévio de proposições teóricas para conduzir a coleta e a análise de dados (YIN, 2001).

Critério de Inclusão:

Os participantes do presente estudo serão os docentes das Instituições de Ensino Superior (IES) que ministram disciplinas que envolvem a área da Educação Física Adaptada (EFA) e que estejam cadastrados na Associação Brasileira de Atividade Motora Adaptada (SOBAMA). Para o levantamento e conhecimento desses docentes, foi realizada uma busca pelo site da SOBAMA (<http://www.sobama.org.br/>) e verificou-se que estão

cadastrados 37 pesquisadores da área EFA. Com base nessa população de 37 pesquisadores, será realizado um contato prévio via e-mail com apresentação de uma carta-convite na qual constará título e objetivos da pesquisa, bem como as informações de sua participação por meio do preenchimento de um questionário eletrônico. Os participantes que aceitarem participar da pesquisa receberão um e-mail com o questionário eletrônico e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (descrito no item 3.3 a seguir) para serem preenchidos. Após o preenchimento do

questionário e do termo, serão aplicados os critérios de inclusão que deverão envolver docentes que: a) Estejam cadastrados na SOBAMA; b) Possuam vínculo empregatício com IES pública ou privada nacional; c) Ministrem disciplinas com a temática EFA no curso de Educação Física a no mínimo um ano (antes do início da pandemia); d) Tenham sofrido os impactos da pandemia, sendo necessário recorrer a estratégias de ensino diferenciadas para atender a demanda da formação de

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

CEP: 13.565-905

UF: SP

Município: SAO CARLOS

Telefone: (16)3351-9685

E-mail: cephumanos@ufscar.br



UFSCAR - UNIVERSIDADE
FEDERAL DE SÃO CARLOS



Continuação do Parecer: 4.472.970

professores em EFA.

Critério de Exclusão:

Serão excluídos aqueles docentes com menos de um ano de atuação no Ensino Superior (que tenham iniciado sua atuação no magistério superior em 2020), por não possuírem referências anteriores ao período de pandemia; que não estejam mais vinculados como docentes em alguma IES ou que não aceitem participar da pesquisa. Os docentes selecionados pelo questionário serão convidados a conceder uma entrevista online.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Analisar os recursos e as estratégias de ensino desenvolvidas pelos docentes universitários para a formação inicial de professores em Educação Física Adaptada durante o Ensino Remoto Emergencial (ERE), devido a Pandemia decorrente da Covid-19.

Objetivo Secundário:

a) Identificar quais estratégias de ensino têm sido desenvolvidas para a formação de professores em EFA durante o ERE; b) Identificar estruturas disponibilizadas pelas IES em função do ERE; c) Analisar as consequências do ERE na formação de professores em EFA sob a perspectiva dos docentes das IES.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Os riscos serão aqueles que poderão ocorrer durante o período de entrevista como um possível desconforto psicológico, estresse, constrangimento e/ou intimidação, decorrentes da exposição de suas opiniões pessoais em responder as perguntas que envolvam suas próprias ações. Para minimizar tais acontecimentos, serão realizadas condutas específicas da pesquisadora, como por exemplo: buscar a discrição durante a entrevista, sem ser invasiva à intimidade; explicar de forma adequada e clara todas as questões abordadas; garantir a liberdade do participante em não responder as perguntas que este considerar que sejam constrangedoras, podendo também interromper a qualquer momento sua participação na pesquisa.

Benefícios:

Os benefícios esperados por essa pesquisa, que relacionam a possibilidade de explorar e

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

CEP: 13.565-905

UF: SP

Município: SAO CARLOS

Telefone: (16)3351-9685

E-mail: cephumanos@ufscar.br



Continuação do Parecer: 4.472.970

sistematizar novas estratégias de ensino para a formação de professores em EFA devido ao ERE. Concomitantemente a pesquisa auxiliará a obtenção de dados que poderão ser utilizados para fins acadêmicos e científicos, oferecendo acesso, informação e discussão para a área da Educação Especial e da Educação Física Adaptada, proporcionando novos conhecimentos e novas alternativas de estratégias de ensino. De modo a contribuir com o

desenvolvimento científico e social, os resultados serão publicados em revistas e eventos científicos, desde que os participantes estejam de acordo com essas publicações. Ressalta-se que nas publicações e em todas as etapas da pesquisa serão assegurados o sigilo e a privacidade dos participantes, tomando os cuidados necessários para a não identificação dos mesmos.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de uma pesquisa que deve seguir os preceitos éticos estabelecidos pela Resolução CNS nº 510 de 2016.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Vide campo "Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações"

Recomendações:

Vide campo "Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações"

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Conforme apresentado na Carta Resposta bem como verificado no TCLE, as solicitações do primeiro parecer foram realizadas. Solicita-se apenas que corrija no cabeçalho do TCLE e o número da Resolução, sendo a correta Resolução CNS nº 510 de 2016.

Considerações Finais a critério do CEP:

Diante do exposto, o Comitê de ética em pesquisa - CEP, de acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS nº 510 de 2016, manifesta-se por considerar "Aprovado" o projeto. Conforme dispõe o Capítulo VI, Artigo 28, da Resolução Nº 510 de 07 de abril de 2016, a responsabilidade do pesquisador é indelegável e indeclinável e compreende os aspectos éticos e legais, cabendo-lhe, após aprovação deste Comitê de Ética em Pesquisa: II - conduzir o processo de Consentimento e de Assentimento Livre e Esclarecido; III - apresentar dados solicitados pelo CEP ou pela CONEP a qualquer momento; IV - manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa; V - apresentar no relatório final que o projeto foi desenvolvido conforme delineado, justificando, quando ocorridas, a sua mudança ou interrupção. Este relatório final deverá ser protocolado via notificação na Plataforma Brasil. OBSERVAÇÃO: Nos documentos

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

UF: SP

Telefone: (16)3351-9685

CEP: 13.565-905

Município: SAO CARLOS

E-mail: cephumanos@ufscar.br



Continuação do Parecer: 4.472.970

encaminhados por Notificação NÃO DEVE constar alteração no conteúdo do projeto. Caso o projeto tenha sofrido alterações, o pesquisador deverá submeter uma "EMENDA".

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1654799.pdf	26/11/2020 17:45:20		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	versao2_projetocompleto.pdf	26/11/2020 17:44:42	Patricia Rossi Andrion	Aceito
Outros	Carta_resposta_versao1.pdf	26/11/2020 17:43:59	Patricia Rossi Andrion	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	versao2tcle.pdf	26/11/2020 17:43:48	Patricia Rossi Andrion	Aceito
Outros	Cartaconvite.pdf	03/11/2020 15:50:57	Patricia Rossi Andrion	Aceito
Outros	questionario.pdf	03/11/2020 15:50:33	Patricia Rossi Andrion	Aceito
Outros	roteiroentrevista.pdf	03/11/2020 15:50:06	Patricia Rossi Andrion	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetoPesquisaCompletoPRA.pdf	03/11/2020 15:36:06	Patricia Rossi Andrion	Aceito
Folha de Rosto	AssinadaFolhadeRostoPespPatriciaRossiAndrion.pdf	03/11/2020 15:21:55	Patricia Rossi Andrion	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SAO CARLOS, 17 de Dezembro de 2020

Assinado por:

ADRIANA SANCHES GARCIA DE ARAUJO
(Coordenador(a))

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

CEP: 13.565-905

UF: SP

Município: SAO CARLOS

Telefone: (16)3351-9685

E-mail: cephumanos@ufscar.br

APÊNDICE A - CARTA CONVITE AOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

São Carlos, ____ de _____ de _____.

Ilmo(a). Sr(a),

Vimos por meio desta, convidá-lo(a) a participar da pesquisa intitulada **“Formação de professores em atividade física adaptada durante a pandemia: recursos e estratégias”**, a qual tem como objetivo analisar a influência do Ensino Remoto Emergencial na atuação de docentes universitários da área da Atividade Física Adaptada nos cursos de formação inicial em Educação Física.

Sua participação nessa pesquisa consistirá, em um primeiro momento, no preenchimento de um questionário fechado e de múltipla escolha eletrônico via *Google Forms* com a finalidade na identificação de perfis e características dos profissionais e, em segundo momento, participação de entrevista online por meio do *Google Meet* envolvendo a temática “estratégias de ensino para a formação de professores em AFA no ERE devido aos impactos da pandemia”, caso seja selecionado por meio da triagem realizado pelo questionário.

Para sua organização e planejamento pessoal, informamos que os prazos e datas estabelecidos para retorno dos questionários serão até ____/____/_____.

Certos de que podemos contar com sua inestimável colaboração, colocamo-nos à disposição para quaisquer esclarecimentos por meio do e-mail patriciarossi.pr@hotmail.com

Antecipadamente agradecemos sua valiosa colaboração,

Atenciosamente,

Profa. Ms. Patricia Rossi-Andrion
Profa. Dra. Mey de Abreu van Munster

APÊNDICE B – TCLE
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA OS PARTICIPANTES DA
PESQUISA
(Resolução 466/2012 do CNS)**

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA ATIVIDADE O FÍSICA ADAPTADA
DURANTE A PANDEMIA: RECURSOS E ESTRATÉGIAS**

Eu, Patricia Rossi Andrion, estudante do Programa de Pós-graduação em Educação Especial (PPGEEs) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) o (a) convido a participar da pesquisa intitulada “**Formação de professores para Atividade Física Adaptada durante a pandemia: recursos e estratégias**”, sob minha responsabilidade orientada pela Profa. Dra. Mey de Abreu van Munster.

Essa pesquisa terá como objetivo geral analisar a influência do Ensino Remoto Emergencial na atuação de docentes universitários da área da Atividade Física Adaptada nos cursos de formação inicial em Educação Física. A realização dessa pesquisa se justifica com a finalidade de disponibilizar novas possibilidades no que se refere as estratégias de ensino remoto, quanto para enriquecer o ensino de modo geral devido as interferências que a pandemia tem causado no cenário educacional, mais especificamente para a formação de professores no campo da AFA.

Você foi selecionado (a) por estar cadastrado na Associação Brasileira de Atividade Motora Adaptada (SOBAMA), possuir vínculo empregatício com IES pública ou privada nacional; ministrar a disciplina AFA no curso de Educação Física; ter sofrido os impactos da pandemia, sendo necessário recorrer a estratégias de ensino diferenciadas para atender a demanda da formação de professores em AFA; atuar a mais de um ano no ensino superior.

Primeiramente, seu envolvimento nessa pesquisa consistirá em responder a um questionário por e-mail via *Google forms*. Caso você seja selecionado (a) pelo questionário, você será convidado a conceder uma entrevista online em dias e horários a serem agendados previamente com a pesquisadora, concordando que seja utilizado um gravador para a realização das transcrições das falas a posteriori.

Os riscos envolvidos na pesquisa serão aqueles que poderão ocorrer durante o período de entrevista como um possível desconforto psicológico, estresse, constrangimento e/ou intimidação, decorrentes da exposição de suas opiniões pessoais em responder as perguntas que envolvam suas próprias ações. Para minimizar tais acontecimentos, serão realizadas condutas específicas da pesquisadora, como por exemplo: buscar a discrição durante a entrevista, sem ser invasiva à intimidade; explicar de forma adequada e clara todas as questões abordadas; garantir a liberdade do participante em não responder as perguntas que este considerar que sejam constrangedoras, podendo também interromper a qualquer momento sua participação na pesquisa.

Além dos riscos, espera-se que os benefícios dessa pesquisa envolvam a possibilidade de explorar e sistematizar novas estratégias de ensino para a formação de

professores em AFA devido ao ERE. E que a pesquisa auxilie na obtenção de dados que poderão ser utilizados para fins acadêmicos e científicos, oferecendo acesso, informação e discussão para a área da Educação Especial e da Atividade Física Adaptada, proporcionando novos conhecimentos e novas alternativas de estratégias de ensino. De modo a contribuir com o desenvolvimento científico e social, os resultados serão publicados em revistas e eventos científicos, desde que os participantes estejam de acordo com essas publicações. Ressalta-se que nas publicações e em todas as etapas da pesquisa serão assegurados o sigilo e a privacidade dos participantes, tomando os cuidados necessários para a não identificação dos mesmos.

Sua participação é voluntária e não haverá compensação em dinheiro pela sua participação. A qualquer momento, o (a) senhor (a) pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa ou desistência não lhe trará nenhum prejuízo profissional, seja em sua relação com o pesquisador, à Instituição em que trabalha ou à Universidade Federal de São Carlos. Todas as informações obtidas através da pesquisa serão confidenciais, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação em todas as etapas do estudo. Caso haja menção a nomes, a eles serão atribuídas letras, com garantia de anonimato nos resultados e publicações, impossibilitando sua identificação.

Solicito sua autorização para gravação em áudio das entrevistas online. As gravações realizadas durante a entrevista serão transcritas pela pesquisadora e por mais um profissional experiente nessa ação, garantindo que se mantenha o mais fidedigna possível. Depois de transcrita será apresentada aos participantes para validação das informações.

Você receberá uma via deste termo, assinado e rubricado em todas as páginas por você e pela pesquisadora, no qual deverá constar o nome, o telefone e o endereço eletrônico para que você possa tirar eventuais dúvidas a qualquer momento. A pesquisadora ficará com uma cópia deste termo para fins burocráticos com a ética em pesquisa com seres humanos.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da minha participação na pesquisa e concordo em participar. O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP - Brasil. Fone (16) 3351-9685. Endereço eletrônico: cephumanos@ufscar.br

Endereço para contato (24 horas por dia e sete dias por semana):

Pesquisador Responsável: _____

Endereço: _____

Contato telefônico: _____ E-mail: _____

Patrícia Rossi Andrion (Pesquisadora principal)

Profa. Dra. Mey de Abreu van Munster (Orientadora)

São Carlos, _____ de _____ de _____.

Assinatura digital do participante

APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS - CECH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

QUESTIONÁRIO ELETRÔNICO

A) DADOS PESSOAIS

Nome:

Idade:

Formação inicial:

Licenciatura em EF

Bacharelado em EF

Outros: _____.

Titulação/Área/Instituição:

Especialização. Área: _____.

Mestrado. Área: _____.

Doutorado. Área: _____.

Livre docente. Área: _____.

IES onde leciona: _____.

Esfera da IES:

Privada

Estadual

federal.

Outra: _____.

Há quanto atua no ES:

menos de dois anos.

de dois à 5 anos.

5 à 10 anos.

mais de 10 anos.

1. Atualmente ministra alguma disciplina relacionada à Atividade Física Adaptada - AFA (ou equivalentes) em Instituição de Ensino Superior (IES)?
() Sim / () Não
2. Qual (is) a (s) nomenclatura (s) da (s) disciplina (s) relacionada (s) a essa temática? _____.
3. Há quanto tempo ministra tal (is) disciplina (s)?
() menos de dois anos.
() de dois à 5 anos.
() 5 à 10 anos.
() mais de 10 anos.
4. Essas disciplinas foram/estão sendo ministradas por meio do Ensino Remoto Emergencial (ERE) devido a Pandemia?
() Sim /
() Parcialmente
() Não
5. Houve mudanças quanto a documentação das IES e do curso de EF em função do ERE?
() Sim / () Não/ () Não sei dizer.
Qual (is) documento (s)?
() Projeto político pedagógico
() Matriz curricular do curso
6. Houve alteração no plano de ensino na disciplina relacionada a AFA em função do ERE?
() Sim / () Não/ () Não sei dizer.
7. Houve mudanças de estratégias de ensino para atender a formação de professores em Educação Física (EF) acerca da AFA durante o ERE?
() Sim /
() Parcialmente
() Não
8. A IES ofereceu suporte aos docentes e alunos frente as novas condições do ERE?

- Sim /
- Parcialmente
- Não

APÊNDICE D – ROTEIRO DA ENTREVISTA

Este roteiro foi elaborado pela pesquisadora e tem como objetivo direcionar e auxiliar na condução da entrevista para o levantamento de informações envolvendo as estratégias de ensino desenvolvidas pelos docentes participantes devido as consequências/impactos advindos do Ensino Remoto Emergencial (ERE) frente a Pandemia da Covid-19. Ressalta-se que esse roteiro será utilizado e conduzido pela pesquisadora durante a entrevista individual e online que será realizada por meio do *Google Meet* em dias e horários a serem combinados previamente com cada participante. As entrevistas serão gravadas e transcritas posteriormente, com aprovação do participante, informado pelo Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Bloco A. Considerações quanto as mudanças do ERE frente a pandemia (adaptação institucional).

- Questão 1. Em sua universidade como foi denominado o momento em que as aulas aconteciam de forma remota? Nessa entrevista esse momento será tratado como como ERE.
- Questão 2. Como o ERE foi organizado em sua universidade? (módulos, blocos, duração dos períodos letivos).
- Questão 3. Em qual semestre letivo se encontra a sua universidade no presente momento? Quanto tempo de defasagem entre o calendário letivo e o civil? Quanto tempo a universidade levou para se adaptar ao ERE? Quais as principais medidas adotadas pela IES? Qual sua avaliação em relação a esse aspecto?
- Questão 4. Na sua perspectiva, quais foram as principais diferenças entre o ensino presencial e o ERE? Por favor, comente.

Bloco B. A adaptação do professor ao ERE:

- Questão 1. Como você se adaptou ao ERE?
- Questão 2. Na sua perspectiva, quais as possibilidades do ERE na formação de professores em AFA?
- Questão 3. E quanto aos limites? Quais foram as dificuldades enfrentadas durante o ERE?

- Questão 4. Você considera que a experiência com o ERE possa modificar as estratégias de ensino após o retorno do ensino presencial? Se sim, de que forma?

Bloco C. Alterações em relação as disciplinas de AFA durante o ERE:

- Questão 1. Houve alterações relativas ao ERE na documentação/plano de ensino da disciplina? Por favor, comente.
- Questão 2. Houve alterações relacionadas ao ERE no conteúdo da disciplina? Por favor, comente.
- Questão 3. Como os aspectos teóricos e práticos da disciplina de AFA, ofertada no modelo ERE, foram contemplados no contexto de ensino remoto?
- Questão 4. Houve alterações relacionadas ao ERE quanto as estratégias de ensino da disciplina? Por favor, comente.
- Questão 5. Houve alterações relativas ao ERE quanto aos procedimentos e critérios de avaliação da disciplina? Por favor, comente.
- Questão 6. Você considera que os modelos de avaliação empregados no ERE conseguiram efetivamente traduzir o nível de aproveitamento dos discentes na disciplina?

Bloco D. A percepção do professor em relação aos estudantes:

- Questão 1. Como você considera que foi/está sendo o ERE para os estudantes nas disciplinas que envolvem a AFA?
- Questão 2. Na sua percepção, como foi o envolvimento dos estudantes na disciplina de AFA durante o ERE?
- Questão 3. Você considera que os alunos que cursaram a disciplina de AFA durante o ERE estão igualmente preparados/qualificados para atuar frente a inclusão nas aulas de EFE?

Questão final. Você tem algum comentário que gostaria de acrescentar?

APÊNDICE E - PROTOCOLO PARA ANÁLISE CATEGORIAL

FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM ATIVIDADE FÍSICA ADAPTADA DURANTE O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL: RECURSOS E ESTRATÉGIAS

Resumo

Entre as diversas consequências decorrentes da pandemia desencadeada pela Covid-19 em 2020, destacaram-se as interferências no cenário educacional. Significativas alterações no cotidiano acadêmico universitário conduziram à necessidade de reorganizar o ensino para a modalidade não presencial, recorrendo a atividades remotas voltadas à formação de professores nas mais diferentes áreas do conhecimento. Particularmente, na área de Atividade Física Adaptada (AFA), destacaram-se a importância e a necessidade de compreender os recursos e estratégias de ensino que foram empregados pelos docentes das Instituições de Ensino Superior (IES) para atuar frente à inclusão do Público Alvo da Educação Especial (PAEE). Assim, esse estudo teve como objetivo geral analisar a influência do Ensino Remoto Emergencial na atuação de docentes universitários da área da Atividade Física Adaptada nos cursos de formação inicial em Educação Física. E, como objetivos específicos: a) Caracterizar o perfil dos docentes de Atividade Física Adaptada atuantes durante o Ensino Remoto Emergencial; b) Identificar e descrever os componentes de ensino pelos docentes de AFA durante o ERE; e c) Identificar a estrutura de apoio disponibilizada pelas IES em função do ERE. Na primeira etapa do estudo, a amostra foi constituída por 32 docentes de IES públicas e privadas que ministraram a disciplina AFA (ou nomenclatura equivalente) durante o ERE, tendo sido empregado um questionário, enviado por e-mail (*Google Forms*), com a finalidade de identificar informações precisas e realizar a triagem dos participantes selecionados e convidados a conceder uma entrevista. Na segunda etapa, foi realizada uma entrevista estruturada com 11 docentes procedentes de IES das cinco regiões brasileiras. As entrevistas ocorreram via *Google Meet* e tiveram duração média de uma hora e meia, com a finalidade de compreender de que forma as estratégias de ensino para a formação de professores em AFA ocorreu durante o ERE. O tratamento dos dados foi baseado na análise temática. Foram identificadas três categorias temáticas: a) estruturação, reorganização e adaptação das IES para o ERE (contextualização; ações; tempo; período; assistência das IES); b) desafios do ERE para a formação profissional inicial em AFA (estratégias de ensino; critérios de avaliação; possibilidades e limites); e c) consequências do ERE (retorno para o modelo presencial; desempenho docente; desempenho discente). Foi observada a eficácia e necessidade da inserção do ERE durante a pandemia para que as atividades acadêmicas se mantivessem ativas. Foi necessário que os docentes reorganizassem suas disciplinas, bem como modificar as estratégias de ensino e flexibilizar os critérios de avaliação. Houve grande sobrecarga de trabalho, interferindo nos aspectos físicos e emocionais dos docentes, além da grande preocupação de acessibilidade e permanência dos discentes quanto aos aparatos tecnológicos. Com relação à formação profissional inicial em AFA, foi

possível evidenciar a necessidade de experiências práticas e da interação pessoal presencial. Mas no geral, o ERE foi positivo e conseguiu atingir seus objetivos na situação em que foi inserido.

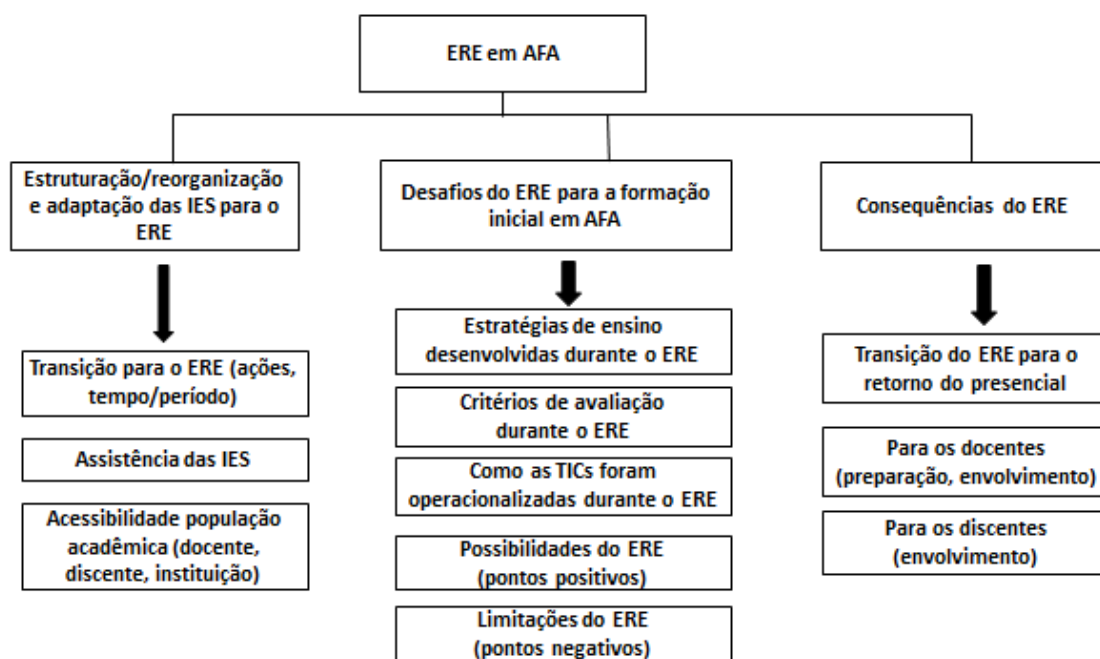
Palavras-chave: Educação Especial. Atividade Física Adaptada. Formação profissional. Educação digital.

Este protocolo objetiva categorizar alguns relatos de falas transcritas de onze entrevistas realizadas com docentes de IES que ministraram disciplinas envolvendo a AFA durante o ERE. Esses onze docentes foram selecionados por meio de um questionário online, sendo ao menos dois docentes por região, priorizando que cada um pertencesse a uma esfera (federal, estadual, privada ou autarquia) da IES. Para tanto, foram selecionados trechos da transcrição em cada uma das categorias para análise de juízas especialistas na área.

Após análise foram elaborados três macros categorias temáticas:

Como juiz (a), é importante que você assinale se concorda ou não com o enquadramento dos respectivos relatos dos trechos das entrevistas realizadas com os docentes de IES brasileiras no que se refere ao ERE durante a pandemia para cada uma das categorias temáticas descritas abaixo. Caso você discorde de algum relato no qual está enquadrada, indique, por favor, para qual categoria seria transferida (podendo ser alguma categoria já existente ou para uma nova categoria a ser criada). Caso seja necessário, justifique abaixo do relato com possíveis sugestões. Abaixo segue o fluxograma para compreensão das categorias e subcategorias (Figura 1).

Figura 1. Apresentação das categorias e subcategorias para análise temática das entrevistas realizadas com os docentes das IES.



Fonte: Elaborado pelo próprio autor.

1. Estruturação/reorganização e adaptação das IES para o ERE

	Transição para o ERE (contextualização, ações, tempo/período, documentação)	Comentários
Concorda () Discorda ()	A gente teve uma diminuição de aula prática... pra primeiro semestre a gente não teve aula prática! Por exemplo, então assim... foi 100% de diminuição de aula prática. (SD PA)	
Concorda () Discorda ()	Nós já adotávamos o ensino híbrido, né? Em alguns momentos com o ambiente virtual de aprendizagem, tá? Que legal. E a e atividades assíncronas já ocorriam já há dois anos. Então, na realidade a transição para o momento síncrono foi muito tranquila, até porque os professores já estavam recebendo informação pras modificações metodológicas das suas disciplinas. Isso inclusive até foi avaliado e muito positivamente para os alunos do dos cursos de licenciatura e bacharelado em Educação Física (ND PA).	
Concorda () Discorda ()	Foi solicitado pela instituição a alteração de todos os planos de ensino da disciplina já prevendo, né? A questão da do afastamento, né? Que a pandemia nos proporcionou, né? Então a gente teve que fazer a modificação do plano de ensino. E inclusive no primeiro	

	semestre, né? (ND PA).	
Concorda () Discorda ()	quando eu pensei na disciplina eu não eu não pensei numa disciplina prum curso de EAD, eu pensei numa disciplina pra trabalhar na no presencial, entendeu? E de repente transformar ela num EAD. O aluno não matriculou num curso de EAD, né? Que é um perfil diferente aquele aluno que sabe que vai depender dele, né? Então assim, eu vejo que perdeu, eu vejo que enrolaram, vejo que não tava muitos a minha tristeza é assim, cê sabe que no presencial eles eram obrigatórios tá lá, sabe? (CO FC)	
Concorda () Discorda ()	Então e outra coisa, na nossa universidade, igual eu te falei, o primeiro saiu um PSF. Era tão ambíguo que ficava assim no ombro do professor a responsabilidade de oferecer ou não te deixava livre mas ao mesmo tempo você não era livre porque você tinha um relatório de docente e uma quantidade de carga horária pra fazer? e agora procê ver tanta gente tá com mais dificuldade quinze não faltava nem trinta dias já tinha um calendário definido se não ia retornar em janeiro e aí faltando menos de um mês né? Pra voltar em janeiro eles resolvem voltar presencial sem nenhum plano. (CO FC)	
Concorda () Discorda ()	Foi muito trabalhoso, reformular todas essas aulas, né? Com a preocupação de que essas aulas fossem ah da maneira mais didática possível. Mas depois eu fui eu conseguindo o tempo que eu perdia pra me organizar, já foi diminuindo. (SD MG)	
Concorda () Discorda ()	A gente iniciou no dia 23 de Março de 2020. Era para iniciar o ano letivo... foi bem no início da questão da pandemia... ahh... acho que no dia 20... é no dia 20 foram canceladas as aulas presenciais e preparou-se tudo. Iniciamos o processo de ensino remoto em 2020/2. No ano de 2020 nós não ofertamos disciplinas. Aí a universidade começou a ser organizar para essa nova proposta de ensino remoto. Para isso houve uma resolução. Essa resolução, ela deu as diretrizes né... de como seria... e é uma resolução extraordinária, emergencial para	

	esse período. Nós fomos trabalhar em 2020/2 no chamado trimestre excepcional, onde nós trabalhamos 3 meses. A gente condensou as disciplinas... não foram ofertadas todas. E... aí trabalhando... aí a partir disso começamos trabalhar com aulas síncronas e assíncronas. (ND EJ)	
Concorda () Discorda ()	Então o segundo semestre de dois mil e vinte foi entre aspas mais tranquilo e a gente já tinha experiência do primeiro semestre meio traumático assim né? E aí o primeiro semestre de dois mil e vinte e um já foi mais tranquilo. Né? Porque ele já está eles já estavam mais ambientados né? A com todas essas ferramentas, né? (SD PM)	
Concorda () Discorda ()	Primeiro pra gente entender as ferramentas porque elas também foram se desenvolvendo... então no começo o <i>Google Meet</i> não tinha como dividir grupo né? (CO FM)	
Concorda () Discorda ()	Foi uma orientação da instituição diminuir o quantitativo de atividades. Propostas. (CO FM)	
Concorda () Discorda ()	foi determinado que nós íamos trabalhar no ERE, nós começamos, confesso pra você que foi bem atrasado mesmo, tá? Demorou um pouco, não foi tão rápido e aí foi tudo muito novo também, porque nós não estávamos preparados pra trabalhar de uma maneira remota, né? Nessa maneira e aí nós tínhamos também que ter a compreensão do que que era o ensino remoto, como é que nós íamos trabalhar com eles (NT FM)	
Concorda () Discorda ()	É inicialmente realmente foi difícil, né? Porque professores nós não tinha o hábito de disciplinas ah à distância, né? Disciplinas online. Né? Então inicialmente na até nós não se habituar com plataformas é plataformas digitais, né? <i>Google Meet</i> , <i>Zoom</i> né? Tudo eram, era um desafio, né? Ainda mais pra disciplinas práticas como é o caso da educação física adaptada e esportes paralímpicos, né.(NT EV)	
Concorda () Discorda	Naquele momento foi a primeira vez que nós colocamos em prática com os nossos alunos. Então foi ali no primeiro semestre de dois mil e vinte foi realmente um desafio bem	

()	grande pros professores. Não só pros professores, pros alunos também, né? Pros alunos. Isso pra absorver isso. (NT EV)	
Concorda () Discorda ()	na nossa universidade tudo aconteceu normalmente. Como eu até falei antes os alunos, eu, administração da Universidade, já estava preparando a resolução para uma possível ampliação da pandemia, né? Em fevereiro a instituição já se reuniu administrativa e já montou um grupo, (...) que começou a estabelecer algumas normativas, né? E preparar uma resolução. Em vinte de março ou dezenove de março acho que o a prefeitura municipal de BV e o estado de RR decretaram situação de pandemia né? E aí a partir daquele momento a resolução logo já foi lançada, e a gente acabou não perdendo nenhuma atividade, né? O as aulas logo começaram e já começaram no ensino remoto. Então não teve atraso nenhum. (NT EV)	

	Assistência das IES - quais tipos de suporte as IES ofereceram aos docentes e discentes para assegurar o ERE	Comentários
Concorda () Discorda ()	aqui na instituição a gente oferta alguns suportes ao aluno, né? Então a gente tem acompanhamento psicológico, a gente tem acompanhamento psicopedagógico né? E o acompanhamento da EE, então nossa psicopedagoga ela fez um trabalho de entrar em todas as todas as turmas pra poder fazer esse trabalho de sensibilização pro momento compreensão do aluno. Então isso também nos ajudou enormemente, né? Esse trabalho dela junto com o corpo docente e com a gente que é coordenação. (ND PA)	
Concorda () Discorda ()	a questão da estrutura pra essa oferta remota, nos preocupava no início, porque às vezes a internet aqui, o sinal de internet não é tão bom. Como em qualquer interior ... A internet não funciona e a gente tinha muito medo disso aqui, né? E a e acredito que até assim, com isso até nisso assim, melhorou. Por exemplo, a instituição comprou novos links de internet pra que a	

	gente pudesse suportar toda todo o nível de transmissão que houve durante a pandemia, né? (ND PA)	
Concorda () Discorda ()	alunos que não tinham dispositivo nem móvel, nem computador, nada... O aluno teve empréstimo de notebook pra aluno, né? O sinal do Wi-Fi da instituição, por exemplo, se o aluno quisesse ah algum momento ah eu posso ir a instituição pra ficar na biblioteca numas salas de trancado pra eu poder porque eu estou sem internet em casa. Podia vir, né? Não era permitido a gente fazer aula presencial, mas o aluno não podia poderia frequentar a instituição, né? (ND PA)	
Concorda () Discorda ()	nosso coordenador acadêmico ele teve essa preocupação em chamar alguns outros professores de outros lugares pra nos passar as informações e os colegas também que já dominavam algumas ferramentas também nos ajudaram muito, foi muito, foi bem legal assim, houve uma união mesmo na unidade. (NT FM)	
Concorda () Discorda ()	houve entrega de chip pros alunos, que tinham é uma quantidade, né? Um uma coisa de internet lá, mas nem todos conseguiram. Não foi uma coisa cem por cento, não foi. (NT FM)	
Concorda () Discorda ()	A própria administração superior da instituição se reuniu já prevendo uma possibilidade de interrupção das aulas presenciais né? E é claro que a gente chamou os professores do curso de Medicina né? Pelo conhecimento sobre infectologistas e transmissibilidade, né? E aí eles nos eles auxiliaram, o administrativo da instituição, a elaborar essa resolução. Né? É e aí depois eu posso até te passar essa resolução se se for interessante. (NT EV)	

	Acessibilidade população acadêmica (docente, discente) – de que forma docentes e discentes se organizaram/readaptaram para ERE	Comentários
Concorda ()	A gente teve que substituir o estágio pela tecnologia, né? (ND PA)	

Discorda ()		
Concorda () Discorda ()	mesmo a gente tendo esse respaldo da universidade eu fiquei muito insegura, (...) esse professor era muito amigo meu, então eu acionava ele assim direto, ai meu Deus do céu, perdi a aula, não sei onde que ela foi parar, não sei, não sei o que lá. E assim, um receio muito grande, né? De você não conseguir ministrar a aula (SD MG),	
Concorda () Discorda ()	A questão da acessibilidade de digital e o e o custo disso para os alunos foi uma barreira muito grande, né? Porque eles não têm Wi-Fi em casa né? Eles não têm computador, eles fazem tudo pelo celular e eles dependem de ficar colocando crédito no celular pra assistir as aulas. Né? Então essa foi uma das questões. (SD PM)	
Concorda () Discorda ()	os nossos alunos como eu comentei contigo eles tiveram muita dificuldade pra acessar o portal. Né? Então isso gerou uma sobrecarga para nós. Uma sobrecarga de trabalho. Que você de ter que instruir, e você imagina que assim a gente colocava o material no portal, aí nós colocávamos o slide o PDF da aula. (SD PM)	

2. Desafios do ERE para a formação inicial em AFA

	Estratégias de ensino desenvolvidas durante o ERE	Comentários
Concorda () Discorda ()	a gente começou a adotar algumas estratégias metodológicas que o aluno tinha que estar ao vivo na aula pra poder participar de todas as propostas dos professores né? Por exemplo, apresentações de trabalhos em grupo, criação de podcasts, a gente a gente usa muitos recursos digitais educacionais né? Como por exemplo PEDILLET que o aluno ele tem que fazer pesquisas e disponibilizar no mural colaborativo pra poder serem feitas em sala de aula. Então a gente começou a adotar alguns recursos que eles tinham que estar presente no momento ao vivo da aula. (ND PA)	
Concorda ()	Então no início eu usava muita muitos vídeos, principalmente recorte assim de paralimpíadas de vídeos esportivos que eu	

Discorda ()	tenho gravado, baixado no meu computador pra explicar, né? no início eu me baseia assim muito em vídeos né e muitas coisas que eu poderia filmar ou projetar pra eles pra eles poderem compreender como é que é esse público né (ND PA)	
Concorda () Discorda ()	adicionei diversos vídeos e imagens, né? Então as aulas elas tinham uma dinâmica muito diferente do você estar lá. (SD MG)	
Concorda () Discorda ()	aí uma estratégia que eu comecei a usar de repente pra ter um pouco mais atenção dos estudantes foi chamar professores e professoras convidados. Porque uma coisa que o ensino remoto nos deu foi contato com gente de fora. (CO FM)	
Concorda () Discorda ()	fiz algumas pedi para os alunos fazerem algumas coisas possíveis dentro de casa então quem tinha bola dentro de um saco de supermercado, vendar o olho e né? Conduzir a bola pela casa, pra ter uma noção um pouquinho, né? De algumas coisas e aí eles gravaram né? Vídeos e tal e aí era muito engraçado que tinha cachorro que ia lá e roubava bola, mordida o saquinho e saía correndo enfim, não tinha participação, isso foi uma coisa legal assim pra essas práticas como eles não tinham os colegas eles usavam, eles convidavam o pessoal da família (CO FM)	
Concorda () Discorda ()	E eu buscava vídeos na internet e eu não conseguia achar. Tipo algo bem específico. Então os jogos de inclusão eram conteúdo que eu trabalhava muito forte. (NT FM).	
Concorda () Discorda ()	Eu percebi que no remoto menos significa mais, menos significa mais pra eles. Não adianta, não é quantidade não. Não é quantidade. Por isso que eu te falei, o tempo de aula não pode ser tão longo, tá? Não, não, não, não adianta tu fazer isso. E quando tem a conversa, a interação é muito melhor (NTFM).	
Concorda	a gente utilizava o WhatsApp,	

<input type="checkbox"/> Discorda <input type="checkbox"/>	os slides da disciplina, aula teórica através do <i>Google Meet</i> . (NT EV)	
Concorda <input type="checkbox"/> Discorda <input type="checkbox"/>	WhatsApp a aula não durava tanto tempo Patrícia. Por exemplo eh a disciplina de quatro horas mas a durava uma hora e meia no máximo não tinha como como ultrapassar isso né. Aí mas depois o WhatsApp ficava aberto, né? Grupo do WhatsApp ficava aberto até às dezessete e trinta, né? Para que os acadêmicos pudessem tirar as dúvidas do que é de alguma coisa que ficou, né? Alguns tiravam, outros não, né? (NT EV)	

	Crterios de avaliao durante o ERE	Comentrios
Concorda <input type="checkbox"/> Discorda <input type="checkbox"/>	esse questionrio de frequncia ele funcionava como como um instrumento de controle de presena, mas no sentido de evitar evasao. Entendeu? Pra acompanhar quais alunos estavam ano quais no estavam acessando, (SD PM).	
Concorda <input type="checkbox"/> Discorda <input type="checkbox"/>	nos estabelecemos um mtodo de acompanhamento individualizado isso foi uma metodologia de trabalho do curso de Educao Fsica dos professores né? O mtodo de acompanhamento individualizado da aprendizagem dos alunos para cada disciplina, né? (SD PM).	
Concorda <input type="checkbox"/> Discorda <input type="checkbox"/>	a gente conseguiu avaliar ah... como que eu posso explicar? Dentro dos limites que so observveis né? Por exemplo as avaliaes da instituio ele eles fizeram de forma remota. Entao as provas foram colocadas no portal né e eles fizeram a prova pelo sistema e a correo foi pelo sistema. (SD PM)	
Concorda <input type="checkbox"/> Discorda <input type="checkbox"/>	a avaliao contnua em sala de aula teve um efeito muito forte. Essa discusso e a troca de ideias e a troca de conhecimento entre os alunos foi um fator muito positivo pra avaliao. A participao dos alunos na aula foi um fator bastante positivo, né? A participao dos alunos na apresentao das	

	propostas de trabalho tá? Tudo isso que é observável, que está ali aos nossos olhos que a gente está vendo o aluno construir, eu vejo que que eu consegui avaliar de uma forma produtiva, né? Observável. O que o aluno está fazendo em casa, não. (SD PM).	
Concorda () Discorda ()	alguns necessitavam, não entregavam atividades, não tinham dificuldade de acompanhar as aulas, esqueciam de responder e aí a gente teve que fazer prova de considerada a recuperação, prova final, trabalho extra. Isso também aconteceu durante esse método que é natural, ocorre como no modo presencial e ocorreria também no modo remotos, né? (ND FS)	
Concorda () Discorda ()	uma das avaliações eles terem que fazer um vídeo de um ensinando a técnica de orientação e mobilidade. Aí eles utilizavam o pai, a mãe, o irmãozinho, eles utilizavam e montavam por isso eu te falei os vídeos nossa foi muito divertido nessa parte aí da gente ser mobilidade porque era assim às vezes eles traziam coisas tipo uma mãe, uma aluna que tinha dois filhos, ela tava ensinando o mais velho. Faz de conta que ela era a técnica, né? E ele era o aluno cego, ela tava ensinando ele. E aí o pequeno vinha do lado e aí ele fazia tipo se ele tivesse o cão e ele pegava um cachorrinho de brinquedo dele e ele ficava andando com cão-guia pela sala e ela gravou aquilo, sabe? Nossa eu me eu me divertia muito (NT FM)	
Concorda () Discorda ()	prova teórica foi bem difícil, não teve teórica. ele prova oral. Oral é, a prova oral era eles tipo como se eu tivesse nós duas, não é? Ffoi bem legal, sabe por quê? Eu fiz individual e eu fiz em dupla também. Eu fiz em dupla e eram cinco perguntas. Cada uma valia dois pontos, valia dez pontos, né? (NT FM)	
Concorda () Discorda ()	eu fiz muito no ERI, vou te dizer, eu fiz muito é formulário no Google, muitos toda aula eles tinham. Então assim, eles tinham dez pontos só de atividade formulária. Aí eu já não fiz mais isso no primeiro semestre. E no segundo semestre eu não fiz nada disso. Por isso eu falo pra ti que eu fui alterando	

	tudo (NT FM).	
Concorda () Discorda ()	eu fui muito mais flexível (NT FM).	
Concorda () Discorda ()	Então eles postavam vídeo no YouTube pra como forma de avaliação. Eles postavam no Instagram pra fazer demonstrar as atividades que eles estavam realizando né? É como forma de avaliação (...) A gente utilizou eu utilizei um caça-palavras.. (NT EV)	

	Como as TICs foram operacionalizadas durante o ERE	Comentários
Concorda () Discorda ()	Então assim número um: faça a leitura do slide. Número dois: assista a vídeo aula. Número três: faça a leitura do artigo. Número quatro: escreva, preencha o questionário de frequência. (SD PM)	
Concorda () Discorda ()	Olha eu avalio como bastante desumana. porque foi feito uma exclusão de quem não tinha o aparato tecnológico, não tinham acesso à internet. Então não se pensou nessas pessoas, né? (CO FM)	
Concorda () Discorda ()	Usei grupos no Whatsaap... pedi a gentileza de não ficar conversando comigo à noite, final de semana, porque eu também precisava descansar, porque acabou sendo duplicando o trabalho. né? (CO FM)	
Concorda () Discorda ()	As escolas começaram a usar também o modelo remoto, então às vezes era um computador na casa que era voltado pra criança que tava na escola e depois usava o pai, a mãe e o irmão mais velhos, alguma coisa assim. Então ainda teve então foi bastante exaustivo com relação ao equipamento (CO FM)	

	Possibilidades do ERE (pontos positivos)	Comentários
Concorda () Discorda	o grande diferencial na minha opinião foi a possibilidade de chamar convidados, com o mais expertise do que eu em algumas áreas e pessoas que eu simplesmente conhecia	

<p>()</p>	<p>mas nunca tive uma oportunidade de vivenciar esse momento aqui por exemplo que a gente está vivendo, então eu chamei os treinadores de algumas modalidades pra gente falar da turma eu chamei professores uma relação com alguns dos profissionais que no modelo presencial isso não era possível (ND ES)</p>	
<p>Concorda ()</p> <p>Discorda ()</p>	<p>O que vai ficar de herança? É a gente pensar realmente no ensino híbrido né? Nas possibilidades de um ensino de qualidade híbrido. E aí como eu falei pra você como eu vim algo muito atípico porque a gente já estava implantando esse ensino híbrido e com muito sucesso na minha opinião até porque tantos os nossos alunos perceberam quanto as nossas avaliações mesmo. (ND PA)</p>	
<p>Concorda ()</p> <p>Discorda ()</p>	<p>o grande diferencial na minha opinião foi a possibilidade de chamar convidados, com o mais expertise do que eu em algumas áreas e pessoas que eu simplesmente conhecia mas nunca tive uma oportunidade de vivenciar esse momento aqui por exemplo que a gente está vivendo (...)uma relação com alguns dos profissionais que no modelo presencial isso não era possível (ND FS).</p>	
<p>Concorda ()</p> <p>Discorda ()</p>	<p>a gente foi pra dentro da casa das pessoas e as pessoas vieram pra dentro da minha casa também. (CO FM)</p>	
<p>Concorda ()</p> <p>Discorda ()</p>	<p>Porque uma coisa que o ensino remoto nos deu foi contato com gente de fora. É pra educação física inclusiva chamar é professores que dão aula na escola em instituições especializadas é pra educação especial chamei muita gente que é da gestão que das instituições, das escolas, eles fizeram entrevista pelo Meet (CO FM)</p>	
<p>Concorda ()</p> <p>Discorda ()</p>	<p>para um período de pandemia entre escolher a saúde dos meus alunos e o período remoto, eu escolho o ensino remoto, né? Mas manter isso depois não. (CO FM)</p>	

Concorda () Discorda ()	então o conteúdo ele acabou saindo do aluno e indo pra família também, porque a família foi jogar gollbal, foi jogar fazer, né, um pouquinho de futebol de cinco, então, o conteúdo, ele saiu um pouquinho só do aluno e foi pro espaço, e foi pra família. (CO FM)	
Concorda () Discorda ()	a família toda vivenciava. Parece assim, quando eu vi assim os vídeos, a família inteira tava participando da construção (NT FM).	
Concorda () Discorda ()	Eu vejo com bons olhos a questão do ensino remoto. Eu acho que é possível aproveitar muita funcionalidade, muito as ferramentas que o ensino remoto pode proporcionar. Ela pode facilitar o acesso a acadêmicos que tem as dificuldades logísticas pra chegar a instituição, dificuldades financeiras pra poder ir todos os dias pra instituição, grande parte dos meus alunos ele tem poder aquisitivo muito baixo. Então eles realmente têm dificuldades financeiras pra poder ir à instituição. Né? Então pra esses alunos foram muito importantes o ensino, a possibilidade do ensino remoto pro aprendizado dessa desses acadêmicos. (NT EV)	
Concorda () Discorda ()	É positivo é pelo lado de nós não termos atraso. De não termos, atrasado o calendário acadêmico pra nós, professores, né? E pros acadêmicos também que nós não interferimos no tempo de da formatura deles né? Quem tinha que formar no meio do ano formou corretamente quem tinha que formar ah no final do ano formou corretamente também né? Tem esse é o ponto positivo. (NT EV)	

	Limitações do ERE (pontos negativos)	Comentários
Concorda () Discorda ()	a gente percebe que o aprendizado é menor, eu percebia... oh.. a gente tem que deixar a prova aberta uma semana. Então assim, você não consegue ver aprendizado, você não consegue ter um	

	feedback tão grande. (SPA)	
Concorda () Discorda ()	Tem aluno se um aluno não consegue me digitar uma prova, tem que escrever, fotografar e me mandar, como é que eu vou querer que esse aluno tenha internet pra assistir um vídeo. Né? Como é que esse aluno pode assistir bem uma palestra? Claro então que a questão tecnológica pegou em alguns aspectos né? De internet ruim várias vezes. (SL EM)	
Concorda () Discorda ()	Absolutamente no modelo online a gente perde essa possibilidade. É de conversar. A troca ela simplesmente se torna diferente. Não é que ela não possa ocorrer. Ela ocorre. Em determinados modelos de ensino ela pode ocorrer usando a tecnologia usando habilidades da estratégia né didática que se usa mas ainda assim é muito diferente (ND PA)	
Concorda () Discorda ()	Eu acho que que do presencial pro online eu perdi, vamos dizer assim, vinte e cinco por cento do que eu fazia no presencial, justamente porque eu não tenho a possibilidade de fazer as visitas técnicas. Eu acho que as visitas técnicas eram que me ajudavam muito. dado com relação a ao aprendizado dos alunos, né? (...) Eles não vivenciaram isso. Então eles estão eles se eles se formaram nesse momento pra um mundo que eles vão conhecer quando eles começarem a ir pra prática e não conseguiram ter esse suporte dentro da formação inicial, sabe? Acho que isso ficou um pouquinho por conta da pandemia. Mas acho que só isso com relação as outras questões metodológicas e de atingir o conteúdo eu não avalio que eu tive dificuldade nem eles não. (ND PA)	
Concorda () Discorda ()	A gente fez uma campanha logo no início da pandemia, né? Que eles começavam a ficar muito de câmera fechada, eles não abriam a câmera, né? Poucos abrem a câmera. E a gente fez uma campanha que era adote seu professor (ND PA)	
Concorda ()	Porque realmente os alunos tavam muito distantes, poderia se distanciar e poderia	

Discorda ()	ter uma evasão maior, (...) Depende do outro que está lá do outro lado. E por exemplo, diferente do presencial, o menino pode até não estar te escutando. Mas ele está lá na sala. Ele está lá, de alguma forma, alguma coisa entra. (CO FC)	
Concorda () Discorda ()	Cê via que tava ali logado, mas que num tava na sala, sabe? (CO FC)	
Concorda () Discorda ()	não puder obrigar esse menino de abrir a câmara porque ele porque é conexão é lenta, a câmera ligada vai entendeu? É é complicado. (CO FC)	
Concorda () Discorda ()	Eu acho que a qualidade das aulas ela ficou absolutamente superior ao que era antes. No entanto é uma perspectiva só sua como professor. Porque o que você não consegue saber é se o aluno realmente prestou atenção ou aprendeu. Né? Então é isso porque quando você se você estava lá presente você saberia dizer qual aluno está atento você chamaria a atenção desse aluno, você de alguma maneira você chamaria ele pra voltar se ele tivesse disperso e aqui no ensino a distância não você vai dando a sua aula cê vai vendo que você tá dando uma boa aula, você sabe que o conteúdo foi interessante, só que o feedback do aluno eh é algo que depende dele e você não consegue saber realmente se o aprendizado foi efetivo. (SD MG)	
Concorda () Discorda ()	substitui a ação da parte prática das disciplinas, né? Isso que foi realmente prejudicado. Não é a parte teórica ou a maneira que a gente ficou de maneira remota, mas sim a não possibilidade de fazer a parte prática, principalmente perante os estágios, não tanto da disciplina em si. (SD MG)	
Concorda ()	não poderia ser uma punição para o aluno que não consegue acessar. Por questões	

Discorda ()	que não é culpa dele, não é porque ele não quer acessar. Né? É porque ele não tem dinheiro pra acessar. Né? É porque ele não tem sinal de internet. (SD PM)	
Concorda () Discorda ()	Então aí a gente tinha a questão econômica né? A gente tinha a questão cultural, a questão social e a questão epidemiológica mesmo. (SD PM)	
Concorda () Discorda ()	Ah com relação a defasagem de aprendizagem porque ela porque que houve aconteceu, seria ilusão falar que não houve defasagem de aprendizagem não houve, não é? (SD PM)	
Concorda () Discorda ()	Absolutamente no modelo online a gente perde essa possibilidade. É de conversar. A troca ela simplesmente se torna diferente. Não é que ela não possa ocorrer. Ela ocorre. Em determinados modelos de ensino ela pode ocorrer usando a tecnologia usando habilidades da estratégia né didática que se usa mas ainda assim é muito diferente a gente não está olhando no olho as telas das câmeras não cabem e eu particularmente fui um dos que e sempre entendi de uma maneira muito tranquila essa coisa de não querer ligar a câmera porque eu não sei o que é que está passando na casa dos alunos, dos estudantes, eu não sei quem está com celular, eu não sei o que tem condição sozinho, vai estar acompanhado então sem sombra de dúvidas foi a infração essa foi a parte que eu me senti mais dificuldade (ND FS)	
Concorda () Discorda ()	eu comecei a ter alunos e alunas que assistiam aula com os filhos no colo, que assistiam aula fazendo serviço de casa, né? Então eu briguei um pouco com os meus alunos (...) Então essa coisa de você parar, prestar atenção, a gente ficou meio que multitarefa, né? Acha errado você parar e se dedicar àquela aula, né? Parece até o vídeo, pôr roupa pra lavar, fazer comida e acaba tendo que cuidar dos filhos, porque eu tá ali vendo a mãe, né? Que que vai fazer? (CO FM)	
Concorda	A participação dos alunos e das alunas	

<p>() Discorda ()</p>	<p>também ficou é mais complicada porque a maioria ficava com a câmera fechada então você não tinha o retorno visual dos alunos né? Aquela cara de dúvida, é aquele bocejo que você usa pra, né? Mudar sua aula, fazer discussão, chamar a pessoa pra falar, a gente, eu particularmente reduzi o tempo de aula porque é cansativo, né? Você ficar quatro horas dentro da sala de aula, só que daí a gente tem as estratégias, né? Grupo, discussão, intervalo e no modelo remoto, né? Pelo você fica mais fechado, né? (CO FM)</p>	
<p>Concorda () Discorda ()</p>	<p>Não tem o ritmo de leitura. artigos, geralmente eu deixava o período da disciplina pra eles lerem dois artigos pra gente discutir numa outra aula, poucas eram as pessoas que faziam isso, aí eu tive que começar a cobrar relatório pra né? Pros alunos lerem porque era o que valia. Sem muitos não faziam. Então isso ficou muito complicado. A fluidez da aula, as dinâmicas de aula ficaram muito fechadas (CO FM)</p>	
<p>Concorda () Discorda ()</p>	<p>Ah sem dúvida porque é como eu trabalhei no ensino a distância é muito diferente porque o ensino remoto emergencial é totalmente diferente da EAD. Sim. Porque na EAD a gente tem o tutor presencial, tutor à distância, tem o polo na cidade que que o aluno pode acessar, ensino remoto não, ensino remoto é cada um no seu cada um e não tem o apoio, né? Então nós não tivemos um apoio alguém pra nos auxiliar a conferir relatório, então era tudo a gente que fazia, então é muito exaustivo e existe essa limitação, né? Porque eu sou uma só que eu tava fazendo ensino, pesquisa e extensão, tendo que organizar todo esse processo, também sendo uma pessoa que estava num período pandêmico, né? Então, não é que eu estava num lugar feliz, né? Eu tava também dentro da pandemia e sem suporte nenhum, um suporte pessoal meu que eu opto né? Já faço terapia há algum tempo então ela foi muito importante nessa nesse período.</p>	

	Então sem dúvida é uma quietação, ensino remoto emergencial não é ensino a distância esse suporte, essa rede de suporte que o ensino a distância tem. (CO FM)	
Concorda () Discorda ()	Então eu vejo essa dificuldade a exaustão dos alunos porque alguns professores dosaram o quantitativo de avaliação, outros não. Alguns professores dosaram quantitativo de horas que passava no Meet, outros não. Quando eu conversava com os alunos, né? Porque eu sempre pegava um período da aula pra perguntar como que eles estavam (CO FM).	
Concorda () Discorda ()	educação esse período pandêmico mostrou, é essa necessidade de interação humana mesmo (...) Eu acho que é isso, essa interação humana ela é essencial pra formação dos profissionais da educação física, né? Independente da área que vão atuar. É isso. (CO FM).	
Concorda () Discorda ()	aluno nas aulas presenciais eles eram muito mais cobrados do que de maneira remota. Não houve essa cobrança e sempre tinha justificativa de que o aluno não tinha é uma internet boa, não tinha Wi-Fi, geralmente ele estava com os dados móveis... as vezes o aluno ele tem que optar pela disciplina X ou Y pra ele poder assistir as nossas aulas, né? Então o ensino ele foi muito prejudicado em relação a isso, eu tentei me aproximar ao máximo deles (NT FM)	
Concorda () Discorda ()	E sem a prática, sem a possibilidade de prática obviamente nós tentamos substituir de alguma forma essa prática né? Mas não ah o resultado realmente não foi tão satisfatório quanto eu esperava né? Já no primeiro semestre, né? Dois mil e vinte e um ponto um. Já no dois mil e vinte e um ponto dois aonde eu tive fundamentos professor. Já no segundo semestre quando a gente teve fundamentos dos esportes paraolímpicos a gente conseguiu ter duas aulas eh presenciais. E a gente percebeu que o rendimento da disciplina o aprendizado dos acadêmicos olha é totalmente diferente quando a gente tem atividades práticas. (NT EV)	

Concorda () Discorda ()	algumas disciplinas práticas a as atividades práticas são essenciais pro aprendizado do acadêmico. É inevitável é quase impossível o acadêmico ter um aprendizado completo sem disciplinas práticas. (NT EV)	
Concorda () Discorda ()	óbvio que o nível da discussão de uma sala de aula ele é um pouco mais amplo do que quando a gente está em um remoto, né? Mas as práticas da educação física adaptada e esportes paraolímpicos, eu percebi que teve uma queda muito grande. (NT EV)	
Concorda () Discorda ()	Tu não visualiza ninguém, então tu não sabe se eles estão ali mesmo prestando atenção naquilo que tu está passando né? E aí dúvidas? É um silêncio aí isso fica um pouco complicado né? Porque tu não sabe, como uma entrevista né? Você está vendo a minha reação. Espanto de dúvida de angústia e tudo mais, né? E eu não conseguia ver as a as expressões dos meus alunos. Né? Se eu estava trazendo algum conteúdo que realmente causava dúvida se ele realmente tinha dúvida ou se ele ah é verdade. É isso mesmo, né? então que foi difícil essa entendi. (NT EV)	
Concorda () Discorda ()	eu também tive alunos que simplesmente utilizaram esse tempo livre pra fazerem seus estágios irem trabalhar, fazerem outras atividades no mesmo período ideal. Isso foi muito negativo. Isso foi muito realmente é foi ruim pra disciplina, né? É porque eu não posso simplesmente controlar o meu aluno está num período na no horário de aula. Mas a gente percebia que o nosso aluno não estava na sua residência, estava estagiando em academia, estava trabalhando. É nós tivemos muitos alunos que realmente foram impactados, que inclusive acabaram agora abandonando o curso, né? Por causa do suporte financeiro, né? Eles realmente precisaram sair pra trabalhar. Porque os pais perderam os empregos, a situação em casa ficou bem complicado (NT EV)	

3. Consequências do ERE

	Transição do ERE para o retorno do presencial	Comentários
<p>Concorda ()</p> <p>Discorda ()</p>	<p>Eu gostaria que a gente pensasse, né? Enquanto professores da área de educação que se adaptada realmente como é que a tecnologia ela vai agregar nossa prática profissional. Eu acho que é algo que a gente não pode dispensar porque isso virou uma realidade, é uma realidade, né? E por conta da pandemia houve uma modifica muito radical porém eu ainda acho que dentro da nossa área ainda a gente tem ainda coisas meio que como é que chama, como é que é aquela expressão gambiarra, né? A tem muito professor, né? Ainda fazendo gambiarra pra poder ensinar. e eu acho que não é isso, eu acho que a gente tem que pensar em como área, em como que a gente vai construir conhecimento pra gente poder preparar não só na academia, né? Não só o aluno da do ensino superior. Mas nós já formados, como é que a gente vai se preparar pra essa realidade? Né? Tanto pra formar alunos, pra colocar mercado profissionais no mercado que atendam as demandas tecnológicas como a gente também enquanto por exemplo um projeto de extensão. Como é que eu posso fazer um projeto de extensão que envolva o ensino digital pra pessoa com deficiência. Né? Então acho que nós enquanto área eu acho que esse é o maior recado né? (ND PA)</p>	
<p>Concorda ()</p> <p>Discorda ()</p>	<p>A gente tem que começar a somar as nossas práticas e as nossas adaptações metodológicas também e pensar nessa questão digital e inovadora. Eu acho que isso é algo que que surgiu, né? Está bem, bem agora bem em voga durante a pandemia. Então acho que como área é mais uma área de conhecimento pra gente, né? (ND PA).</p>	
<p>Concorda ()</p>	<p>eu fico muito receosa com as pessoas que ingressaram no período de pandemia, que</p>	

Discorda ()	não entenderam o ritmo do que que é o ensino superior. (CO FM)	
Concorda () Discorda ()	Olha, eu vou agregar coisas, certo? Então, muito provavelmente o Meet eu vou continuar usando pra ter o contato com esses professores e professoras e atletas de fora (CO FM)	
Concorda () Discorda ()	Vou manter algumas coisas, sem dúvida. Achei muito interessante utilizar esse recurso, né? Pra conversar com os professores, eu pude ministrar aula na Universidade de Barcelona. Então, assim, isso é interessante. É uma pena não conseguir trazer as pessoas pra cá, também porque muitas delas tem prática pra fazer com os nossos alunos, né? (CO FM)	
Concorda () Discorda ()	no ensino presencial nós vamos ter a possibilidade de usufruir os pontos positivos do ensino à distância. É como uma forma de suprir as necessidades dos nossos acadêmicos né? Questões logísticas questões financeiras né? vai facilitar muito mais a tarefa do professor e do próprio acadêmico, né? Será um dos pontos positivos. mas não substituirá o ensino presencial na minha opinião. Creio que disciplinas práticas (...) é essencial é que tenhamos atividades práticas que os acadêmicos possam absorver e ter um aprendizado completo e futuramente replicar esse aprendizado aos seus alunos no futuro, seja na licenciatura quanto no bacharelado. (NT EV)	
Concorda () Discorda ()	Elas foram muito boas. Muito boas. criativas e que eu vou continuar utilizando nas minhas nas minhas disciplinas presenciais. Mas aí claro eu vou ter eu vou ter um contato presencial com meu aluno né? Aí sim ó fulaninho ó vamos pensar no Instagram aqui o que a gente pode fazer alguma coisa pra quem sabe deixar mais criativo a disciplina e tudo mais mas aí eh frente a frente presencial a gente tem como instruir o aluno a gente tem como ajudá-lo tem como melhorar	

	essa essas atividades. A distância realmente não conseguiu fazer isso. (NT EV)	
--	--	--

	Para os docentes (preparação, envolvimento, carga emocional)	Comentários
Concorda () Discorda ()	eu acho que se eu pensar no aspecto técnico do ensino, perde, não vou mentir pra você. mas eu acho que outros ganhos acontecem, sabe? Assim, eu acho que eu me tornei um pouco mais humana. Não sei se dando importância pra coisas que realmente nesse momento eu achei que deveriam ter importância, o bem-estar dos meus alunos. É então assim eu acho que no aspecto humano pra mim isso trouxe muitos ganhos que eu espero levar isso na minha atuação profissional assim. Então assim teve perda tecnicamente sim, mas eu acho que teve ganho. (SL EM)	
Concorda () Discorda ()	Então minha preocupação metodológica era muito assim, como é que eu vou sem ter o aluno, os convidados ou as minhas as minhas possibilidades, os meus materiais pra poder fazer as minhas adaptações, pra poder ensinar como é que eu ia fazer (...)A minha a minha questão eu pensava muito como é como seria a prática. A pandemia ela modificou várias áreas, inclusive a educação física eu não acredito que vai se tornar uma prática assim muito constante porque eu acho que áreas que precisam de cuidados pessoais né? Você tem que estar lá com o teu aluno ela não vai desaparecer e nem vai sofrer grandes transformações com relação a essa parte digital porque é não é a mesma coisa uma a promoção de uma atividade física digital com a com a promoção que a gente tem lá nos nossos espaços né? Então acredito que é importante pra gente repensar as nossas metodologias, pra gente repensar as nossas estratégias. Eu acho que o profissional que está sendo formado ele tem que pensar nessas novas estratégias de ensino sim, claro. Até por isso que a gente se preocupa se preocupou muito, se preocupa muito com relação a essa parte	

	tecnológicas, né? Ensinar o nosso aluno coisas diferentes, coisas tecnológicas. E também pensar muito nessa área, né? (ND PA)	
Concorda () Discorda ()	eu me preparei muito nesses sentidos, sabe? De saber que é uma realidade, né? Que isso é algo que vai, que vai, assim, ele veio pra ficar e veio pra nos ensinar a repensar as nossas metodologias. Então assim, a gente já estuda, né? Adaptações curriculares, adaptações metodológicas e agora a gente tem que pensar nas nossas adaptações digitais também (ND PA)	
Concorda () Discorda ()	Eu não tenho dificuldade metodológica, não tenho dificuldades de ambiente virtual, não tenho dificuldade de professores treinados para esse momento on-line nem alunos. O que eu tenho a gente tem dificuldade hoje é abertura de câmeras e é o cinquenta presencialidade durante a aula ao vivo. Isso a gente ainda tem um pouco de dificuldade sim. Porque no início eles assistiam muito porque eles achavam que né? Só era aquele momento e depois quando a gente começou a disponibilizar eles foram começando relaxando. (ND PA)	
Concorda () Discorda ()	era eu tive medo de iniciar a primeira aula e não saber quais eram as teclas de apresentação, fiquei bastante insegura aí nas primeiras semanas (SD MG)	
Concorda () Discorda ()	foram momentos difíceis, então foi muito exausto eu chegava a trabalhar cinco horas a mais do que o normal que eu taria trabalhando no contexto de dar essas aulas aí né? Pra supri toda estruturação das aulas, mas o resultado eu achei que foi bacana. (SD MG).	
Concorda () Discorda ()	Nossa menina Jesus. Eu nunca trabalhei tanto na minha vida. Não é a primeira falar isso. É sério! Menina fazer a transposição de toda essa carga (curricular/conteúdo) para o remoto foi difícil (SD MG).	
Concorda () Discorda ()	Então eu levava (...) uma média de quatro a cinco horas tá? Por turma por disciplina... agora você multiplica isso por disciplina por semana. Eu cheguei a levar vinte horas eu pra completar esse processo pra todas as	

	<p>turmas. Loucura, menina. Loucura, loucura, loucura. (SD MG).</p>	
<p>Concorda ()</p> <p>Discorda ()</p>	<p>Não sei se é experiência ou trauma, mas experiência (...) Nossa menina olha nós estamos exaustos. (SD MG).</p>	
<p>Concorda ()</p> <p>Discorda ()</p>	<p>eu costumo ser mais otimista. Então eu acho que eu ganhei mais do que perguntas desse período. Por quê? Porque eu tive a oportunidade por exemplo de repensar todas as todas as disciplinas que eu lecionei. Então isso pra mim foi uma oportunidade que se não fosse a pandemia e eu não provavelmente não seria dado a reviravolta pra que eu dei muitos conteúdos. Ou seja, eu me considero em um processo de evolução. Então eu acho eu acho que eu melhorei nesse sentido de melhorar. (ND FS)</p>	
<p>Concorda ()</p> <p>Discorda ()</p>	<p>Eu me sinto hoje um professor mais preparado pra lecionar as disciplinas que eu normalmente já leciono eu passei por um período difícil, eu tive que me readaptar e agora eu me sinto melhor dando aula. É engraçado isso, porque foi positivo. (ND FS)</p>	
<p>Concorda ()</p> <p>Discorda ()</p>	<p>Eu acho que de uma forma geral é mais da personalidade e da maneira como você encara a própria formação. Seja o professor em constante formação, seja o aluno que estava sempre exposto lá pela oportunidade de se apresentar.(ND FS)</p>	
<p>Concorda ()</p> <p>Discorda ()</p>	<p>Então foi um período bastante angustiante. Pra saber como que os alunos tavam, pra saber como que ia chegar pros alunos o conteúdo em si que tava sendo trabalhado, os alunos que tavam tendo dificuldade financeira, então foi angustiante, não tanto pelo aparato tecnológico, mas pelo contexto geral, né? Do processo. (CO FM).</p>	
<p>Concorda ()</p> <p>Discorda ()</p>	<p>Tinha que fazer meus horários gravava as aulas, eu gravei muitas aulas de noite também e de manhã cedo (...). Eu não tive dificuldade em relação aos instrumentos, eu consegui me adaptar bem a forma de ministrar aula (NT FM).</p>	

Concorda () Discorda ()	Talvez eu tenha deixado de ser uma professora é... conteudista, sabe? Que só pensa no conteúdo, eu deixei, talvez eu tenha, ah não existe mais a (NT FM) que só se preocupava com o conteúdo sabe? Eu comecei a olhar e realmente o menos se tornou mais. O que eu conseguia em poucas palavras, em poucas vezes numa aula de quinze a vinte minutos eu conseguia ter a atenção deles e a interação, pra mim aquilo ali era tudo. Do que uma aula longa que eu que eu me cansava lá atrás, sabe? eu penso que foi isso o ensino remoto ele ensinou isso a mim pelo menos, né? (NT FM)	
Concorda () Discorda ()	Eu tenho filho, eu tenho esposa, era um período que todo mundo está lá em casa então todo mundo estava trabalhando em casa utilizando a mesma rede, utilizando o mesmo espaço, né? Eu estava dando a minha aula e o meu filho estava tendo aula num mesmo ambiente. Né? Então isso acaba limitando. E eu também precisava dar um suporte, né? Aprendizado do meu filho, né? Então isso também foi um pouquinho impactante, né? (NT EV)	

	Para os discentes (envolvimento, dificuldades)	Comentários
Concorda () Discorda ()	alguns necessitavam, não entregavam atividades, não tinham dificuldade de acompanhar as aulas, esqueciam de responder e aí a gente teve que fazer prova de considerada a recuperação, prova final, trabalho extra. Isso também aconteceu durante esse método que é natural, ocorre como no modo presencial e ocorreria também no modo remotos, né? (SL EM)	
Concorda () Discorda ()	como a gente disponibiliza a aula gravada, então eles não muitas vezes eles passam, eu tenho outra coisa pra fazer, eu não vou assistir a aula agora, né? Então inclusive assim eu tive alunos que começaram a assumir estágios remunerados, empregos no momento da aula né? E o aluno fala, professor eu não estou assistindo porque eu estou trabalhando. Né? E a gente tem esse essa até por se tratar numa instituição	

	privada a gente tem que ter essa compreensão que o aluno precisa trabalhar pra poder pagar a mensalidade ou poder né? Num outro momento pagar o financiamento, mas a gente precisa dessa mobilização (ND PA)	
Concorda () Discorda ()	Como são realidades diferentes, são alunos diferentes de um estado por outro. Por exemplo, eu sinto do nosso que estão passando muita necessidade pelo que eu sinto, entendeu? Tem aluno que precisa de usar o 4G, né? Ele não tem internet, tem aluno que mora em fazenda, entendeu? Então tem muitos alunos que retornou pra fazenda, então o acesso de internet não pega, tem alunos indígenas, né? Que né? Que voltaram pra tribo que não tá pegando a internet direito, estão sem acesso. Inclusive tinha uma comigo. (CO FC)	
Concorda () Discorda ()	Uma outra questão foi o seguinte. A partir do momento em que as aulas presenciais elas foram interrompidas o que que esses alunos começaram a fazer? Eles começaram a utilizar esse horário eles estariam na faculdade pra trabalhar. É, muitos fizeram isso, muitos fizeram isso, não é? Então se antes eles trabalhavam de manhã e à tarde e depois eles iam pra faculdade. Nesse momento eles trabalhavam de manhã, tarde e à noite e faziam a faziam as tarefas da faculdade quando dava tempo. E aí quando nós retornamos para o ensino presencial há muitos alunos trabalhavam no horário da aula. Principalmente os alunos concluintes. Os alunos de sétimo e oitavo semestre. Então nós tivemos um retorno massivo dos alunos de ah de quarto semestre os alunos de segundo e quarto semestre e sexto. . E nós demos essa liberdade pra que os alunos se organizassem da melhor forma possível, né? (SD PM)	
Concorda () Discorda ()	quem me garante, né? Que esse aluno não fez a prova com consulta, né? Ou que não houve a troca de informações entre eles. Então assim, a gente avalia dentro desses limites né que são observáveis que a gente está ali está olhando né. (SD PM)	

Concorda () Discorda ()	Olha eu avalio como bastante desumana. porque foi feito uma exclusão de quem não tinha o aparato tecnológico, não tinham acesso à internet. Então não se pensou nessas pessoas, né? (CO FM)	
Concorda () Discorda ()	Então eu vejo essa dificuldade a exaustão dos alunos porque alguns professores dosaram o quantitativo de avaliação, outros não. Alguns professores dosaram quantitativo de horas que passava no Meet, outros não. Quando eu conversava com os alunos, né? Porque eu sempre pegava um período da aula pra perguntar como que eles estavam (CO FM).	
Concorda () Discorda ()	professora, meu pai tá desempregado, a minha mãe também e o dinheiro que eu recebo na bolsa, eu ajudo, a bolsa que eu recebo, né? Eu ajudo a minha família. Tá? E muitos alunos ainda teve isso, muitos alunos trabalhando no mesmo horário da aula. Isso foi muito comum.(NT FM)	
Concorda () Discorda ()	Professora, eu vou dizer pra senhora que eu aprendi muita coisa na sua disciplina. Mas se nós tivéssemos tido realmente mais momentos presenciais, mais práticas a disciplina teria sido completa. Né? Esse foi a percepção de alguns que passaram pra mim (NT FM).	
Concorda () Discorda ()	eu percebi que eles enfrentavam dificuldades e essa dificuldade impede também. Se você não está bem em casa você não vai aprender, se você está com um parente doente, não tem como. Se você perdeu alguém não tem como, sabe assim? Eles assim eu fui percebendo isso ao longo do tempo (NT FM).	
Concorda () Discorda ()	A gente percebe que muito deles, não conseguiram realizar efetivamente a o que foi proposto. Ah, professor, eu não tenho rede social. Ah, professor, a minha internet está ruim. Ah, professor, não deu. Ah, professor, eu moro sozinho. (NT EV)	
Concorda () Discorda ()	Eu acho assim ó, eu acho que aqueles alunos que souberam aproveitar por estar no conforto da sua casa, estar não precisar se deslocar a instituição né? Eu acho que a disciplina foi muito bem ofertada. as estratégias metodológicas foram muito bem	

	postas (NT EV)	
--	----------------	--

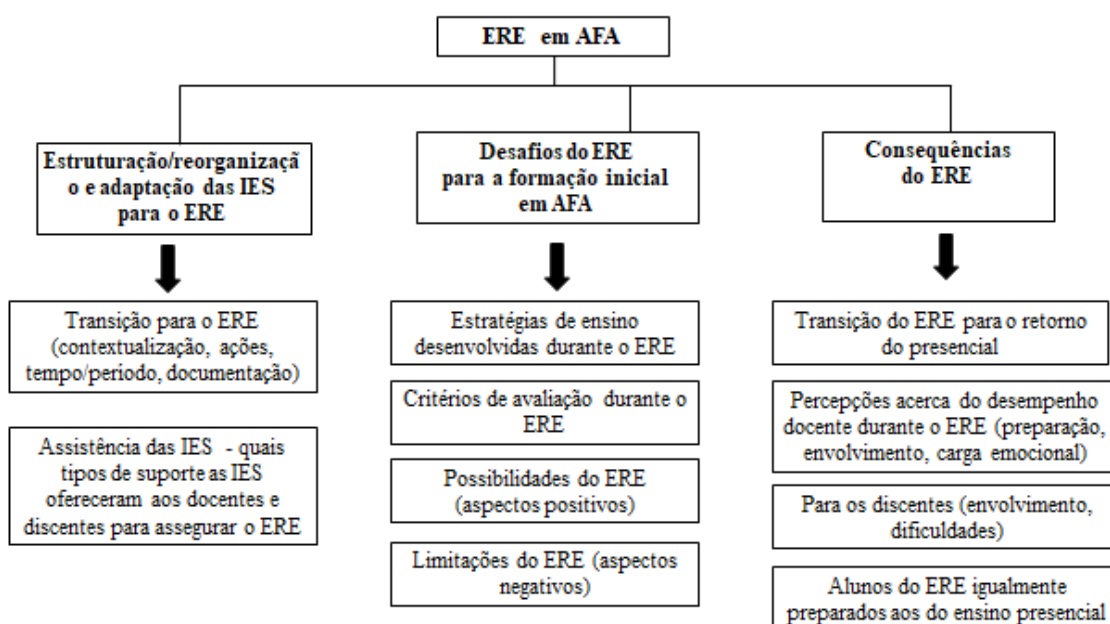
	Alunos do ERE igualmente preparados aos do ensino presencial	Comentários
Concorda () Discorda ()	eu não acho que os presenciais estão preparados. Então, assim, pra começar eu acho que eles estão igualmente despreparados. (SL EM)	
Concorda () Discorda ()	Pelas TIDICs aí eu não acho que estão sendo preparados e foram preparados do mesmo jeito pra inclusão escolar não (...) Porque faltou a parte do da gente deles vivenciarem na prática do estágio, né? Durante os estágios, durante a parte prática e as práticas extensionistas da disciplina essa questão da inclusão mesmo, né? E o que eles tiveram de inclusão a sensibilização, a teoria, a estudar as adaptações metodológicas e curriculares que que podem acontecer pra inclusão do aluno público-alvo da educação especial nas aulas de educação física, mas não sentiram isso na prática. Eu acho que por conta disso eu acredito que eles não saíram tão preparados quanto os alunos que não pegaram o momento da pandemia. (ND PA)	
Concorda () Discorda ()	se ele realmente conseguiu ficar atento às aulas, se ele não dispersou por exemplo o índice de presença nas aulas foi enorme, claro ele vai lá que se conecta e entendeu? Tô lá, é diferente do estar lá realmente. Então, se o aluno realmente esteve lá, ele conseguiu, com certeza, aprender e ele vai ser uma pessoa que vai ter, vai que frutos de tudo isso que foi passado. Agora se ele se ele se dispersou, perdeu alguma coisa assim realmente ele não vai conseguir. (SD MG)	
Concorda () Discorda ()	Não. É, certamente não estão. Veja, como é que eu interpreto, tá? Pra poder não ficar parecendo paradoxal. Como ele parado tal. Com certeza é uma redução significativa porque você perde a possibilidade de interação e nada vai substituir a interação presencial entre os seres humanos	

	inclusive esse professor e aluno esses alunos e alunos, entre alunos de estudantes, e se for alguma intervenção no discurso dentro da escola. Então nada vai ser substituído. A prática é a prática, a interação é a interação (ND FS)	
Concorda () Discorda ()	Olha deixou uma lacuna muito grande. pra formação. deixa uma lacuna gigantesca pra formação desses alunos, naquilo que eu observei quando eu fiz o doutorado, eu também trabalhei com a formação profissional e eu perguntava, né? O que era interessante ou relevante ou precisava ser inserido na formação? E era o contato com a pessoa com deficiência. E que foi o que faltou durante a pandemia. (CO FM)	
Concorda () Discorda ()	Olha, igualmente qualificado sim. Entretanto, da experiência profissional ficou essa lacuna. Porque uma coisa é você ter a teoria que é o né? A gente pega a formação profissional em atividade física adaptada por muito tempo ela foi teórica né? A minha foi, causa e consequência de cada condição de deficiência eu não tive prática e por conta própria. A gente meio que retornou pra esse espaço. Então a parte teórica, né? Foi trabalhada, tá OK. Agora essa experiência que os atuais professores vêm buscando, né? Do ensino superior, vem buscando oferecer para essa formação profissional, aí ficou a lacuna mesmo. . (CO FM)	
Concorda () Discorda ()	aqueles acadêmicos que souberam aproveitar a disciplina foram muito proveitosos muito positiva a gente precisa fazer uma complementação e prática pra esses acadêmicos. Pra que eles possam realmente sair da instituição com conhecimento aprofundado sobre a educação física adaptada né? E nesse caso nesse caso a gente conseguiu porque ele fez adaptada toda remoto e depois fez o Esporte o fundamento do Esportes Paraolímpicos que é posterior ele conseguiu ter alguma atividade prática então foi dar uma equilibrada. Bem proveitoso. (NT EV)	

APÊNDICE F

CATEGORIAS ADEQUADAS COM BASE NAS SUGESTÕES REALIZADAS PELOS JUIZES

Figura 1. Apresentação das categorias e subcategorias para análise temática das entrevistas realizadas com os docentes das IES.



Fonte: Elaborado pelo próprio autor.

1. Estruturação/reorganização e adaptação das IES para o ERE

Transição para o ERE (contextualização, ações, tempo/período, documentação)
A gente teve uma diminuição de aula prática... pra primeiro semestre a gente não teve aula prática! Por exemplo, então assim... foi 100% de diminuição de aula prática. (SD PA).
Nós já adotávamos o ensino híbrido, né? Em alguns momentos com o ambiente virtual de aprendizagem, tá? E a e atividades assíncronas já ocorriam já há dois anos. Então, na realidade a transição para o momento síncrono foi muito tranquila, até porque os professores já estavam recebendo informação pras modificações metodológicas das suas disciplinas. Isso inclusive até foi avaliado e muito positivamente para os alunos do dos cursos de licenciatura e bacharelado em Educação Física (ND PA).

<p>foi solicitado pela instituição a alteração de todos os planos de ensino da disciplina já prevendo, né? A questão da do afastamento, né? Que a pandemia nos proporcionou, né? Então a gente teve que fazer a modificação do plano de ensino. E inclusive no primeiro semestre, né? (ND PA).</p>
<p>quando eu pensei na disciplina eu não eu não pensei numa disciplina prum curso de EAD, eu pensei numa disciplina pra trabalhar na no presencial, entendeu? E de repente transformar ela num EAD. O aluno não matriculou num curso de EAD, né? Que é um perfil diferente aquele aluno que sabe que vai depender dele, né? Então assim, eu vejo que perdeu, eu vejo que enrolaram, vejo que não tava muitos a minha tristeza é assim, cê sabe que no presencial eles eram obrigatórios tá lá, sabe? (CO FC)</p>
<p>Então e outra coisa, na nossa universidade, igual eu te falei, o primeiro saiu um PSF. Era tão ambíguo que ficava assim no ombro do professor a responsabilidade de oferecer ou não te deixava livre mas ao mesmo tempo você não era livre porque você tinha um relatório de docente e uma quantidade de carga horária pra fazer? e agora procê ver tanta gente tá com mais dificuldade que não faltava nem trinta dias já tinha um calendário definido se não ia retornar em janeiro e aí faltando menos de um mês né? Pra voltar em janeiro eles resolvem voltar presencial sem nenhum plano. (CO FC)</p>
<p>Foi muito trabalhoso, reformular todas essas aulas, né? Com a preocupação de que essas aulas fossem ah da maneira mais didática possível. Mas depois eu fui eu conseguindo o tempo que eu perdia pra me organizar, já foi diminuindo. (SD MG)</p>
<p>A gente iniciou no dia 23 de Março de 2020. Era para iniciar o ano letivo... foi bem no inicio da questão da pandemia... ahh... acho que no dia 20... é no dia 20 foram canceladas as aulas presenciais e preparou-se tudo. Iniciamos o processo de ensino remoto em 2020/2. No ano de 2020 nós não ofertamos disciplinas. Aí a universidade começou a ser organizar para essa nova proposta de ensino remoto. Para isso houve uma resolução. Essa resolução, ela deu as diretrizes né... de como seria... e é uma resolução extraordinária, emergencial para esse período. Nós fomos trabalhar em 2020/2 no chamado trimestre excepcional, onde nós trabalhamos 3 meses. A gente condensou as disciplinas... não foram ofertadas todas. E... aí trabalhando... aí a partir disso começamos trabalhar com aulas síncronas e assíncronas. (ND EJ).</p>
<p>Então o segundo semestre de dois mil e vinte foi entre aspas mais tranquilo e a gente já tinha experiência do primeiro semestre meio traumático assim né? E aí o primeiro semestre de dois mil e vinte e um já foi mais tranquilo. Né? Porque ele já está eles já estavam mais ambientados né? A com todas essas ferramentas, né? (SD PM)</p>
<p>Primeiro pra gente entender as ferramentas porque elas também foram se desenvolvendo...</p>
<p>Foi uma orientação da instituição diminuir o quantitativo de atividades propostas. (CO FM).</p>
<p>foi determinado que nós íamos trabalhar no ERE, nós começamos, confesso pra você que foi bem atrasado mesmo, tá? Demorou um pouco, não foi tão rápido e aí foi tudo</p>

<p>muito novo também, porque nós não estávamos preparados pra trabalhar de uma maneira remota, né?</p>
<p>Nessa maneira e aí nós tínhamos também que ter a compreensão do que que era o ensino remoto, como é que nós íamos trabalhar com eles (NT FM)</p>
<p>É inicialmente realmente foi difícil, né? Porque professores nós não tinha o hábito de disciplinas ah à distância, né? Disciplinas online. Né? Então inicialmente na até nós não se habituar com plataformas é plataformas digitais, né? <i>Google Meet</i>, <i>Zoom</i> né? Tudo eram, era um desafio, né? Ainda mais pra disciplinas práticas como é o caso da educação física adaptada e esportes paralímpicos, né. (NT EV).</p>
<p>Naquele momento foi a primeira vez que nós colocamos em prática com os nossos alunos. Então foi ali no primeiro semestre de dois mil e vinte foi realmente um desafio bem grande pros professores. Não só pros professores, pros alunos também, né? Pros alunos. Isso pra absorver isso. (NT EV).</p>
<p>na nossa universidade tudo aconteceu normalmente. Como eu até falei antes os alunos, eu, administração da Universidade, já estava preparando a resolução para uma possível ampliação da pandemia, né? Em fevereiro a instituição já se reuniu administrativa e já montou um grupo, (...) que começou a estabelecer algumas normativas, né? E preparar uma resolução. Em vinte de março ou dezanove de março acho que o a prefeitura municipal de BV e o estado de RR decretaram situação de pandemia né? E aí a partir daquele momento a resolução logo já foi lançada, e a gente acabou não perdendo nenhuma atividade, né? O as aulas logo começaram e já começaram no ensino remoto. Então não teve atraso nenhum. (NT EV).</p>
<p>Ah sem dúvida porque é como eu trabalhei no ensino a distância é muito diferente porque o ensino remoto emergencial é totalmente diferente da EAD. Sim. Porque na EAD a gente tem o tutor presencial, tutor à distância, tem o polo na cidade que que o aluno pode acessar, ensino remoto não, ensino remoto é cada um no seu cada um e não tem o apoio, né? Então nós não tivemos um apoio alguém pra nos auxiliar a conferir relatório, então era tudo a gente que fazia, então é muito exaustivo e existe essa limitação, né? (CO FM)</p>
<p>Então minha preocupação metodológica era muito assim, como é que eu vou sem ter o aluno, os convidados ou as minhas as minhas possibilidades, os meus materiais pra poder fazer as minhas adaptações, pra poder ensinar como é que eu ia fazer (...)A minha a minha questão eu pensava muito como é como seria a prática. (ND PA)</p>

Assistência das IES - quais tipos de suporte as IES ofereceram aos docentes e discentes para assegurar o ERE

aqui na instituição a gente oferta alguns suportes ao aluno, né? Então a gente tem acompanhamento psicológico, a gente tem acompanhamento psicopedagógico né? E o acompanhamento da EE, então nossa psicopedagoga ela fez um trabalho de entrar em todas as todas as turmas pra poder fazer esse trabalho de sensibilização pro

<p>momento compreensão do aluno. Então isso também nos ajudou enormemente, né? Esse trabalho dela junto com o corpo docente e com a gente que é coordenação. (ND PA)</p>
<p>a questão da estrutura pra essa oferta remota, nos preocupava no início, porque às vezes a internet aqui, o sinal de internet não é tão bom. Como em qualquer interior ... A internet não funciona e a gente tinha muito medo disso aqui, né? E a e acredito que até assim, com isso até nisso assim, melhorou. Por exemplo, a instituição comprou novos links de internet pra que a gente pudesse suportar toda todo o nível de transmissão que houve durante a pandemia, né? (ND PA)</p>
<p>alunos que não tinham dispositivo nem móvel, nem computador, nada... O aluno teve empréstimo de notebook pra aluno, né? O sinal do Wi-Fi da instituição, por exemplo, se o aluno quisesse ah algum momento ah eu posso ir a instituição pra ficar na biblioteca numas salas de trancado pra eu poder porque eu estou sem internet em casa. Podia vir, né? Não era permitido a gente fazer aula presencial, mas o aluno não podia poderia frequentar a instituição, né? (ND PA)</p>
<p>nosso coordenador acadêmico ele teve essa preocupação em chamar alguns outros professores de outros lugares pra nos passar as informações e os colegas também que já dominavam algumas ferramentas também nos ajudaram muito, foi muito, foi bem legal assim, houve uma união mesmo na unidade. (NT FM)</p>
<p>houve entrega de chip pros alunos, que tinham é uma quantidade, né? Um uma coisa de internet lá, mas nem todos conseguiram. Não foi uma coisa cem por cento, não foi. (NT FM)</p>
<p>A própria administração superior da instituição se reuniu já prevendo uma possibilidade de interrupção das aulas presenciais né? E é claro que a gente chamou os professores do curso de Medicina né? Pelo conhecimento sobre infectologistas e transmissibilidade, né? E aí eles nos eles auxiliaram, o administrativo da instituição, a elaborar essa resolução. Né? (NT EV)</p>

2. Desafios do ERE para a formação inicial em AFA

Estratégias de ensino desenvolvidas durante o ERE

<p>a gente começou a adotar algumas estratégias metodológicas que o aluno tinha que estar ao vivo na aula pra poder participar de todas as propostas dos professores né? Por exemplo, apresentações de trabalhos em grupo, criação de podcasts, a gente a gente usa muitos recursos digitais educacionais né? Como por exemplo PEDILLET que o aluno ele tem que fazer pesquisas e disponibilizar no mural colaborativo pra poder serem feitas em sala de aula. Então a gente começou a adotar alguns recursos que eles tinham que estar presente no momento ao vivo da aula. (ND PA)</p>
<p>Então assim número um: faça a leitura do slide. Número dois: assista a vídeo aula.</p>

Número três: faça a leitura do artigo. Número quatro: escreva, preencha o questionário de frequência. (SD PM)
Então no início eu usava muita muitos vídeos, principalmente recorte assim de parolimpíadas de vídeos esportivos que eu tenho gravado, baixado no meu computador pra explicar, né? no início eu me baseia assim muito em vídeos né e muitas coisas que eu poderia filmar ou projetar pra eles pra eles poderem compreender como é que é esse público né (ND PA)
adicionei diversos vídeos e imagens, né? Então as aulas elas tinham uma dinâmica muito diferente do você estar lá. (SD MG)
aí uma estratégia que eu comecei a usar de repente pra ter um pouco mais atenção dos estudantes foi chamar professores e professoras convidados. (CO FM)
fiz algumas pedi para os alunos fazerem algumas coisas possíveis dentro de casa então quem tinha bola dentro de um saco de supermercado, vender o olho e né? Conduzir a bola pela casa, pra ter uma noção um pouquinho, né? De algumas coisas e aí eles gravaram né? Vídeos e tal e aí era muito engraçado que tinha cachorro que ia lá e roubava bola, mordida o saquinho e saía correndo enfim, não tinha participação, isso foi uma coisa legal assim pra essas práticas como eles não tinham os colegas eles usavam, eles convidavam o pessoal da família (CO FM)
Eu percebi que no remoto menos significa mais, menos significa mais pra eles. Não adianta, não é quantidade não. Não é quantidade. Por isso que eu te falei, o tempo de aula não pode ser tão longo, tá? Não, não, não, não adianta tu fazer isso. E quando tem a conversa, a interação é muito melhor (NTFM).
a gente utilizava o WhatsApp, os slides da disciplina, aula teórica através do <i>Google Meet</i> . (NT EV)
WhatsApp a aula não durava tanto tempo. Por exemplo eh a disciplina de quatro horas mas a durava uma hora e meia no máximo não tinha como ultrapassar isso né. Aí mas depois o WhatsApp ficava aberto, né? Grupo do WhatsApp ficava aberto até às dezessete e trinta, né? Para que os acadêmicos pudessem tirar as dúvidas do que é de alguma coisa que ficou, né? Alguns tiravam, outros não, né? (NT EV)
Tinha que fazer meus horários gravava as aulas, eu gravei muitas aulas de noite também e de manhã cedo (...).
A gente teve que substituir o estágio pelas tecnologia, né? (ND PA)

Crerérios de avaliação durante o ERE
esse questionário de frequência ele funcionava como um instrumento de controle de presença, mas no sentido de evitar evasão. Entendeu? Pra acompanhar quais alunos

estavam ano quais não estavam acessando(SD PM).
nós estabelecemos um método de acompanhamento individualizado isso foi uma metodologia de trabalho do curso de Educação Física dos professores né? O método de acompanhamento individualizado da aprendizagem dos alunos para cada disciplina, né? (SD PM).
a gente conseguiu avaliar ah... como é que eu posso explicar? Dentro dos limites que são observáveis né? Por exemplo as avaliações da instituição ele eles fizeram de forma remota. Então as provas foram colocadas no portal né e eles fizeram a prova pelo sistema e a correção foi pelo sistema. (SD PM)
a avaliação contínua em sala de aula teve um efeito muito forte. Essa discussão e a troca de ideias e a troca de conhecimento entre os alunos foi um fator muito positivo pra avaliação. A participação dos alunos na aula foi um fator bastante positivo, né? A participação dos alunos na apresentação das propostas de trabalho tá? Tudo isso que é observável, que está ali aos nossos olhos que a gente está vendo o aluno construir, eu vejo que eu consegui avaliar de uma forma produtiva, né? Observável. O que o aluno está fazendo em casa, não. (SD PM).
alguns necessitavam, não entregavam atividades, não tinham dificuldade de acompanhar as aulas, esqueciam de responder e aí a gente teve que fazer prova de considerada a recuperação, prova final, trabalho extra. Isso também aconteceu durante esse método que é natural, ocorre como no modo presencial e ocorreria também no modo remotos, né? (ND FS)
uma das avaliações eles terem que fazer um vídeo de um ensinando a técnica de orientação e mobilidade. Aí eles utilizavam o pai, a mãe, o irmãozinho, eles utilizavam e montavam por isso eu te falei os vídeos nossa foi muito divertido nessa parte aí da gente ser mobilidade porque era assim às vezes eles traziam coisas tipo uma mãe, uma aluna que tinha dois filhos, ela tava ensinando o mais velho. Faz de conta que ela era a técnica, né? E ele era o aluno cego, ela tava ensinando ele. E aí o pequeno vinha do lado e aí ele fazia tipo se ele tivesse o cão e ele pegava um cachorrinho de brinquedo dele e ele ficava andando com cão-guia pela sala e ela gravou aquilo, sabe? Nossa eu me eu me divertia muito (NT FM)
prova teórica foi bem difícil, não teve teórica. ele prova oral. Oral é, a prova oral era eles tipo como se eu tivesse nós duas, não é? Foi bem legal, sabe por quê? Eu fiz individual e eu fiz em dupla também. Eu fiz em dupla e eram cinco perguntas. Cada uma valia dois pontos, valia dez pontos, né? (NT FM)
eu fiz muito no ERI, vou te dizer, eu fiz muito é formulário no Google, muitos toda aula eles tinham. Então assim, eles tinham dez pontos só de atividade formulária. Aí eu já não fiz mais isso no primeiro semestre. E no segundo semestre eu não fiz nada disso. Por isso eu falo pra ti que eu fui alterando tudo (NT FM).
eu fui muito mais flexível (NT FM).
Então eles postavam vídeo no YouTube pra como forma de avaliação. Eles postavam

no Instagram pra fazer demonstrar as atividades que eles estavam realizando né? É como forma de avaliação (...) A gente utilizou eu utilizei um caça-palavras.. (NT EV)

quem me garante, né? Que esse aluno não fez a prova com consulta, né? Ou que não houve a troca de informações entre eles. Então assim, a gente avalia dentro desses limites né que são observáveis que a gente está ali está olhando né. (SD PM)

Possibilidades do ERE (aspectos positivos)

Porque uma coisa que o ensino remoto nos deu foi contato com gente de fora. (CO FM)

o grande diferencial na minha opinião foi a possibilidade de chamar convidados, com o mais expertise do que eu em algumas áreas e pessoas que eu simplesmente conhecia mas nunca tive uma oportunidade de vivenciar esse momento aqui por exemplo que a gente está vivendo, então eu chamei os treinadores de algumas modalidades pra gente falar da turma eu chamei professores uma relação com alguns dos profissionais que no modelo presencial isso não era possível (ND ES)

O que vai ficar de herança? É a gente pensar realmente no ensino híbrido né? Nas possibilidades de um ensino de qualidade híbrido. E aí como eu falei pra você como eu vim algo muito atípico porque a gente já estava implantando esse ensino híbrido e com muito sucesso na minha opinião até porque tantos os nossos alunos perceberam quanto as nossas avaliações mesmo. (ND PA)

Familiarização do professor com estretaegias que poderão permaner após a retomada do ensino presencial.

o grande diferencial na minha opinião foi a possibilidade de chamar convidados, com o mais expertise do que eu em algumas áreas e pessoas que eu simplesmente conhecia mas nunca tive uma oportunidade de vivenciar esse momento aqui por exemplo que a gente está vivendo (...)uma relação com alguns dos profissionais que no modelo presencial isso não era possível (ND FS).

a gente foi pra dentro da casa das pessoas e as pessoas vieram pra dentro da minha casa também. (CO FM)

Porque uma coisa que o ensino remoto nos deu foi contato com gente de fora. É pra educação física inclusiva chamar é professores que dão aula na escola em instituições especializadas é pra educação especial chamei muita gente que é da gestão que das instituições, das escolas, eles fizeram entrevista pelo Meet (CO FM)

para um período de pandemia entre escolher a saúde dos meus alunos e o período remoto, eu escolho o ensino remoto, né? Mas manter isso depois não. (CO FM)

então o conteúdo ele acabou saindo do aluno e indo pra família também, porque a família foi jogar gollbal, foi jogar fazer, né, um pouquinho de futebol de cinco, então, o conteúdo, ele saiu um pouquinho só do aluno e foi pro espaço, e foi pra família. (CO FM)

a família toda vivenciava. Parece assim, quando eu vi assim os vídeos, a família inteira tava participando da construção (NT FM).
Eu vejo com bons olhos a questão do ensino remoto. Eu acho que é possível aproveitar muita funcionalidade, muito as ferramentas que o ensino remoto pode proporcionar. (NT EV).
Ela pode facilitar o acesso a acadêmicos para quem tem as dificuldades logísticas pra chegar a instituição, dificuldades financeiras pra poder ir todos os dias pra instituição, grande parte dos meus alunos ele tem poder aquisitivo muito baixo. Então eles realmente têm dificuldades financeiras pra poder ir à instituição. Né? Então pra esses alunos foram muito importantes o ensino, a possibilidade do ensino remoto pro aprendizado dessa desses acadêmicos. (NT EV)
É positivo é pelo lado de nós não termos atraso. De não termos, atrasado o calendário acadêmico pra nós, professores, né? E pros acadêmicos também que nós não interferimos no tempo de da formatura deles né? Quem tinha que formar no meio do ano formou corretamente quem tinha que formar ah no final do ano formou corretamente também né? Tem esse é o ponto positivo. (NT EV)

Limitações do ERE (aspectos negativos)
E eu buscava vídeos na internet e eu não conseguia achar. Tipo algo bem específico. Então os jogos de inclusão eram conteúdo que eu trabalhava muito forte. (NT FM).
mesmo a gente tendo esse respaldo da universidade eu fiquei muito insegura, (...) esse professor era muito amigo meu, então eu acionava ele assim direto, ai meu Deus do céu, perdi a aula, não sei onde que ela foi parar, não sei, não sei o que lá. E assim, um receio muito grande, né? De você não conseguir ministrar a aula (SD MG),
As escolas começaram a usar também o modelo remoto, então às vezes era um computador na casa que era voltado pra criança que tava na escola e depois usava o pai, a mãe e o irmão mais velhos, alguma coisa assim. Então ainda teve então foi bastante exaustivo com relação ao equipamento (CO FM)
A questão da acessibilidade de digital e o e o custo disso para os alunos foi uma barreira muito grande, né? Porque eles não têm Wi-Fi em casa né? Eles não têm computador, eles fazem tudo pelo celular e eles dependem de ficar colocando crédito no celular pra assistir as aulas. Né? Então essa foi uma das questões. (SD PM)
Olha eu avalio como bastante desumana. porque foi feito uma exclusão de quem não tinha o aparato tecnológico, não tinham acesso à internet. Então não se pensou nessas pessoas, né? (CO FM)
a gente percebe que o aprendizado é menor, eu percebia... oh.. a gente tem que deixar

<p>a prova aberta uma semana. Então assim, você não consegue ver aprendizado, você não consegue ter um feedback tão grande. (SPA)</p>
<p>Tem aluno se um aluno não consegue me digitar uma prova, tem que escrever, fotografar e me mandar, como é que eu vou querer que esse aluno tenha internet pra assistir um vídeo. Né? Como é que esse aluno pode assistir bem uma palestra? Claro então que a questão tecnológica pegou em alguns aspectos né? De internet ruim várias vezes. (SL EM)</p>
<p>Absolutamente no modelo online a gente perde essa possibilidade. É de conversar. A troca ela simplesmente se torna diferente. Não é que ela não possa ocorrer. Ela ocorre. Em determinados modelos de ensino ela pode ocorrer usando a tecnologia usando habilidades da estratégia né didática que se usa mas ainda assim é muito diferente (ND PA)</p>
<p>Eu acho que que do presencial pro online eu perdi, vamos dizer assim, vinte e cinco por cento do que eu fazia no presencial, justamente porque eu não tenho a possibilidade de fazer as visitas técnicas. Eu acho que as visitas técnicas eram que me ajudavam muito. dado com relação a ao aprendizado dos alunos, né? (...) Eles não vivenciaram isso. Então eles estão eles se eles se formaram nesse momento pra um mundo que eles vão conhecer quando eles começarem a ir pra prática e não conseguiram ter esse suporte dentro da formação inicial, sabe? Acho que isso ficou um pouquinho por conta da pandemia. Mas acho que só isso com relação as outras questões metodológicas e de atingir o conteúdo eu não avalio que eu tive dificuldade nem eles não. (ND PA)</p>
<p>A gente fez uma campanha logo no início da pandemia, né? Que eles começavam a ficar muito de câmera fechada, eles não abriam a câmera, né? Poucos abrem a câmera. E a gente fez uma campanha que era adote seu professor (ND PA)</p>
<p>Porque realmente os alunos tavam muito distantes, poderia se distanciar e poderia ter uma evasão maior, (...) Depende do outro que está lá do outro lado. E por exemplo, diferente do presencial, o menino pode até não estar te escutando. Mas ele está lá na sala. Ele está lá, de alguma forma, alguma coisa entra. (CO FC)</p>
<p>Cê via que tava ali logado, mas que num tava na sala, sabe? (CO FC)</p>
<p>não puder obrigar esse menino de abrir a câmara porque ele porque é conexão é lenta, a câmera ligada vai entendeu? É é complicado. (CO FC)</p>
<p>Eu acho que a qualidade das aulas ela ficou absolutamente superior ao que era antes. No entanto é uma perspectiva só sua como professor. Porque o que você não consegue saber é se o aluno realmente prestou atenção ou aprendeu. Né? Então é isso porque quando você se você estava lá presente você saberia dizer qual aluno está atento você chamaria a atenção desse aluno, você de alguma maneira você chamaria ele pra voltar se ele tivesse disperso e aqui no ensino a distância não você vai dando a sua aula cê vai vendo que você tá dando uma boa aula, você sabe que o conteúdo foi interessante, só que o feedback do aluno eh é algo que depende dele e você não</p>

consegue saber realmente se o aprendizado foi efetivo. (SD MG)
eu fico muito receosa com as pessoas que ingressaram no período de pandemia, que não entenderam o ritmo do que que é o ensino superior. (CO FM)
substituí a ação da parte prática das disciplinas, né? Isso que foi realmente prejudicado. Não é a parte teórica ou a maneira que a gente ficou de maneira remota, mas sim a não possibilidade de fazer a parte prática, principalmente perante os estágios, não tanto da disciplina em si. (SD MG)
não poderia ser uma punição para o aluno que não consegue acessar. Por questões que não é culpa dele, não é porque ele não quer acessar. Né? É porque ele não tem dinheiro pra acessar. Né? É porque ele não tem sinal de internet. (SD PM)
Então aí a gente tinha a questão econômica né? A gente tinha a questão cultural, a questão social e a questão epidemiológica mesmo. (SD PM)
Ah com relação a defasagem de aprendizagem porque ela porque que houve aconteceu, seria ilusão falar que não houve defasagem de aprendizagem, não é? (SD PM)
Absolutamente no modelo online a gente perde essa possibilidade. É de conversar. A troca ela simplesmente se torna diferente. Não é que ela não possa ocorrer. Ela ocorre. Em determinados modelos de ensino ela pode ocorrer usando a tecnologia usando habilidades da estratégia né didática que se usa mas ainda assim é muito diferente a gente não está olhando no olho as telas das câmeras não cabem e eu particularmente fui um dos que e sempre entendi de uma maneira muito tranquila essa coisa de não querer ligar a câmera porque eu não sei o que é que está passando na casa dos alunos, dos estudantes, eu não sei quem está com celular, eu não sei o que tem condição sozinho, vai estar acompanhado então sem sombra de dúvidas foi a infração essa foi a parte que eu me senti mais dificuldade (ND FS)
eu comecei a ter alunos e alunas que assistiam aula com os filhos no colo, que assistiam aula fazendo serviço de casa, né? Então eu briguei um pouco com os meus alunos (...) Então essa coisa de você parar, prestar atenção, a gente ficou meio que multitarefa, né? Acha errado você parar e se dedicar àquela aula, né? Parece até o vídeo, pôr roupa pra lavar, fazer comida e acaba tendo que cuidar dos filhos, porque eu tá ali vendo a mãe, né? Que que vai fazer? (CO FM)
A participação dos alunos e das alunas também ficou é mais complicada porque a maioria ficava com a câmera fechada então você não tinha o retorno visual dos alunos né? Aquela cara de dúvida, é aquele bocejo que você usa pra, né? Mudar sua aula, fazer discussão, chamar a pessoa pra falar, a gente, eu particularmente reduzi o tempo de aula porque é cansativo, né? Você ficar quatro horas dentro da sala de aula, só que daí a gente tem as estratégias, né? Grupo, discussão, intervalo e no modelo remoto, né? Pelo você fica mais fechado, né? (CO FM)
Não tem o ritmo de leitura. artigos, geralmente eu deixava o período da disciplina pra

<p>eles lerem dois artigos pra gente discutir numa outra aula, poucas eram as pessoas que faziam isso, aí eu tive que começar a cobrar relatório pra né? Pros alunos lerem porque era o que valia. Sem muitos não faziam. Então isso ficou muito complicado. A fluidez da aula, as dinâmicas de aula ficaram muito fechadas (CO FM)</p>
<p>Porque eu sou uma só que eu tava fazendo ensino, pesquisa e extensão, tendo que organizar todo esse processo, também sendo uma pessoa que estava num período pandêmico, né? Então, não é que eu estava num lugar feliz, né? Eu tava também dentro da pandemia e sem suporte nenhum, um suporte pessoal meu que eu opto né? Já faço terapia há algum tempo então ela foi muito importante nessa nesse período. Então sem dúvida é uma quietação, ensino remoto emergencial não é ensino a distância esse suporte, essa rede de suporte que o ensino a distância tem. (CO FM).</p>
<p>Então eu vejo essa dificuldade a exaustão dos alunos porque alguns professores dosaram o quantitativo de avaliação, outros não. Alguns professores dosaram quantitativo de horas que passava no Meet, outros não. Quando eu conversava com os alunos, né? Porque eu sempre pegava um período da aula pra perguntar como que eles estavam (CO FM).</p>
<p>educação esse período pandêmico mostrou, é essa necessidade de interação humana mesmo (...) Eu acho que é isso, essa interação humana ela é essencial pra formação dos profissionais da educação física, né? Independente da área que vão atuar. É isso. (CO FM).</p>
<p>aluno nas aulas presenciais eles eram muito mais cobrados do que de maneira remota. Não houve essa cobrança e sempre tinha justificativa de que o aluno não tinha é uma internet boa, não tinha Wi-Fi, geralmente ele estava com os dados móveis... as vezes o aluno ele tem que optar pela disciplina X ou Y pra ele poder assistir as nossas aulas, né? Então o ensino ele foi muito prejudicado em relação a isso, eu tentei me aproximar ao máximo deles (NT FM)</p>
<p>E sem a prática, sem a possibilidade de prática obviamente nós tentamos substituir de alguma forma essa prática né? Mas não ah o resultado realmente não foi tão satisfatório quanto eu esperava né? Já no primeiro semestre, né? Dois mil e vinte e um ponto um. Já no dois mil e vinte e um ponto dois aonde eu tive fundamentos professor. Já no segundo semestre quando a gente teve fundamentos dos esportes paraolímpicos a gente conseguiu ter duas aulas eh presenciais. E a gente percebeu que o rendimento da disciplina o aprendizado dos acadêmicos olha é totalmente diferente quando a gente tem atividades práticas. (NT EV)</p>
<p>algumas disciplinas práticas a as atividades práticas são essenciais pro aprendizado do acadêmico. É inevitável é quase impossível o acadêmico ter um aprendizado completo sem disciplinas práticas. (NT EV)</p>
<p>óbvio que o nível da discussão de uma sala de aula ele é um pouco mais amplo do que quando a gente está em um remoto, né? Mas as práticas da educação física adaptada e esportes paraolímpicos, eu percebi que teve uma queda muito grande. (NT EV)</p>

Tu não visualiza ninguém, então tu não sabe se eles estão ali mesmo prestando atenção naquilo que tu está passando né? E aí dúvidas? É um silêncio aí isso fica um pouco complicado né? Porque tu não sabe, como uma entrevista né? Você está vendo a minha reação. Espanto de dúvida de angústia e tudo mais, né? E eu não conseguia ver as expressões dos meus alunos. Né? Se eu estava trazendo algum conteúdo que realmente causava dúvida se ele realmente tinha dúvida ou se ele ah é verdade. É isso mesmo, né? então que foi difícil essa entendi. (NT EV)

eu também tive alunos que simplesmente utilizaram esse tempo livre pra fazerem seus estágios irem trabalhar, fazerem outras atividades no mesmo período ideal. Isso foi muito negativo. Isso foi muito realmente é foi ruim pra disciplina, né? É porque eu não posso simplesmente controlar o meu aluno está num período na no horário de aula. Mas a gente percebia que o nosso aluno não estava na sua residência, estava estagiando em academia, estava trabalhando. É nós tivemos muitos alunos que realmente foram impactados, que inclusive acabaram agora abandonando o curso, né? Por causa do suporte financeiro, né? Eles realmente precisaram sair pra trabalhar. Porque os pais perderam os empregos, a situação em casa ficou bem complicado (NT EV)

os nossos alunos como eu comentei contigo eles tiveram muita dificuldade pra acessar o portal. Né?

3. Consequências do ERE

Transição do ERE para o retorno do presencial

Eu gostaria que a gente pensasse, né? Enquanto professores da área de educação que se adaptada realmente como é que a tecnologia ela vai agregar nossa prática profissional. Eu acho que é algo que a gente não pode dispensar porque isso virou uma realidade, é uma realidade, né? E por conta da pandemia houve uma modifica muito radical porém eu ainda acho que dentro da nossa área ainda a gente tem ainda coisas meio que como é que chama, como é que é aquela expressão gambiarra, né? A tem muito professor, né? Ainda fazendo gambiarra pra poder ensinar. e eu acho que não é isso, eu acho que a gente tem que pensar em como área, em como que a gente vai construir conhecimento pra gente poder preparar não só na academia, né? Não só o aluno da do ensino superior. Mas nós já formados, como é que a gente vai se preparar pra essa realidade? Né? Tanto pra formar alunos, pra colocar mercado profissionais no mercado que atendam as demandas tecnológicas como a gente também enquanto por exemplo um projeto de extensão. Como é que eu posso fazer um projeto de extensão que envolva o ensino digital pra pessoa com deficiência. Né? Então acho que nós enquanto área eu acho que esse é o maior recado né? (ND PA)

A gente tem que começar a somar as nossas práticas e as nossas adaptações metodológicas também e pensar nessa questão digital e inovadora. Eu acho que isso é algo que que surgiu, né? Está bem, bem agora bem em voga durante a pandemia.

Então acho que como área é mais uma área de conhecimento pra gente, né? (ND PA).
Olha, eu vou agregar coisas, certo? Então, muito provavelmente o Meet eu vou continuar usando pra ter o contato com esses professores e professoras e atletas de fora (CO FM)
Vou manter algumas coisas, sem dúvida. Achei muito interessante utilizar esse recurso, né? Pra conversar com os professores, eu pude ministrar aula na Universidade de Barcelona. Então, assim, isso é interessante. É uma pena não conseguir trazer as pessoas pra cá, também porque muitas delas tem prática pra fazer com os nossos alunos, né? (CO FM)
no ensino presencial nós vamos ter a possibilidade de usufruir os pontos positivos do ensino à distância. É como uma forma de suprir as necessidades dos nossos acadêmicos né? Questões logísticas questões financeiras né? vai facilitar muito mais a tarefa do professor e do próprio acadêmico, né? Será um dos pontos positivos. mas não substituirá o ensino presencial na minha opinião. Creio que disciplinas práticas (...) é essencial é que tenhamos atividades práticas que os acadêmicos possam absorver e ter um aprendizado completo e futuramente replicar esse aprendizado aos seus alunos no futuro, seja na licenciatura quanto no bacharelado. (NT EV)
Elas foram muito boas. Muito boas. criativas e que eu vou continuar utilizando nas minhas nas minhas disciplinas presenciais. Mas aí claro eu vou ter eu vou ter um contato presencial com meu aluno né? Aí sim ó fulaninho ó vamos pensar no Instagram aqui o que a gente pode fazer alguma coisa pra quem sabe deixar mais criativo a disciplina e tudo mais mas aí eh frente a frente presencial a gente tem como instruir o aluno a gente tem como ajudá-lo tem como melhorar essa essas atividades. A distância realmente não conseguiu fazer isso. (NT EV)

Percepções acerca do desempenho docente durante o ERE (preparação, envolvimento, carga emocional)
eu acho que se eu pensar no aspecto técnico do ensino, perde, não vou mentir pra você. mas eu acho que outros ganhos acontecem, sabe? Assim, eu acho que eu me tornei um pouco mais humana. Não sei se dando importância pra coisas que realmente nesse momento eu achei que deveriam ter importância, o bem-estar dos meus alunos. É então assim eu acho que no aspecto humano pra mim isso trouxe muitos ganhos que eu espero levar isso na minha atuação profissional assim. Então assim teve perda tecnicamente sim, mas eu acho que teve ganho. (SL EM)
Usei grupos no Whatsaap... pedi a gentileza de não ficar conversando comigo à noite, final de semana, porque eu também precisava descansar, porque acabou sendo duplicando o trabalho. né? (CO FM)
Então isso gerou uma sobrecarga para nós. Uma sobrecarga de trabalho. Que você de

<p>ter que instruir, e você imagina que assim a gente colocava o material no portal, aí nós colocávamos o slide o PDF da aula. (SD PM)</p>
<p>A pandemia ela modificou várias áreas, inclusive a educação física eu não acredito que vai se tornar uma prática assim muito constante porque eu acho que áreas que precisam de cuidados pessoais né? Você tem que estar lá com o teu aluno ela não vai desaparecer e nem vai sofrer grandes transformações com relação a essa parte digital porque é não é a mesma coisa uma a promoção de uma atividade física digital com a com a promoção que a gente tem lá nos nossos espaços né? Então acredito que é importante pra gente repensar as nossas metodologias, pra gente repensar as nossas estratégias. Eu acho que o profissional que está sendo formado ele tem que pensar nessas novas estratégias de ensino sim, claro. Até por isso que a gente se preocupa se preocupou muito, se preocupa muito com relação a essa parte tecnológicas, né? Ensinar o nosso aluno coisas diferentes, coisas tecnológicas. E também pensar muito nessa área, né? (ND PA)</p>
<p>eu me preparei muito nesses sentidos, sabe? De saber que é uma realidade, né? Que isso é algo que vai, que vai, assim, ele veio pra ficar e veio pra nos ensinar a repensar as nossas metodologias. Então assim, a gente já estuda, né? Adaptações curriculares, adaptações metodológicas e agora a gente tem que pensar nas nossas adaptações digitais também (ND PA)</p>
<p>Eu não tenho dificuldade metodológica, não tenho dificuldades de ambiente virtual, não tenho dificuldade de professores treinados para esse momento on-line nem alunos. O que eu tenho a gente tem dificuldade hoje é abertura de câmeras e é o cinquenta presencialidade durante a aula ao vivo. Isso a gente ainda tem um pouco de dificuldade sim. Porque no início eles assistiam muito porque eles achavam que né? Só era aquele momento e depois quando a gente começou a disponibilizar eles foram começando relaxando. (ND PA)</p>
<p>era eu tive medo de iniciar a primeira aula e não saber quais eram as teclas de apresentação, fiquei bastante insegura aí nas primeiras semanas (SD MG)</p>
<p>foram momentos difíceis, então foi muito exausto eu chegava a trabalhar cinco horas a mais do que o normal que eu taria trabalhando no contexto de dar essas aulas aí né? Pra supri toda estruturação das aulas, mas o resultado eu achei que foi bacana. (SD MG).</p>
<p>Nossa menina Jesus. Eu nunca trabalhei tanto na minha vida. Não é a primeira falar isso. É sério! Menina fazer a transposição de toda essa carga (curricular/conteúdo) para o remoto foi difícil (SD MG).</p>
<p>Então eu levava (...) uma média de quatro a cinco horas tá? Por turma por disciplina... agora você multiplica isso por disciplina por semana. Eu cheguei a levar vinte horas eu pra completar esse processo pra todas as turmas. Loucura, menina. Loucura, loucura, loucura. (SD MG).</p>

Não sei se é experiência ou trauma, mas experiência (...) Nossa menina olha nós estamos exaustos. (SD MG).
eu costumo ser mais otimista. Então eu acho que eu ganhei mais do que perguntas desse período. Por quê? Porque eu tive a oportunidade por exemplo de repensar todas as todas as disciplinas que eu lecionei. Então isso pra mim foi uma oportunidade que se não fosse a pandemia e eu não provavelmente não seria dado a reviravolta pra que eu dei muitos conteúdos. Ou seja, eu me considero em um processo de evolução. Então eu acho eu acho que eu melhorei nesse sentido de melhorar. (ND FS)
Eu me sinto hoje um professor mais preparado pra lecionar as disciplinas que eu normalmente já lecionei eu passei por um período difícil, eu tive que me readaptar e agora eu me sinto melhor dando aula. É engraçado isso, porque foi positivo. (ND FS)
Eu acho que de uma forma geral é mais da personalidade e da maneira como você encara a própria formação. Seja o professor em constante formação, seja o aluno que estava sempre exposto lá pela oportunidade de se apresentar.(ND FS)
Então foi um período bastante angustiante. Pra saber como que os alunos tavam, pra saber como que ia chegar pros alunos o conteúdo em si que tava sendo trabalhado, os alunos que tavam tendo dificuldade financeira, então foi angustiante, não tanto pelo aparato tecnológico, mas pelo contexto geral, né? Do processo. (CO FM).
Eu não tive dificuldade em relação aos instrumentos, eu consegui me adaptar bem a forma de ministrar aula (NT FM).
Talvez eu tenha deixado de ser uma professora é... conteudista, sabe? Que só pensa no conteúdo, eu deixei, talvez eu tenha, ah não existe mais a (NT FM) que só se preocupava com o conteúdo sabe? Eu comecei a olhar e realmente o menos se tornou mais. O que eu conseguia em poucas palavras, em poucas vezes numa aula de quinze a vinte minutos eu conseguia ter a atenção deles e a interação, pra mim aquilo ali era tudo. Do que uma aula longa que eu que eu me cansava lá atrás, sabe? eu penso que foi isso o ensino remoto ele ensinou isso a mim pelo menos, né? (NT FM)
Eu tenho filho, eu tenho esposa, era um período que todo mundo está lá em casa então todo mundo estava trabalhando em casa utilizando a mesma rede, utilizando o mesmo espaço, né? Eu estava dando a minha aula e o meu filho estava tendo aula num mesmo ambiente. Né? Então isso acaba limitando. E eu também precisava dar um suporte, né? Aprendizado do meu filho, né? Então isso também foi um pouquinho impactante, né? (NT EV)

Para os discentes (envolvimento, dificuldades)
alguns necessitavam, não entregavam atividades, não tinham dificuldade de acompanhar as aulas, esqueciam de responder e aí a gente teve que fazer prova de considerada a recuperação, prova final, trabalho extra. Isso também aconteceu durante esse método que é natural, ocorre como no modo presencial e ocorreria também no

modo remotos, né? (SL EM)
como a gente disponibiliza a aula gravada, então eles não muitas vezes eles passam, eu tenho outra coisa pra fazer, eu não vou assistir a aula agora, né? Então inclusive assim eu tive alunos que começaram a assumir estágios remunerados, empregos no momento da aula né? E o aluno fala, professor eu não estou assistindo porque eu estou trabalhando. Né? E a gente tem esse essa até por se tratar duma instituição privada a gente tem que ter essa compreensão que o aluno precisa trabalhar pra poder pagar a mensalidade ou poder né? Num outro momento pagar o financiamento, mas a gente precisa dessa mobilização (ND PA)
Como são realidades diferentes, são alunos diferentes de um estado por outro. Por exemplo, eu sinto do nosso que estão passando muita necessidade pelo que eu sinto, entendeu? Tem aluno que precisa de usar o 4G, né? Ele não tem internet, tem aluno que mora em fazenda, entendeu? Então tem muitos alunos que retornou pra fazenda, então o acesso de internet não pega, tem alunos indígenas, né? Que né? Que voltaram pra tribo que não tá pegando a internet direito, estão sem acesso. Inclusive tinha uma comigo. (CO FC)
Uma outra questão foi o seguinte. A partir do momento em que as aulas presenciais elas foram interrompidas o que que esses alunos começaram a fazer? Eles começaram a utilizar esse horário eles estariam na faculdade pra trabalhar. É, muitos fizeram isso, muitos fizeram isso, não é? Então se antes eles trabalhavam de manhã e à tarde e depois eles iam pra faculdade. Nesse momento eles trabalhavam de manhã, tarde e à noite e faziam a faziam as tarefas da faculdade quando dava tempo. E aí quando nós retornamos para o ensino presencial há muitos alunos trabalhavam no horário da aula. Principalmente os alunos concluintes. Os alunos de sétimo e oitavo semestre. Então nós tivemos um retorno massivo dos alunos de ah de quarto semestre os alunos de segundo e quarto semestre e sexto. . E nós demos essa liberdade pra que os alunos se organizassem da melhor forma possível, né? (SD PM)
Olha eu avalio como bastante desumana. porque foi feito uma exclusão de quem não tinha o aparato tecnológico, não tinham acesso à internet. Então não se pensou nessas pessoas, né? (CO FM)
Então eu vejo essa dificuldade a exaustão dos alunos porque alguns professores dosaram o quantitativo de avaliação, outros não. Alguns professores dosaram quantitativo de horas que passava no Meet, outros não. Quando eu conversava com os alunos, né? Porque eu sempre pegava um período da aula pra perguntar como que eles estavam (CO FM).
professora, meu pai tá desempregado, a minha mãe também e o dinheiro que eu recebo na bolsa, eu ajudo, a bolsa que eu recebo, né? Eu ajudo a minha família. Tá? E muitos alunos ainda teve isso, muitos alunos trabalhando no mesmo horário da aula. Isso foi muito comum.(NT FM)
Professora, eu vou dizer pra senhora que eu aprendi muita coisa na sua disciplina. Mas se nós tivéssemos tido realmente mais momentos presenciais, mais práticas

<p>a disciplina teria sido completa. Né? Esse foi a percepção de alguns que passaram pra mim (NT FM).</p>
<p>eu percebi que eles enfrentavam dificuldades e essa dificuldade impede também. Se você não está bem em casa você não vai aprender, se você está com um parente doente, não tem como. Se você perdeu alguém não tem como, sabe assim? Eles assim eu fui percebendo isso ao longo do tempo (NT FM).</p>
<p>A gente percebe que muito deles, não conseguiram realizar efetivamente a o que foi proposto. Ah, professor, eu não tenho rede social. Ah, professor, a minha internet está ruim. Ah, professor, não deu. Ah, professor, eu moro sozinho. (NT EV)</p>
<p>Eu acho assim ó, eu acho que aqueles alunos que souberam aproveitar por estar no conforto da sua casa, estar não precisar se deslocar a instituição né? Eu acho que a disciplina foi muito bem ofertada. as estratégias metodológicas foram muito bem postas (NT EV)</p>

<p>Alunos do ERE igualmente preparados aos do ensino presencial</p>
<p>eu não acho que os presenciais estão preparados. Então, assim, pra começar eu acho que eles estão igualmente despreparados. (SL EM)</p>
<p>Pelas TIDICs aí eu não acho que estão sendo preparados e foram preparados do mesmo jeito pra inclusão escolar não (...) Porque faltou a parte do da gente deles vivenciarem na prática do estágio, né? Durante os estágios, durante a parte prática e as práticas extensionistas da disciplina essa questão da inclusão mesmo, né? E o que eles tiveram de inclusão a sensibilização, a teoria, a estudar as adaptações metodológicas e curriculares que que podem acontecer pra inclusão do aluno público-alvo da educação especial nas aulas de educação física, mas não sentiram isso na prática. Eu acho que por conta disso eu acredito que eles não saíram tão preparados quanto os alunos que não pedgaram o momento da pandemia. (ND PA)</p>
<p>se ele realmente conseguiu ficar atento às aulas, se ele não dispersou por exemplo o índice de presença nas aulas foi enorme, claro ele vai lá que se conecta e entendeu? Tô lá, é diferente do estar lá realmente. Então, se o aluno realmente esteve lá, ele conseguiu, com certeza, aprender e ele vai ser uma pessoa que vai ter, vai que frutos de tudo isso que foi passado. Agora se ele se ele se dispersou, perdeu alguma coisa assim realmente ele não vai conseguir. (SD MG)</p>
<p>Não. É, certamente não estão. Veja, como é que eu interpreto, tá? Pra poder não ficar parecendo paradoxal. Como ele parado tal. Com certeza é uma redução significativa porque você perde a possibilidade de interação e nada vai substituir a interação presencial entre os seres humanos inclusive esse professor e aluno esses alunos e alunos, entre alunos de estudantes, e se for alguma intervenção no discurso dentro da escola. Então nada vai ser substituído. A prática é a prática, a interação é a interação (ND FS)</p>
<p>Olha deixou uma lacuna muito grande. pra formação. deixa uma lacuna gigantesca</p>

pra formação desses alunos, naquilo que eu observei quando eu fiz o doutorado, eu também trabalhei com a formação profissional e eu perguntava, né? O que era interessante ou relevante ou precisava ser inserido na formação? E era o contato com a pessoa com deficiência. E que foi o que faltou durante a pandemia. (CO FM)

Olha, igualmente qualificado sim. Entretanto, da experiência profissional ficou essa lacuna. Porque uma coisa é você ter a teoria que é o né? A gente pega a formação profissional em atividade física adaptada por muito tempo ela foi teórica né? A minha foi, causa e consequência de cada condição de deficiência eu não tive prática e por conta própria. A gente meio que retornou pra esse espaço. Então a parte teórica, né? Foi trabalhada, tá OK. Agora essa experiência que os atuais professores vêm buscando, né? Do ensino superior, vem buscando oferecer para essa formação profissional, aí ficou a lacuna mesmo. . (CO FM)

aqueles acadêmicos que souberam aproveitar a disciplina foram muito proveitosos muito positiva a gente precisa fazer uma complementação e prática pra esses acadêmicos. Pra que eles possam realmente sair da instituição com conhecimento aprofundado sobre a educação física adaptada né? E nesse caso nesse caso a gente conseguiu porque ele fez adaptada toda remoto e depois fez o Esporte o fundamento do Esportes Paraolímpicos que é posterior ele conseguiu ter alguma atividade prática então foi dar uma equilibrada. Bem proveitoso. (NT EV)