

Atuação docente no ensino superior: facilidades, dificuldades e perspectivas frente à covid-19

Maria Eduarda Tomaz Luiz¹ 

Samara Escobar Martins¹ 

Alcyane Marinho¹ 

RESUMO

Este estudo objetivou investigar as implicações da pandemia da covid-19 na atuação dos professores de um programa de pós-graduação *stricto sensu* de uma universidade pública do estado de Santa Catarina. Participaram do estudo nove professores, com os quais realizamos entrevistas *online*. Caracteriza-se como um estudo de campo, descritivo e exploratório, com abordagem qualitativa dos dados. Os dados foram analisados a partir de elementos da técnica de análise de conteúdo. Os resultados apresentam os recursos e as estratégias utilizadas por esses professores durante o período pandêmico, bem como aspectos positivos e negativos do ensino remoto. Foi identificado que os recursos e as ferramentas mudaram, mas o formato das aulas não, com exceção das disciplinas que têm componentes práticos. Além disso, constatou-se que as capacitações e oportunidades de formação nesse período foram insuficientes ou insatisfatórias, o que culminou em uma sobrecarga dos docentes. Apesar disso, detectou-se uma perspectiva positiva para a atuação docente em um período pós-pandemia.

PALAVRAS-CHAVE

atuação docente; ensino superior; covid-19.

¹Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, SC, Brasil.

TEACHING PERFORMANCE IN HIGHER EDUCATION: FACILITIES, DIFFICULTIES, AND PERSPECTIVES IN FACE OF COVID-19

ABSTRACT

This study aimed to investigate the implications of the covid-19 pandemic in the performance of professors in a strict sense graduate program at a public university in the state of Santa Catarina. Nine teachers participated in this study, with whom we conducted online interviews. It is characterized as a field study, descriptive and exploratory, with a qualitative approach to the data. The data were analyzed from elements of the content analysis technique. The results present the resources and strategies used by these teachers during the pandemic period, as well as positive and negative aspects of remote teaching. It was identified that resources and tools have changed, but the format of classes has not, except for subjects that have practical components. In addition, it was found that the training and training opportunities in this period were insufficient or unsatisfactory, which culminated in an overload of teachers. Despite this, a positive perspective was detected for teaching performance in a post-pandemic period.

KEYWORDS

teaching performance; higher education; covid-19.

DESEMPEÑO DOCENTE EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: FACILIDAD, DIFICULTADES Y PERSPECTIVAS ANTE EL COVID-19

RESUMEN

Este estudio tuvo como objetivo investigar las implicaciones de la pandemia de covid-19 en el desempeño de los profesores en un Programa de Posgrado stricto-sensu en una universidad pública del estado de Santa Catarina. Participaron en este estudio nueve docentes, con quienes realizamos entrevistas en línea. Se caracteriza por ser un estudio de campo, descriptivo y exploratorio, con un enfoque cualitativo de los datos. Los datos fueron analizados a partir de elementos de la técnica de análisis de contenido. Los resultados presentan los recursos y estrategias utilizados por estos docentes durante el período de pandemia, así como aspectos positivos y negativos de la enseñanza a distancia. Se identificó que los recursos y herramientas han cambiado, pero no el formato de las clases, con excepción de las materias que tienen componentes prácticos. Además, se constató que la formación y las oportunidades de formación en este período fueron insuficientes o insatisfactorias, lo que culminó en una sobrecarga de docentes. A pesar de ello, se detectó una perspectiva positiva para el desempeño docente en un período postpandemia.

PALABRAS CLAVE

rendimiento docente; enseñanza superior; covid-19.

INTRODUÇÃO

Entre o fim do ano de 2019 e o início de 2020, a população mundial foi surpreendida pela doença covid-19 (causada pelo vírus SARS-CoV-2), a qual, de acordo com dados da Organização Mundial da Saúde (OMS), em novembro de 2020, somava mais de 57,8 milhões de casos e 1,3 milhão de mortes pelo mundo (WHO, 2020b). Considerando que os primeiros casos foram relatados na China em dezembro de 2019, chama atenção a velocidade da propagação da covid-19, levando a um crescente exponencial de contaminação, que rapidamente nos encaminhou para a situação da pandemia enfrentada hoje e que, mesmo não tendo chegado ao seu fim, representa a maior crise sanitária existente desde a Segunda Guerra Mundial (Alves, 2020; Joye, Moreira e Rocha, 2020; Kaup *et al.*, 2020; Mishra, Gupta e Shree, 2020; WHO, 2020b).

Nesse sentido, no início de 2020, a OMS anunciou algumas medidas necessárias para a preservação da vida, a fim de minimizar a contaminação, a partir do isolamento social e da intensificação dos hábitos de limpeza e higiene, trazendo muitas mudanças para a população mundial em todas as esferas da vida (Kaup *et al.*, 2020; Mishra, Gupta e Shree, 2020; WHO, 2020a). Frente a essas recomendações, os estados e municípios brasileiros começam a editar medidas legais para o enfrentamento dessa emergência de saúde pública, entre as quais está a suspensão das atividades presenciais de ensino (Brasil, 2020b). Então, em março do mesmo ano, o Ministério da Educação (MEC) se manifestou sobre essa situação, por meio da Portaria nº 349, de 17 de março de 2020 (Brasil, 2020a), a qual dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durasse a pandemia da covid-19.

Tais movimentos de retorno seguro às atividades de ensino tentam minimizar impactos da pandemia na educação, que, de acordo com dados da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization — UNESCO), chegaram a afetar 70% da população estudantil mundial e afetavam, em dezembro de 2020, mais de 52 milhões de estudantes no Brasil, sendo ao menos 8 milhões no ensino superior (UNESCO, 2020). Em abril de 2020, o MEC publicou uma proposta de parecer sobre a reorganização dos calendários escolares e a realização das atividades pedagógicas não presenciais, mencionando possibilidades de educação a distância (EaD) e ensino remoto (ER) (Brasil, 2020b).

Nesse contexto, de acordo com Alves (2020) e Joye, Moreira e Rocha (2020), o que tem acontecido é uma grande confusão conceitual entre EaD e ER, os quais, para esses autores, possuem conceitos e aplicações diferentes. A EaD, como o nome sugere, prevê a distância física ou temporal entre aluno e professor, possuindo organização própria que pensa em suas especificidades, podendo, ou não, utilizar meios tecnológicos e oferecer suporte aos docentes e alunos envolvidos. O ER, por sua vez, cresce durante a pandemia e consiste na utilização de plataformas digitais, utilizadas de maneiras assíncronas e síncronas, para viabilizar aulas de uma programação presencial em uma situação de exceção ou de emergência (Alves, 2020; Joye, Moreira e Rocha, 2020). Portanto, a transposição das práticas pedagógicas do ensino presencial para o ensino *online*, durante esse tempo pandêmico, tem sido denominada na literatura de ensino remoto emergencial (ERE) (Moreira, Henriques e Barros, 2020; Valente *et al.*, 2020).

No Brasil, as diretrizes gerais para a educação superior são estabelecidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB — Brasil, 1996), segundo a qual o ensino superior (graduação e pós-graduação) pode ser oferecido em instituições públicas ou privadas presencialmente ou a distância, desde que atendidas todas as exigências legais específicas para cada situação. Assim, o ensino a distância é compreendido como uma modalidade educacional na qual o ato pedagógico de ensino e aprendizagem pode se efetivar com a utilização de tecnologias da informação e comunicação, possibilitando a interação necessária entre docentes e discentes mesmo em lugares e tempos distintos (Brasil, 2017).

O uso das tecnologias emergentes de comunicação e informática é gerador de grandes debates no campo educacional desde que começaram a ser aplicadas nesse meio (Mishra, Gupta e Shree, 2020). Para Amarilla Filho (2011), há de se compreender que, para se estabelecer uma relação pedagógica de ensino, não basta transferir um conjunto de saberes para ambientes virtuais, faz-se necessária uma organização metodológica e pedagógica dos professores envolvidos.

Segundo Bolzan e Isaia (2010), no ensino superior, a pedagogia universitária pode ser compreendida como um campo disciplinar em construção, tendo como elemento base a aprendizagem do docente, o qual estaria receptivo a novas possibilidades formativas. Assim, a docência no ensino superior deve ser considerada em sua complexidade, a qual está vinculada à certa responsabilidade pela produção e divulgação de conhecimento e, ao mesmo tempo, é um contexto no qual se problematizam os modos como se ensina e se aprende a partir de uma prática pedagógica vivenciada no cotidiano da universidade (Almeida, 2020). Nesse sentido, é importante compreendermos a construção do ser docente como um processo cíclico e colaborativo que se efetiva na prática docente e no cotidiano da universidade, bem como questões enfrentadas pelos docentes, as quais podem influenciar significativamente na qualidade do ensino (Nascimento, 2006).

Dentre as questões enfrentadas na formação inicial, especificamente no contexto da educação física, Nascimento (2006) menciona os dilemas — situações com, ao menos, dois planos de ação, nos quais a escolha por um caminho inviabiliza ou prejudica os benefícios que o outro caminho proporciona. Assim, são escolhas dos docentes que impactam diretamente a formação, pois definem os caminhos que a disciplina seguirá e, conseqüentemente, quais benefícios privilegiam em detrimento de outros (*ibidem*).

A concepção do que é ser professor, bem como o seu papel na sociedade são questões que ganham diferentes significados, dependendo do contexto e do momento histórico de que estamos falando. Assim, devemos considerar o aspecto não generalizável da docência, reconhecendo a subjetividade de cada professor, expressa em seus contextos e trajetórias de formação. Ou seja, as trajetórias são individuais e, embora se assemelhem, possuem particularidades que dão a cada qual contornos específicos que devem ser considerados (Huberman, 1995; Bolzan e Isaia, 2010; Resende *et al.*, 2014).

Além disso, as características globais atuais, de dinamismo, com mudanças sociais acontecendo a todo momento, dificultam a estruturação do perfil ideal do que seria um bom professor. Contudo, devemos reconhecer os aspectos pedagógicos inerentes à atuação docente como um fator determinante da atuação dos professores no ensino superior, com relevâncias social e profissional (Almeida, 2020). Nesse sentido, a

construção da identidade docente, o ser professor, constitui-se em processos que se estabelecem ao longo da vida. Estes, para Resende *et al.* (2014), iniciam-se antes mesmo da formação inicial e continuam posteriormente a ela, percorrendo toda a carreira docente. Portanto, a identidade profissional constitui-se nas escolhas dos sujeitos ao longo da vida e no aprofundamento e na reconstrução dos diversos conhecimentos. Valoriza-se, então, a interação e o desenvolvimento formativo da própria aprendizagem da docência como constituintes desses processos (Huberman, 1995; Bolzan e Isaia, 2010).

Assim sendo, a construção da identidade docente compõe movimentos de aprendizagem que dependem de um investimento pessoal significativo, mas também de um profundo comprometimento com a profissão (Resende *et al.*, 2014). Ressalta-se também a interação entre os ambientes pessoal e institucional, ampliando o olhar do docente para as diferentes realidades que ele pode encontrar, bem como maneiras de agir frente a elas (Bolzan e Isaia, 2010). Dessa forma, identidade profissional e conhecimento profissional vão se relacionando interdependentemente nesses diferentes momentos da formação docente (Resende *et al.*, 2014). Logo, o ser docente se constrói de forma processual e contínua ao longo da vida, recebendo influências de diferentes fatores.

Partindo dos aspectos mencionados, considerando o contexto da pandemia da covid-19 e as complexidades que envolvem a formação e a trajetória docente, torna-se substancial que tenhamos um olhar mais ampliado sobre o ser docente durante esse período e as possíveis implicações da mudança de organização do trabalho presencial para o remoto. Nesse sentido, este estudo tem como objetivo investigar as implicações da pandemia da covid-19 na atuação dos professores de um programa de pós-graduação *stricto sensu* de uma universidade pública do estado de Santa Catarina.

PERCURSO METODOLÓGICO

A pesquisa se caracteriza como um estudo de campo, descritivo e exploratório (Gil, 2010), com uma abordagem qualitativa dos dados, visto que esse tipo de investigação está relacionado com o universo dos significados, dos motivos, das atitudes e dos valores (Minayo, 2012). Além disso, esse tipo de abordagem busca aprofundar-se nos significados das relações humanas, possibilitando uma maior aproximação do pesquisador com o contexto da pesquisa, bem como uma maior afinidade com o problema em questão (Gil, 2010; Minayo, 2012).

Este estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética e Pesquisa com Seres Humanos (CEPSH), sob parecer nº 4.349.940, no dia 20 de outubro de 2020. Posteriormente à aprovação, foi feito um levantamento do corpo docente vinculado ao programa de pós-graduação escolhido para esta investigação, sendo constatado um total de 28 professores. Esse contexto foi escolhido pela facilidade de acesso aos professores, uma vez que as pesquisadoras estão envolvidas na universidade na qual ele se encontra. Além disso, cabe mencionar que o programa em questão estuda as Ciências do Movimento Humano. Como fator de inclusão desta pesquisa, os professores necessitavam ter ministrado suas disciplinas em, pelo menos, um dos semestres afetados pela covid-19 (lembrando que, durante o período de coleta de dados, a universidade estava em seu segundo semestre letivo). Para tanto, desses 28 professores mencionados, 18 atendiam ao quesito de inclusão, porém um destes

tinha conflito de interesses com o presente estudo, totalizando 17 professores que estariam aptos a participar.

Participaram deste estudo nove professores de um programa de pós-graduação *stricto sensu* de uma universidade pública do estado de Santa Catarina, os quais aceitaram participar voluntariamente. Para tanto, foram realizadas entrevistas semiestruturadas *online*, a partir da plataforma virtual Google Meet. Tal procedimento tem aporte na literatura (James e Busher, 2006; Salmons, 2012; O’connor e Madge, 2017), sendo amplamente utilizado nos últimos anos, especialmente em coletas de dados de pesquisas sociais.

As entrevistas foram agendadas em dia e horário conforme a disponibilidade dos professores participantes. Foi encaminhado, por *e-mail*, para os professores, um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), o qual foi devidamente assinado e encaminhado novamente para as pesquisadoras. Cada entrevista teve duração média de uma hora, totalizando 9h01min53seg de entrevistas. Estas foram divididas em quatro temas geradores (ensino, orientação, pesquisa e extensão), os quais buscaram englobar aspectos inerentes à docência no ensino superior frente à pandemia da covid-19. As perguntas abordaram questões relacionadas às estratégias e aos recursos utilizados, aspectos positivos e negativos do ensino remoto e perspectivas para o ensino pós-pandemia.

Em seguida, as entrevistas foram transcritas e organizadas com o auxílio do *software* N-Vivo 12, um programa computacional que auxilia no armazenamento e na organização de dados qualitativos. Durante o processo de transcrição, as entrevistas foram editadas para remoção de vícios de linguagens, sem que o teor do seu conteúdo fosse alterado. Tal ação é importante para o delineamento definido para este estudo, tendo em vista que permite uma melhor visualização e compreensão dos dados (Duarte, 2004).

As transcrições das entrevistas duraram cerca de 30 horas, e a identidade dos participantes foi preservada por meio da substituição de seus nomes por outros fictícios — foram usados nomes das praias de Florianópolis. Outras características desses professores podem ser visualizadas no Quadro 1.

Quadro 1 – Características dos professores participantes.

Nome fictício	Gênero	Anos de docência
Açores	Feminino	23
Ingleses	Feminino	10
Jurerê	Feminino	10
Barra	Feminino	10
Mole	Feminino	28
Campeche	Masculino	17
Lagoinha	Masculino	35
Naufregados	Masculino	24
Moçambique	Masculino	19

Fonte: Elaboração das autoras.

Os dados transcritos foram analisados a partir de elementos da proposta de análise de conteúdo, a qual é subdividida em três fases cronológicas: pré-análise; exploração do material; e tratamento, inferência e interpretação dos dados (Bardin, 2009). A primeira fase constitui-se na organização do material, com o intuito de sistematizar as ideias iniciais; por sua vez, a segunda fase é formada por codificações e enumerações (unidades de registro, de contexto e de enumeração); por último, temos a fase que contempla as categorias de análise, as quais estão relacionadas aos objetivos da pesquisa e às expectativas dos pesquisadores (*ibidem*; Benites *et al.*, 2016). Assim sendo, as três categorias de análise, *a priori*, que visam atingir os objetivos deste estudo são: estratégias e recursos utilizados pelos docentes, aspectos positivos e negativos do ensino remoto e perspectivas para o ensino pós-pandemia.

Além dessas categorias, a partir da análise do conteúdo das entrevistas e das unidades de contexto, surgiu a necessidade de estabelecermos uma nova categoria de análise, *a posteriori*, a qual se refere às implicações da covid-19 no âmbito pessoal da vida dos docentes investigados. Aspectos estes que se destacaram transversalmente na fala dos docentes, mesmo não sendo um dos objetivos inicialmente propostos.

ESTRATÉGIAS E RECURSOS UTILIZADOS PELOS DOCENTES

Com a crise sanitária instalada pela pandemia da covid-19, as universidades se viram forçadas a adotar o ERE. Diante desse cenário, o estudo de Valente *et al.* (2020) aponta que os professores acostumados com práticas tradicionais de ensino, por meio de aulas expositivas (com o auxílio do quadro e giz ou projetor de *slides*), encontraram um grande desafio para lecionar utilizando outros recursos. Muito embora alguns professores tenham precisado se reinventar em suas aulas (como poderá ser observado na próxima categoria de análise), outros parecem não se sentir tão afetados, em relação às suas estratégias de ensino, com essa mudança drástica para o ER. Como exemplo, a professora Ingleses comenta sobre as estratégias metodológicas:

A maioria das estratégias não foi afetada, porque na pós-graduação [...] os alunos já têm uma maturidade maior e a participação e o envolvimento deles não tiveram grande mudança, pelo menos a meu ver, do sistema presencial para o sistema remoto. [...] os trabalhos que a gente tinha previsto e as dinâmicas que a gente desenvolvia, conseguimos manter praticamente todos [...] eles só foram adequados para o formato digital. Por isso, eu acredito que, na pós-graduação, eu não senti muita diferença, porque conseguimos manter muitas das estratégias que já utilizávamos no ensino presencial, só incluímos algumas novas.

Em contraponto, o professor Moçambique diz que suas estratégias foram afetadas: “*Sim, posso dizer que ela afetou bastante, pois 100% das minhas aulas, seja na graduação ou na pós-graduação, são feitas por seminários [...]*”. Portanto, os professores se dividiram entre aqueles que consideram terem sido afetados pela pandemia (no ensino e na pesquisa) e os que não consideram. Nesse sentido, Almeida (2020) destaca o aspecto sociohistoricamente situado da atuação profissional docente, ou seja, sendo o contexto determinante dos contornos que receberá a atuação do professor.

Assim, as estratégias de ensino utilizadas durante o ERE mais mencionadas pelos professores foram: aulas expositivo-dialogadas, elaboração de seminários, discussão de artigos, práticas pedagógicas, elaboração de tarefas e recursos fílmicos — ou seja, um formato majoritariamente tradicional. Destaca-se que essas estratégias já eram utilizadas antes mesmo desse momento pandêmico. No entanto, percebe-se que, apesar de manterem as estratégias de ensino, o que mudou foram os recursos e as ferramentas para que essas estratégias fossem colocadas em prática.

Valente *et al.* (2020) afirmam que os professores precisam aprender a utilizar as tecnologias nessa nova maneira de ensinar. Sendo assim, os recursos tecnológicos que mais estavam sendo utilizados pelos professores pesquisados foram estas plataformas digitais: Moodle, Microsoft Teams, Youtube, BigBlueButton (no Moodle), Kahoot, Mentimeter e Jamboard. Grande parte dos professores não conheciam, ou conheciam pouco, as funcionalidades dessas plataformas. Assim, tiveram de aprofundar seus conhecimentos sobre a utilização dessas plataformas, com destaque para o Moodle, a plataforma oficial para uso institucional na universidade investigada.

O estudo de Moreira, Henriques e Barros (2020) evidencia que a transição emergencial das práticas pedagógicas presenciais para o formato *online* (virtualização do sistema educativo) forçou os professores a lidarem com o que eles não estavam habituados. Nesse aspecto, cabe ressaltar a capacidade de aquisição e atualização de conhecimentos como traço importante da atuação docente e fonte de legitimação profissional (Almeida, 2020), sendo a inserção no meio digital uma necessidade para a efetivação da prática docente na atualidade. A exemplo disso, nota-se o aprofundamento das plataformas supracitadas, as diferentes formas de comunicação, bem como o tempo de aula. Esses são aspectos evidentes na fala da professora Açoress:

Eu tive que adequar, por exemplo, meu PowerPoint à plataforma, eu tive que entender como compartilhar uma tela, como trabalhar o chat com os alunos, o uso da câmera, o uso do áudio. Tive que entender como trabalhar com os alunos em um seminário, uma apresentação de trabalho, assistir a uma reportagem, a um filme. Todas as estratégias que eu utilizava no ensino presencial tiveram que se adaptar ao ensino remoto e a gente percebeu que leva muito mais tempo. O que a gente organizava para uma aula que funcionava muito bem, sei lá, em torno de duas horas, no ensino remoto ela leva em torno de 3 horas.

Ao considerar essa transição pedagógica do ensino presencial para o *online* (Moreira, Henriques e Barros, 2020) e as adaptações necessárias apontadas pelos professores investigados, torna-se necessário pensar na preparação que os professores tiveram para esse momento emergencial. Contudo, neste estudo, os professores se dividiram entre aqueles que entendem que tiveram preparação suficiente e os que não, como retrata a professora Açoress: “Quando falaram que iríamos trabalhar com ensino remoto, [...] eu fiquei muito preocupada porque em nenhum momento fomos capacitados para tal. Fomos obrigados a buscar sozinhos e aprender como iríamos trabalhar.”.

É possível afirmarmos que houve uma percepção geral dos professores de que as ofertas de capacitação foram poucas e insuficientes, sejam técnicas (conforme a fala anterior), sejam de orientação pedagógica, como apontado pela professora Barra:

Eu nunca recebi uma formação de que escolhas metodológicas a gente faz. Durante a pandemia, tivemos muita formação técnica e operacional, mas foram raros os momentos pedagógicos [...]. Nesse processo, eu ainda me sinto pouco preparada para essas escolhas com essa fundamentação pedagógica.

Portanto, é imprescindível que as instituições de ensino promovam cursos de capacitação para o uso de plataformas digitais (Moreira, Henriques e Barros, 2020; Valente *et al.*, 2020), bem como de educação digital (Moreira, Henriques e Barros, 2020), uma vez que grande parte dos professores não conhecia, ou conhecia pouco, as suas funcionalidades. Ou seja, para além do aprimoramento das plataformas, é preciso que os professores tenham acesso a informações que os auxiliem a compreender quais são as melhores estratégias pedagógicas para serem utilizadas nesse período. Ao fazerem isso, as instituições de ensino garantirão uma transição mais adequada do ERE para a educação digital em rede (*ibidem*), tendo em vista que, à data de escrita deste texto, não se sabia ao certo até quando precisaríamos manter o ERE, ou seja, quando seria seguro retornar às aulas presenciais nas universidades. Para Almeida (2020), a oferta de possibilidades formativas aos docentes, por parte das instituições, é geradora de processos que valorizam o desenvolvimento individual dos profissionais e, assim, o desenvolvimento das próprias instituições de ensino.

Para além das esferas mencionadas, os professores sentiram que, nesse formato, eles precisavam assumir mais responsabilidade pela aula para facilitar a vida do aluno durante o ERE, conforme podemos verificar na fala da professora Jurerê:

Até a própria organização do Moodle, eu acabei me preocupando também para deixar tudo o mais organizado possível para os alunos [...], por uma questão de necessidade, eu tive que me adaptar também para que o aluno não ficasse sofrendo, buscando formação ou que se sentisse perdido.

Ressalta-se que, quase sempre, o professor fica responsável por tudo (desde a seleção de conteúdos até a implementação das aulas), o que aumenta muito a demanda de trabalho e requer novas habilidades, uma vez que deve apresentar soluções educacionais rápidas sem as condições ideais (Joye, Moreira e Rocha, 2020). Segundo Moreira, Henriques e Barros (2020, p. 354), esse momento pandêmico atribuiu ao professor as “[...] funções de motivador, de criador de recursos digitais, de avaliador de aprendizagens e de dinamizador de grupos e interações online.”. Pensando no professor como guia do processo de ensino-aprendizagem do ERE, passaremos agora a compreender os aspectos positivos e negativos levantados por eles durante as entrevistas.

ASPECTOS POSITIVOS E NEGATIVOS DO ENSINO REMOTO

Entre os aspectos mais citados como pontos positivos do ER, encontra-se a possibilidade de trazer convidados externos, especialistas na área, para debater sobre determinado tema na disciplina. Além disso, o poder ter contato com alguém distante, seja com um orientando, seja com um professor especialista para compor uma banca, também foi mencionado. Nesse sentido, segundo os professores en-

trevistados, o formato de ER facilitou o convite, bem como a aceitação por parte de professores para participar das ações. O professor Campeche exemplifica este cenário: “[...] *essa situação permitiu que a gente conseguisse chamar pessoas de locais bem distantes, facilitando termos convidados externos que, realmente, conseguissem aceitar o convite e colocar na agenda [...]*”.

Além disso, um professor acredita que esse tipo de participação não era tão pensado antes da pandemia. Outro ponto interessante levantado foi que o atual momento fez com que eles tivessem de se reinventar buscando por novas estratégias de ensino, como menciona a professora Açoires:

[...] a gente teve que se reinventar, teve que aprender novas habilidades, novas ferramentas, novas possibilidades de ensino, tirou a gente, de certa forma, da zona de conforto e isso é muito bom também [...] a gente teve a possibilidade de entender outras ferramentas que antes não conhecíamos.

Esse aspecto é levantado no estudo de Valente *et al.* (2020, p. 7), autores que apontam que os professores, ao se encontrarem frente ao ERE, deparam-se com o “[...] desafio de preparar, apresentar e dialogar sobre diferentes temas, utilizando outros recursos, outras linguagens e um tempo mais compactados.”. O esforço dos professores pela busca de novas tecnologias e estratégias de aprendizagem para tornar a aula mais prazerosa e o mais perto do que seria no presencial, principalmente em relação às partes práticas das disciplinas, tem tido um retorno positivo dos alunos, conforme apontado pela professora Barra:

[...] o ponto positivo é que esse formato me estimulou, como professora, a buscar mais conteúdo complementar disponível nas redes [...] uma coisa que eu achei muito legal foi o reconhecimento, por parte dos alunos, do meu esforço e do esforço do meu colega de tentar levar o melhor para eles.

Os professores apontaram ainda como pontos positivos durante esse período remoto: o avanço da tecnologia, uma vez que elas estão possibilitando o ER; os alunos manterem as câmeras ligadas, principalmente, durante as discussões (muitos professores apontaram que, na graduação, os alunos não costumam abrir as câmeras e essa é uma das principais diferenças entre os alunos da graduação e da pós-graduação); economizar com o tempo de deslocamento, devido ao trânsito intenso da cidade; o aumento da produção científica, pois, segundo eles, esse período em casa possibilitou mais tempo para finalizar artigos científicos e encaminhar projetos. Algumas questões em relação aos alunos também foram relatadas no discurso da professora Barra: “[...] *os pontos positivos seriam o engajamento da turma, pontualidade, assiduidade, participação e compreensão, alunos solícitos, entendendo, agradecendo e valorizando os nossos esforços [...]*”.

Em contrapartida, entre os aspectos negativos mais apontados pelos professores, encontra-se o fato de eles não conseguirem perceber se o aluno está focado na aula ou não. Isso se faz presente, principalmente, quando relacionado aos alunos não abrirem as câmeras ou, mesmo quando abrem, aparentarem estar fazendo outras coisas (uma vez que não é possível ter certeza de quais telas estejam, de fato, abertas,

em seus computadores). Apesar de admitirem que isso acontece mais na graduação, este também é um fator conflitante na pós-graduação. Para ilustrar esse cenário, a professora Jurerê afirma:

[...] na pós-graduação ainda eles interagem mais, mas, mesmo assim... Eu, enquanto docente, às vezes me sinto mais distante deles, porque eles não ativam a câmera e, quando ativam, eu fico muito feliz, porque daí eu estou olhando para alguém, estou interagindo com alguém, não apenas pensando que eu estou interagindo com uma tela simplesmente.

Nesse mesmo sentido, a falta das relações interpessoais presenciais também foi um aspecto fortemente apontado, tanto no ensino, quanto no processo de orientação. No âmbito do ensino, em sala de aula, esses aspectos estão relacionados ao processo de despertar confiança no aluno e da troca de olhares. “[...] a questão de cativar o aluno, que temos no presencial, que estabelece essa relação direta, de olho no olho, com os alunos na sala aula, perdemos com a distância e com o uso da tecnologia [...]” (Mole); bem como momentos de trocas entre os alunos no fim das aulas: “[...] depois tinha um momento de relações interpessoais, o que não tem na aula online. De fato, existia esse maior contato com as pessoas [...]” (Naufragados).

Por sua vez, o processo de orientação está relacionado às trocas com os colegas de laboratório, bem como ao ensino da utilização de alguma ferramenta, conforme relato por Açores:

[...] eu sinto que os alunos ficam um pouco desamparados. No laboratório, quando eles estão com dúvida, os alunos se interagem para solucionar, no ensino remoto isso se perdeu, por que, quando tem dúvida, o que eles estão fazendo? Mandam uma mensagem pelo WhatsApp ou um e-mail, mas não é a mesma coisa. Não é a mesma coisa das relações pessoais, sociais, não tem isso no virtual.

De fato, é inegável que o âmbito social tem sido a esfera mais afetada durante essa crise sanitária pela qual estamos passando, principalmente, pelo fato de o distanciamento social ser uma das maneiras mais eficazes de conseguir controlar a propagação do novo coronavírus. Por esse motivo, as pessoas foram forçadas a passar mais tempo dentro de casa, local onde muitos fazem o ER. Dessa forma, o ambiente domiciliar também foi entendido pelos professores como um fator limitante, seja pela imprevisibilidade inerente a ele, seja pelas condições estruturais necessárias para um bom andamento do ER. Os problemas operacionais, como a oscilação de internet, também foram citados como um aspecto negativo que prejudica o processo de ensino-aprendizagem. Além disso, Valente *et al.* (2020) apontam que a falta de suporte tecnológico aos discentes para que possam acompanhar as atividades propostas, bem como a capacitação dos professores para a efetivação dessa prática são desafios evidentes no ER.

Por se tratar de um programa de pós-graduação que estuda o movimento humano, uma das grandes dificuldades para os professores está sendo conciliar o componente prático com o novo formato de ensino imposto. Portanto, a falta dos componentes práticos é apresentada como uma limitação à prática de ensino, uma

vez que, para esses professores, a união entre teoria e prática faz com que os alunos tenham uma aprendizagem integral. O que pode ser percebido no comentário de Mole: *“Eu sinto que fica muito defasada a informação. Porque o aluno não tem a vivência, e, sem a vivência, a experiência se esvai e o aluno não tem a apreensão da aprendizagem, porque a aprendizagem não acontece sem a prática [...]”*.

Por último, mas não menos importante, a saúde mental foi mencionada como um fator preocupante que precisa ser levado em consideração na pós-graduação. Alguns estudos, como os de Carvalho *et al.* (2020) e de Lima (2020), bem como o de Maia e Dias (2020), apontam que a crise sanitária atual tem atravessado o tecido social causando repercussões na saúde mental e desembocando em implicações na esfera psicossocial. Nesse sentido, esse período de pandemia aumentou significativamente os níveis de ansiedade, depressão e estresse de estudantes universitários (Maia e Dias, 2020), bem como dos docentes universitários. Isso é evidenciado neste estudo, quando a professora Ingleses comenta que possui três mestrandas que estão passando por problemas emocionais, como ansiedade e depressão, que afetam a saúde mental delas.

Dessa forma, compreende-se que o período pandêmico causa efeitos prejudiciais à saúde mental (*ibidem*), podendo o número de pessoas afetadas ser maior do que a própria infecção pelo vírus (Carvalho *et al.*, 2020; Lima, 2020; Ornell *et al.*, 2020). Portanto, este pode ser configurado como um momento delicado, o qual necessita de muita empatia, tornando-se indispensável pensar em um ambiente educacional mais humanizado tanto para os discentes quanto para os docentes do programa.

PERSPECTIVAS PARA O ENSINO PÓS-PANDEMIA

A cultura digital vinha adentrando o universo da educação desde a surgimento da internet, sendo constituinte de sentidos que os professores podem agregar ao seu saber pedagógico (Veloso e Bonilla, 2018), aspecto evidenciado no ERE. Nesse sentido, todos os participantes do estudo mencionaram perspectivas positivas em relação ao que nos espera no período pós-pandemia, especialmente mencionando o contexto do ensino. Segundo Hodges *et al.* (2020), a implementação do ERE se configura como uma situação que dará às instituições e aos docentes a possibilidade de repensar suas práticas, encontrar fragilidades e usar essas experiências no futuro. Para Almeida (2020), a ação pedagógica que valoriza a experiência e reflexão docente é o caminho necessário para a efetivação de uma prática significativa nos processos de ensino e aprendizagem. Sobre isso, Mole menciona:

[...] após a pandemia não seremos os mesmos. Se essa pandemia tivesse durado três semanas, como o pessoal achava no começo, seria uma coisa... Mas nós estamos fazendo uma vivência muito grande dessa experiência. Isso, com certeza, vai influenciar na nossa vida pós-pandemia.

Para Bondía (2002), o saber que vem da experiência está muito relacionado com as percepções pessoais de cada indivíduo sobre as coisas que lhe acontecem,

portanto, duas pessoas que passam pela mesma situação não têm a mesma experiência. De fato, podemos imaginar que as experiências vividas pelos professores nesse período deixará, para cada pessoa, uma herança no seu desenvolvimento profissional e pessoal. O que é corroborado pelos professores investigados, pois, “[...] esse processo foi de bastante desafio e reflexão, de se reinventar, de pensar diferente [...]” (Jurerê). Talvez a palavra reflexão seja uma chave importante desse processo de pensar e construir as perspectivas do período pós-pandemia.

Gilbert e Trudel (2001) defendem que devemos reconhecer a importância da experiência, mas não podemos dizer que ter a experiência implica, necessariamente, que aprendemos algo com ela, sendo o processo de reflexão a ponte entre a experiência e o conhecimento gerado por ela. De fato, o processo de criação que perpassa o campo dos saberes não é um mero acaso, mas algo que passa pela reflexão e pela possibilidade de transformação (Veloso e Bonilla, 2018). Tal questão também é reconhecida por Resende, Barbosa e Gomes (2017), autores que reforçam a importância das reflexões para o desenvolvimento profissional e a influência das trajetórias individuais nesse desenvolvimento. Sobre os processos reflexivos iniciados com a transição para o ERE, a respeito de sua prática, Açores menciona:

Hoje eu já penso nas minhas disciplinas de uma forma diferente. Tento, inclusive, agregar algumas coisas daqui, algumas ferramentas, para usar no presencial. Não é que o ensino remoto vai ser de uma forma e o presencial vai ser de outra, eu posso juntar as duas coisas, não são duas coisas completamente separadas. Hoje eu penso que tudo o que foi aprendido pode se agregar e me ajudar depois.

Assim, um aspecto bastante mencionado pelos professores do contexto investigado é sobre a possibilidade de um ensino que, de acordo com seus objetivos pedagógicos e suas necessidades específicas, pode ser pensado em um formato híbrido (com momentos presenciais e virtuais). Para os professores, por demanda, a situação atual induz ao desenvolvimento das tecnologias utilizadas para o ensino remoto e os leva a ampliarem e aprimorarem seus conhecimentos sobre o uso dessas tecnologias. Esse movimento de ser levado a revisitar e refletir sobre suas práticas conduz os docentes a descobrirem novas formas de fazer e agir (Castaman e Rodrigues, 2020). Sobre isso, Naufragados afirma que:

[...] muitos professores poderão realizar muitas aulas, de pós-graduação e de graduação, nesse sistema, porque a tecnologia avançou bastante nesse sentido. Mediante o problema, surgiram vários programas para melhorar essa forma de trabalho. Certamente, na volta, nós teremos algumas aulas assim.

Além disso, a diversificação das ferramentas tecnológicas e estratégias utilizadas em sala de aula ou no processo de orientação é mencionada pelos participantes como consequência das experiências com o ERE. De acordo com eles, “[...] usando essas plataformas, além de reduzir custo, otimizamos muito o tempo [...]” (Jurerê), bem como “[...] é interessante para viabilizar trazer membros para a banca que têm mais afinidade com determinado assunto, mas que, muitas vezes, estão longe ou em outro país [...]” (Campeche).

Contudo, sendo o saber da experiência algo pessoal, fruto da reflexão do que nos passa e do que sentimos em relação ao que nos acontece (Bondía, 2002), alguns professores acreditam que as repercussões da sua prática em um período pós-pandemia estão mais relacionadas com as suas relações com o aluno e não com o formato de suas aulas, como retratado por Ingleses:

O que eu acho que muda não é a parte técnica ou metodológica da disciplina, mas sim a parte humana da relação com os estudantes! Eu acho que é isso que vai ser modificado. Talvez não a parte do ensino, mas a parte de sensibilização do professor em relação aos estudantes [...] com certeza, o trato humano será muito diferente! Eu já tenho tentado ser mais leve com eles, dar mais tempo para eles, a forma de falar... Eu acho que a pandemia veio um pouco para isso, para a gente repensar os nossos comportamentos pessoais também.

O relato da professora nos remete a um sentimento, expressado por uma parcela dos participantes, de maior sensibilização e empatia para com o aluno. Resende, Barbosa e Gomes (2017) mencionam que os alunos tendem a valorizar professores que se importam com eles para além do contexto formal de ensino, como retratado na fala de uma das professoras: “*Acho que estamos mais humanos de reconhecer cada um dentro da sua rotina e todos tentando fazer dar certo*” (Barra). É possível que a valorização da ação do professor pelo aluno reverbere de forma positiva nos processos educacionais, sendo um facilitador dos processos.

Os professores investigados apresentam uma perspectiva positiva do período pós-pandêmico, muito motivados por reflexões da sua experiência em que têm como preocupação o aluno. Nessa perspectiva, Hodges *et al.* (2020) acreditam que a transição abrupta do ensino presencial para o ERE é geradora de estresse para todos os envolvidos no ambiente universitário, sendo necessário, portanto, que exista uma flexibilização das condições e relações da aula, de forma que sejam minimizados esses impactos. Faz-nos pensar ainda sobre como os professores estão lidando com esse estresse, se é que ele existe, e quem pensa neles nesse processo.

IMPLICAÇÕES PESSOAIS PARA OS DOCENTES

Inicialmente, não foi objetivo deste trabalho retratar aspectos pessoais vividos pelos docentes durante esse período da pandemia, que envolve o trabalho em casa com o ensino remoto, mas também envolve o distanciamento social, a mudança abrupta de rotina, as inseguranças e todas as implicações que podem surgir desse contexto. Contudo, esses aspectos aparecem em diferentes proporções na fala de todos os docentes investigados, transpassando todas as entrevistas realizadas, expressando um sentimento geral de angústia e cansaço por parte dos docentes. Para Carvalho *et al.* (2020), a pandemia e suas implicações na vida das pessoas podem gerar efeitos psicológicos, como o surgimento ou agravamento de ansiedade, estresse e depressão. Diante disso, Barra enfatiza:

[...] a palavra que me define melhor é cansada, eu estou bem cansada, eu não me reconheço assim normalmente. Eu começo a segunda-feira cansada e é cansaço físico,

cansaço mental e um sentimento de angústia que está tomando conta de muita gente. Até quando teremos que viver com tudo isso?

Nesse sentido, entre as implicações pessoais mencionadas pelos participantes está o estresse causado pelo aumento excessivo da demanda de trabalho, como exposto por Moçambique: “[...] *segundas-feiras, quando eu termino as aulas, eu caio na cama e durmo das duas da tarde até umas quatro horas, porque eu não tenho condições, tamanho o meu cansaço [...]*”. De fato, em um curto período, os professores precisaram reorganizar sua prática pedagógica para um formato que demanda mais tempo e envolvimento, além de evidenciar um ensino centrado no professor, causando um acúmulo de funções (Castaman e Rodrigues 2020; Valente *et al.*, 2020). Sobre isso, Jurerê menciona:

Começaram a surgir reuniões basicamente todos os dias, mais de uma reunião por dia. Nesse período que poderia ter reduzido a jornada de trabalho, eu pessoalmente não reduzi. Quando soubemos que voltariam às aulas no ensino remoto e, diante de todas as outras demandas, comissões em que eu fui colocada, gerou um estresse. Eu percebi que estava só trabalhando, e hoje ainda continua assim, apesar de eu ter me policiado, mas eu estava trabalhando de domingo a domingo.

Um agravante dessa situação, vivenciado por alguns dos participantes, foi o estabelecimento de comunicação via WhatsApp com os alunos. Os professores relataram que, muitas vezes, tendo acesso ao número de celular dos docentes, os alunos têm a impressão de que estes estão disponíveis 24 horas por dia. Nessa perspectiva, alguns deles precisaram fixar acordos com seus alunos, estabelecendo os momentos do dia em que eles poderiam enviar mensagens, como exemplifica a professora Ingleses:

Para preservar minha saúde mental, de conseguir distribuir as minhas atividades pessoais e profissionais, eu acordei com os alunos que as mensagens só seriam respondidas em determinados horários e se eu não estivesse em aula ou alguma coisa assim. Fora dos horários acordados, eu não respondo.

Nesse contexto, os docentes investigados demonstraram estar sob forte pressão emocional e estresse em função das demandas do trabalho, o que os levam a se preocuparem com seu estado de saúde em todos os aspectos. Para Valente *et al.* (2020), o ER representa muitas dificuldades para os docentes, pois o trabalho remoto em si demanda muito mais esforço e ainda precisa ser realizado simultaneamente a um cotidiano familiar e do lar. Sobre essa relação entre casa e trabalho, Jurerê comenta:

Tem também o seu ônus de trabalhar em casa. Tem o aconchego do lar, mas, por outro lado, a sua casa, que era o seu momento de descanso e de lazer, tornou-se o seu espaço de trabalho, tendo toda aquela energia do trabalho que, muitas vezes, não nos faz bem. Chegou um momento em que a minha saúde mental estava muito abalada.

Alguns professores atribuíram esse estado de estresse a inseguranças relacionadas à utilização de ferramentas para o ensino até então desconhecidas ou pouco

utilizadas por eles. Tais inseguranças são compreensíveis, pois inquietações na organização das aulas e dos temas, comuns no ensino presencial, são potencializadas no ER (Castaman e Rodrigues, 2020). Além disso, ainda que possamos imaginar que os alunos dominam o uso das tecnologias, para os docentes, essa questão é uma barreira que pode gerar muita ansiedade e desconforto (Valente *et al.*, 2020). Para Mole:

Às vezes, dá uma insegurança e um desânimo, porque você não sabe se aquilo que está fazendo e se empenhou tanto para fazer, que você se estressou tanto para fazer e aprender, foi efetivo ou surtiu algum resultado. É bastante frustrante, bastante estressante, mas é o que nós podemos fazer, então vamos tentando sobreviver em meio a essa confusão.

Para a professora Barra, “[...] isso é também fruto do cenário, pois as pessoas estão mais fragilizadas, mais sensibilizadas, cada uma com suas questões pessoais [...]”. Nessa perspectiva, a situação da pandemia por si só (com isolamento social, possíveis questões econômicas, explosão de notícias, entre outros) é geradora de estresse, inquietações e ansiedades (Carvalho *et al.*, 2020). Tais aspectos são mencionados também por outros estudos, segundo os quais a falta de informações de qualidade sobre a pandemia e todo o cenário de instabilidades econômica e sanitária, somados à diminuição das relações sociais presenciais, geram inseguranças que podem levar as pessoas a um estado de sofrimento psicológico, repercutindo em outros problemas, como ansiedade e depressão (Faro *et al.*, 2020; Schimidt *et al.*, 2020).

Nesse sentido, destacaram-se, na fala dos docentes, sentimentos de cansaço, exaustão, ansiedade e estresse, levantando um alerta a respeito da saúde desses professores, como ilustra a fala de Barra:

Perdi peso no início por toda situação emocional. Foi muito difícil para mim esse primeiro momento do estresse familiar. Mesmo com o sedentarismo e com o processo de troca de alimentação, eu perdi peso. Busquei terapia. Estou ainda nesse processo que é longo e tentando me segurar nas coisas que eu acredito que devem ser valorizadas.

A problemática que envolve as mudanças e rupturas causadas pela pandemia da covid-19 tem provocado reações adversas à saúde dos professores em todos os seus aspectos, indo ao encontro de achados de outros estudos (Carvalho *et al.*, 2020; Faro *et al.*, 2020; Schimidt *et al.*, 2020; Valente *et al.*, 2020). Portanto, é importante que esse cenário seja visto com mais atenção para que se preserve a saúde desses docentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O modelo de ensino apresentado pelos professores investigados corresponde ao conceito apresentado na literatura para ERE (Moreira, Henriques e Barros, 2020; Valente *et al.*, 2020), em suas limitações e potencialidades. Foi possível identificar que os recursos e as ferramentas mudaram, mas, de uma forma geral, o formato das aulas não, com exceção das disciplinas que têm componentes práticos. Assim, ficou evidente, nos discursos dos professores, a necessidade de se reinventar e repensar

suas aulas durante a atual crise sanitária, principalmente em relação aos recursos e às ferramentas utilizadas, tendo em vista que muitos dos investigados neste estudo pouco conheciam as plataformas digitais que precisaram utilizar.

Além disso, constatou-se que as capacitações e as oportunidades de formação nesse processo de transição para o ERE foram insuficientes ou insatisfatórias, tanto no que se refere às orientações técnicas quanto às pedagógicas, o que dificultou a ação docente e, por meio de um olhar mais ampliado, desenvolveu um estado de estresse e inseguranças relacionadas à utilização de ferramentas para o ensino. Isto posto, o contexto do ERE vivenciado por esses professores desembocou em uma sobrecarga sobre eles, que acumularam novas funções e responsabilidades.

Tal aspecto evidencia a necessidade de que seja oferecido aos professores um suporte alinhado a suas necessidades e que possam amenizar tal sobrecarga, como formações continuadas direcionadas à utilização de recursos e de ferramentas tecnológicas, bem como oportunidades de troca com os pares, sendo possível refletir sobre as experiências obtidas durante o ERE e as perspectivas de retorno a um modo de ensino que, provavelmente, será diferente do que tínhamos antes da pandemia.

Foi possível detectar nos professores investigados uma expectativa positiva quando se pensa em um período pós-pandemia. As experiências vividas por eles se apresentam como possibilidade de formação pedagógica, a qual pode contribuir para mudanças no fazer e no agir profissional do docente (Almeida, 2020). Motivados pelas reflexões das suas experiências, as quais têm como preocupação o aluno, a possibilidade de um ensino híbrido, com aulas *online* e *in loco*, bem como atividades assíncronas e síncronas, pode vir a ser uma alternativa interessante para os professores investigados, uma vez que, segundo eles, os recursos tecnológicos avançaram muito no decorrer dos anos.

Cabe mencionar que os resultados deste estudo estão relacionados ao contexto específico da investigação. Portanto, reconhecemos que a compreensão dos professores desse programa de pós-graduação não pode ser transferida em totalidade para outras realidades. Contudo, traz apontamentos importantes sobre a atuação docente no ensino superior durante a pandemia da covid-19. Sugerimos que novos estudos sejam feitos para investigar mais atentamente as implicações psicológicas e emocionais do ERE e do próprio contexto pandêmico na vida dos professores. Acreditamos que exista a necessidade de pensarmos processos educacionais mais sensíveis e humanos para esse cenário da atuação docente durante a pandemia, no sentido de preservar a saúde de docentes e discentes em todos os aspectos.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. M. Forma pedagógica e desenvolvimento profissional no ensino superior: perspectivas de docentes. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 25, e250008, 2020. <https://dx.doi.org/10.1590/s1413-24782019250008>
- ALVES, L. Educação remota: entre a ilusão e a realidade. **Interfaces Científicas: Educação**, Aracaju, v. 8, n. 3, p. 348-365, 2020. <https://doi.org/10.17564/2316-3828.2020v8n3p348-365>

- AMARILLA FILHO, P. Educação a distância: uma abordagem metodológica e didática a partir dos ambientes virtuais. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 27, n. 2, p. 41-72, ago. 2011. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-46982011000200004>
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2009.
- BENITES, L. C.; NASCIMENTO, J. V.; MILISTED, M.; FARIAS, G. O. Análise de conteúdo na investigação pedagógica em educação física: estudo sobre estágio curricular supervisionado. **Movimento**, Porto Alegre, v. 22, n. 1, p. 35-50, jan.-mar. 2016. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.53390>
- BOLZAN, D. P. V.; ISAIA, S. M. A. Pedagogia universitária e aprendizagem docente: relações e novos sentidos da professoralidade. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 10, n. 29, p. 13-26, 2010. <http://dx.doi.org/10.7213/rde.v10i29.3043>
- BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-31, abr. 2002. <https://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003>
- BRASIL. **Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996**: estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 7 nov. 2020.
- BRASIL. **Decreto nº 9,057 de 25 de maio de 2017**: regulamenta o art. 80 da lei de diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/d9057.htm. Acesso em: 7 nov. 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 343, de 17 de março de 2020. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 18 mar. 2020a. Seção 1, p. 39. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em: 7 nov. 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Proposta de parecer sobre reorganização dos calendários escolares e realização de atividades pedagógicas não presenciais durante o período de pandemia da COVID-19**. 28 de abril de 2020. Brasília, DF, 2020b. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/docman/marco-2020-pdf/144511-texto-referencia-reorganizacao-dos-calendarios-escolares-pandemia-da-covid-19/file>. Acesso: 7 de nov. 2020.
- CARVALHO, L. S.; SILVA, M. V. S.; COSTA, T. S.; OLIVEIRA, G. A. L. O impacto do isolamento social na vida das pessoas no período da pandemia da COVID-19. **Research, Society and Development**, Vargem Grande Paulista, v. 9, n. 7, p. e998975273, 2020. <https://doi.org/10.33448/rsd-v9i7.5273>
- CASTAMAN, A. S.; RODRIGUES, R. A. Distance education in the COVID crisis - 19: an experience report. **Research, Society and Development**, Vargem Grande Paulista, v. 9, n. 6, p. e180963699, 2020. <https://doi.org/10.33448/rsd-v9i6.3699>
- DUARTE, R. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar**, Curitiba, n. 24, p. 213-225, dez. 2004. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.357>
- FARO, A.; BAHIANO, M. A.; NAKANO, T. C.; REIS, C.; SILVA, B. F. P.; VITTI, L. S. Covid-19 e saúde mental: a emergência do cuidado. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 37, jun. 2020. <https://doi.org/10.1590/1982-0275202037e200074>

- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- GILBERT, W. D.; TRUDEL, P. Learning to coach through experience: reflexion in model youth sport coaches. **Journal of Teaching in Physical Education**, Hanover, v. 21, n. 1, p. 16-34, 2001. <https://doi.org/10.1123/jtpe.21.1.16>
- HODGES, C.; MOORE, S.; LOCKEE, B.; TRUST, T.; BOND, A. The difference between emergency remote teaching and online learning. **Educause Review**, Denver, v. 3, n. 27, 2020. Disponível em: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>. Acesso em: 12 de nov. 2020.
- HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (org.) **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1995. p. 31-61.
- JAMES, N.; BUSHNER, H. Credibility, authenticity and voice: dilemmas in online interviewing. **Qualitative research**, Cardiff, v. 6, n. 3, p. 403-420, 2006. <https://doi.org/10.1177/1468794106065010>
- JOYE, C. R.; MOREIRA, M. M.; ROCHA, S. S. D. Distance education or emergency remote educational activity: in search of the missing link of school education in times of COVID-19. **Research, Society and Development**, Vargem Grande Paulista, v. 9, n. 7, p. 1-29, 2020. <https://doi.org/10.33448/rsd-v9i7.4299>
- KAUP, S.; JAIN, R.; SHIVALLI, S.; PANDEY, S.; KAUP, S. Sustaining academics during COVID-19 pandemic: the role of online teaching-learning. **Indian Journal of Ophthalmology**, Mumbai, v. 68, n. 6, p. 1220, 2020. https://doi.org/10.4103/ijo.IJO_1241_20
- LIMA, R. C. Distanciamento e isolamento sociais pela Covid-19 no Brasil: impactos na saúde mental. **Physis: Revista de Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 30, n. 2, p. e300214, 2020. <https://dx.doi.org/10.1590/s0103-73312020300214>
- MAIA, B. R.; DIAS, P. C. Ansiedade, depressão e estresse em estudantes universitários: o impacto da COVID-19. **Estudos de Psicologia (Campinas)**, Campinas, v. 37, e200067, 2020. <https://doi.org/10.1590/1982-0275202037e200067>
- MINAYO, M. C. S. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M. C. S.; DESLANDES, S. F.; CRUZ NETO, O.; GOMES, R. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 32. ed. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 9-29.
- MISHRA, L.; GUPTA, T.; SHREE, A. Online traching-learning in higher education during lockdown period of Covid-19 pandemic. **International Journal of Educational Research Open**, Belfast, v. 1, p. 100012, 2020. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2020.100012>
- MOREIRA, J. A. M.; HENRIQUES, S.; BARROS, D. Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia. **Dialogia**, São Paulo, n. 34, p. 351-364, 2020. <https://doi.org/10.5585/Dialogia.N34.17123>
- NASCIMENTO, J. V. Formação do profissional de Educação Física e as novas diretrizes curriculares: reflexões sobre a reestruturação curricular. In: SOUZA NETO, S.; HUNGER, D. (org.). **Formação profissional em Educação Física estudos e pesquisas**. Rio Claro: Biblioética Editora, 2006. p. 59-75.

O'CONNOR, H.; MADGE, C. Online interviewing. *In*: FIELDING, N.; LEE, R.; BLANK, G. (org.) **The SAGE Handbook of online research methods**. Nova York: SAGE Publications Ltd., 2017. p. 416-434.

ORNELL, F.; SCHUCH, J. B.; SORDI, A. O.; KESSLER, F. H. P. "Pandemic fear" and COVID-19: mental health burden and strategies. **Brazilian Journal Psychiatry**, São Paulo, v. 42, n. 3, p. 232-235, 2020. <http://dx.doi.org/10.1590/1516-4446-2020-0008>

RESENDE, R.; CARVALHO, M.; SILVA, E.; ALBUQUERQUE, A.; LIMA, R.; CASTRO, J. Identidade profissional docente: influência do conhecimento profissional. *In*: QUEIRÓS, P.; BATISTA, P.; ROLIM, R. (ed.). **Formação inicial de professores: reflexão e investigação da prática profissional**. Porto: Editora FADEUP, 2014. p. 145-164.

RESENDE, R.; SÁ, P.; BARBOSA, A.; GOMES, R. Exercício profissional do treinador desportivo: do conhecimento a uma competência eficaz. **Physical Education and Sport Pedagogy**, Santarém, v. 3, n. 1, p. 42-58, 2017. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/318653038_Exercicio_profissional_do_treinador_desportivo_Do_conhecimento_a_uma_competencia_eficaz. Acesso: 10 de out. 2020.

SALMONS, J. Designing and conducting research with online interviews. *In*: SALMONS, J. (org.). **Cases in Online Interview Research**. Nova York: SAGE Publications Ltd., 2012.

SCHIMIDT, B.; CREPALDI, M. A.; BOLZE, S. D. A.; NEIVA-SILVA, L.; DEMENECH, L. M. Impactos na saúde mental e intervenções psicológicas diante da pandemia do novo coronavírus (covid-19). **Estudos de Psicologia (Campinas)**, Campinas, v. 37, jun. 2020. <https://dx.doi.org/10.1590/1982-0275202037e200063>

UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION (UNESCO). **Suspensão das aulas e resposta à COVID-19**. 2020. Disponível em: <https://pt.unesco.org/covid19/educationresponse>. Acesso em: 7 nov. 2020.

VALENTE, G. S. C.; MORAES, E. B.; SANCHEZ, M. C. O.; SOUZA, D. F.; PACHECO, M. C. M. D. O ensino remoto frente às exigências do contexto de pandemia: reflexões sobre a prática docente. **Research, Society and Development**, Vargem Grande Paulista, v. 9, n. 9, p. e843998153, 2020. <https://doi.org/10.33448/rsd-v9i9.8153>

VELOSO, M. M. S. A.; BONILLA, M. H. S. O professor e a autoria em tempos de cibercultura: a rede de criação dos atos do currículo. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 23, e230026, 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-24782018230026>

WORLD HEALTH ORGANIZATION (WHO). **Coronavirus disease (COVID-19): situation report – 102**. 2020a. Disponível em: https://www.who.int/docs/default-source/coronaviruse/situation-reports/20200501-covid-19-sitrep.pdf?sfvrsn=742f4a18_4. Acesso em: 7 nov. 2020.

WORLD HEALTH ORGANIZATION (WHO). **Weekly Epidemiological Update: 24 November 2020**. 2020b. Disponível em: <https://www.who.int/publications/m/item/weekly-epidemiological-update---24-november-2020>. Acesso em: 27 nov. 2020.

SOBRE AS AUTORAS

MARIA EDUARDA TOMAZ LUIZ é doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano (PPGCMH), do Centro de Ciências da Saúde e do Esporte (CEFID), da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Pesquisadora no Laboratório de Pesquisa em Lazer e Atividade Física (LAPLAF/CNPq/CEFID/UDESC).

E-mail: maria_e.t.l@hotmail.com

SAMARA ESCOBAR MARTINS é doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano (PPGCMH), do Centro de Ciências da Saúde e do Esporte (CEFID), da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Pesquisadora no Laboratório de Pesquisa em Lazer e Atividade Física (LAPLAF/CNPq/CEFID/UDESC).

E-mail: samara.escobaar@gmail.com

ALCYANE MARINHO é doutora em Educação Física pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professora no Departamento de Educação Física e no Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano (PPGCMH), do Centro de Ciências da Saúde e do Esporte (CEFID), da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) e coordenadora do Laboratório de Pesquisa em Lazer e Atividade Física (LAPLAF/CNPq/CEFID/UDESC).

E-mail: alcyane.marinho@hotmail.com

Conflitos de interesse: As autoras declaram que não possuem nenhum interesse comercial ou associativo que represente conflito de interesses em relação ao manuscrito.

Financiamento: Durante a idealização e a coleta dos dados: Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina (FAPESC), com bolsas de mestrado para a primeira e a segunda autora. Durante a escrita final do texto, revisão e tradução: FAPESC, com bolsa de doutorado da primeira autora, e Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), com bolsa de doutorado da segunda autora.

Contribuições das autoras: Conceituação, Administração do Projeto, Metodologia: Luiz, M. E. T.; Martins, S. E.; Marinho, A. Curadoria dos dados, Escrita – Primeira Redação: Luiz, M. E. T.; Martins, S. E. Supervisão, Validação, Escrita – Revisão e Edição: Marinho, A.

Recebido em 23 de março de 2021

Aprovado em 19 de julho de 2022

