



# A ADESÃO DOS ALUNOS ÀS ATIVIDADES REMOTAS DURANTE A PANDEMIA: REALIDADES DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

## STUDENTS' ADHERENCE TO REMOTE ACTIVITIES DURING THE PANDEMIC: REALITIES OF PHYSICAL EDUCATION SCHOOL

## ADHERENCIA DE LOS ESTUDIANTES A LAS ACTIVIDADES REMOTAS DURANTE EL PANDEMIC: REALIDADES DE LA ESCUELA DE EDUCACIÓN FÍSICA

Antonio Jansen Fernandes da Silva

Secretaria de Educação do Estado do Ceará, Fortaleza, Ceará, Brasil  
Email: jansentimao@hotmail.com

Bryan Kenneth Marques Pereira

Secretaria de Educação do Município de Patos, Patos, Paraíba, Brasil  
Email: bryan-ita@hotmail.com

Jorge Alexandre Maia de Oliveira

Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Norte, Pau dos Ferros, Rio Grande do Norte, Brasil  
Email: jorge\_alexandre12@hotmail.com

Aguinaldo Cesar Surdi

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, Rio Grande do Norte, Brasil  
Email: aguinaldosurdi@yahoo.com.br

Allyson Carvalho de Araújo

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, Rio Grande do Norte, Brasil  
Email: allyssoncarvalho@hotmail.com

### RESUMO

O presente trabalho tem por objetivo analisar a adesão de alunos às atividades remotas no período de pandemia em três escolas públicas de Ensino Fundamental e Médio do Ceará, da Paraíba e do Rio Grande do Norte. Utilizamos uma pesquisa quantitativa, com uma amostra de 235 alunos, através de um questionário com 05 perguntas objetivas e 04 subjetivas elaboradas no *GoogleDocs* e enviadas aos alunos por meio da plataforma *Google Classroom* (CE e PB) ou *Whatsapp* (RN). Os achados das pesquisas foram os seguintes: dos 823 alunos que receberam o questionário, apenas 235 (29%) responderam. Se analisarmos por estado, teremos: CE (22%); RN (41%); PB (24%). Desses 235 que responderam, 149 (66,8%) relataram não terem dificuldades com as atividades remotas. Conjecturamos que a desigualdade social e/ou tecnológica/digital contribui significativamente para a falta de acesso dos questionários, como também, as devolutivas pelos alunos das atividades remotas enviadas pelas escolas.

**Palavras-chave:** Educação Física; Pandemia; Atividade Remotas; Alunos; TDICs.

### ABSTRACT

The present work aims to analyze the students' adherence to remote activities in the pandemic period in three public elementary and high schools in Ceará, Paraíba and Rio Grande do Norte. We used a quantitative research, with a sample of 235 students, through a questionnaire with 05 objective and 04 subjective questions elaborated in *GoogleDocs* and sent to students through the *Google Classroom* (CE and



PB) or Whatsapp (RN) platform. The research findings were as follows: of the 823 students who received the questionnaire, only 235 (29%) answered, if we analyze by state, we will have: CE (22%); RN (41%); PB (24%). Of those 235 who responded, 149 (66.8%) reported not having difficulties with remote activities. We conjecture that social and / or technological / digital inequality contributes significantly to the lack of access to questionnaires, as well as the feedback received by students from remote activities sent by schools.

**Keywords:** Physics Education; Pandemic; Remote Activities; Students; TDICs.

## RESUMEN

El presente trabajo tiene como objetivo analizar la adherencia de los estudiantes a actividades remotas en el período pandémico en tres escuelas públicas primarias y secundarias en Ceará, Paraíba y Rio Grande do Norte. Utilizamos una investigación cuantitativa, con una muestra de 235 estudiantes, a través de un cuestionario con 05 preguntas objetivas y 04 preguntas subjetivas elaboradas en GoogleDocs y enviadas a los estudiantes a través de Google Classroom (CE y PB) o la plataforma Whatsapp (RN). Los resultados de la investigación fueron los siguientes: de los 823 estudiantes que recibieron el cuestionario, solo 235 (29%) respondieron, si analizamos por estado, tendremos: CE (22%); RN (41%); PB (24%). De los 235 que respondieron, 149 (66.8%) informaron no tener dificultades con las actividades remotas. Conjeturamos que la desigualdad social y / o tecnológica / digital contribuye significativamente a la falta de acceso a los cuestionarios, así como a la retroalimentación recibida por los estudiantes de las actividades remotas enviadas por las escuelas.

**Palabras clave:** Educación Física; Pandemia; Actividades Remotas; Estudiantes; TDICs.

## INTRODUÇÃO

Estamos vivendo um momento de ruptura histórica na forma com que diversas práticas sociais são desenvolvidas, desencadeada por uma pandemia. A vida humana está ameaçada e isso afeta o mundo todo em suas diversas esferas biológica, social, política, educacional e econômica. A pandemia que enfrentamos traz para o debate ideias para além dos sintomas da COVID 19, pois a vida das pessoas precisou mudar drasticamente nesse período. Dentre tais práticas, a Educação confronta-se com o paradoxo entre a tradição de ensino e a inovação de estratégias.

Barreto e Rocha (2020) afirmam que a partir de março de 2020, o surto global de SARS-CoV-2 (também denominada Covid-19/*Corona virus disease* 2019) foi declarado como uma pandemia. De acordo com o Portal Coronavirus do Ministério da Saúde (2020), já são 1.755.779 casos e 69.184 mortes no Brasil com base na atualização de 09/07/2020. Com a pandemia, a volta à normalidade não apresenta soluções fáceis, a vida social, educacional e econômica estão extremamente afetadas. O mundo presencia uma nova forma de comportamento social. Com

a Pedagogia Pandêmica, as formas de se relacionar, se movimentar, de consumir, as estratégias de trabalhos e, sobretudo, o trabalho docente foram impactados.

Os impactos negativos da pandemia da COVID 19 se manifestam não apenas em um problema epidemiológico para 188 países atingidos, mas antes geram um efeito cascata em uma série de atividades humanas frente às respostas de isolamento social vertical e horizontal implementadas pelos diferentes países. (JHU, 2020 apud SENHORAS, 2020).

Em tempos de combate à pandemia da COVID 19 o intitulado “isolamento social” tem sido uma das medidas sanitárias de proteção mais eficientes para reduzir o impacto da disseminação do vírus (EUROPEAN CENTRE FOR DISEASE PREVENTION AND CONTROL, 2020) pela maioria dos países, inclusive no Brasil, o que tem demandado diversos embates políticos. Podemos destacar como um impacto social e educacional da pandemia, a paralisação abrupta das aulas, ocasionando uma reestruturação dos sistemas de ensino nos aspectos pedagógicos e metodológicos. As estratégias de mobilização entre alunos, professores, pais e gestores são



quase que exclusivamente, mediadas pelas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs), redimensionado o processo de ensino-aprendizagem.

Observando a educação como direito constitucional, segundo o artigo 205 da Constituição Federal de 1988, a educação é um direito de todos e dever do estado e da família, com a participação e colaboração da sociedade, visando o desenvolvimento pleno, o preparo do sujeito para exercer a cidadania e para o mercado de trabalho (BRASIL, 1988). Nesse sentido, em meio a essa drástica mudança social e comportamental, os órgãos de gestão da educação têm pensado e tentado formas de minimizar os impactos da pandemia na vida educacional das pessoas.

Neste sentido, existe uma preocupação com a reorganização do calendário escolar, considerando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 (BRASIL, 1996), que define a carga horária mínima de 800 horas para o Ensino Médio e Fundamental distribuídos em 200 dias letivos. Porém, para além das necessidades de cumprimento e adequação de cargas horárias, precisamos pensar na qualidade da educação que se propõe nesse período, observando os diferentes contextos e realidades.

Em 01 de abril de 2020 foi publicada a Medida Provisória 934, que estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da Educação Básica decorrentes das medidas de enfrentamentos da Covid-19. De acordo com o artigo 1º:

O estabelecimento de ensino de educação básica fica dispensado, em caráter excepcional, da obrigatoriedade de observância ao mínimo de dias de efetivo trabalho escolar, nos termos do disposto no inciso I do **caput** e no § 1º do art. 24 e no inciso II do **caput** do art. 31 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, desde que cumprida a carga horária mínima anual estabelecida nos referidos dispositivos, observadas as normas a serem editadas pelos respectivos sistemas de ensino (BRASIL, 2020).

Dessa forma, as secretarias estaduais de educação passaram a recomendar atividades a serem desenvolvidas nesse período. No caso da

realidade dessa pesquisa, observamos especificamente os decretos dos estados do Ceará (Decreto Estadual Nº 33.519), Rio Grande do Norte (Decreto Estadual Nº 29.524) e Paraíba (Decreto Estadual Nº 40.128).

Nas últimas semanas também temos visto o debate sobre o adiamento ou não do Exame Nacional do Ensino Médio, devido a comprovação de pesquisas do campo educacional de que no Brasil está ocorrendo durante a pandemia uma acentuada desigualdade de acesso aos conteúdos programáticos do exame entre os alunos da rede pública e privada.

Senhoras (2020) relata que durante a difusão internacional do surto da pandemia de COVID-19, os países afetados implementaram gradativamente no espaço intranacional diferentes estratégias de isolamento social que impactaram no fechamento de unidades escolares (creches, escolas, colégios, faculdades e universidades), demandando formas alternativas à continuidade dos processos de ensino-aprendizagem, sendo que o uso remoto das TDICs se tornou a forma predominante para alavancar no contexto emergencial estratégias de ensino, quando possível (SENHORAS; PAZ, 2019).

No complemento dessa ideia, Zajac (2020) afirma que a vertente de ensino remoto é uma alternativa para manter a concentração dos alunos para os estudos, manter o estímulo cognitivo ativado, promover debates e informações para além dos componentes curriculares, mas não para prosseguir com o ano letivo, como se estivéssemos em uma situação de normalidade.

Nesse sentido, agora, mais do que nunca, percebemos como o ensino remoto se materializa nos diferentes níveis de ensino e, mais especificamente, nas diferentes realidades. Cabe-se, portanto, discussões acerca de como tem sido a relação das pessoas com o processo atual e emergencial de educação que está posto.

Esse trabalho tem como objetivo, portanto, analisar a adesão de alunos às atividades remotas nesse período de pandemia. Para tanto, trazemos um estudo a partir da realidade de escolas públicas de Ensino Fundamental e Médio do Ceará, Paraíba e Rio Grande do Norte.



O trabalho se torna relevante na medida em que as situações atuais emergenciais se fazem presentes no cotidiano das escolas de um modo geral e, mais especificamente, no recorte desse estudo que, a partir de experiências anteriores observadas empiricamente, já mostravam uma limitação no tocante a acessibilidade dos alunos ao uso das TDICs.

## METODOLOGIA

A pesquisa tem uma abordagem quantitativa. Segundo Richardson (1989), esse método se caracteriza pelo emprego da quantificação, tanto nas modalidades de coleta de informações, quanto no tratamento dessas através de técnicas estatísticas, desde as mais simples até as mais complexas.

O estudo foi realizado em três escolas públicas das redes estaduais de ensino (Paraíba, Ceará e Rio Grande do Norte) localizadas em Itaporanga, Fortaleza e Pau dos Ferros, respectivamente. A população total foi composta por 823 alunos das três instituições escolares. A amostra foi constituída por 235 (27,8%) discentes, de ambos os sexos, regularmente matriculados, do 6º ao 3º ano do Ensino Médio. Utilizamos como critério de inclusão da pesquisa, todos os alunos que receberam e responderam o questionário enviado pelos pesquisadores via email institucional ou grupo de whatsapp.

A escolha do local da pesquisa deu-se pelo fato de investigar três escolas geograficamente distintas, assim como a possibilidade de ser realizada por professores de Educação Física das respectivas escolas. Entre outras razões podemos destacar: Fortaleza, por ser a quinta maior capital em termo de população no Brasil, Pau dos Ferros pelo fato de ser uma cidade do interior do Rio Grande do Norte, considerada como a principal cidade do alto Oeste Potiguar, e Itaporanga por ser tratada como uma cidade do interior paraibano e considerada como a principal cidade

do Vale do Piancó. Percebe-se que utilizamos no estudo cidades com três dimensões e relevâncias regionais distintas (macro, meso e microrregiões), com o intuito de verificar como estava ocorrendo as aulas remotas durante o período da Pandemia. Ressaltamos que a pesquisa é considerada um estudo de múltiplos casos, ou seja, analisa diferentes contextos escolares. O mapeamento de dados foi realizado em maio de 2020.

Para atender um número expressivo de colaboradores a técnica de pesquisa adotada foi o questionário por meio da interatividade do *GoogleDocs* que é uma ferramenta Web 2.0 que consiste em um pacote de programas semelhante ao Office da Microsoft ou ao Brofficeda Sun, com o diferencial de que é gratuito, nas nuvens e permite a colaboração na edição de documentos, planilhas, apresentações e formulários (KLEMANN; RAPKIEWICZ, 2011).

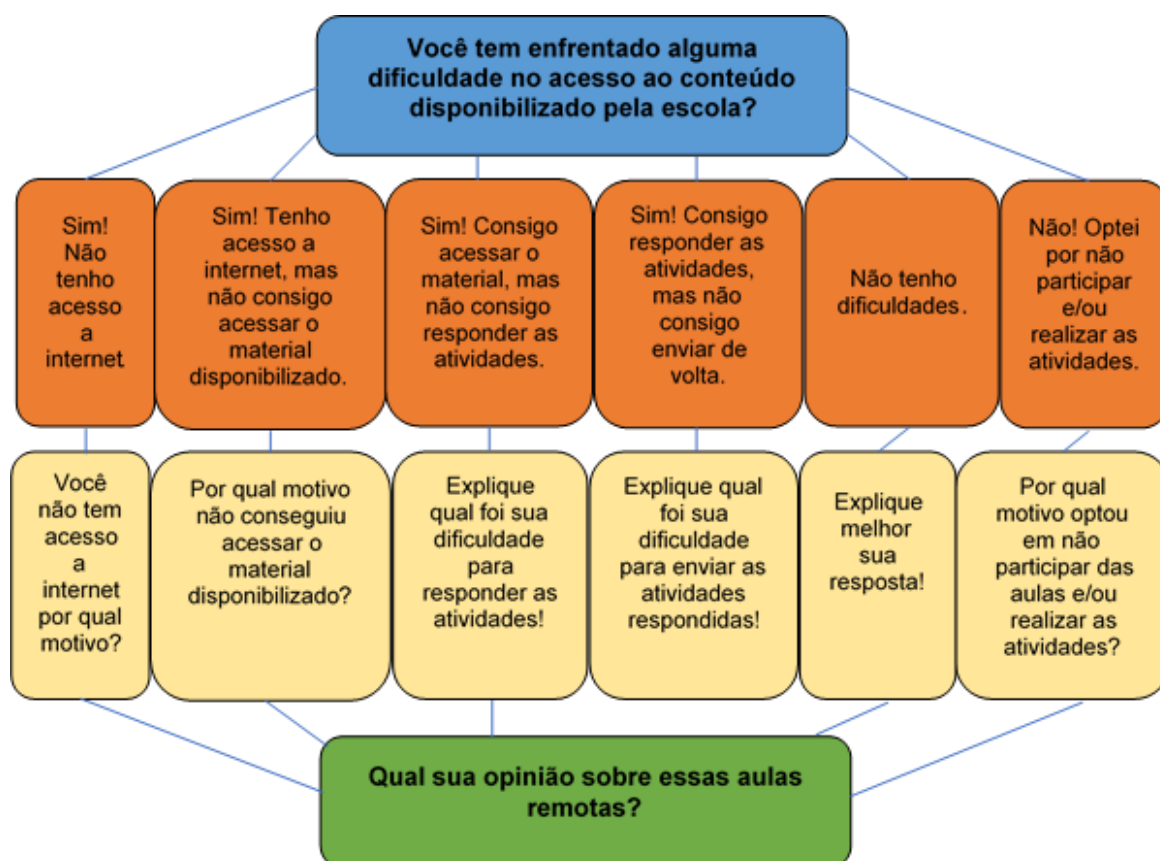
O questionário semiestruturado foi elaborado no formulário *Google* pelos idealizadores dessa pesquisa, composta por 05 questões objetivas e 04 questões subjetivas. Ressaltamos que dependendo da resposta direcionávamos para a pergunta seguinte, ou seja, os alunos não responderam todas as perguntas do questionário.

Tivemos os seguintes questionamentos objetivos: 1) Você tem enfrentado alguma dificuldade no acesso ao conteúdo disponibilizado pela escola?; 2) Você não tem acesso a internet por qual motivo?; 3) Por qual motivo não conseguiu acessar o material disponibilizado?; 4) Por qual motivo optou em não participar das aulas e/ou realizar as atividades?; 5) Qual sua opinião sobre essas aulas remotas? As 4 questões subjetivas eram justamente para explicar melhor a sua resposta das questões objetivas.

Visando uma melhor compreensão lógica da estrutura do questionário, preparamos um organograma (Figura 1) que exemplifica de forma prática o percurso que cada aluno fez, a depender de sua resposta.



Figura 1 – Organograma das perguntas do questionário da pesquisa



■ Pergunta principal ■ Respostas direcionadoras ■ Perguntas secundárias ■ Pergunta final

Fonte: construção do autor

O questionário foi enviado aos alunos de diferentes formas, de acordo com cada rede de ensino. O município de Fortaleza e Itaporanga utilizaram a plataforma do Google Classroom no encaminhamento das questões de pesquisa. Essa ferramenta tecnológica é o meio oficial da Secretária de Educação dos respectivos estados durante a Pandemia, ou seja, todos os estudantes

possuem uma conta nesta plataforma. Em Pau dos Ferros a estratégia de envio dos questionários foi por meio do Whatsapp das turmas da escola, disponibilizando o *link* do formulário ao acesso dos alunos. Logo a seguir, encontra-se um quadro que sintetiza amostra, local da pesquisa e maneira do envio do formulário:

Tabela 1 – Síntese da amostra, local da pesquisa e envio do formulário

Escola do Município	Série/ nível de ensino/ turno	Nº de alunos/ resposta	Via de envio
Itaporanga (PB)	6º ao 8º ano Ensino Fundamental Diurno	186/44	Google Classroom
Fortaleza (CE)	1º ao 3º ano Ensino Médio Noturno	367/80	Google Classroom
Pau dos Ferros (RN)	6º ao 9ºano Ensino Fundamental Diurno	270/111	Whatsapp

Fonte: construção do autor

Para a análise dos dados, utilizou-se estatística simples e o agrupamento das respostas que o próprio *GoogleDocs* oferece como recurso interativo, assim como a análise temática das principais respostas do questionário, por meio de interpretação subjetiva (MINAYO, 2013).

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

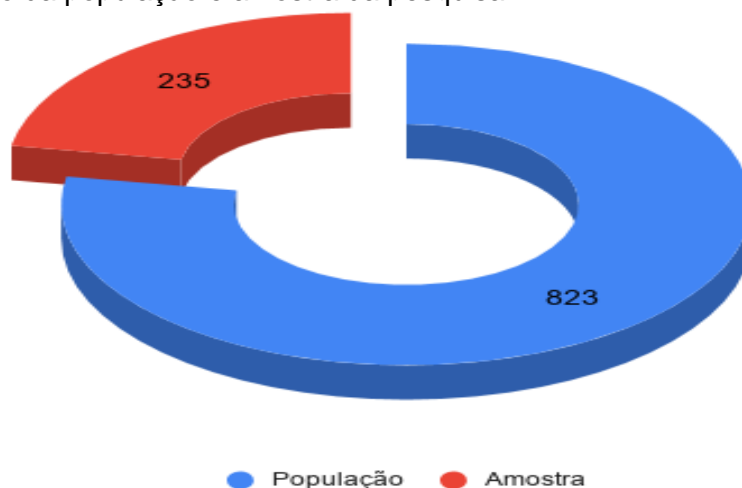
Com o intuito de verificar o nível de adesão dos alunos da rede de ensino estadual do Ceará, Rio Grande do Norte e Paraíba ao regime especial de aulas (atividades) na pandemia, bem como as dificuldades enfrentadas pelos alunos durante dois meses após a suspensão das aulas presenciais, foi aplicado em três escolas

estaduais um estudo, através de um questionário sobre as dificuldades enfrentadas pelos discentes, como plano de fundo para verificar o nível de adesão às aulas (atividades) remotas.

Faz-se relevante ressaltar que até então, as redes estaduais apresentadas nesta pesquisa, de um modo geral, têm requerido essa adesão dos alunos a partir de uma periodicidade semanal de atividades, seguindo os conteúdos de suas respectivas matrizes curriculares. Nesse sentido, o questionário que serviu de instrumento para essa pesquisa foi aplicado nesse contexto.

Utilizando-se da ferramenta digital SOLVIS para cálculo de amostragem, os resultados obtidos com esse estudo apresentam um grau de confiança de 95% e uma margem de erro de aproximadamente 5,5%.

**Figura 2** – Quantitativo da população e amostra da pesquisa



**Fonte:** construção do autor

Entretanto, para analisarmos o nível de adesão dos alunos as aulas (atividades) remotas, se faz necessário perscrutar tanto os dados expressos formalmente através do questionário, como também os dados implícitos, ou seja, o quantitativo de alunos que não responderam ao questionário – seja por não terem acesso as tecnologias necessárias, por falta de conhecimentos técnicos ou mesmo porque optaram em não participar.

Dessa forma, podemos apontar com mais fidedignidade o nível de adesão dos alunos as aulas (atividades) remotas, visto que o questionário de pesquisa foi enviado para 823

alunos, enquanto uma atividade a ser realizada, com o prazo de uma semana, desvelando uma baixa adesão às aulas (atividades) remotas: apenas 235 (29%) responderam o questionário que valia como atividade da semana. Analisado os dados individualmente, por estado, o percentual de adesão continua baixo, com uma variação mais significativa no estado do Rio Grande do Norte, a saber: Ceará (22%); Rio Grande do Norte (41%); Paraíba (24%).

Outros fatores nos chamam atenção e se faz necessário apontar nesse estudo. Nos estados do Ceará e Paraíba, o cadastro dos alunos no Classroom, plataforma da Google utilizada por



ambos os estados, foi realizado pela escola e/ou gerência de ensino do respectivo estado a partir da criação de e-mails institucionais, tanto para alunos quanto para professores. Dito isto, avaliar a adesão dos alunos às aulas (atividades) remotas pelo quantitativo de alunos cadastrados na plataforma, no mínimo, se torna um dado infundado e superfaturado, visto que esses alunos, apesar de estarem cadastrados na referida plataforma, podem não estar acessando a mesma.

Já quando analisamos o nível de adesão dos alunos as aulas (atividades) remotas do estado do Rio Grande do Norte, podemos observar quase o dobro de alunos engajados nesse processo. Possivelmente ocasionado pela escolha da plataforma adotada pela escola (Whatsapp), que é largamente utilizado por pais e alunos, e reflete com exatidão o número de alunos que receberam o questionário de pesquisa através do *link*

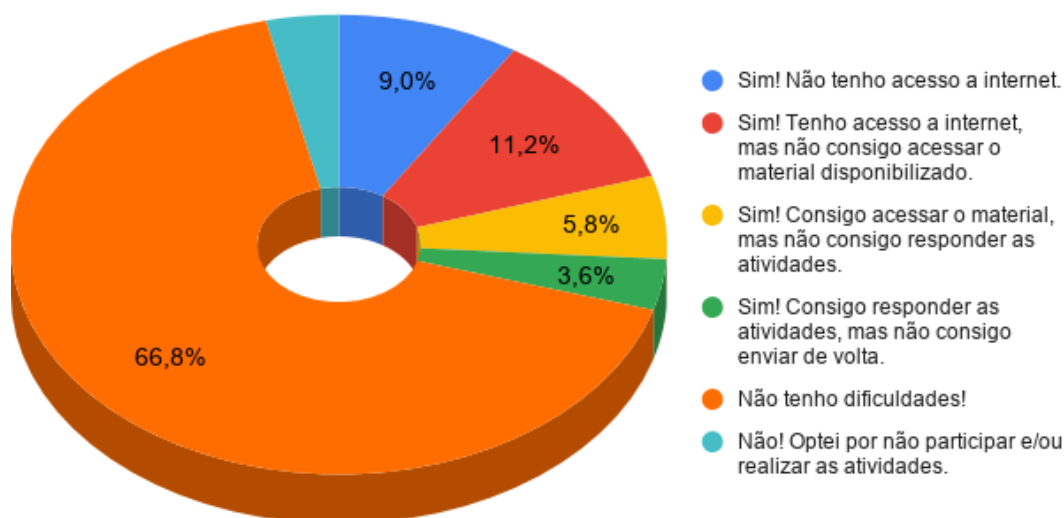
postado nos grupos, uma vez que o cadastro nos grupos se faz pelo número particular do aluno e/ou responsável.

Apesar da baixa adesão as aulas (atividades) remotas, o que podemos inferir através dos dados coletados? Quais as reais dificuldades que o alunado tem enfrentado?

Buscando responder tais questionamentos, foi perguntado aos alunos: você tem enfrentado alguma dificuldade no acesso ao conteúdo disponibilizado pela escola?

Como podemos conferir na figura a seguir, tivemos um número expressivo de alunos que relataram não terem enfrentado dificuldades frente às demandas solicitadas pela escola. Ou seja, dos 235 alunos que responderam o questionário, 149 (66,8%) relataram não terem dificuldades.

**Figura 3** – Você tem enfrentado alguma dificuldade no acesso ao conteúdo disponibilizado pela escola?

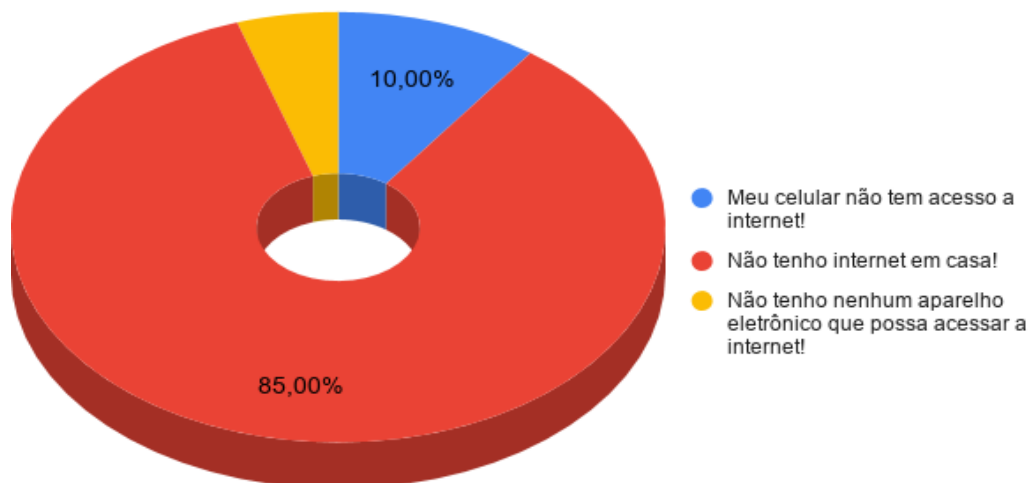


**Fonte:** construção do autor

Apesar do avanço tecnológico e de sua maior acessibilidade a camadas sociais menos afortunadas, a exemplo da internet, presente em 67% dos domicílios brasileiros, e do smartphone, utilizado por 56% dos usuários como único dispositivo para acessar a rede (IBGE, 2018), percebe-se claramente a desigualdade social existente no Brasil, tanto no acesso as tecnologias como nos conhecimentos básicos necessários para usufruir destes.

Representando essa desigualdade social, enquanto questão direcionada aos 20 (8,51%) que responderam não ter acesso à internet, foi perguntado: você não tem acesso à internet por qual motivo?

Como podemos observar na Figura 4, o total de 17 (85%) relataram não possuir internet em casa, 02 (10%) relataram que o celular não tem acesso à internet e 01 (5%) relatou não ter nenhum aparelho eletrônico que possa acessar à internet.

**Figura 4** – Você não tem acesso a internet por qual motivo?

**Fonte:** construção do autor

Portanto, com o advento da cultura digital surge a desigualdade tecnológica/digital, que no Brasil, que de acordo com Santos (2006), compartilha as mesmas causas da desigualdade social: concentração de renda e latifúndio. Segundo Almeida e colaboradores (2005) o processo de exclusão tecnológica/digital baliza-se em três pilares: instrumental (indivíduos que têm acesso/conectividade, mas não sabem usar); econômica (indivíduos que não têm acesso aos dispositivos e/ou a conectividade) e geográfica (indivíduos que residem numa região que não tem cobertura de conectividade que lhes permitem acessar conteúdos e interagir).

Segundo Heinsfeld e Pischetola (2017, p. 1352), a cultura digital

[...] está relacionada à comunicação e à conectividade global, ao acesso e à produção de conteúdo de forma veloz, interconectada, autônoma e mediada pelo digital [...]. A cultura digital se caracteriza, portanto, pela reestruturação da sociedade, oportunizada pela conectividade, emergindo transversalidade, descentralização e interatividade.

Nessa perspectiva, esse regime especial adotado pela educação brasileira fez ressaltar a desigualdade social existente no país, bem como a importância da educação para ruptura do *status quo*, que gera subserviência e exploração das classes sociais mais vulneráveis. Assim como

nos faz ver que, apesar das dificuldades postas, alguns alunos estão se esforçando e lutando para progredir na sua vida acadêmica, haja vista que mesmo sem acesso à internet em casa e/ou equipamentos tecnológicos para acessá-la, estão conseguindo envolver-se nesse processo. Fato que permite aos professores continuarem nas suas ações pedagógicas, utilizando princípios reflexivos, críticos e emancipatórios.

Outro ponto que merece reflexão relaciona-se aos conhecimentos/habilidades básicas necessárias a subsistência nessa conjuntura social, visto que 25 (10,64%) relataram terem dificuldades para acessar o material didático disponibilizado pela escola; e 08 (3,40%) relataram que não conseguiam enviar o material de volta para correção pelos professores.

Vários são os autores que discutem sobre as habilidades/competências necessárias para a atuação enquanto sujeito crítico e autônomo na sociedade vigente. Entretanto, segundo Heinsfeld e Pischetola (2017, p. 1357):

Parece haver consenso entre os especialistas no que diz respeito à tônica dessas habilidades, que gira em torno do desenvolvimento do pensamento crítico, da habilidade de solução de problemas, do entendimento e da apropriação do funcionamento das redes colaborativas, em especial das possibilidades da inteligência coletiva, da adaptabilidade e da resiliência, da criatividade, da curiosidade, da iniciativa e do



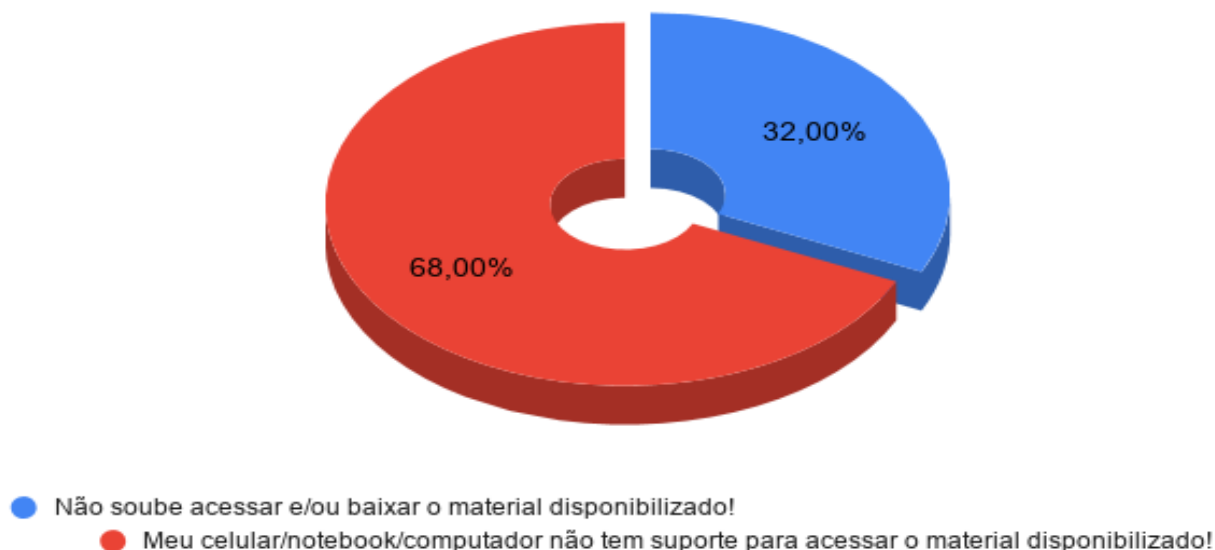


empreendedorismo, e, não menos importante, das faculdades de pesquisa, acesso, análise e avaliação das informações disponíveis.

Buscando entender os motivos pelos quais os alunos não conseguiam acessar o material didático disponibilizado pela escola, os mesmos foram questionados: por qual motivo não conseguiu acessar o material disponibilizado?

Como demonstra a figura a seguir, 17 (68%) relataram que os aparelhos tecnológicos que os mesmos possuíam não dava suporte para manusear o material didático disponibilizado pelos professores; e 08 (32%) relataram que não souberam acessar e/ou fazer o *download* dos materiais.

**Figura 5** – Por qual motivo não conseguiu acessar o material disponibilizado?



**Fonte:** construção do autor

Como podemos observar na Figura 5, os índices apresentados de forma generalista pelo IBGE (2018), não leva em consideração as condições de uso dos aparelhos tecnológicos que as famílias brasileiras têm em casa. Fato que poderia refletir em um número ainda menor de aparelhos tecnológicos funcionais presente em cada domicílio, agravando o quadro da desigualdade social no Brasil referente ao acesso as TDICs.

Já sobre as dificuldades apontadas pelos alunos em relação aos conhecimentos/habilidades técnicas no manuseio dos equipamentos, ao mesmo tempo que se evidência um crescimento substancial de diferentes tecnologias e seus usos, faz-se necessário analisar como as escolas/ professores/ alunos estão se apropriando desses recursos. Propiciar uma formação/ensino que possibilite ao professor/aluno a oportunidade de apropriar-se das TDICs de forma crítica, visando à

emancipação do sujeito, perpassa obrigatoriamente pelo letramento digital destes, que é resultante da negociação de sentidos estabelecida por intermédio das tecnologias digitais, sejam elas pessoais ou institucionais (BUZATO, 2010).

Segundo Lankshear e Knobel (2007 apud BUZATO, 2010, p. 53-54), esse letramento digital qualifica-se:

[...] como um novo *ethos*, uma nova mentalidade, que enfatiza a participação, em detrimento da publicação editorial, o conhecimento (técnico) distribuído em lugar do conhecimento (técnico) centralizado, a partilha de conteúdos em vez da propriedade intelectual privada, a experimentação em oposição a normatização, enfim, a troca colaborativa, a quebra de regras criativa e o hibridismo em lugar da difusão de conteúdos, do policiamento e da pureza.



Ou seja, a escola assume o papel de orientar, guiar e propiciar mecanismos para o desenvolvimento das habilidades/ competências básicas frente às estruturas do universo digital, explorando sua gama de possibilidades e atribuindo-lhes novos significados. Deve-se levar em consideração não somente o conhecimento cientificamente formulado, mas também as estruturas de conhecimento do alunado. Dessa forma, para além da utilização subserviente, apenas enquanto recurso didático, as TDICs devem ser problematizadas no ambiente escolar, incentivando as diferentes formas de significar e produzir cultura atualmente.

Segundo Pereira (2020, p. 33), esse processo de “apropriação das tecnologias digitais ao cotidiano escolar afluirá os conflitos socioculturais existentes, visto que o global defrontar-se-á com o local (o novo com o tradicional)”. Entretanto, encontramos no ambiente escolar o local ideal para problematização de conflitos, no qual, a partir de uma Apropriação Tecnológica Horizontal (ATV), professores e alunos encontram oportunidades de aprendizado, produção e ressignificação desse produto cultural. Ainda segundo o autor supracitado, o processo de ATV:

[...] torna-se significativo pela sua construção participativa no ambiente escolar e pela capacidade de integrar todos. Esse processo deve ser coconstruído por seus protagonistas, levando em conta seus objetivos, expectativas, conhecimentos, crenças e valores que partilham (PEREIRA, 2020, p. 35).

Relataram não conseguir responder as atividades 13 (5,53%) alunos, denotando um cuidado que o professor, tanto no processo de ensino presencial como no remoto, necessitar ter. Desse total de alunos, 04 (30,7%) relataram não saber enviar as atividades respondidas. Esse fato corrobora com as ideias de Buzato (2010) nos parágrafos anteriores. Já 03 (23,1%) disseram não entender o conteúdo das atividades enviadas pelos professores.

Segundo o psicólogo norte-americano Ausubel (1982), em relação à aprendizagem escolar, para o desenvolvimento de uma educação significativa é necessário a

incorporação das estruturas de conhecimento do aluno no processo de ensino-aprendizagem, visto que, a significância do processo educativo ocorre da relação do conteúdo ministrado ao conhecimento prévio deste aluno. Nessa perspectiva, a aprendizagem só ocorre a partir da adequação metodológica as estruturas de conhecimento do alunado, para a partir do nível de conhecimento dos alunos, aprofundar as discussões relativas ao conteúdo proposto, bem como a outros temas transversais.

Finalizando a análise das respostas obtidas dos alunos no primeiro questionamento, temos o total de 08 (3,40%) dos pesquisados, que simplesmente optaram em não participar das aulas e/ou realizar as atividades. Esse dado alerta para uma preocupação crescente na área educacional brasileira, o desinteresse dos alunos pela educação.

Esse desinteresse pela educação, assim como pelas organizações sociais, é perfeitamente analisado pelo sociólogo polonês Bauman (2007). O mesmo analisando a sociedade pós-moderna descreve que a modernidade passou da fase “sólida” para a “líquida”, que

[...] as organizações sociais (estruturas que limitam as escolhas individuais, instituições que asseguram a repetição de rotinas, padrões de comportamento aceitável) não podem mais manter sua forma por muito tempo (nem se espera que o façam), pois se decompõem e se dissolvem mais rápido que o tempo que leva para moldá-las (BAUMAN, 2007, p. 7).

O mesmo ainda nos alerta sobre sinais de um “imminente divórcio” entre o poder e a polícia, que apresenta como consequência o abandono e terceirização de um volume crescente de funções outrora desempenhadas pelos órgãos do Estado, que agora “[...] se tornam um *playground* para as forças do mercado, [...] e/ou são deixadas para a iniciativa privada e aos cuidados dos indivíduos” (BAUMAN, 2007, p. 8).

Nessa perspectiva, alimentados pela ausência política e à falta do poder efetivo do Estado, as organizações sociais (escolas), estão atraindo cada vez menos atenção da população e se tornando “[...] cada vez menos relevantes para



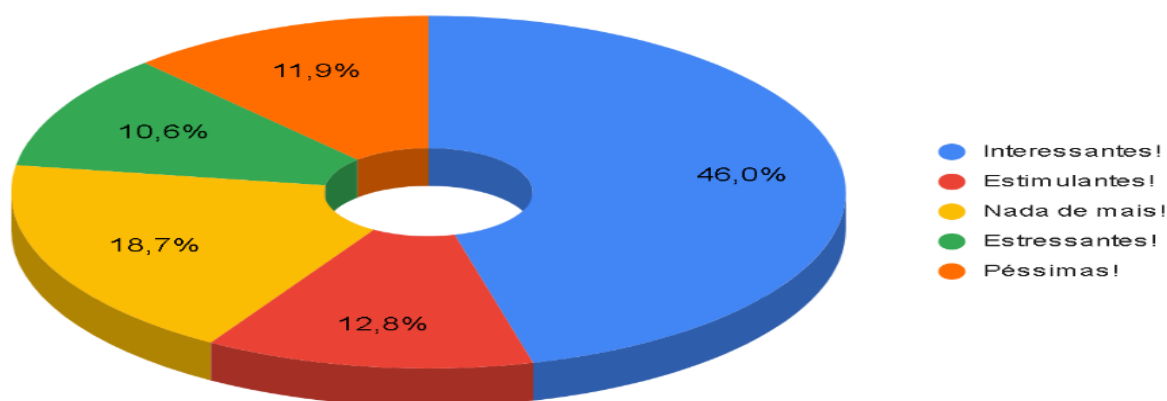
os problemas existenciais dos cidadãos dos Estados-nações” (BAUMAN, 2007, p. 8).

Refletindo essa análise sobre a terceirização do setor educacional, em 2018 foi aprovado e sancionado a versão final da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) sob o ideal de promover igualdade no acesso escolar. Entretanto, segundo Betti (2018, p. 156), a BNCC visa “[...] o estabelecimento de uma

‘métrica’ para avaliação (quantitativa) em larga escala do rendimento escolar dos estudantes, de modo a facilitar a ‘terceirização’ das escolas públicas”.

Na última questão objetiva foi realizada a seguinte pergunta: Qual sua opinião sobre essas aulas remotas? Tivemos os resultados da pesquisa de acordo com a figura a seguir:

**Figura 6** – Qual sua opinião sobre essas aulas remotas?



**Fonte:** construção do autor

Notamos nos achados do estudo, que 108 (46%) alunos responderam considerar “interessantes” as aulas remotas durante o período de Pandemia.

Nesse sentido, pensar a educação nesta conjuntura social atual é se comprometer com o processo de formação humana revestida na discussão e reflexão dos novos modos de conduzir a apreensão de conhecimentos e que se materializa na sociedade contemporânea.

Na era da informação, determinados comportamentos, saberes, práticas e informações vão se alterando em uma velocidade jamais vista. Um saber com constantes mudanças e ampliado caracterizam a volatilidade do conhecimento na atualidade. Essas alterações refletem sobre a forma de pensar e fazer o tradicional da educação (KENSKI, 2007).

Entretanto, os resultados também demonstraram que 28 (11,9%) disseram ser “péssimas” aulas remotas. Já 25 (10,6%) dos alunos relataram ser “estressantes”.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegamos às últimas ponderações dessa pesquisa, que teve como objetivo analisar a adesão dos alunos às atividades remotas nesse período de pandemia. Notamos um expressivo número de 588 (71,45%) alunos que não responderam as atividades remotas. Isso pode representar a dificuldade no acesso as tecnologias e/ou conhecimentos técnicos básicos. Por outro lado, dos 235 (28,55%) alunos que responderam o questionário, 149 relataram não terem dificuldades, contabilizando em percentual (66,8%) dos discentes que preencheram as questões do estudo. Podemos supor, já que não foi realizado um questionário socioeconômico com os alunos, que a desigualdade social e/ ou tecnológica/digital tenha contribuído para a falta de acesso dos questionários da pesquisa, como também, as outras atividades remotas enviadas semanalmente pelas escolas durante a pandemia. O processo de exclusão tecnológica/ digital do



aluno ocorre quando os mesmos não têm acesso ou conectividade, mas sabem usar. Por outro lado, quando os alunos moram em regiões que não possuem cobertura de conectividade que lhes permitem acessar os conteúdos e interagir ou não tem condições financeiras para possuir um dispositivo e/ou conectividade, mesmo sabendo manusear o básico. Então, a exclusão do processo de ensino-aprendizagem está presente na maioria dos alunos das escolas públicas pesquisadas.

Percebemos como fator limitante desse estudo, a falta de confirmação por grande parte dos alunos se estão preparados para um “ensino” remoto, no que corresponde ao acesso as tecnologias e conhecimentos técnicos necessários. Da mesma forma que não podemos afirmar que os alunos que não responderam ao

questionário não têm acesso às tecnologias e/ ou conhecimentos técnicos.

Notamos que a utilização do Whatsapp como forma de envio dos questionários da pesquisa para os alunos foi o dobro comparada a plataforma da Google Classroom. Isso ocorre por causa da maior familiarização dos alunos, professores e pais com esse aplicativo que não possui uma única função de interatividade, diferente da plataforma da Google Classroom que é destinada para fins educativos.

Portanto, se faz necessário que novos estudos acerca do tema sejam desenvolvidos para melhor entender a relação existente entre os alunos, os professores e o acesso as TDICs, bem como as particularidades relacionadas ao ensino remoto. Seja ele em situações emergenciais, como a que estamos vivendo, ou de maneira estratégias de ensino no futuro.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, Lília Bilati de e colaboradores. O retrato da exclusão digital na sociedade brasileira. *Journal of information systems and technology management*, v. 2, n. 1, p. 55-67, 2005.
- AUSUBEL, David Paul. **A aprendizagem significativa**: a teoria de David Ausubel. São Paulo: Moraes, 1982.
- BARRETO, Andréia Cristina Freitas; ROCHA, Daniela Santos. Covid 19 e educação: resistências, desafios e (im) possibilidades. *Revista encantar - educação, cultura e sociedade*, v. 2, p. 1-11, jan./dez., 2020.
- BAUMAN, Zygmunt. **Tempos líquidos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.
- BETTI, Mauro. A versão final da base nacional comum curricular da educação física (ensino fundamental): menos virtudes, os mesmos defeitos. *Revista brasileira de educação física escolar*, v. 1, n. 4, p. 156-175, 2018.
- BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Brasília, 1988.
- \_\_\_\_\_. Secretarias Estaduais de Saúde. **Portal Coronavírus**. Disponível em: <<https://covid.saude.gov.br/>>. Acesso em: 10 de junho de 2020.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares nacionais da Educação Básica**. Secretaria de Educação Básica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. Brasília, DF: MEC, SEB, DICEI, 2013.



BUZATO, Marcelo El Khouri. Novos letramentos e apropriação tecnológica: conciliando heterogeneidade, cidadania e inovação em rede. In: RIBEIRO, Ana Elisa e colaboradores (Orgs.). **Linguagem, tecnologia e educação**. São Paulo: Peirópolis, 2010.

EUROPEAN CENTRE FOR DISEASE PREVENTION AND CONTROL. **Considerations relating to social distancing measures in response to the COVID-19 epidemic**. 2020 (March).

HEINSFELD, Bruna Damiana; PISCHETOLA, Magda. Cultura digital e educação, uma leitura dos estudos culturais sobre os desafios da contemporaneidade. **Revista ibero-americana de estudos em educação**, v. 12, n. esp. 2, p. 1349-1371, 2017.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua – PNAD**. Rio de Janeiro: Diretoria de Pesquisas, 2018.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologia: o novo ritmo da informação**. Campinas, SP: Papirus, 2007.

KLEMANN, Miriam Noering; RAPKIEWICZ, Clevis Elena. Pesquisa-ação para a inclusão digital de professores e alunos: um projeto piloto usando o Google Docs. **Novas tecnologias na educação**, v. 9, n. 2, p. 1-10, 2011.

MINAYO, Maria Cecília Souza. **O desafio do conhecimento**. São Paulo: Hucitec, 2013.

MORAES, Raquel de Almeida; PEREIRA, Eva Waisros. A política de educação a distância no Brasil e os desafios na formação de professores na educação superior. In: SEMINÁRIO DO HISTEDBR, 8, 2009. **Anais...** Campinas, SP, Unicamp, 2009. Disponível em: <[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer\\_histedbr/seminario/seminario8/caderno\\_resumo.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario8/caderno_resumo.pdf)>. Acesso em: 12 de maio de 2020.

PEREIRA, Bryan Kennedy Marques. **Educação na era digital: relato de experiência sobre as conectividades pedagógicas nas aulas de Educação Física**. 2020. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação Física em Rede Nacional) - Centro de Ciências da Saúde, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2020.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1989.

RIO GRANDE DO NORTE. **Instrução normativa nº 01/2020 – CEE/SEEC – RN**, de 05 de abril de 2020.

SANTOS, Souza Edvalter. **Desigualdade social e inclusão digital no Brasil**. 228f. 2006. Tese (Doutorado em Planejamento Urbano e Regional). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

SENHORAS, Eloi Martins. Coronavírus e educação: análise dos impactos assimétricos. **Boletim de conjuntura (BOCA)**, ano II, v. 2, n. 5, 2020.

SENHORAS, Eloi Martins; PAZ, Ana Cecília de Oliveira. Livro eletrônico como meio de desenvolvimento institucional da Universidade Federal de Roraima. In: SENHORAS, Eloi Martins (Org.). **Educação no século XXI: tecnologias**. Belo Horizonte, MG: Poisson, 2019.



Dados do autor:

Email: jansentimao@hotmail.com

Endereço: Avenida Desembargador Faustino de Albuquerque, 711, Jardim das Oliveiras, Fortaleza, CE, CEP: 60821-440, Brasil

Recebido em: 21/06/2020

Aprovado em: 15/07/2020

Como citar este artigo:

SILVA, Antonio Jansen Fernandes da e colaboradores. A adesão dos alunos às atividades remotas durante a pandemia: realidades da educação física escolar. **Corpoconsciência**, v. 24, n. 2, p. 57-70, mai./ ago., 2020.