



DOI: <https://doi.org/10.20396/conex.v21i00.8674021>

Artigo Original

## Ensino de Educação Física no contexto da pandemia: colaboração do Pibid e Residência Pedagógica em escolas de Minas Gerais


*Teaching Physical Education in the context of the pandemic: collabor(ation) and action of Pibid and Pedagogical Residence in schools from Minas Gerais*

*La enseñanza de la Educación Física en el contexto de la pandemia: colabor(acción) del Pibid y Residencia Pedagógica en las escuelas de Minas Gerais*

Cláudia Mara Niquini<sup>1</sup> 

Franciele Jakeline Oliveira Conceição<sup>2</sup> 

Magno Augusto Leão Fiereck<sup>2</sup> 

Tiago Henrique de Oliveira<sup>3</sup> 

### RESUMO

**Objetivo:** o presente trabalho buscou compreender, a partir de professores de Educação Física (EF) que participaram do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) e Residência Pedagógica (RP) no ano de 2020, o ensino de EF no Ensino Remoto Emergencial (ERE) imposto pelo cenário pandêmico. **Metodologia:** Para tanto, foi realizada uma pesquisa de campo, com aplicação de questionários e entrevistas semiestruturadas a 03 (três) professores que atuaram, neste período, no Pibid e/ou na RP. **Resultados e discussão:** Foram identificadas dificuldades dos docentes no uso das tecnologias e a falta de ferramentas tecnológicas por parte dos escolares. Além disso, destacamos o papel exercido pelos Planos de Estudo Tutorado (PETs) no processo de ensino-aprendizagem da EF nas escolas de educação básica de Minas Gerais (MG) e, ainda, ressaltamos a contribuição dos programas Pibid e RP para apoio aos professores e o desenvolvimento das aulas no ERE. **Conclusão:** O cenário pandêmico modificou consideravelmente as aulas de EF, evidenciando carências, limites e possibilidades das tecnologias no ambiente escolar. A partir dos desafios, o Pibid e a RP contribuíram, sobretudo, no apoio didático-pedagógico aos professores e oferta de materiais aos

<sup>1</sup> Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Departamento de Educação Física, Diamantina-MG, Brasil.

<sup>2</sup> Prefeitura Municipal Felício dos Santos, Departamento de Esporte, Felício dos Santos-MG, Brasil.

<sup>3</sup> Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, Diamantina-MG, Brasil.

#### Correspondência:

Cláudia Mara Niquini. UFVJM, Rod. MGT 367, km 583, 5000, Diamantina - MG, CEP 39100-000.  
Email: [claudia.niquini@ufvjm.edu.br](mailto:claudia.niquini@ufvjm.edu.br)

escolares, resultando em uma via de mão dupla entre os programas em pauta e a educação básica, em um momento especial da história da humanidade.

**Palavras-chave:** Ensino Remoto. Educação Física. Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. Residência Pedagógica.

## ABSTRACT

**Objective:** the present study sought to understand, from Physical Education (PE) teachers who participated in the Institutional Scholarship Program for Initiation to Teaching (Pibid) and Pedagogical Residency (RP) in 2020, the teaching of PE in Emergency Remote Education (ERE) imposed by the pandemic scenario. **Methodology:** To this end, field research was carried out, with the application of questionnaires and semi-structured interviews to 03 (three) teachers who worked, in this period, in Pibid and/or RP. **Results and discussion:** Teachers' difficulties in the use of technologies and the lack of technological tools by students were identified. In addition, we highlight the role played by the Tutored Study Plans (PETs) in the teaching-learning process of PE in basic education schools in Minas Gerais (MG) and also highlight the contribution of the Pibid and RP programs to support teachers and the development of classes in the ERE. **Conclusion:** The pandemic scenario has considerably modified PE classes, evidencing the shortcomings, limits and possibilities of technologies in the school environment. Based on the challenges, PIBID and PR contributed, above all, in the didactic-pedagogical support to teachers and the offer of materials to students, resulting in a two-way street between the programs in question and basic education, at a special moment in the history of humanity.

**Keywords:** Remote Teaching. Physical education. Institutional Program for Teaching Initiation Scholarships. Pedagogical Residency.

## RESUMEN

**Objetivo:** El presente trabajo buscó comprender, desde los docentes de Educación Física (EF) que participaron del Programa Institucional de Becas de Iniciación a la Docencia (Pibid) y Residencia Pedagógica (RP) em el año 2020, la enseñanza de la EF en la Enseñanza a Distancia en Emergencia (ERE) impuesta por el escenario pandémico. **Metodología:** Para ello, se realizó una investigación de campo, con la aplicación de cuestionarios y entrevistas semiestructuradas con tres (03) profesores que actuaron en Pibid y/o RP durante este período. **Resultados y discusión:** Identificamos las dificultades de los profesores en el uso de la tecnología y la falta de herramientas tecnológicas por parte de los alumnos. Además, destacamos el papel desempeñado por los Planes de Estudio Tutelados (PETs) en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Educación Física en las escuelas de enseñanza básica de Minas Gerais (MG) y también la contribución de los programas Pibid y RP para el apoyo a los profesores y el desarrollo de las clases en la ERE. **Conclusión:** El escenario pandémico ha modificado considerablemente las clases de Educación Física, evidenciando las carencias, límites y posibilidades de las tecnologías en el ambiente escolar. Frente a los desafíos, Pibid y RP han contribuido, sobre todo, a proporcionar apoyo didáctico-pedagógico a los profesores y materiales a los alumnos, resultando una vía de doble sentido entre los programas en cuestión y la educación básica, en un momento especial de la historia de la humanidad.

**Palabras Clave:** Enseñanza a distancia. Educación física. Programa Institucional de Becas de Iniciación a la Docencia. Residencia Pedagógica.

## INTRODUÇÃO

A pandemia ocasionada pelo novo coronavírus, vírus denominado SARS-CoV-2 trouxe inúmeras mudanças para todo o mundo. A educação foi um setor extremamente afetado, o que levou à suspensão de aulas e atividades presenciais, impondo adaptações e o uso de tecnologias, entre outras medidas adotadas, para dar continuidade ao período escolar, no ano de 2020.

Neste sentido, o Ministério da Educação (MEC), através da Portaria nº 343, de 17 de março de 2020, regulamentou o ensino remoto durante o período pandêmico, assinalando a manutenção dos estudos enquanto durassem as orientações e a necessidade de distanciamento social.

De acordo com Behar (citado por Cunha; Silva; Silva, 2020, p. 32) o Ensino Remoto Emergencial (ERE), é “uma modalidade de ensino que pressupõe o distanciamento geográfico de professores e alunos e foi adotada de forma temporária nos diferentes níveis de ensino por instituições educacionais” do mundo inteiro. Neste cenário, os escolares recebiam o material em casa, sem contato, através da internet, utilizando as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) via plataformas on-line, videoaulas, redes sociais, material impresso com os devidos cuidados, entre outras formas. Foi seguido um cronograma para realizarem os estudos e as atividades, as quais foram acompanhadas pelas escolas e professores.

Diante disso, cada estado brasileiro optou por utilizar recursos e métodos que se adequassem à realidade das suas comunidades escolares, buscando garantir o acesso e uma maior aprendizagem nas aulas, sempre no esforço de, em tempo muito curto, oferecer assistência aos escolares.

De acordo com Queiroz (2001) o Estado de Minas Gerais (MG) é uma das regiões mais heterogêneas do país, a começar com a extensão de seus municípios. De acordo com os dados do IBGE (2018), a extensão média dos municípios é de 690 km<sup>2</sup>. Ainda segundo o mesmo autor, a desigualdade regional também é outro importante fator, coexistindo no estado regiões dinâmicas, modernas e com indicadores socioeconômicos de alto nível, com localidades atrasadas, estagnadas, que não oferecem a mínima condição de vida para a sua população.

Segundo os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio Contínua (PnadC) do IBGE (2018), “a população estimada do estado de Minas Gerais é de 21 milhões de pessoas. Desse total, 74,8% utilizam Internet, 25,2% não utilizam”.

Sendo assim, a Secretaria do Estado de Educação de Minas Gerais (SEE-

MG) por meio da Resolução Nº 4.310 de 17 de abril de 2020 optou, como ação principal, por trabalhar com os Planos de Estudo Tutorado (PETs), que, em linhas gerais, era uma apostila com os conteúdos dos componentes curriculares, disponibilizada tanto no formato on-line, quanto impressa, caso necessário.

No componente curricular de Educação Física (EF) os conteúdos propostos abarcaram os eixos temáticos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), por meio do qual, a cada semana foi apresentado uma unidade temática aos escolares. Importante ressaltar que a EF visa ao ensino de distintas manifestações corporais e culturais construídas pela humanidade, com o propósito de oferecer aos alunos a oportunidade de explorar a cultura corporal de movimento que é compreendida por Elenor Kunz (2001, p. 38) como:

[...] uma conceituação global de objetivações culturais, em que o movimento humano se torna o elemento de intermediação simbólica e de significações produzidas e mantidas tradicionalmente em determinadas comunidades ou sociedades. Em todas as Culturas podem ser encontradas as mais diferentes expressões de danças, jogos, competições ou teatros movimentados.

Demarca-se também, os saberes da EF Escolar e a área de Linguagens, na qual a EF se estabelece, buscando garantir a formação integral dos estudantes da educação básica e a presença das manifestações corporais nos PETs: os esportes, os jogos, as brincadeiras, as danças, as lutas, as ginásticas, entre outras.

Nesse sentido, duas perguntas moveram o interesse desta produção:

- Como professores de EF da educação básica trabalharam no cenário da pandemia?
- Quais as experiências construídas pelos professores e bolsistas Pibid e RP no ensino da EF no ERE?

Assim, o objetivo principal deste estudo foi compreender, a partir de professores da educação básica que participaram do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) e Residência Pedagógica (RP) de uma específica instituição de ensino superior (IES), como foi o trabalho com a EF no ERE. Compreender também como os professores vivenciaram está "imposição" ocasionada pela pandemia e ainda mantiveram diálogos com os programas Pibid e RP.

## MÉTODO

Trata-se de uma pesquisa exploratória do tipo qualitativa, na qual através

de um estudo de campo, foram realizadas entrevistas semiestruturadas nas quais “o entrevistador permite ao entrevistado falar livremente sobre o assunto” e “colaboram na compreensão de certos fenômenos ou temas” (Gil, 2008, p. 51).

Neste sentido, movidos pela importância dos programas em pauta na articulação entre universidade e escolas e no intuito de compreender as experiências do ensino de EF no ERE, realizou-se entrevistas com professores de EF da rede básica de ensino de escolas públicas do estado de MG. A pesquisa em questão foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética e Pesquisa da UFVJM sob número CAAE: 566209222.1.0000.5108.

Para viabilizar a pesquisa, optou-se por professores de EF que estiveram vinculados aos programas Pibid e RP da Universidade Federal do Vale do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM), edital 2020 e estiveram atuantes nas escolas receptoras dos programas no ano de 2020.

Inicialmente, foi realizado contato com as coordenações dos projetos da EF do Pibid e da RP da instituição, no intuito de identificar os professores da educação básica que se encontravam vinculados aos programas. Deste modo, encontrou-se 03 professores aptos a participarem da pesquisa.

A licenciatura em EF da UFVJM possui vínculo com o Pibid desde 2009 e com a RP desde sua criação, favorecendo vínculos com a escola básica, em especial, situada em uma cidade com 47.702 habitantes, conforme dados do IBGE (2022).

Na sequência, foi realizado contato com os professores via telefone, WhatsApp ou e-mail, e, após aceitação e consentimento de todos os docentes elencados para a pesquisa foi realizada a coleta de informações por meio de questionários com dados gerais e entrevistas semiestruturadas que aconteceram de forma on-line, com aproximadamente 40 minutos de duração cada entrevista.

Para análise das informações, após as entrevistas, foi realizado o estudo e interpretação dos dados, através da análise de conteúdo, que segundo Bardin (2009, p. 42) é:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Assim, a partir das entrevistas e interesses da pesquisa, serão caracterizados os professores que pertenceram aos programas no cenário pandêmico e a opinião deles sobre os programas em sua vida profissional, assim como será tratada a visão deles sobre o ensino da EF no ERE e os PETs de MG.

Vale a pena registrar que os programas em destaque permitiram o acesso aos professores que, além de viverem as “agruras” da pandemia, mantiveram contato com a universidade (também muito frágil neste contexto); articulando-se, dialogando, enfim, realizando em conjunto o que era possível. Registra-se, também que os nomes pertencentes aos entrevistados são fictícios preservando o anonimato dos colaboradores.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir de agora, serão apresentados os registros gerais dos programas e seus professores, e, na sequência, de forma geral, o desenvolvimento deles no ERE, para pautar as principais observações discorridas pelos docentes entrevistados.

Inicialmente, reuniram-se informações dos entrevistados sobre ano de graduação, tempo na docência, tempo de atuação nos programas Pibid e RP, para além do momento da pandemia (Quadro 1).

Quadro 1 - Ano de graduação, tempo na docência e tempo de participação no Pibid e/ou RP dos entrevistados

Professores	Ano de Graduação	Tempo na Docência	PIBID		RP	
			Meses	Escolas	Meses	Escolas
Maria	2011	10 anos	5	Sabiá	-	-
Neide	2013	9 anos	18	Beija-flor	12	Canarinho
José	2013	9 anos	36	João de barro	36	Tucano

A partir dos questionários respondidos foi possível traçar um perfil geral dos participantes. Sobre a formação, 01 (um) licenciado se formou no ano de 2011 e possui 10 (dez) anos de trabalho na docência e 02 (dois) se formaram em 2013 possuindo 9 (nove) anos de trabalho, sendo todos oriundos da UFVJM.

Como já mencionado, os 03 (três) licenciados participaram de um dos programas em questão, Pibid ou RP, edital/2020 e se encaixaram nos critérios da pesquisa. Sendo que 02 (dois) professores responderam já terem atuado anteriormente, uma no período de 12 (doze) meses e o outro no período de 36 (trinta e seis) meses como professores na RP. Todos disseram já terem trabalhado no Pibid em algum momento, sendo uma professora durante 05 (cinco) meses, outra docente por 18 (dezoito) meses e o último professor por 36 (trinta e seis) meses.

Assim, nota-se a presença dos programas na vida profissional dos professores da específica região, para além da pandemia. Ambos os programas, desde já, são compreendidos como importantes para a formação docente (inicial

e continuada). Propiciam aos discentes e docentes participantes uma formação rica e dialogada, aprimorando e aperfeiçoando sua atuação acadêmico/profissional, através de experiências vividas e compartilhadas, entre todos que fazem parte, de maneira direta ou indireta, buscando assim, qualificar a formação de professores no processo da licenciatura e no cotidiano profissional.

Inicialmente, questionados sobre quais seriam as contribuições do Pibid e da RP na atuação docente, a professora Maria diz ter sido “muito importante”. A professora Neide viu os programas como “uma formação continuada, especialmente no período pandêmico” e o professor José concluiu dizendo: “Foi excelente essa parceria que tive [...] houveram muitas trocas porque aprendemos muito com os desafios e com os sucessos”.

Os professores entrevistados também citaram terem visto os programas como grandes auxiliares durante o ERE, uma vez que ajudaram a enfrentar o momento incerto e novo para todos. Além disso, citaram a importância dos bolsistas de iniciação à docência (ID) nas aulas remotas, devido à grande contribuição que tiveram para a elaboração das aulas e uso das plataformas.

Em estudos realizados por Campanha *et al.*, (2021, p. 07) o autor destacou que “os residentes da RP agiram com mais autonomia, uma vez que, buscaram os conteúdos, elaboraram uma aula e o vídeo, o que permitiu uma prática docente no ERE”, sinalizando a cooperação dos bolsistas dos programas em estratégias didáticas pouco utilizadas no ensino da EF.

Ainda nesta linha de raciocínio, percebeu-se que ambos os programas foram essenciais para as aulas acontecerem durante o período remoto, afirmando a necessidade de vínculos da universidade com a escola básica e da necessidade de construir a educação em comunhão, com recursos, diálogos, investimentos e programas da natureza do Pibid e RP.

Em linhas gerais, os programas adotaram no ERE a aprendizagem baseada em projetos, que, de acordo com Bender (2014, p. 15) pode ser definida pela “utilização de projetos autênticos e realistas, baseados em uma questão, tarefa ou problema altamente motivador e envolvente, para ensinar conteúdos acadêmicos aos alunos no contexto do trabalho cooperativo para a resolução de problemas”.

Neste sentido, frente a situação enfrentada com o isolamento social e o ERE, os integrantes dos programas realizavam encontros virtuais temáticos, sobretudo, para tratar os conteúdos dos PETs de MG. Também desenvolverem estratégias de ensino e aprendizagem para o desenvolvimento das práticas corporais a distância, uma vez que os conteúdos da EF consistem em práticas corporais que se realizam no encontro dos corpos. O grande desafio a ser tratado em outro trabalho.

A partir de encontros formativos e do planejamento semanal para os

escolares no ERE, os bolsistas, em especial do Pibid, organizaram-se em duplas para atuarem em cada ano escolar, contando com todo apoio da supervisora. Utilizaram, como meio de comunicação, o aplicativo WhatsApp, em que eram discutidos alguns direcionamentos sobre o conteúdo e atividades propostas, além de ser um mecanismo de observação do retorno dos alunos sobre as aulas enviadas.

Explicitaram que no Google Drive, organizaram-se em pastas, os vídeos enviados e recebidos, mantendo um histórico dos trabalhos desenvolvidos. A seleção e edição dos vídeos, relatadas na próxima seção, foram desafios resolvidos em grupo, sempre condizentes com as diretrizes do PET, seja através da junção e edição de diferentes vídeos encontrados na internet ou na elaboração e gravação das atividades por eles.

Os registros dos professores indicam que essas estratégias foram pensadas para proporcionar aos escolares um melhor entendimento do conteúdo apresentado no PET, além de estimular e fortalecer o vínculo professor/aluno. O Quadro 2, disposto abaixo, apresenta os temas e subtemas que emergiram na AC e nortearam as nossas principais reflexões.

Quadro 2 - Temas e subtemas da pesquisa

Ensino da EF no ERE	- Tecnologias de informação e comunicação (TICs). - Relações com a escola/escolares/família.
Plano de Estudo Tutorados (PETs)	- Conteúdos dos PETs e materiais complementares. - Apostila professor/aluno.

### **SOBRE O ENSINO DA EF NO ERE**

As principais ideias oriundas das entrevistas destacaram as seguintes dificuldades vividas pelos docentes: dificuldade do professor com as TICs (Quadro 3); dificuldade dos pais/escolares para acessarem as TICs.

Quadro 3 – Dificuldades do professor com as TICs

Prof. <sup>a</sup> Maria	"Foi difícil, pois não teve a participação de muitos alunos, principalmente por questões de acesso à tecnologia, ao celular, questões familiares." "...tive um pouquinho de dificuldades, de postar as atividades".
Prof. <sup>a</sup> Neide	"Foi um período conturbado [...] tudo novo para mim, para os meus alunos".
Prof. José	"Foi muito desafiador e muito complicado. [...] a gente não sabia se estava sendo ouvido, não sabia se a gente estava dando aula ou não".

Segundo os professores, foi um período muito difícil para o trabalho, pois tiveram que se adaptar ao universo das tecnologias para conseguirem ministrar



suas aulas, mudando sua rotina de trabalho, sendo que não tiveram nenhum tipo de formação e/ou capacitação básica para o uso deste recurso.

Os professores relataram, com ênfase, que tiveram dificuldades com as plataformas digitais e enalteceram, em especial, a aproximação deles com os bolsistas dos programas. Reforçaram que não tiveram medo de perguntar, pedir ajuda e utilizar as produções feitas pelos “futuros professores”, favorecendo a maior participação dos escolares nas aulas e nos retornos propostos nos vídeos.

Assim, muitas escolas não realizaram qualificações com seus professores, “os quais retomaram o semestre letivo sem treinamento para o ERE e, conseqüentemente, sem qualificação para desenvolvê-lo, aprendendo a utilizá-lo na prática” (Fernandes, 2021, p. 4). O mesmo autor citado destaca que:

Todo esse processo causou uma sobrecarga de trabalho nos professores, que tiveram que desenvolver novas habilidades de trabalho, utilizando novos instrumentos com pouca ajuda técnica das IES e (re)elaborando o material didático utilizado, que foi sendo construído de maneira gradual. (Fernandes, 2021, p. 4).

Nesse sentido, foi possível identificar um estranhamento dos professores neste formato de trabalho, registrando as dificuldades em lidar com as tecnologias e a não compreensão que estava acontecendo uma aula neste formato. O que gerou novas perguntas, entre elas: o sistema educacional contribui para a formação continuada do professor da escola básica em utilizar as TICs e, sobretudo, estabelecer diálogos com os escolares que usam as tecnologias? Na atualidade, as escolas estão aptas (com recurso tecnológico) para realização de aulas/trabalhos através das TICs? Após a pandemia, o que foi reaproveitado/continuado do sistema de ensino on-line?

Ainda no cenário das tecnologias, nas diferentes realidades apontadas pelos entrevistados, destaca-se a redução de alunos nas aulas devido à dificuldade de acesso à internet e meios utilizados para terem acesso às aulas e/ou até mesmo de aparelhos móveis como celulares, tablets ou computadores, conforme demonstrado no Quadro 4.

Quadro 4 - Dificuldade dos pais/escolares para acessarem as TICs

Prof. <sup>a</sup> Maria	“...eu percebi que muitos alunos tinham vontade de participar, mas não conseguiram participar por causa do horário da aula, por causa da falta do acesso de celular”.
Prof. <sup>a</sup> Neide	“...eu utilizava o Google Meet, para ministrar as minhas aulas, o número de alunos era muito reduzido, tinham poucos alunos que participavam das aulas”.
Prof. José	“...às vezes a família não tinha acesso nem a internet, não queria gastar os dados móveis, [...] é complicadíssimo, não tinha nem internet, né? Foi ter Internet por um projeto estadual lá no finalzinho da pandemia”.

Segundo Silva e Soares citado por Silva *et al.*, (2021, p. 9), torna-se mais evidente, “no caso do Brasil, um quadro de desigualdade social e econômica entre as classes, sendo os indivíduos mais pobres, em escolas públicas, desprivilegiados por serem reféns de uma lógica perversa de desvalorização do ensino universal e gratuito”.

Ficou evidente nas falas dos professores, que poucos alunos participavam das aulas virtuais, revelando as frágeis condições das famílias e, como consequência, os poucos acessos dos escolares, deixando claro a dura realidade, na qual a falta de acesso às tecnologias acaba evidenciando as diferentes oportunidades para os sujeitos, projetando, assim, futuros desiguais para crianças e jovens. Estudos colaboram com essa perspectiva, quando destacam que, de acordo com Coutinho (2014) um obstáculo para a adoção do ensino remoto é a exclusão digital e os desafios no acesso à internet, apesar do aumento no uso de aparelhos eletrônicos, com o Brasil classificado entre os cinco países com o maior número de smartphones.

Assim, torna-se necessário destacar a emergência do cenário pandêmico, no qual, em pouco tempo e de forma ligeira, foi necessário “fazer/adotar” medidas para a continuidade dos estudos e o funcionamento das escolas. Na mesma linha de raciocínio, foi delicado para os pais acompanharem tantas mudanças e novos formatos de aulas, além da necessidade de recursos para tal, que, muitas vezes, são inexistentes para muitas realidades.

Essa situação evidenciou de forma preocupante as disparidades e as limitações de acesso, uma vez que, no Brasil, cerca de 29% dos domicílios, o equivalente a aproximadamente 19,7 milhões de residências, não possuem acesso à internet (Cunha; Silva; Silva, 2020, p. 32).

### **SOBRE O PLANO DE ESTUDO TUTORADO (PET)**

As principais ideias a partir das entrevistas destacaram as seguintes opiniões sobre os PETs: Introdução do PET na EF (Quadro 5); Organização dos conteúdos; Críticas aos PETs; Pontos positivos do PET; Metodologias utilizadas.

Quadro 5 - Introdução do PET na EF

Prof. <sup>a</sup> Maria	“...o PET, veio como um norte [...] foi um direcionamento, foi importante, o documento foi importante até para a gente conseguir direcionar as aulas”.
Prof. <sup>a</sup> Neide	“Os PETs vieram como um recurso a ser utilizado durante a pandemia. Uma forma de dar prosseguimento aos estudos de forma remota e acesso de forma igualitária a todos os alunos”. “Ele era o material norteador do nosso trabalho durante, o período de pandemia [...] Todos os alunos tinham acesso ao mesmo material e ele servia para orientar mesmo nosso trabalho pedagógico”.
Prof. José	“Lá no início nós não tínhamos. Eu, pelo menos não recebia o Pet da Educação Física, o Pet número um, no início tinha para português, matemática, tinha as outras disciplinas [...] depois começou a ter a Educação Física”.

A partir das falas dos professores, percebe-se que os PETs foram documentos importantes, pois ajudaram a direcionar as aulas de EF. Porém, o PET do componente curricular só foi incluído posteriormente, a partir do PET 2, a EF “começou a integrar os materiais curriculares, sendo inserida nas 6 edições posteriores, sendo organizada da mesma forma que os demais componentes curriculares” (Gariglio *et al.*, p. 3, 2021). O que gerou novas perguntas, entre eles: sistematizar em “materiais físicos” as aulas de EF é um desafio? A sistematização dos PETs atendia às diferentes realidades de Minas Gerais?

Assim, nota-se que a presença da EF nos PETs se fez necessária, pois serviu para dar prosseguimento ao componente curricular, alcançando àqueles alunos que não tinham acesso às plataformas digitais. Além disso, trouxe a afirmação da disciplina como componente curricular obrigatório, deixando claro nos PETs os diferentes aspectos que são de fundamental importância como, a cultura corporal de movimento e as diversidades esportivas e culturais que se mantêm presentes na sociedade.

Quanto à organização dos conteúdos (Quadro 6), de acordo com os professores entrevistados os PETs tiveram como documentos norteadores o Currículo Referência de Minas Gerias (CRMG) e a BNCC, sendo “organizados em semanas, as quais especificam o assunto o ser trabalhado, pontuando o eixo temático, objeto(s) do conhecimento, habilidade(s) e conteúdos relacionados” (Velooso *et al.*, p. 5, 2022).

Quadro 6 - Organização dos conteúdos

Prof. <sup>a</sup> Maria	“...ele foi baseado na BNCC, no CRMG. E aí eram sistematizados alguns conteúdos. Vinha a teoria, por exemplo, esportes de precisão mais ou um conceito de esportes de precisão, algumas imagens e algumas atividades, algumas teóricas, algumas práticas”.
Prof. <sup>a</sup> Neide	“A EF foi organizada levando em consideração a BNCC. [...] os conteúdos eles vinham divididos por semanas, cada semana trabalhava um determinado conteúdo e essas semanas eram o que garantiria a carga horária do aluno”.

Dessa forma, a organização do PET fez com que os conteúdos fossem trabalhados de forma igualitária para com todos os alunos e seguindo as mesmas diretrizes do ensino presencial.

Os professores que participaram da entrevista criticaram os PETs (Quadro 7) quanto ao aprofundamento dos conteúdos, sendo essa a mesma crítica feita por Campanha *et al.*, (2021, p. 5) “as atividades que compõem o PET são tão superficiais quanto o seu conteúdo. Pois, em nenhum momento solicita que o aluno reflita sobre aquele determinado assunto”.

Além disso, sinalizaram a necessidade de complementar as atividades devido à falta de conteúdos e também a facilidade em encontrar todas as respostas na internet, dando a entender que faltou um planejamento maior na elaboração do PET.

Quadro 7 - Críticas ao PET

Prof. <sup>a</sup> Maria	"A minha crítica é porque muita fonte do PET eram sites que você não tinha como validar a informação. Se eu digitar lá no Google as primeiras palavras do PET, era a primeira coisa que aparecia, o primeiro item que aparecia. Parece que não teve uma seleção criteriosa dos conteúdos. Tinha alguns erros no conceito de alguns esportes".
Prof. <sup>a</sup> Neide	"...apesar de ter vindo esses conteúdos diferentes, eles não aprofundaram tanto, sabe? Era muito vago, a gente tinha que ficar complementando as atividades. Elas eram muito, muito superficiais. Não exigia do aluno a capacidade de pensar".
Prof. José	"Fraco no aspecto interdisciplinar, fraco no aspecto da assistência que este aluno recebeu para concluir as atividades dos PETs, fraco no aspecto do apoio que a escola poderia ter dado ao aluno". "...eu achei que eles não aprofundaram muito [...] então, não gostei muito da qualidade para a Educação Física do Pet".

Deste modo, percebe-se que apesar da variedade de aulas, não foi realizada uma análise criteriosa para a elaboração do documento, tornando-o fragilizado quanto a sua gama de conteúdo.

Apesar das críticas, os professores também entendem que esse documento teve seu lado positivo (Quadro 8), tendo em vista que foi o responsável pela continuidade das aulas de EF no ERE.

Além disso, o uso da internet foi de fundamental importância nesse período trazendo "A possibilidade de aproveitar os recursos de multimídia como slides, imagens, aplicativos que também podem ser vistos como um artifício viável e vantajoso" (Campanha *et al.*, 2021, p. 7).

Neste sentido, foi notório que os PETs tiveram grande importância, visto que padronizou as aulas de EF e possibilitou uma maior visibilidade em relação aos conteúdos trabalhados, mostrando que a disciplina vai além do "quarteto fantástico" (futebol, voleibol, basquetebol e handebol).

Quadro 8 - Pontos positivos do PET

Prof. <sup>a</sup> Maria	"...o Pet para mim foi importante, pois foi um direcionamento e eu vejo como um reconhecimento da educação física enquanto conteúdo". "...foi a primeira vez que eu consegui ver um conteúdo sistematizado de Educação Física no papel, com uma abordagem bem definida de primeiro e segundo bimestre, sobre os conteúdos a serem trabalhados, definidos e que foi, de certa maneira, unificado para todo mundo". "O Pet serviu para mostrar que Educação Física tem sim um conteúdo, que a Educação Física ela é pensada, ela é a partir de agora, com esses novos documentos, padronizada".
Prof. <sup>a</sup> Neide	"Eu, particularmente, gostei da proposta do Pet, no sentido de que ele trouxe diferentes conteúdos dentro da Educação Física e os alunos passaram a enxergar a Educação Física como uma disciplina teórica também".

Devido ao PET não satisfazer todas as demandas do ensino da EF, se fez necessário a criação de materiais complementares para enriquecer o ensino, como a criação de jogos pedagógicos, videoaulas, entre outros.

Costa, Fernandes e Pereira (2021, p. 3) citam terem utilizado “a plataforma Canva, para produção do material, WhatsApp e YouTube para divulgação dos vídeos”. O Quadro 9 dispõe as metodologias utilizadas pelos professores entrevistados como uma alternativa de complementar as informações disponíveis nos PETs.

Quadro 9 - Metodologias utilizadas

Prof. <sup>a</sup> Maria	“...a forma como os conteúdos foi abordada não me agradou muito, mas eu tinha essa liberdade de fazer a adaptação, porque os alunos faziam o conteúdo do Pet e eu pegava o conteúdo da semana e planejava a minha aula on-line mais voltada para atividade prática mesmo [...] além do Pet, mandava os vídeos complementares sobre o conteúdo da semana”.
Prof. <sup>a</sup> Neide	“...eu buscava outras metodologias, outras referências para estar enriquecendo as minhas aulas através de vídeos, de imagens, dessa interação mesmo com o meu aluno, através do Google Meet”. “Surgiu a ideia de a gente fazer jogos pedagógicos virtuais [...] a gente podia criar esses jogos de acordo com o que a gente estava trabalhando”. “...o Pet 2020 vinha com quatro semanas, a gente complementava com mais duas semanas. O que é isso? A gente fazia atividades complementares, com mais duas semanas, ou seja, totalizava Pet um, seis semanas, Pet dois, seis semanas”.
Prof. José	“...quando eu conseguia mobilizar as turmas pelo Google Meet, então eu conseguia disponibilizar vídeos [...] nós tivemos parcerias com a TV”.

A professora Neide cita que durante o programa da RP surgiu a ideia de fazer jogos pedagógicos virtuais: “os residentes, adoraram a ideia e criaram vários jogos pedagógicos virtuais direcionados para a matéria que a gente estava trabalhando naquela semana, as aulas ficaram muito mais atrativas e os alunos aprenderam muito mais”.

Assim, nota-se que devido à superficialidade dos PETs foi necessário buscar novas estratégias para conduzir um ensino com qualidade e de maior alcance, possibilitando aulas atrativas e de possível compreensão.

É notável a importância dos programas Pibid e RP no âmbito escolar, conforme exposto pelos docentes participantes da pesquisa, deixando claro o quão importante foi o auxílio dos bolsistas no decorrer das aulas, em especial nas adaptações e complementações nos PETs e na criação e edição de vídeos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das discussões apresentadas, pode-se perceber que o cenário

pandêmico fez com que os professores da educação básica modificassem suas formas de ministrar aulas e se adequassem às novas metodologias propostas e impostas pelo momento vivido. Tal mudança se deu de forma rápida e sem preparo prévio, uma vez que, diante de uma pandemia, todos os eixos sociais foram “inesperados”.

Desta forma, o cenário educacional se mostrava frágil na perspectiva das tecnologias voltadas para educação. Alves (2020, p. 350) traz que

A mediação das tecnologias, especialmente as digitais, no processo de ensino aprendizagem da educação, destacando a educação básica, sempre se constituiu em um grande desafio a ser vencido. Desafio, por que o cenário escolar apresenta dificuldades como: o acesso e interação a esses artefatos culturais e tecnológicos por parte dos estudantes e às vezes, até dos professores; infraestrutura das escolas que não fornece o mínimo necessário para realizar atividades que necessitam das plataformas digitais, inclusive sem conexão com a internet; formação precária dos professores para pensarem e planejarem suas práticas com essa mediação, evidenciando muitas vezes uma perspectiva instrumental da relação com a tecnologias.

Diante deste cenário, as instituições de ensino tiveram que ajustar sua rotina dentro do novo cotidiano de pandemia, da mesma forma, ocorreu com os programas de formação inicial de professores, no caso, o PIBID e a RP. Desse modo, observa-se que a presença dos respectivos programas e o envolvimento de seus membros corroborou para a “jornada inesperada” de aulas de EF no ERE.

Assim, ao analisar os questionários e entrevistas, notam-se grandes dificuldades relacionadas ao uso das TICs pelos entrevistados, visto que não estavam familiarizados e preparados para o uso das TICs na pandemia e/ou fora dela. Observam-se também problemas quanto à participação dos alunos nas aulas devido à falta de acesso à internet e a inexistência de aparelhos adequados, como computador, tablet, celular. Algo que escracha as condições do povo brasileiro e a educação no país.

Todavia, a implementação dos PETs fica expressa como de extrema importância nesse período, pois, mesmo contendo muitas falhas, como foi citado no decorrer das entrevistas, criou a (pseudo) oportunidade de continuidade dos escolares em alcançar o conhecimento, em especial, àqueles alunos sem acesso às plataformas digitais.

Outro ponto positivo explicitado foi a importância do Pibid e RP nos “movimentos” da escola, ora positivo, ora tenso, demarcando as relações necessárias da universidade e escola, ampliando e qualificando a formação dos estudantes da licenciatura e a formação continuada dos professores da educação básica.

Algo evidente nos relatos dos docentes entrevistados, como registrado por Maria: “não saberia lidar com muitas dificuldades vividas se não houvesse o Pibid comigo”. Assim, dar visibilidade aos programas neste trabalho, afirma, com toda clareza, que os mesmos são vistos como necessários, potentes e estimados por professores das escolas.

Tardif (2000) argumenta que os conhecimentos profissionais são evolutivos, tanto na teoria quanto na prática. Portanto as experiências adquiridas na construção de atividades através de recursos tecnológicos, é possível pensar que o domínio das novas tecnologias apresentou a uma necessidade de refletir uma vertente futura dos programas no tocante às tecnologias e experiências vividas no ERE. Esta perspectiva considera que os pibidianos e residentes aprenderão o domínio dessas ferramentas para atender às necessidades da atuação profissional.

Por fim, todo o cenário pandêmico, vivido do ano 2019 até 2022, forçou a sociedade, de forma geral, a um novo ritmo de vida, evidenciando muitas fragilidades sociais e governamentais.

A readaptação imposta pela pandemia, dentre tantos sofrimentos criados, pode ser um momento interessante para (re)avaliar, (re)construir e (re)afirmar a educação no país e a grande importância de programas para o crescimento brasileiro. Em especial, para a formação de futuros professores e a formação continuada de docentes em situação de trabalho, mantendo o diálogo, o desvelamento de realidades e possíveis ações em conjunto, entre escolas, universidades e políticas governamentais.

## NOTAS

### CONFLITOS DE INTERESSE

Os autores não têm conflitos de interesse, incluindo interesses financeiros específicos e relacionamentos e afiliações relevantes ao tema ou materiais discutidos no manuscrito.

### AUTORIA E COAUTORIA

Os autores declaram que participaram de forma significativa na construção e formação desde estudo, tendo, enquanto autoria, responsabilidade pública pelo conteúdo deste, pois, contribuíram diretamente para o conteúdo intelectual deste trabalho e satisfazem as exigências de autoria.

*Cláudia Mara Niquini* - Concepção e desenvolvimento (desde a ideia para a investigação ou artigo, criou a hipótese); Desenho metodológico (planejamento dos métodos para gerar os resultados); Supervisão (responsável pela organização e execução do projeto e da escrita do manuscrito); Coleta e tratamento dos dados (responsável pelos

experimentos, pacientes, organização dos dados); Redação (responsável por escrever uma parte substantiva do manuscrito); Revisão crítica (responsável pela revisão do conteúdo intelectual do manuscrito antes da apresentação final).

*Franciele Jakeline Oliveira Conceição* - Coleta e tratamento dos dados (responsável pelos experimentos, pacientes, organização dos dados); Análise / interpretação (responsável pela análise estatística, avaliação e apresentação dos resultados); Levantamento da literatura (participou da pesquisa bibliográfica e levantamento de artigos); Redação (responsável por escrever uma parte substantiva do manuscrito).

*Magno Augusto Leão Fiereck* - Coleta e tratamento dos dados (responsável pelos experimentos, pacientes, organização dos dados); Análise / interpretação (responsável pela análise estatística, avaliação e apresentação dos resultados); Levantamento da literatura (participou da pesquisa bibliográfica e levantamento de artigos); Redação (responsável por escrever uma parte substantiva do manuscrito).

*Tiago Henrique de Oliveira* - Análise / interpretação (responsável pela análise estatística, avaliação e apresentação dos resultados); Levantamento da literatura (participou da pesquisa bibliográfica e levantamento de artigos); Redação (responsável por escrever uma parte substantiva do manuscrito); Revisão crítica (responsável pela revisão do conteúdo intelectual do manuscrito antes da apresentação final).

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, Victor Rafael Laurenciano; MEDEIROS, Claudio Melquiades. Entrevistas na pesquisa social: o relato de um grupo de foco nas licenciaturas. *Educere*, Paraná, v. 9, p. 10.710-10.718, out. 2009.

ALVES, Lynn. Educação remota: Entre a ilusão e a realidade. *Interfaces Científicas*, Aracaju, v. 8, n. 3, p. 348-365, 2020.

BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. Lisboa, Portugal: Edições 70, LDA, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. Portaria nº 343, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 18 mar. 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376> . Acesso em: 09 ago. 2023.

BRASIL. Secretaria de Estado de Educação. *Resolução nº4 310, de 17 de abril de 2020. Dispõe sobre as normas para a oferta de Regime Especial de Atividades Não Presenciais, e institui o Regime Especial de Teletrabalho nas Escolas Estaduais da Rede Pública de Educação Básica e de Educação Profissional, em decorrência da pandemia Coronavírus (COVID-19), para cumprimento da carga horária mínima exigida*. Belo Horizonte-MG, 17 abr. 2020. Disponível em: [https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/stories/2020/INSPECAO\\_ESCOLAR/Boletim\\_maio/RESOLU%C3%87%C3%83O\\_SEE\\_N%C2%BA\\_4\\_310-teletrabalho.pdf](https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/stories/2020/INSPECAO_ESCOLAR/Boletim_maio/RESOLU%C3%87%C3%83O_SEE_N%C2%BA_4_310-teletrabalho.pdf) .Acesso em: 09 ago. 2023.

BENDER, Willian N. *Aprendizagem baseada em projetos: educação diferenciada para o século XXI*. Porto Alegre: Penso, 2014.



CAMPANHA, Julia Regina; SILVA, Leticia Fogliene de Oliveira; ROQUE, Luana Aparecida; VIEIRA, Gabriel Flora; Júnior, Luiz Carlos dos Santos. Uma análise do plano de estudo tutorado: o uso de recursos audiovisuais como ferramenta de ensino na Escola Estadual João Lourenço. *In: JORNADA CIENTÍFICA DA GEOGRAFIA (UNIFAL-MG)*, 6., 2021. *Anais...* Minas Gerais, p. 1-8, nov. 2021.

COSTA, Evandro Luiz Sales Barreto da; PEREIRA, Mateus Camargo; FERNANDES, Tânia Cristina Poscidônio. Residência Pedagógica do curso de licenciatura em educação física em meio a uma pandemia: perspectiva do residente. *Educação em foco*. Minas Gerais, v. 1, n. 1, p. 1-4, mar. 2021. Disponível em: <https://educacaoemfoco.ifsuldeminas.edu.br/index.php/anais/article/view/63>. Acesso em: 15 set. 2023.

COUTINHO, Gustavo Leuzinger. *A Era dos Smartphones: Um estudo exploratório sobre o uso dos Smartphones no Brasil*. 60 f., il. Monografia (Bacharelado em Comunicação Social) - Universidade de Brasília, Brasília, 2014. Disponível em: [https://bdm.unb.br/bitstream/10483/9405/1/2014\\_GustavoLeuzingerCoutinho.pdf](https://bdm.unb.br/bitstream/10483/9405/1/2014_GustavoLeuzingerCoutinho.pdf). Acesso em: 15 de set. 2023.

CUNHA, Leonardo Ferreira Farias da; SILVA, Alcineia de Souza; SILVA, Aurênio Pereira da. O ensino remoto no Brasil em tempos de pandemia: diálogos acerca da qualidade e do direito e acesso à educação. *Revista Com Censo*. Brasília, v. 7, n. 3, p. 27-37, ago. 2020. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/40014>. Acesso: 18 ago. 2023.

FERNANDES, Sâmara Fontes. O Uso do Ensino Remoto Emergencial Durante a Pandemia da Covid19: Experiência de Docentes na Educação Superior em Enfermagem. *Revista Saúde em Redes*, v. 7, n. 1, p. 1-10, 2021. Disponível em: <http://revista.redeunida.org.br/ojs/index.php/rede-unida/article/view/3239>. Acesso em: 20 ago. 2023.

GARIGLIO, José Ângelo; SANTANA, Alexandre Bloise; OLIVEIRA, Henrique Cláudio de; PEREIRA, Isadora Hadassa; LARA, Leonardo Henrique Pereira Maciel; CARDOSO, Rodrigo Pereira. O ensino da Educação Física no Plano de Estudo Tutorado-MG: desafios e dilemas didáticos em tempos do ensino remoto emergencial na rede estadual. *Anais... CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE*, 12. E DO CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 9. Brasil, p. 1-8, 2021.

GIL, Antonio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Censo Brasileiro de 2018*. Rio de Janeiro: IBGE, 2018. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/> Acesso em: 05 out. 2023.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Cidades*. Diamantina, 2022. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/diamantina/panorama>. Acesso em: 05 out. 2023.

KUNZ, Elenor. *Educação física: ensino e mudanças*. 2. ed. Ijuí: Unijuí, 2001.

OLIVEIRA, Tálita Regina Henrique; FERREIRA, Verônica Moreira Souto; SILVA, Maria Ivonaide Félix Duarte. Desafios em tempos de pandemia: o ensino remoto emergencial da educação física no ensino fundamental. *In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO E TECNOLOGIAS E ENCONTRO DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA*, 2020. *Anais...* São Carlos, ago. 2020. Disponível em:

<https://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2020/article/view/1272>. Acesso em: 18 ago. 2023.

SILVA, Wesley Gonçalves; FILHO, Fausto de Melo Faria; MONTEIRO, Eneida Aparecida Machado; SOUSA, Clecia Messias de. *O uso das tecnologias da informação e comunicação no ensino remoto emergencial no Brasil: dificuldades e desafios*. 2021. 17 f. Monografia (Pós-graduação Lato Sensu em Formação de Professores e Práticas Educativas) – Instituto Federal Goiano, Goiás, 2021.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. *Revista Brasileira de Educação*, n. 13, jan./abr. 2000. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=s1413-24782000000100002&script=sci\\_abstract](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=s1413-24782000000100002&script=sci_abstract). Acesso em: 07 jul. 2023.

VELOSO, Pedro Henrique Fonseca; FONSECA, Maria Cecília Afonso; DUARTE, Maria Eduarda Novais; RODRIGUES, Sara Emanuelle Ribeiro; FILHO, Otávio Cardoso. Plano de Estudo Tutorado (Pet) como estratégia para o ensino não presencial: Uma avaliação na qualidade e aplicabilidade para o ensino de Ciências e Biologia. *Research, Society and Development*, p. 1-8, v. 11, n. 6, 2022. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/29124>. Acesso em: 07 jul. 2023.

Recebido em: 19 jul. 2023  
Aprovado em: 30 nov. 2023

---

Artigo submetido ao sistema de similaridade Turnitin®.

A revista **Conexões** utiliza a [Licença Internacional Creative Commons Atribuição 4.0](#), preservando assim, a integridade dos artigos em ambiente de acesso aberto.

---

A Revista Conexões é integrante do Portal de Periódicos Eletrônicos da Unicamp e associado/membro das seguintes instituições:

