

EDUCAÇÃO FÍSICA NO PIBID DE MATO GROSSO DO SUL: UM MAPA NO PERÍODO DA PANDEMIA (2020-2022)

PHYSICAL EDUCATION IN THE PIBID OF MATO GROSSO DO SUL: A MAP IN THE PERIOD OF THE PANDEMIC (2020-2022)

Carlo Henrique Golin ¹

Arthur Euclides Ferreira de Souza ²

Fábio Rosa da Silva ³

Gabriel Victor da Silva Godoy ⁴

1. Doutor em Educação Física pela Universidade Católica de Brasília - UCB

Universidade Federal De Mato Grosso Do Sul - Campus Do Pantanal

E-mail: carlo.golin@ufms.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1286678412675311>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1858-6068>

2. Especialista em Psicomotricidade e Inclusão pela Centro Educacional Leonardo da Vinci - Uniasselvi

Universidade Federal De Mato Grosso Do Sul - Campus Do Pantanal

E-mail: arthureuclides@hotmail.com

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/1817696749919018>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7317-6937>

3. Licenciado em Educação Física pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS

Universidade Federal De Mato Grosso Do Sul - Campus Do Pantanal

E-mail: fabiosilvaa6@gmail.com

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/4779191544324583>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2302-2670>

4. Licenciado em Educação Física pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS

Universidade Federal De Mato Grosso Do Sul - Campus Do Pantanal

E-mail: godoyy16@gmail.com

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/0663623925876883>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2979-8242>

RESUMO: O presente trabalho teve como objetivo analisar a contribuição do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), desenvolvido pelo subprojeto de Educação Física no estado de Mato Grosso do Sul (MS), abrangendo dois principais pontos: o período de pandemia de Covid-19 e o retorno presencial das suas atividades nas escolas-campo do estado (2020-2022). Para tanto, foram recolhidos dados por meio de um formulário *on-line* direcionado a cada público envolvido no processo. Os resultados sinalizam que o PIBID desenvolvido na disciplina de Educação Física tem contribuído significativamente para os pesquisados, estabelecendo uma ponte salutar entre a “teoria” desenvolvida na Universidade e a prática vivenciada na escola. Outro ponto observado foi a utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) nas aulas remotas, sendo que uma parte expressiva dos alunos careceu de dispositivos e conectividade. Por outro lado, as TICs serviram para articular os trabalhos pedagógicos e auxiliaram na comunicação da escola-campo, sobretudo diante do contexto de pandemia enfrentado. Os achados indicam, também, que o retorno às aulas presenciais foi fundamental para as aulas de Educação Física nas escolas. Por fim, a pesquisa apontou que o PIBID, por meio do subprojeto Educação Física no MS, teve grande relevância e proporcionou uma formação docente mais qualificada para atuar na Educação Básica.

Palavras-chave: escola; formação; pandemia; PIBID.

ABSTRACT: This study aimed to analyze the contribution of the Institutional Program for Teaching Initiation Grants (PIBID), developed by the Physical Education subproject in the state of Mato Grosso do Sul (MS), covering two main points: the pandemic period (Covid-19) and the return to in-person activities in the state's field schools (2020-2022). To this end, data were collected through an online form directed at each public involved in the process. The results indicate that the PIBID developed in the Physical Education discipline has significantly contributed to the researched individuals, establishing a healthy bridge between the “theory” developed at the University and the practice experienced at school. Another observed point was the use of Information and Communication Technologies (ICTs) in remote classes, with a significant portion of students lacking devices and connectivity. On the other hand, ICTs served to articulate pedagogical work and assisted in the communication of the field school, especially in the face of the pandemic context. The findings also indicate that the return to in-person classes was fundamental for Physical Education classes in schools. Finally, the research pointed out that PIBID, through the Physical Education subproject in MS, had great relevance and provided a more qualified teacher training to work in Basic Education.

Keywords: school; formation; pandemic; PIBID.

INTRODUÇÃO

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) é uma ação vinculada à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e tem, como um dos seus principais objetivos, a melhoria do ensino na Educação Superior (licenciatura) para atuação na Educação Básica, visando à formação de qualidade dos acadêmicos e, paralelamente, à elevação do desempenho das escolas públicas no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

Dentro desse contexto, o presente trabalho discorre sobre as experiências proporcionadas pelo PIBID, desenvolvidas entre os anos de 2020 e 2022, especificamente pelo subprojeto de Educação Física. Os principais pontos analisados foram o período da pandemia de Covid-19 e o retorno presencial das atividades nas escolas-campo, com foco nas ações desenvolvidas em todo o estado de Mato Grosso do Sul (MS). Logo, nosso objetivo foi descrever e analisar, por meio de uma pesquisa empírica, os discursos dos acadêmicos-pibidianos e professores-supervisores sobre as vivências no PIBID na Educação Básica, na disciplina de Educação Física, no estado de MS.

Para tal, realizamos um levantamento das Instituições de Ensino Superior (IES) contempladas pelo edital da CAPES (2020-2022), sendo detectadas as seguintes entidades: Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), Centro Universitário da Grande Dourados (UNIGRAN) e Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, com dois núcleos: na capital (Campo Grande) e no Câmpus do Pantanal, em Corumbá.

Dentro da abordagem qualitativa adotada, o presente trabalho buscou identificar as principais lacunas e potencialidades do desenvolvimento do PIBID (subprojeto Educação Física) no MS, no período de 2020 a 2022, por meio da análise das respostas obtidas em um formulário *on-line* direcionado aos acadêmicos-pibidianos e aos professores-supervisores. Portanto, o estudo visou retratar as experiências vivenciadas pelo subprojeto Educação Física no PIBID de MS, com o intuito de apontar as principais dificuldades e/ou competências observadas durante o período da pandemia de Covid-19 (com seus momentos de restrição e distanciamento) e no retorno às atividades presenciais com os diversos protocolos de biossegurança implementados nas unidades escolares.

PIBID-EDUCAÇÃO FÍSICA E DESAFIOS DA PANDEMIA: ELEMENTOS HISTÓRICOS

Integrado às políticas educacionais do Brasil, o PIBID foi criado pela Diretoria de Educação Básica Presencial (DEB) em 2007, órgão vinculado à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Desde o início, seu foco principal foi integrar e articular as ações do Ensino Superior à Educação

Básica, especialmente qualificando a formação de professores, fomentando práticas e experiências metodológicas inovadoras, e tornando a escola pública um espaço para a criação de reflexões, pensamento crítico, autonomia pedagógica e o crescimento do conhecimento em diferentes áreas (Brasil, 2012).

O PIBID é uma das políticas públicas do Ensino Superior voltadas para a formação docente que, provavelmente, obteve maior sucesso desde o início dos anos 2000, período marcado pela publicação de dezenas de ações para a formação de professores (Freitas, 2007). Em 2009, o PIBID já contava com 3.088 bolsistas e a participação de 43 instituições, atingindo seu pico de crescimento em 2014, com 90.254 bolsistas em 284 instituições. Segundo a Capes (2014), o PIBID tornou-se uma política de Estado, integrando-se às políticas educacionais.

No início, segundo Montandon (2012), o programa buscava incentivar somente a formação de professores nas áreas com maior carência de docentes, a saber: ciências naturais e exatas. Por isso, em seu primeiro edital, lançado em dezembro de 2007, foram priorizados os projetos voltados à formação de docentes para atuação nas áreas de química, física, biologia, matemática, ciências e, como formação complementar, em letras (língua portuguesa) e demais licenciaturas. Contudo, essas áreas prioritárias foram mantidas nos editais de 2009 e 2010, com o acréscimo de outras licenciaturas. No edital de 2011, o PIBID deixa de focar apenas nas áreas exclusivas e volta-se, prioritariamente, para a Educação Básica como um todo, ficando a definição dos níveis a serem atendidos e das áreas preferenciais a cargo de cada instituição participante, a partir da necessidade educacional e social de cada local ou região (Montandon, 2012).

Nesse contexto, no que se refere ao PIBID no estado de MS, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP) contemplou as Universidades Públicas no programa, com seis (6) municípios inseridos em 18 escolas públicas. Ressaltamos, no texto escrito por Aranda (2010), que a Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) iniciou seus trabalhos pedagógicos no PIBID em março de 2009, tornando-se a primeira instituição de Ensino Superior do estado de MS a aderir ao programa.

Ressaltamos que o programa oferece bolsas para os acadêmicos inscritos e selecionados para sua iniciação à docência, com o compromisso de se dedicarem e atuarem nas escolas públicas conveniadas (escolas-campo), para que, depois de formados, estejam mais bem capacitados e motivados a continuar exercendo o magistério na Educação Básica. Por isso, um dos objetivos do programa é vincular os futuros professores com a sala de aula da rede pública. Dessa forma, o PIBID promove essa interação entre os licenciandos do Ensino Superior com a escola e os sistemas municipais e estaduais de ensino. Portanto, os acadêmicos (bolsistas) em formação superior são o foco central do PIBID, e suas principais funções são a dedicação de no mínimo oito horas semanais com atividades ligadas ao

projeto, o registro das ações desenvolvidas e o compartilhamento dos resultados obtidos desses trabalhos em seminários e/ou outras ações promovidas pela sua IES (Capes, 2022).

Ao considerar o PIBID e o período da pandemia, o trabalho coletivo de Raffel *et al.*, (2021) descreve que as aulas estruturadas para o ensino remoto (a distância) procuraram contribuir para que os alunos realizassem suas atividades em casa, minimizando, assim, os impactos das restrições no ambiente escolar e possibilitando atingir alguns dos objetivos propostos em cada unidade educacional.

Entendemos que a iniciativa da formação acadêmica por meio da experiência do PIBID, especificamente na área da Educação Física durante a pandemia, possibilitou explorar novos horizontes quanto ao uso didático das TICs voltadas à Educação Básica no estado de MS, sendo fundamental para a construção de novos saberes e dos processos de ensino-aprendizagem contextualizados com a realidade escolar. Para Santos *et al.*, (2021), à vista dos argumentos anteriores, a inserção do PIBID no ensino remoto propiciou aos licenciandos uma reflexão crítica do momento, inclusive para redimensionar o cotidiano escolar.

Vale ressaltar o impacto do PIBID na formação docente, explicado pelo pensamento de Costa Filho e Iaochite (2020, p. 3), quando mencionam que é nesse período de inserção na escola que se compreende a realidade, estimulando e proporcionando diferentes habilidades e competências, dando certa autonomia para refletir sobre a sua prática docente e utilizando os novos conhecimentos acerca das tecnologias, por exemplo.

Deste modo, não sabemos ainda o grau específico de influência causada pelo período restritivo da pandemia no desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, porém podemos destacar a importância do ensino remoto para mitigar e dar continuidade ao processo educativo, buscando minimizar os seus impactos. Por isso, acreditamos que, mesmo com as limitações do ensino remoto na Educação Básica, sobretudo para a Educação Física nas escolas públicas no MS, foi possível promover algumas ações via PIBID nas unidades escolares. Podemos considerar que essas ações podem ter sido salutares ao considerar o momento vivido pela comunidade escolar na pandemia, bem como podem ter provocado um repensar das práticas docentes no futuro, como apontam Oliveira e Sholze (2021, p. 6) ao dizerem que “[...] as experiências vividas hoje podem ser muito valiosas e produtivas para pensar em estratégias e possibilidades de tratar a educação nos anos iniciais do ensino fundamental já nessa nova realidade”.

Segundo Adamiski (2021), em seu relato acerca dos efeitos da pandemia de Covid-19 na Educação Básica do estado de MS, professores e alunos passaram a desenvolver as atividades remotamente, tornando o lar a própria escola em busca de ensino e aprendizagem. Alerta Saraiva (2020) que, no campo da Educação, a interrupção das aulas presenciais nas escolas e nas universidades não representou uma tregua das aulas, já

que a comunidade escolar procurou se reorganizar para dar continuidade ao processo educativo, sendo as plataformas digitais a ferramenta principal do ensino remoto.

Nessa perspectiva, o trabalho de Rocha *et al.* (2020) aponta que a Educação Básica no Brasil sempre priorizou o modelo presencial, e a situação de emergência decorrente da pandemia alavancou fortemente o crescimento do ensino remoto no setor educacional, gerando novas possibilidades de intervenções pedagógicas. Por outro lado, observamos que, durante a pandemia, com forte promoção do período de ensino remoto, foram encontrados inúmeros obstáculos e dificuldades, entre os quais estão a elaboração dos planejamentos semanais, a preparação para o dia da aula, a questão da internet (banda larga) e a dificuldade de interação com os alunos devido à carência de equipamentos tecnológicos. Isso gerou pouca participação dos estudantes nas aulas, além da necessidade de adaptação e familiarização com os equipamentos tecnológicos, já que a maioria das escolas públicas não estavam preparadas para esse momento inesperado de ensino remoto (Santos *et al.*, 2021).

O trabalho de Santos *et al.* (2021) também esclarece que, considerando a experiência vivenciada no PIBID (subprojeto Educação Física) durante a pandemia, foi possível utilizar diferentes plataformas e aplicativos tecnológicos para o ensino remoto, entre eles: o *Google Classroom*, para proporcionar a comunicação com os alunos; o *WhatsApp*, com a alternativa de envio de texto, imagens e vídeos; e o *Google Forms*, com atividades avaliativas síncronas e assíncronas.

Outro aspecto é o ato de registrar/descrever o andamento das atividades, sejam elas em aulas remotas ou presenciais na escola, o que pode propiciar uma reflexão essencial, trazendo um panorama dos possíveis avanços e/ou retrocessos no ensino e aprendizagem dos alunos. Assim, para capturar a experiência vivenciada, Riguete Ribeiro, Berto e Rodrigues (2016) comentam acerca das reflexões dos professores de Educação Física inseridos no PIBID na escola pública, adotando principalmente o diário de bordo para descrever todas as narrativas e reuniões feitas na semana, participação em palestras e oficinas, além das observações dentro da sala de aula.

Moreira e Schlemmer (2020) afirmam que o ensino remoto emergencial é, na verdade, uma intervenção de ensino temporária que obrigou as instituições escolares a adotar tal procedimento devido à crise estabelecida pela pandemia na Educação Básica, constituindo-se um modelo de ensino para atender ao momento de emergência. Vale destacar também a fala de Skowronski (2021), que afirma que o modelo de ensino que utiliza recursos tecnológicos e a incorporação da tecnologia não garante a total aprendizagem dos estudantes, muito menos o envolvimento no componente curricular.

Além dos alunos afetados pela pandemia, os professores também foram alvo dessa crise nas escolas. Portanto, existem grandes “[...] desafios da prática docente em contextos vulneráveis onde

a formação dos professores e o currículo não atendem às necessidades da escola em tempo de pandemia” (Rodrigues, 2020, p. 53). Desse modo, percebe-se a necessidade de políticas públicas educacionais que deem suporte a esse “novo” contexto educacional nas escolas públicas e universidades brasileiras, sobretudo considerando as possíveis desigualdades e realidades sociais no país.

Ressaltamos que as práticas docentes, no cenário da pandemia, precisaram ser ajustadas e reinventadas com foco em metodologias inovadoras. Os educadores tiveram o desafio de aliar a didática de ensino já consolidada às diversas tecnologias digitais, o que incluiu maior uso de computadores, tablets, dispositivos móveis, construção de videoaulas e utilização do *Google Classroom*, entre outros recursos. Além disso, os professores precisaram lecionar suas aulas semanais, elaborar seu planejamento e cumprir seus compromissos administrativos com a gestão escolar. Essa nova realidade desencadeou uma sobrecarga de trabalho docente, fato documentado na pesquisa realizada pela Fundação Carlos Chagas (2020). Nesse estudo, constam dados relevantes sobre o trabalho docente relacionados ao aumento de algumas “tarefas” pedagógicas, tais como: 1 - escrever/responder *e-mail/WhatsApp/SMS* (91,4%); 2 - planejar aulas com novos recursos/ferramentas (80,1%); 3 - ministrar aulas com novos recursos/ferramentas (79,8%); 4 - assistir/participar de cursos a distância (77,4%); 5 - participar de reuniões pedagógicas a distância (73,2%); 6 - apoio/relacionamento/suporte às famílias dos alunos (68,3%).

Dessa forma, outras questões precisam ser levantadas atualmente no campo da prática docente ao considerar as inúmeras necessidades que envolvem o ensino remoto e/ou a nova realidade que se “impõe”, sobretudo no que se refere ao uso das TICs nas escolas, à preparação e qualificação dos professores e ao acesso destes aos mecanismos tecnológicos.

PIBID EDUCAÇÃO FÍSICA E O RETORNO DAS ATIVIDADES PRESENCIAIS PÓS-PANDEMIA

Com o término do isolamento social, a Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul (SED-MS) buscou analisar os diversos trabalhos realizados na Rede Estadual de Ensino de MS (REE-MS), cujo retorno presencial ocorreu gradativamente, tendo como parâmetro os indicadores (bandeiras) criados pelo “Programa de Saúde e Segurança” (PROSSEGUIR), que sinalizam o grau de risco em cada município do estado (Mato Grosso do Sul, 2021).

A partir do declínio da pandemia, aliado às ações de controle de biossegurança de diferentes entidades no MS, tais como universidades e escolas, possibilitaram o retorno gradual das aulas presenciais, trazendo consigo o desafio de proporcionar um novo olhar para as práticas pedagógicas na pós-pandemia, no chamado período de isolamento e/ou de restrições sociais. Os professores de ambas as esferas educacionais precisaram reavaliar suas ações e (re)inventar o planejamento letivo, especialmente considerando a inserção do

uso das TICs no processo educativo, algo que passou a fazer parte da rotina de alunos, professores e familiares. Nesse sentido, o que se observa atualmente é o uso cada vez maior e dinâmico das TICs, sendo que, na pandemia, isso acabou sendo algo até “obrigatório” e necessário devido à “[...] oportunidade dos professores e estudantes emergirem nesta Educação Digital, especialmente, nos cenários e realidades dos ambientes digitais de ensino e aprendizagem síncronos e assíncronos” (Moreira; Schlemmer, 2020, p. 24).

O processo de adaptação no ambiente escolar durante e pós-pandemia não foi algo imediatamente compreensível, devido à inserção das TICs. Segundo os resultados obtidos pelo Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (2020), em uma pesquisa com enfoque na TIC Educação, apenas um quinto das escolas brasileiras realizava atividades a distância antes da pandemia, o que denota que grande parte das escolas não esperava a transição para as aulas *on-line*.

Com a homologação do documento estadual para a volta às aulas presenciais no MS, a principal preocupação para os gestores escolares era a disponibilização de recursos digitais para os alunos e professores para o desenvolvimento das atividades escolares. A presença de dispositivos tecnológicos foi um desafio enfrentado na realidade das escolas públicas, visto que a desigualdade socioeconômica para equipamentos digitais e qualidade de conectividade da internet tornou-se evidente durante as aulas *on-line* nas escolas brasileiras. Por exemplo, Gracino *et al.* (2021) discutiram sobre o desafio da adaptação do ensino remoto, entendido como algo complexo, que exigiu orientação acerca do manuseio correto do uso das tecnologias. Assim sendo, observamos que alunos leigos acerca da tecnologia tiveram dificuldades no ensino remoto em casa, e que, agora, ao retornarem para a escola, podem ser orientados pelos professores, na tentativa de tornar os estudantes mais adeptos do uso das TICs.

Além das dificuldades enfrentadas durante as atividades não presenciais, existiram também os desafios do retorno às escolas, inicialmente no modelo híbrido, e que precisaram ser muito bem elaborados para abarcar todos os alunos. No que tange à Educação Física escolar em tempos de pandemia, houve limites na formação continuada dos professores e ausência de recursos nas escolas para os professores da área. Valente *et al.* (2020) afirmam que é uma alternativa para adequar as formas de aprender-ensinar, já que é um processo desafiador relacionado ao sistema educacional vigente há anos, e com isso foram feitas as transformações necessárias no processo de ensino e aprendizagem.

Segundo Ungheri *et al.* (2021), no estudo realizado sob um olhar nos estados brasileiros com ênfase na Educação Física escolar e pandemia, observamos que a readaptação dos espaços físicos na escola seria necessária para as práticas pedagógicas. No entanto, a análise que se faz é se as escolas brasileiras teriam estruturas físicas para atender aos protocolos recomendados para tais atividades. No que se refere às esco-

las menos favorecidas, haveria a possibilidade de atender às recomendações com revezamento de turmas, de maneira que se possa contemplar todos igualmente na escola?

Diante desse cenário de readaptação e das dificuldades estruturais possivelmente enfrentadas pelas escolas, a Educação Física no campo educacional também passou por contrariedades, com reflexos no PIBID, que oportuniza a vivência de estudantes do ensino superior na Educação Básica. À vista disso, o subprojeto do PIBID reinventou a sua prática na Educação Física, aderindo ao uso de uma série de recursos digitais e sociais. Entre as atividades desenvolvidas pelo subprojeto Educação Física, estiveram os portfólios. Nesse contexto, o *e-book* “PIBID/Unipampa em tempos de ensino remoto: desafios e superações” traz um recorte da experiência no PIBID Subprojeto Educação Física, propondo como intervenção pedagógica o “portfólio”. Ressaltamos que este teve papel primordial para o registro de percepções e reflexões acerca das atividades desenvolvidas durante o período do subprojeto PIBID 2020-2022. Em contrapartida, a pandemia tornou-se uma oportunidade para aprender novos conhecimentos e saberes com diálogos (Adamiski, 2021). Com essa alternativa, a educação que outrora se resumia a caderno, lápis e livros, agora se vale de computadores, plataformas digitais, *sites*, celulares, entre outros, que levam de forma prática e objetiva conteúdo e conhecimento ao público-alvo. Contudo, a maior revolução “[...] acontecerá quando aproveitarmos a computação móvel com todo seu potencial, de maneira integrada às atividades do pensar, do planejar, do organizar, do colaborar e do produzir” (Carvalho, 2015, p. 3).

Em suma, a Educação pós-pandemia revelou inúmeras aprendizagens, marcadas pela obrigatoriedade de (re)inventar e reformular práticas educacionais em âmbitos jamais imaginados na política, cultura e na formação de futuros professores (Adamiski, 2021). Essa experiência singular proporcionou novas compreensões aos educadores, estudantes, gestores escolares e a todos os envolvidos no cenário educacional, especialmente no que se refere aos conhecimentos e à aplicação das TICs.

METODOLOGIA

Ao considerarmos as experiências proporcionadas pelo PIBID no MS, de modo específico o subprojeto Educação Física, referente ao Edital (CAPES) entre os anos de 2020 e 2022, nossa pesquisa baseou-se na perspectiva de estudo e análise qualitativa. Assim, procuramos identificar as principais lacunas e potencialidades, oriundas dos apontamentos feitos pelos professores-supervisores e acadêmicos-pibidianos de Educação Física sobre o desenvolvimento do referido Programa, observando especialmente o contexto em que foi aplicado e a relação entre a formação superior e a escola receptora.

Em termos gerais, tínhamos, a partir da relação de municípios e áreas indicadas pelas IES e aprovadas pela CAPES, quatro entidades

selecionadas, com a distribuição de oito núcleos (subprojeto Educação Física) em todo o MS. Entretanto, conseguimos desenvolver a pesquisa somente em três instituições – duas públicas e uma privada –, com um total de cinco núcleos que tiveram o PIBID ativo no MS. Destacamos que, em função das restrições da pandemia, a pesquisa ocorreu de forma totalmente *on-line*. Portanto, segundo os dados da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), a proposta caracterizou-se como uma pesquisa de opinião e não necessitou de aprovação do Comitê de Ética, conforme descrito na Resolução CNS n.º 510/16, no parágrafo único do seu Art. 1º, sendo que os participantes não puderam ser identificados.

Sobre a parte estrutural dos questionários, foram construídas duas vertentes de formulários para atender tanto à realidade dos professores-supervisores quanto à dos acadêmicos-pibidianos, de forma que fosse possível analisar as questões particulares e, também, as relacionais entre os dois grupos. Buscamos, assim, verificar as convergências e/ou divergências nos dados de ambos. Dessa forma, foi possível realizarmos uma análise descritiva, considerando particularmente cada grupo, e uma vertente comparativa entre os grupos (professores-supervisores versus acadêmicos-pibidianos), conforme cada experiência.

Para a elaboração dos questionários, utilizamos a ferramenta *Google Forms* (Aplicativo de Gerenciamento de Pesquisa), com perguntas gerais e específicas. Os formulários foram desenvolvidos contendo três blocos, a saber: 1º Bloco - O perfil do pesquisado, com perguntas pontuais sobre idade, sexo, moradia, experiências profissionais, entre outros; 2º Bloco – Uma palavra-chave sobre a experiência no PIBID, constando apenas uma pergunta; 3º Bloco – A influência do PIBID na formação, a fase de ensino remoto e presencial na escola, considerando o período da pandemia (Covid-19), contando com cinco perguntas abertas. Esclarecemos que as perguntas foram construídas e ajustadas para possibilitar a análise de cada grupo, bem como a comparação entre os grupos de respondentes: acadêmico-pibidiano e professor-supervisor.

O modo de envio dos questionários (formulários) da pesquisa (*link – Google Forms*) ocorreu por meio de remessas aos *e-mails* e/ou mensagens (*WhatsApp*) para os números de telefone cadastrados no banco de dados dos pesquisadores, sendo que estas informações foram adquiridas em contatos com os Coordenadores de Área de cada IES no MS. O período de envio e preenchimento dos formulários foi de 18 a 27/07/2022, e o período de análises, de 2023 a 2024. Quanto ao número total da amostra selecionada (47 sujeitos), tivemos 6 professores-supervisores e 41 acadêmicos-pibidianos. Deste total (47), obtivemos o retorno de 70% de respostas, totalizando 32 participantes, sendo 6 professores-supervisores (100% da amostra prevista) e 26 acadêmicos-pibidianos (aproximadamente 64% da amostra total prevista).

Reconhecemos algumas limitações metodológicas neste estudo, notadamente a ausência da participação de representantes de uma das IES envolvidas e a taxa de resposta de alguns

membros da amostra. Contudo, consideramos que o número de participantes que efetivamente contribuiu com seus relatos (32 sujeitos, representando 70% da amostra selecionada) foi significativo o suficiente para proporcionar uma compreensão relevante do processo de desenvolvimento pedagógico e das experiências vivenciadas pelos participantes do PIBID durante o período de 2020 a 2022, no contexto do subprojeto Educação Física no estado do Mato Grosso do Sul.

Destacamos, também, que os resultados qualitativos, advindos da aplicação dos formulários, foram aglutinados, na medida do possível, em categorias, enquanto unidades de significado sobre a temática pesquisada, notadamente para facilitar o tratamento e a reflexão sobre os dados adquiridos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com o objetivo de apresentar, analisar e discutir os dados adquiridos na pesquisa empírica com professores-supervisores e acadêmicos-pibidianos sobre as vivências no PIBID da disciplina de Educação Física no estado de MS, buscamos aqui apontar os principais elementos sobre as possíveis dificuldades e/ou competências observadas durante dois momentos: o período de restrições/distanciamentos e o retorno das atividades presenciais nas unidades escolares.

Para tal, inicialmente descrevemos os resultados sobre o perfil de cada participante, representado pelo Bloco 1, considerando os 32 retornos dos formulários (*on-line*), sendo 6 professores-supervisores e 26 acadêmicos-pibidianos que atuaram em três cidades do MS (Campo Grande, Dourados e Corumbá). Essas instituições eram públicas e privadas, sendo a primeira a maioria dos sujeitos pesquisados.

Os resultados dos professores-supervisores apresentaram que estes tinham idade entre 27 e 50 anos, sendo 3 mulheres e 3 homens. Quanto ao ano de formação e atuação na Educação Física escolar, os dados mostraram variações significativas, demonstrando que a formação/atuação era variada, com indicação dos anos de 1997, 2003, 2005, 2008 e 2017 e experiências entre 5 e 22 anos. Vale destacar que três professores (50%) já haviam participado do subprojeto Educação Física - PIBID.

Observamos que, quanto à idade dos acadêmicos-pibidianos, a maioria tinha entre 20 e 25 anos (20 sujeitos – 76,92%), seguida de 30 a 38 anos (4 sujeitos – 15,38%) e apenas dois sujeitos com 19 anos. Quanto ao sexo biológico, os dados apresentaram um equilíbrio numérico (50% para cada), e não foram observadas diferenças significativas nas respostas ao considerar o sexo. Em relação ao semestre vinculado à IES, 7 sujeitos (26%) encontravam-se no 2º ano do curso (4º semestre), e 19 (74%) estavam cursando entre os dois últimos anos (5º e 8º semestres). Outro dado relevante foi que apenas 5 respondentes (19,2%) tinham vivenciado experiências anteriores semelhantes ao PIBID.

Sobre o Bloco 2, que iniciou as indagações qualitativas da pesquisa, realizamos apenas uma pergunta para ambos os grupos de sujeitos (professores-supervisores e acadêmicos-pibidianos). Esta foi baseada na experiência pessoal/profissional (história de vida) e considerou a vivência na escola-campo, solicitando aos pesquisados que descrevessem em uma só palavra este momento vivido no PIBID (2020-2022). Os resultados apontaram algumas palavras, tais como: gratificante, inigualável, única, satisfatória, desafiadora, superação, aprendizado, conhecimento, reveladora, maravilhosa, entre outras.

Assim, de posse do resultado geral, aglutinamos as palavras similares/sinônimas em categorias, enquanto unidades de significado, resultando nas seguintes categorias mais evidentes: 1) APRENDIZAGEM (35% das menções); 2) AMADURECIMENTO (19% das menções); 3) DESAFIADORA (15% das menções). Ressaltamos que todas as palavras indicadas por ambos os sujeitos pesquisados direcionaram para algo frutífero, produtivo, positivo e/ou fértil sobre a experiência vivida, e em nenhum momento foram descritas palavras pejorativas ou negativas que maculassem a participação no PIBID. Portanto, ressaltamos a relevância da experiência para a formação profissional em Educação Física.

Quanto ao Bloco 3, foram feitas mais cinco perguntas, todas ampliando a possibilidade da resposta descritiva pelo pesquisado. De tal modo, a primeira versou sobre qual teria sido a principal contribuição do PIBID na formação acadêmica para o aluno pibidiano e para a escola-campo (professor-supervisor). Os dados mostraram que, para a maioria (70%) dos acadêmicos-pibidianos, o PIBID representou a primeira experiência significativa de INICIAÇÃO À DOCÊNCIA, enquanto aproximadamente 30% não relacionaram a vivência com a docência, mas no sentido de uma realização e crescimento pessoal como graduandos. Para os professores-supervisores entrevistados, as informações variaram em suas diferentes formas descritivas, porém remeteram à mesma intencionalidade, interligando as TROCAS DE EXPERIÊNCIAS entre a Universidade e a escola-campo como um ponto importante de contribuição do referido programa.

A relevância do PIBID como um espaço de aprendizado e desenvolvimento profissional transparece nas narrativas dos participantes. Por isso, alguns acadêmicos-pibidianos mencionam a aquisição de habilidades práticas essenciais para o exercício à docência, quando dizem, por exemplos: “[...] que aprendeu a fazer planos de aula, e como conduzir uma aula” (n. 2 - acadêmico-pibidiano); “[...] que foi uma troca importante de experiência, que se faz necessária para o nosso crescimento acadêmico” (n. 4 - acadêmico-pibidiano); “[...] colaborou para o seu aprendizado e contribui [...] na formação como professora e acadêmica” (n. 6 - acadêmico-pibidiano). Essa simbiose entre a teoria acadêmica e a prática escolar é sublinhada pelos professores-supervisores. Um deles (n. 2) destaca o “[...] contato direto com a Universidade, proporcionando aprofundamento teórico aliado às experiên-

cias", enquanto outro (n. 6) enfatiza a "[...] maior aproximação da universidade com a escola" como a principal contribuição do programa, especialmente no contexto desafiador das restrições pandêmicas. A influência do PIBID na dinâmica escolar também é notada, com um professor-supervisor (n. 3) observando que "[...] a relação entre alunos e professores (os pibidianos) deixou as aulas mais leves e os alunos mais próximos dos professores", atenuando, em parte, o distanciamento imposto pela pandemia.

Na segunda e terceira perguntas do Bloco 3, indagamos, de forma similar para ambos os grupos, quais teriam sido os três principais aspectos positivos e negativos ao desenvolverem suas aulas durante o ensino remoto na escola-campo, considerando as restrições/distanciamentos decorrentes do período da Pandemia (Covid-19). Os resultados apontaram, de forma geral, que na questão positiva a categoria INOVAÇÃO se destacou, tanto pela prática docente vivenciada pelos acadêmicos quanto por sua interação com os supervisores no uso de tecnologia nas aulas ministradas. As transcrições de algumas frases retratam esta categoria: "Inovador, pelo fato de termos que preparar vídeos-aulas usando recursos audiovisuais, onde eu não tinha tanto domínio do uso desses recursos" (n. 4 - acadêmico-pibidiano); "[...] implementação de novos métodos de trabalho, remoto e presencial" (n. 6 - professor-supervisor). Os dados apontaram que as experiências vividas na pandemia também provocaram ações pedagógicas salutares, sendo uma oportunidade valiosa para produzir novas estratégias de ensino-aprendizagem (Oliveira; Sholze, 2021).

No que concerne aos elementos negativos vivenciados durante o ensino remoto, a pesquisa revelou uma variedade de desafios, corroborando as dificuldades gerais apontadas pelos participantes, como distanciamento e o limitado contato com os alunos, a ausência de aulas práticas e o desinteresse tanto dos estudantes quanto de seus responsáveis. Essas questões são ilustradas nas falas dos acadêmicos-pibidianos, que mencionaram a "[...] falta de acessibilidade aos materiais e internet instável" (n. 2), a "[...] rede de internet precária" (n. 9) e a significativa "[...] questão de pouco contato com os alunos" (n. 11). Essa dificuldade no estabelecimento de vínculos e na interação pedagógica é reforçada pela experiência de outro acadêmico (n. 13), que relatou "[...] pouco contato com os alunos por conta do Covid-19 e dificuldade para elaborar atividades no cenário de pandemia, com pouca participação dos alunos em aulas remotas". A rigidez de materiais predefinidos também se mostrou um obstáculo, com um acadêmico (n. 24) apontando que "[...] atividades pré-determinadas pelo caderno fornecido pelo governo na quarentena limitava os conteúdos e não seguia uma sequência, [...] além do baixo contato com os alunos". Os professores-supervisores ecoaram essas preocupações, destacando a "[...] falta de autonomia dos professores em relação aos conteúdos desenvolvidos na escola", imposta pela secretaria de educação municipal durante as aulas remotas (n. 3), e a "[...] falta de contato com as crianças, [...] pouco contato com alguns pibidianos" (n. 5).

Destacamos também que dois entrevistados (acadêmicos-pibidianos) não indicaram fatores problemáticos em suas experiências. Assim, diante da "nuvem" de dados, procuramos identificar as convergências para agrupá-las em unidades similares, surgindo três categorias: a) dificuldade de INTERAÇÃO aluno-professor, elemento em parte "natural" devido a restrição pandêmica; b) limitações no ACESSO À INTERNET, algo que acabou dificultando a relação entre discente e docente ao considerar o desenvolvimento de suas aulas; c) problema como a FALTA DE AUTONOMIA por parte da escola, já que a maioria dos conteúdos e procedimentos estava pré-estabelecida pelo órgão educacional responsável por cada município, algo que acabava "limitando" a liberdade docente.

Para além dos dados relatados, observamos que o processo de adaptação no ambiente escolar no início da pandemia não foi fácil, algo já apontado no trabalho de Gracino *et al.* (2021). Logo, a adaptação do ensino remoto representou um grande desafio, exigindo orientação acerca do manuseio correto do uso das tecnologias, bem como devido à carência de equipamentos tecnológicos e acesso à rede de internet, resultando na pouca participação dos alunos. Contudo, Santos *et al.* (2021) afirmam que, por outro lado, a presença do PIBID proporcionou, diante do período restritivo (ensino remoto), uma reflexão crítica do momento, em especial sobre o contexto das escolas públicas.

Na quarta pergunta, solicitamos que ambos os grupos citassem as três ferramentas tecnológicas (TICs) mais utilizadas durante as aulas de Educação Física durante as restrições/distanciamentos do período da Pandemia (Covid-19), sendo considerado que a mencionada em primeiro lugar seria a mais utilizada na escola-campo. As informações coletadas indicaram que as três TICs mais citadas foram CELULAR, COMPUTADOR e REDES SOCIAIS, enquanto a ferramenta mais utilizada para o desenvolvimento dos conteúdos das aulas de Educação Física foi o aplicativo denominado *WhatsApp*.

Os resultados corroboraram os achados de Rocha *et al.* (2020), quando estes afirmaram que essas ferramentas tecnológicas passaram a ser instrumentos de intervenções pedagógicas e puderam ser excelentes elementos para auxiliar o professor na escola, considerando o atual cenário educacional cada vez mais digital. Ressaltamos que, recentemente, alguns estudos desenvolvidos durante e/ou sobre o ensino remoto comprovaram a importância do uso das TICs e a dificuldade encontrada pelas escolas públicas (Moreira; Schlemmer, 2020; Gracino *et al.*, 2021), algo que também reparamos e observamos em nosso estudo.

Na última pergunta, procuramos considerar o fim das restrições/distanciamentos e o retorno das atividades na escola-campo onde o PIBID se desenvolveu. Portanto, seguimos a mesma "lógica" estrutural, solicitando os três principais aspectos das atividades presenciais ao desenvolverem as aulas de Educação Física na escola-campo. No geral, os dados citados pelos grupos pesquisados apontaram que o TRABALHO COLABORATIVO foi fundamental para a elaboração e o desenvolvimento da prática da

área nessa nova fase da escola, seguindo inicialmente os protocolos de biossegurança e/ou adequando-se às restrições sanitárias locais (pouco contato, poucos alunos, atividades mais individualizadas).

Ao analisar cada grupo pesquisado, notamos que para os acadêmicos-pibidianos a transição entre teoria e prática realizada na escola-campo foi essencial para ampliar suas vivências no “chão da escola”, representando um momento muito rico de aprendizado e de reconhecimento real da área de atuação. Ao considerar os dados dos professores-supervisores, notamos que o retorno trouxe possibilidades de novas vivências, restabelecendo os laços afetivos no ambiente escolar, algo que foi muito prejudicado no momento restritivo da pandemia. Deste modo, observamos que, na visão dos sujeitos entrevistados, o PIBID proporcionou aos envolvidos uma rica experiência, sobretudo ao aprimorar e articular a prática escolar, algo similar ao que Flores (2010) indicou, quando apontou que a socialização antecipatória profissional durante a graduação suaviza o choque causado ao ser confrontado com a realidade profissional que ocorre na escola.

Como pudemos observar nos resultados, a experiência vivida impôs ao grupo pesquisado a necessidade de alterar o planejamento escolar, adaptar atividades e dominar novos recursos tecnológicos, revelando que o PIBID contribuiu significativamente para a formação inicial dos acadêmicos-pibidianos, tendo como destaque a escola e os supervisores atuando como formadores, algo que corrobora alguns estudos sobre o tema (Rodrigues *et al.*, 2020; Santos *et al.*, 2021; Costa Filho; Iaochite, 2020). Nessa mesma perspectiva, Riguete Ribeiro, Berto e Rodrigues (2016) relatam que este programa oportuniza contribuições dos professores-supervisores, auxiliando os discentes licenciandos e privilegiando experiências do contexto educacional, de modo especial ao se referirem à aproximação e reaproximação com a escola e à (re)experimentação da docência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo dos anos, o PIBID tem se mostrado uma ponte salutar de experiências entre a formação inicial, o saber produzido na academia (Universidade), e a realidade educacional, o saber observado no campo de intervenção (escola-campo). Portanto, é um programa que possibilita vivências no “ambiente escolar”. Dessa forma, o presente estudo, apesar de algumas limitações metodológicas, possibilitou levantar alguns questionamentos e observar respostas pertinentes sobre o processo de ensino-aprendizagem no período pandêmico vivido entre 2020 e 2022.

De forma contundente, devido à pandemia, o modelo tradicional de educação teve que se adaptar e abrir mais espaços para o uso das “novas” ferramentas tecnológicas (TICs), mesmo que de forma mais abrupta devido ao período restritivo. Ao avaliarmos os resultados obtidos, identificamos a importância da estruturação das aulas para o ensino remoto, o que contri-

buiu significativamente para alunos e professores, sobretudo ao oportunizar algumas atividades possíveis (programadas) em suas casas, minimizando os impactos das restrições de mobilidade. Em contrapartida, percebemos a dificuldade enfrentada por aqueles que careceram de dispositivos tecnológicos e conectividade da internet, oriundos das escolas públicas do MS.

Verificamos neste estudo que o PIBID oportunizou, na formação dos acadêmicos-pibidianos (estudantes de licenciaturas), a valorização de pontos significativos para a docência, oferecendo inúmeros desafios sobre os processos de ensino-aprendizagem em um contexto escolar. Os professores-supervisores atuaram como um elo importante entre a formação inicial e o “chão” da escola e, por meio da autonomia e parceria, buscaram resoluções para os problemas encontrados.

Reafirmamos a grande relevância do PIBID para a melhoria da formação do futuro professor que atuará na Educação Básica, bem como ratificamos que a interação presencial e o convívio são fundamentais para algumas ações pedagógicas nas aulas de Educação Física na escola.

Em suma, ressaltamos que, mesmo diante dos inúmeros desafios educacionais – sejam eles momentâneos, como o recente período da pandemia, ou crônicos, como as inúmeras dificuldades enfrentadas em diferentes regiões do Brasil –, é essencial a preparação inovadora desse corpo docente que atuará na escola.

REFERÊNCIAS

- ADAMISKI, E.S.A.; OLIVEIRA, M. A. B. Os efeitos da covid-19 na educação básica de Mato Grosso do Sul: como a rede estadual de ensino enfrenta a pandemia? **Revista Educação E Políticas Em Debate**, Campo Grande, v. 10, n. 3, p. 1107-1123, set./dez. 2021.
- ARANDA, M. A. M. O PIBID na UFGD: ação, reflexão, ação. *In: Anais do Simpósio brasileiro de política e administração da educação*, 25, 2011, São Paulo. São Paulo: ANPAE, 2011. v. 25, p. 1-14.
- BIGARELLA, N.; BRITO, V. M.; MACIEL, C. E. Educação e Pandemia: ações no Estado de Mato Grosso do Sul. *In: Revista Educação Básica em Foco*, Campo Grande, v. 1, ed. 1, p. 1-7, abr./jun. 2020.
- BRASIL. Decreto n.º 15.391, de 16 de março de 2020. Dispõe sobre as medidas temporárias a serem adotadas, no âmbito da Administração Pública do Estado de Mato Grosso do Sul, para a prevenção do contágio da doença COVID-19 e enfrentamento da emergência de saúde pública. **Diário Oficial Eletrônico**, Campo Grande, n. 10.115, 16 mar. 2020. p. 2.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pibid>. Acesso em: 18 nov. 2022.

CAPES. **Ministério da Educação. Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pibid>. Acesso em: 20 nov. 2022.

CAPES. **Ministério da Educação. Relatório de Gestão do exercício de 2013**. Brasília, 31 de mar. p. 1-1014, 2014.

COSTA FILHO, R. A.; IAOCHITE, R. T. Desenvolvimento da capacidade de ensinar durante o PIBID na área de educação física. *In: Revista Pensar a Prática*, Goiânia, v. 23, p. 1-25, 2020.

FREITAS, H. C. L. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. *In: Revista Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1203-1230, 2007. p. 1203-1230.

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. **Educação Física Escolar em tempos de pandemia**. Pesquisa: Educação escolar em tempos de pandemia na visão de professoras/es da Educação Básica, São Paulo, 2020. Disponível em: <https://www.fcc.org.br/fcc/educacao-pesquisa/educacao-escolar-em-tempos-de-pandemia-informe-n-1/>. Acesso em: 22 nov. 2022.

GRACINO, E. R. *et al.* A pandemia e a educação na escola pública: a dualidade do ensino e a diferença das classes sociais. *In: Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, SP, v. 21, 2021. p. 1-21.

HARTMANN, A. M.; BRASIL, J. S. N. **PIBID/Unipampa em tempos de ensino remoto: desafios e superações**. São Leopoldo: Oikos, 2020.

MATO GROSSO DO SUL. Aulas presenciais em 2021. Secretaria de Educação de Estado (SED/MS). Disponível em: <https://www.sed.ms.gov.br/aulas-presenciais-2021/>. Acesso em: 18 nov. 2022.

MONTANDON, M. I. Políticas públicas para a formação de professores no Brasil: os programas PIBID e Prodocência. **Revista da ABEM**, Londrina, v.20, n.28, p. 47-60, 2012.

MOREIRA, J. A.; SCHLEMMER, E. Por um novo conceito e paradigma de educação digital onlife. *In: Revista UFG*, Goiânia, v.20, n.26, 2020.

OLIVEIRA, A.; SCHOLZE, S. Movimento, Criação e Expressão em Tempos de Pandemia: reflexões sobre o ensino de Educação Física e Artes nos anos iniciais do Ensino Fundamental. *In: Revista Olhar de Professor*, Ponta Grossa, v.24, p. 1-8, 2021.

RAFFEL, C. L. S. *et al.* **A experiência de ensinar e aprender no PIBID em tempos de pandemia**, Editora UNOESC, São Miguel do Oeste, v.6, p.1-7, 2021.

RIGUETE RIBEIRO, M. V.; BERTO, R. C.; RODRIGUES, A. B. Trechos do caminho: práticas compartilhadas no âmbito do PIBID/UFES. *In: Revista Pensar a Prática*, Goiânia, v.19, n.4, p. 855-866, 2016.

ROCHA, F. S. M. *et al.* O uso da Tecnologia Digitais no Processo de Ensino durante a Pandemia da Covid-19. *In: Revista Interações*, v.16, n.55, p. 58-82, 2020.

RODRIGUES, J. M. C.; SANTOS, P. M. G. **Reflexões e desafios das novas práticas docentes em tempos de pandemia**. João Pessoa, CCTA, 2020.

ROSA, R. T. N. Das aulas presenciais às aulas remotas: as abruptas mudanças impulsionadas na docência pela ação do Coronavírus - o COVID-19. *In: Revista Científica CHOLA*, Rio Grande do Sul, v.VI, n.1, p.1-4, 2020.

SANTOS, F. N. *et al.* Possibilidades de intervenção e de avaliação em Educação Física Escolar no ensino remoto: parceria colaborativa por meio do PIBID. *In: Revista de Instrumentos, Modelos e Políticas em Avaliação Educacional*, Fortaleza, v.2, n.3, p.1-12, 2021.

SILVA, M. C. A. *et al.* Quando retomar aulas práticas em tempos de pandemia? Indicadores e a viabilização de aulas práticas presenciais. *In: Revista Itinerarius Reflectionis*, Goiânia, v.17, n.3, p.91-121, 2021.

SILVA, S. L. P. O. **O Estágio Supervisionado na formação inicial de licenciados em Educação Física no Paraná**. 2012. 153 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2012.

SKOWRONSKI, MARCELO. Práticas Corporais para além das quadras: Educação Física Escolar ao alcance de todos no ensino remoto. *In: Anais do 10º SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE COMUNICAÇÃO E EDUCAÇÃO*, Primavera do Leste: Public Knowledge Project, n.10, p.1-15, 2021.

TIC EDUCAÇÃO. **Pesquisa sobre o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nas Escolas Brasileiras**. São Paulo: NIC.br, 2020.

UNGHERI, B. O. Educação Física Escolar x Pandemia: o que dizem os protocolos de volta às aulas presenciais. *In: Revista Pensar a Prática*, Goiânia, v.25, 2022. p. 1-25.

VALENTE, J. A.; FREIRE, F. M. P.; ARANTES. **Tecnologia e Educação: Passado, Presente e o que está por vir**. Campinas, SP: NIED/UNICAMP, 2018.