



## **Percepções de professores de educação física sobre o regime de estudo não presencial da rede estadual de Minas Gerais**

Perceptions of physical education teachers on the non-presential study regime of Minas Gerais state

Percepciones de profesores de educación física sobre el régimen de estudios no presenciales del estado de Minas Gerais

**Camila de Assis Carvalho<sup>1</sup>**

*Licenciada e Bacharel em Educação Física pela Universidade Federal de Viçosa, Viçosa/MG, Brasil*

**Doiara Silva dos Santos<sup>2</sup>**

*Professora da Universidade Federal de Viçosa, Viçosa/MG, Brasil*

**Fernanda Santos de Abreu<sup>3</sup>**

*Mestre em Estudos do Lazer pela Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte/MG, Brasil*

**Clarisse Silva Caetano<sup>4</sup>**

*Mestre em Educação pela Universidade Federal de Viçosa, Viçosa/MG, Brasil*

**Recebido em: 18/12/2023**

**Aceito em: 01/07/2024**

### **Resumo**

Em razão da pandemia do COVID-19, o Estado de Minas Gerais desenvolveu o Regime de Estudo Não Presencial (REANP) em maio de 2020. Três ferramentas foram criadas para o REANP: o Plano de Estudo Tutorado (PET); o programa televisivo Se Liga na Educação; e o aplicativo Conexão Escola. O objetivo principal deste estudo foi analisar as percepções de professores de Educação Física (EF) escolar sobre as ferramentas do REANP. Foram realizadas entrevistas com sete professores da rede estadual de Viçosa, Minas Gerais. Os professores sinalizaram que as ferramentas não alcançaram todos os alunos. A sequência didática de conteúdos da EF não foi elaborada junto aos docentes, fazendo-os sentirem-se desconsiderados, o que dificultou o ensino e avaliação dos conteúdos.

**Palavras-chave:** Educação Física. Ensino Remoto. Professores.

### **Abstract**

During the COVID-19 pandemic, the State of Minas Gerais implemented the Non-Presencial Study Regime (NPSR). This regime introduced three tools: the Tutored Study Plan (TSP), the television program "Se Liga na

<sup>1</sup> [camila.a.carvalho@ufv.br](mailto:camila.a.carvalho@ufv.br) .

<sup>2</sup> [santos.doiara@ufv.br](mailto:santos.doiara@ufv.br) .

<sup>3</sup> [fernandaabreuedfisica@gmail.com](mailto:fernandaabreuedfisica@gmail.com) .

<sup>4</sup> [clarisse.caetano@ufv.br](mailto:clarisse.caetano@ufv.br) .

Educação,” and the School Connection app. The study aimed to analyze Physical Education (PE) teachers’ perceptions of the NPSR tools. Interviews with seven teachers from State Schools in Viçosa, Minas Gerais, revealed that the distance education tools did not reach all students. Additionally, the lack of collaboration in designing the didactic sequence for PE classes made teachers feel disregarded and hindered their ability to teach and assess content effectively.

**Keywords:** Physical Education. Remote Teaching. Teachers.

### Resumen

Durante la pandemia de COVID-19, el Estado de Minas Gerais implementó el Régimen de Estudios No Presenciales (RENP). Este régimen introdujo tres herramientas: el Plan de Estudios Tutelados (PET), el programa de televisión “Se Liga na Educação” y la aplicación Conexión Escolar. El estudio tuvo como objetivo analizar las percepciones de los profesores de Educación Física sobre estas herramientas del RENP. Entrevistas con siete profesores de escuelas públicas de Viçosa, Minas Gerais, revelaron que las herramientas de educación a distancia no llegaron a todos los estudiantes. Además, la falta de colaboración en el diseño de la secuencia didáctica de las clases de educación física hizo que los docentes se sintieran ignorados y obstaculizó su capacidad para enseñar y evaluar contenidos de manera efectiva.

**Palabras clave:** Educación Física. Aprendizaje Remoto. Profesores.

### Introdução

Segundo a Organização Pan Americana de Saúde, em 11 de março de 2020, a COVID-19 foi caracterizada como pandemia pela Organização Mundial da Saúde (OMS). Isso fez com que vários países do mundo vivenciassem o distanciamento social, o *lockdown*, o uso obrigatório de máscara e o *home office*, alterando de forma significativa a rotina de todos (Oliveira *et al.*, 2021).

Devido à pandemia de COVID-19, sistemas educativos em todo o mundo tiveram que enfrentar a suspensão de atividades presenciais, devido ao fechamento das instituições de ensino e à urgência de repensar estratégias para dar continuidade aos processos de ensino e aprendizagem por meio de ferramentas digitais.

No estado de Minas Gerais, no dia 22 de março de 2020, ocorreu a suspensão das aulas presenciais, por tempo indeterminado, em todas as instituições da Rede Pública Estadual de ensino, o que também se aplicou às instituições de ensino privadas e às redes municipais (Oliveira *et al.*, 2021).

Em face do cenário de crise, a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG) desenvolveu o Regime Especial de Atividades Não Presenciais (REANP), implementado a partir de 18 de maio de 2020. Essa política estadual contou com três ferramentas para auxiliar todas as áreas do conhecimento: o Plano de Estudo Tutorado (PET); o programa de televisão “Se Liga na Educação”; e o aplicativo Conexão Escola, com o intuito de viabilizar o processo de ensino-aprendizagem diante das condições de isolamento/distanciamento social e *lockdown* (Minas Gerais, 2020).

A ferramenta PET constituiu-se em um material disponibilizado para ser utilizado de modo

obrigatório, como um guia no planejamento das aulas dos componentes curriculares na Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. A sua construção foi baseada no Currículo Referência de Minas Gerais (Minas Gerais, 2020). Mais especificamente, esse material tratou-se de uma apostila enviada de forma virtual ou impressa (neste último caso, para aqueles alunos que não tinham acesso à *internet* ou para as famílias que optaram por este formato), contendo atividades com os respectivos conteúdos previstos para a formação dos alunos, incluindo textos, imagens e exercícios para serem feitos em casa com o auxílio de pais, irmãos, outros responsáveis ou tutores que ajudam na realização de atividades escolares (Minas Gerais, 2020).<sup>5</sup>

Como mencionado, outra tentativa de promover acesso ao programa de ensino da rede estadual foi a inauguração do programa de televisão denominado de “Se Liga na Educação”. Esse programa foi transmitido na Rede Minas, de segunda a sexta-feira, no turno da manhã. Os conteúdos eram apresentados por área de conhecimento no decorrer da semana. Além disso, havia um momento exclusivo para esclarecer as dúvidas dos alunos enviadas por meios digitais (Minas Gerais, 2020).

Em Minas Gerais, mesmo com o retorno das aulas presenciais em 7 (sete) de fevereiro de 2022, os alunos da rede estadual continuaram tendo acesso às tele aulas do programa Se Liga na Educação. O programa também ficou disponível no *YouTube*, ofertando aulas de cerca de 20 minutos de duração (Oliveira *et al.*, 2021).

Por sua vez, a ferramenta Conexão Escola 2.0 trata-se de um aplicativo que permite que os professores estejam *online* no momento da sua aula através da plataforma *Google Sala de Aula*, possibilitando a interação com os alunos, a postagem de atividades, a transmissão de aula por vídeo, dentre outros recursos (Minas Gerais, 2020).<sup>6</sup>

Porém, esses atributos compuseram a versão final e atualizada da ferramenta, pois, em 2020, não era possível enviar arquivos por meio do aplicativo e o único recurso disponível era o da troca de mensagens. No início do ano letivo de 2021, a ferramenta foi atualizada com o *Google Classroom* e, com o fim do ensino remoto, a plataforma foi mantida como recurso adicional para professores da Rede Estadual (Romano, 2021).

---

<sup>5</sup> Não podemos ignorar que, embora esta política tenha sido pensada contando com o apoio familiar, diversos foram os casos de familiares e responsáveis por crianças e jovens em idade escolar que sofreram impactos severos ocasionados pela pandemia. Muitos indivíduos perderam o emprego, viveram momentos extremos de incerteza financeira, política, profissional, alimentícia e ainda enfrentaram questões relacionadas à saúde.

<sup>6</sup> A versão 2.0 foi a versão final e atualizada da ferramenta, pois, em um primeiro momento, ela não contava com o *Google Classroom*. Inicialmente, o aplicativo não permitia o envio de arquivos e servia apenas para troca de mensagens. Foi apenas no começo do ano letivo de 2021 que o aplicativo foi atualizado com o *Google Classroom*. Com o fim do ensino remoto, a plataforma foi mantida como recurso adicional para professores da Rede Estadual.

A Educação Física escolar (EF) também passou a fazer uso desses recursos e plataformas para a ministração de aulas durante o cenário de pandemia. Decerto, além dos desafios comuns às outras áreas do conhecimento, há ainda as especificidades e os desafios próprios do componente curricular, os quais se relacionam com paradigmas que cercam historicamente o papel da Educação Física escolar e que levam muitas pessoas a não entenderem ou não vislumbrarem a viabilidade de aulas do componente por via remota.

Esses paradigmas são, em geral, aqueles de ordem higienista, militarista e competitivista (Soares, 2004; Castellani Filho, 2014), os quais trouxeram e ainda trazem diversas implicações para a compreensão e operacionalização da Educação Física escolar, sobretudo quanto ao trato do conteúdo. Tais paradigmas foram pensados e discutidos cientificamente na área da Educação Física por estudiosos como Bracht (1999), Darido e Rangel (2014), Kunz (1998) e Soares *et. al* (1992). Os avanços epistemológicos expressos na literatura e nos desdobramentos teórico-metodológicos da área sugerem a superação de perspectivas tradicionais de ensino e apontam para a sistematização do processo dos conteúdos, contemplando-os para além do saber fazer.

De fato, a articulação de saberes acerca das possibilidades de superar tais abordagens dentro da cultura da EF, vinculadas à centralidade do movimento e ao caráter procedimental das aulas, têm sido tema de discussão no campo acadêmico há anos (Darido; Rangel, 2000; Kirk; Almeida; Bracht, 2019). Por certo, os reflexos desses avanços na Educação Física são notáveis, mas ainda há desafios e os regimes remotos de ensino tornaram esse processo ainda mais desafiador.

Assim, dadas as especificidades da área e as políticas implementadas no Estado de Minas Gerais, emergiu a questão norteadora deste trabalho: quais são as percepções dos professores de Educação Física da cidade de Viçosa, Minas Gerais, sobre os recursos e plataformas do REANP da Rede Estadual para o trato pedagógico dos conteúdos da Educação Física?

As percepções dos professores podem oferecer subsídios para reorientar processos pedagógicos da Educação Física nas escolas públicas estaduais ao lidar com o cenário pós-pandemia e, sobretudo, para refletir e questionar processos políticos que afetam o trabalho docente em suas especificidades.

Esta investigação tem o potencial de agregar para a produção científica quanto à especificidade, às demandas, aos desafios e às ressignificações do trato pedagógico dos conteúdos da Educação Física que, decerto, trazem implicações para além do tempo de execução do REANP.

Notoriamente, os professores de Educação Física tiveram que adaptar os seus conteúdos à realidade pandêmica e, como apontaram Godoi, Kawashima e Gomes (2021), cada professor precisou se

reinventar, reestruturar e repensar as suas metodologias de trabalho a fim de não interromper o processo de ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, o objetivo geral deste estudo foi analisar as percepções de professores de Educação Física escolar sobre as ferramentas do Regime de Estudo Não Presencial do Estado de Minas Gerais. Como objetivos específicos, pretendeu-se: examinar e discutir as percepções de professores de Educação Física da rede estadual mineira sobre o PET, sobre o Se Liga na Educação e o Conexão Escola quanto aos conteúdos da Educação Física; e analisar as percepções de professores de Educação Física escolar acerca dos impactos do REANP sobre o seu trabalho docente.

## **Materiais e Métodos<sup>7</sup>**

O presente estudo se caracteriza como pesquisa qualitativa, ou seja, se atenta às realidades particulares e que não tem a pretensão de obter dados generalizáveis, pois busca o entendimento de fenômenos para além da operacionalização de variáveis numéricas, trabalhando com um universo de significados (Minayo, 2001).

Esta pesquisa foi realizada com professores de Educação Física da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais, atuantes na cidade de Viçosa-MG. A composição da amostra foi não probabilística e intencional. Os professores de Educação Física da rede estadual lotados na cidade receberam uma carta convite via correio eletrônico institucional, partindo de um banco de dados preexistente pertencente à pesquisadora responsável.

Para se voluntariar, os professores deveriam ter participado de todo o processo do REANP, de 2020 a 2021. Os professores interessados tiveram que manifestar a intenção de participar retornando ao contato do pesquisador responsável dentro do prazo de 15 dias. Assim, obtiveram acesso ao Termo de Esclarecimento Livre e Esclarecido e o assinaram.

A coleta de dados ocorreu por meio de entrevistas semiestruturadas realizadas através da Plataforma *Google Meet*. As perguntas abrangiam as percepções dos professores sobre cada ferramenta do REANP, sobre o uso que delas fizeram para o ensino da Educação Física e acerca das dificuldades encontradas. As citações das falas dos entrevistados utilizadas no texto deste estudo foram registradas por meio da indicação “professor” ou “professora”, sucedida de um número (1, 2, 3, etc.), garantindo,

---

<sup>7</sup> Esta pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética e Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Viçosa e foi aprovada sob o número de parecer: 5.414.994.

assim, o anonimato desses sujeitos.

Para a análise dos dados, foi utilizada a Análise de Conteúdo (Bardin, 2011), que envolve as fases de: pré-análise, exploração do material, codificação e inferência dos resultados (Bardin, 2011). Nesse procedimento, o pesquisador realiza, na transcrição das entrevistas, a pré-análise dos dados, tomando contato de maneira panorâmica com o que foi dito. Em um segundo momento, inicia a exploração do material, identificando e destacando pontos cruciais que ajudem a responder aos objetivos. Na etapa da codificação, detecta temáticas agrupando-as em categorias analíticas e, por fim, interpreta e fundamenta as análises na inferência de resultados, buscando sentidos, conexões e lacunas (Bardin, 2011).

## **Resultados e discussão**

Participaram do estudo sete docentes (sendo quatro professores e três professoras) que atendiam aos critérios da pesquisa, todos atuantes na cidade de Viçosa, na Rede Estadual, durante todo o REANP (de 2020 a 2021). Esses professores tinham, até a data de realização do estudo, entre seis e vinte e cinco anos de docência. Durante a fase de pré-análise e exploração de dados, foram estabelecidas duas categorias: 1) Instrumentos do REANP e conteúdos da Educação Física e 2) Impacto do REANP sobre o trabalho docente. Essas categorias serão apresentadas e discutidas a seguir.

### **Instrumentos do REANP e conteúdos da Educação Física**

Ao longo de sua construção histórica, a Educação Física enfrentou vários paradigmas que refletiram na dificuldade para o alcance de sua legitimidade no âmbito escolar. Tradições de ensino tecnicistas e/ou vinculadas à aptidão física e à saúde trouxeram implicações para a área em sua lógica interna e externa. As possibilidades teóricas e metodológicas construídas na área em busca de avanços nas práticas pedagógicas passam por dificuldades para se concretizarem desde o âmbito da formação de professores até os desafios próprios das diversas realidades escolares (Bracht, 2019).

O fazer destituído de intencionalidade pedagógica foi realidade comum na Educação Física escolar por muitos anos, o que levou a um longo processo histórico de falta de compreensão e, conseqüentemente, de legitimidade da área como componente curricular perante professores de outras áreas do conhecimento, alunos e a comunidade. Essa má compreensão, segundo Maia *et al.* (2019), leva

a um entendimento equivocado da Educação Física como momento extracurricular ou, ainda, como atividade que não contribui, de fato, para o projeto pedagógico e para a perspectiva de formação de uma escola.

Parece haver sinais dessa falta de legitimidade no fato de que, nos primeiros PETs enviados pela SEE/MG, estavam contemplados os variados componentes curriculares, entretanto, a Educação Física não havia sido abordada para nenhum nível de ensino. Dessa forma, os professores tiveram que buscar outras fontes para lhes auxiliar na elaboração e envio de atividades para os alunos, enquanto as outras áreas dispuseram de orientações e materiais. Para exemplificar essa questão, destaca-se a fala abaixo:

Professora 6: O Estado começou a mandar os PETs... da Educação Física ficou um tempinho sem enviar, né? Aí a gente produzia o material de estudo para o aluno e enviava vídeos através do *WhatsApp*.

A elaboração de material próprio foi, portanto, a estratégia inicial dos professores entrevistados, desamparados de quaisquer orientações do estado. Os professores buscaram replanejar as suas aulas diante do cenário e das condições de trabalho enfrentadas, sinalizando alinharem-se a documentos balizadores nacionais e estaduais e seus planejamentos em andamento previamente ao *lockdown*.

Ainda que obtendo-se avanços, um dos desafios não superados pela EF cotidiana é o da organização de conteúdos e elaboração da sequência didática, tendo-se em vista sua complexificação. Ao longo dos anos, alguns governos estaduais elaboraram livros didáticos na tentativa de uma sistematização, embora haja uma discussão controversa quanto às limitações que livros didáticos trazem ao trabalho docente, tornando-o estanque (Rodrigues; Darido, 2011).

A implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi um avanço nesse sentido, pois trouxe a proposta de uma organização e sequência didática. Esse documento definiu as unidades temáticas, bem como as competências e habilidades por nível de ensino. Contudo, a BNCC apresenta algumas limitações, as quais já foram investigadas na produção científica, tal como no estudo de Neira (2018, p. 215), que aponta que: “em termos epistemológicos, o documento oficial se afasta do atual debate da área, revela-se frágil, incoerente e inconsistente.” Uma limitação que o autor aborda, relativa à Educação Física na BNCC, é a predominância do conteúdo esporte, o que torna mais difícil a diversificação de conteúdos em determinados anos escolares (Neira, 2018).

O Currículo Referência do Estado de Minas Gerais se apropriou da BNCC como política curricular e apresentou a organização dos bimestres, com cada unidade temática a ser trabalhada, assim como as habilidades e objetos de conhecimento em seus planos de curso (Brasil, 2018). Ressalta-se, entretanto,

que esses documentos estavam em vigência há pouco tempo naquele momento pandêmico e ainda em processo de apropriação pelos professores das diferentes realidades escolares, as quais nem sempre dispõem de condições para viabilizar a política de ensino e onde, muitas vezes, trabalham professores que trazem críticas e/ou resistências para seguir o documento balizador.

A sequência de conteúdos foi um dos muitos desafios do REANP. Os materiais do Estado não detalhavam isso. Os PETs eram desenvolvidos por volumes de acordo com os bimestres, mas os professores só saberiam qual seria o próximo conteúdo a ser abordado quando ele fosse disponibilizado pela SEE/MG. Esse aspecto é elucidado por um professor participante conforme o relato a seguir:

Professor 7: ...como a gente não tinha acesso ao conteúdo que viria posteriormente, acabava que a gente repetia depois o tema, porque alguma coisa que a gente abordou anteriormente, de forma complementar, era fornecido pelo Estado, nos PETs subsequentes.

É válido destacar que, comumente, na realidade escolar do ensino presencial, os professores elaboravam um planejamento bimestral/anual no início do ano letivo, no qual iriam se basear para desenvolver a organização dos conteúdos e, conseqüentemente, sua seqüência didática.

Segundo os professores entrevistados, o REANP trouxe, por outro lado, a oportunidade de construção de uma nova percepção acerca da EF escolar por parte dos alunos, como, por exemplo, a possibilidade de aprender conteúdos teórico-conceituais variados. O debate acerca do tratamento conceitual dos conteúdos não é novo, mas, em razão da pandemia, abriu-se espaço para que essa dimensão dos conteúdos nas culturas escolares nas quais os professores trabalhavam pudesse ser consolidada.

Os professores relataram a importância da dimensão conceitual (aprender a conhecer) no trato dos conteúdos da EF, sobretudo porque paradigmaticamente há resistência por parte dos estudantes para aulas que possam tematizar os conteúdos teóricos para além do fazer, o que pode reforçar a ideia epistemologicamente superada sobre a dicotomia entre teoria e prática na educação física escolar. A esse respeito, os professores mencionam que:

Professor 3: ...foi um ganho também porque geralmente já vem no contexto histórico da Educação Física, que tem que ser só prática né? Tem que ir para a quadra...Os meninos já crescem com esse (...) costume. Eu tento tirar, às vezes uso uns 15 minutos da aula, 20 minutos da aula para passar uma teoria, só que é muito difícil, tem uma resistência muito grande. Como o PET cobrava nota, eles aprenderam isso, essa questão da prova, né?

A resistência dos alunos no que se refere à dimensão teórica, mencionada pelo participante, sinaliza que a dicotomia entre teoria e prática na educação física escolar não é fato superado, apesar do

longevo e vasto corpo de conhecimento que visa superar essa dualidade (Bracth, 1999; Almeida; Fensterseifer, 2019; Machado et al., 2020). A partir da fala do entrevistado do excerto anterior, nota-se que essa questão ainda traz desafios e, conforme sua narrativa, isso tem relação com a resistência dos alunos.

O relato do professor não pondera o seu papel e dificuldades próprias para efetivar uma perspectiva de Educação Física distante da dicotomia teoria e prática. É preciso considerar, ante esse cenário, que os avanços dos estudos e pesquisas na área não asseguram que professores da educação básica tenham se apropriado, em suas realidades, de estratégias e abordagens para uma prática pedagógica cotidiana fundada na práxis (Fernandes et al., 2021).

Outro ponto apresentado pelos participantes foi relacionado ao PET como instrumento de devolutivas para avaliação. Na perspectiva do Professor 3, essa determinação colaborou para que os estudantes da educação básica entendessem que há conhecimentos conceituais e históricos na Educação Física. A literatura sobre o trato pedagógico dos conteúdos da EF anterior ao contexto da pandemia já apontava para a dificuldade de se operacionalizar metodologias de ensino capazes de contemplar as dimensões histórico-conceituais dos conteúdos (Kirk; Almeida; Bracht, 2019).

Miragem e Almeida (2021) apresentaram uma reflexão a respeito das dificuldades e aprendizados de professores de EF da educação básica quanto ao uso das tecnologias e à elaboração de atividades na pandemia. Os autores evidenciam que dificuldades corriqueiras foram potencializadas, tais como trabalhar os saberes da EF para além dos conteúdos práticos, somando-se aos claros limites de conhecimento sobre o uso e o acesso às tecnologias e suas plataformas. Como resultado, professores de várias realidades trouxeram em suas narrativas e perspectivas da profissão a dicotomia teoria e prática.

Inserir as dimensões conceituais e valorativas na Educação Física perpassa, de fato, por vários desafios. No que tange à questão da formação inicial dos professores, Figueiredo (2004) aponta um cenário que parece persistir:

A estreita vinculação entre Educação Física e saúde e Educação Física e esporte tem sido, ao longo dos anos, a principal referência dos alunos que ingressam no curso de Educação Física e, ao mesmo tempo, um entrave para que se possa compreender a Educação Física em uma dimensão educacional mais ampla e também suas interfaces com diferentes campos de saberes (Figueiredo, 2004, p. 89).

As experiências pregressas de professores de Educação Física com esportes podem levar os discentes em formação a priorizarem esses conteúdos e os aspectos interligados ao fazer quando em

atuação profissional (Figueiredo, 2014). Também a resistência dos alunos contribui para esse aspecto, uma vez que, em sua história, a Educação Física carrega a marca de ser vista apenas como disciplina prática (Maldonado *et al.*, 2014).

Verificou-se, neste estudo, que o ensino das dimensões procedimental e atitudinal dos conteúdos esteve, muitas vezes, ausente nas práticas pedagógicas dos participantes. Trabalhar de maneira integrada as dimensões do conhecimento durante o ensino remoto foi um obstáculo no componente curricular como um todo (Rocha; Petan; Zanotto, 2021).

Por outro lado, alguns professores relataram terem obtido sucesso ao tentar inovar/acrescentar aos conteúdos abordados pelo PET. Um dos professores citou seu trabalho com ginástica e com jogos e brincadeiras, alegando ter sido uma ação positiva:

Professor 5: eu trabalhei principalmente o conteúdo ginástica e o conteúdo jogos e brincadeiras...até consegui fazer umas loucuras de umas aulas assim, eu de um lado, eles do outro lado fazendo uns alongamentos, demonstrando...

Esse é, dentre os entrevistados, um raro relato de percepção de uma experiência bem-sucedida, que demonstra que algumas conquistas foram alcançadas nesse percurso dos professores, ainda que o entrevistado caracterize a experiência como “uma loucura”.

No estudo de França e Gomes (2021), por exemplo, os autores analisaram o trato do conteúdo jogos e brincadeiras em uma escola mineira de Juiz de Fora. O estudo constatou que, nessa experiência, os alunos elaboraram reflexões de maneira crítica sobre como eram vivenciados os jogos tradicionais em diferentes tempos históricos e na contemporaneidade, ressaltando a importância do movimento, mobilizando-se para aulas práticas da EF ministradas *online*.

Na percepção geral dos entrevistados, o REANP não foi eficiente para o aprendizado dos alunos. Diante dessa constatação, destaca-se a indagação feita pelo Professor 3: “até onde os alunos se esforçaram, quiseram aprender e realizar as atividades?”. Nessa fala, o professor questiona se existe uma relação do aprendizado com o empenho e as possibilidades do aluno também.

É importante lembrar o que Madrid *et al.* (2021) pontuaram sobre desafios outros que não são próprios do processo de ensino-aprendizagem da Educação Física, como o acesso limitado à *Internet* e a baixa participação e motivação dos alunos para aulas no formato online.

Além disso, professores entrevistados citaram que os estudantes que conseguiram aprender os conteúdos trabalhados foram aqueles poucos que tinham acesso às tecnologias e a disponibilidade de pais ou responsáveis para orientações em casa, os que apresentavam o desejo de fazer as atividades e que também contavam com acompanhamento diário das atividades propostas, como esclarecem os

Professores nos excertos a seguir:

Professor 3: Outro dia eu fiz uma aula sobre conhecimentos esportivos, né? E levei uma bola de cada modalidade e fui testar o conhecimento dos meninos do segundo aninho. Eles responderam tudo certinho, e tiveram só o primeiro aninho, né? Foi a convivência com o PET!

Professora 6: ...surtiu efeito porque a gente vê agora no presencial, que o aluno realizava as atividades, têm um desenvolvimento melhor do que aqueles que não acompanharam...

De fato, o acesso às tecnologias modificou as experiências das pessoas com as suas possibilidades de aprendizagem. Godoi, Kawashima e Gomes (2021) afirmam que, se por um lado muitos professores aprenderam a utilizar as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) para auxiliar no processo de ensino-aprendizagem durante a pandemia, por outro, o problema da desigualdade de acesso a tais tecnologias limitou as perspectivas de possibilidades futuras de integração das TDICs nas aulas de Educação Física. Apesar disso, como apontam Falsetti, Delbim e Martelli (2021), as TDICs trazem algumas possibilidades no que se refere às mudanças culturais em andamento na relação com as mídias.

Quanto à especificidade da Educação Física como componente curricular, é importante lembrar o quanto o movimento está associado às aulas, o que leva a área a ser percebida por alunos como uma atividade recreativa e prática apesar dos avanços metodológicos e epistêmicos (Kirk; Almeida; Bracht, 2019).

A Professora 4 também traz em sua narrativa a dicotomia teoria e prática. Ela relata que os alunos não aceitavam fazer atividades de Educação Física apenas de forma teórica:

Professora 4: Quando nós voltamos para o ensino presencial muitos alunos falavam pra mim: “professora eu não fazia as atividades durante o ensino remoto, porque a Educação Física não é só teoria... Então eu me negava a estar aprendendo algo que, para mim, tem que ser prática né?! Tem que ter a prática!”. Então eu acho que muitos não aderiram, de fato, a esse ensino remoto né?! por essa resistência.

A fala da Professora 4 alude à reação dos estudantes quanto a uma Educação Física que, naqueles meios, seria apenas teórica. Quanto a esse aspecto, cabe ponderar que a realidade pré-pandemia das aulas dessa professora pode ter colaborado para que esse fosse o entendimento dos alunos da educação básica sobre essa disciplina.

Em relação ao processo avaliativo, alguns professores relataram que a resolução correta das questões de Educação Física no PET não era o parâmetro pretendido para aferir a aprendizagem ou não.

A avaliação dos alunos tinha como base a mera entrega/devolutiva do PET, contabilizando sua carga horária.

Professor 1: Então, o sistema de avaliação era de acordo com a devolutiva desse material. Com relação ao que o aluno aprendeu ou não, ele (o PET) deixou muito a desejar por causa desse aspecto. Mesmo se o aluno não respondeu tudo ali, ele ia ganhar a presença dele, a carga horária dele, a nota dele, por causa daquela devolutiva.

Professora 2: Porque a gente avaliava assim: o aluno ele fez o PET, ele te enviou as fotos? Ok! Ele tem 15. O aluno, ele te enviou o PET complementar? Ele tem 25. Essa era a forma avaliada por bimestre, entendeu?

Gomes Firmino e Ferreira (2020), ao analisarem o cenário geral de políticas educacionais a nível nacional e a questão da aprendizagem, afirmaram em seu estudo que a aprendizagem ficou secundarizada. Os resultados indicaram que o foco estava concentrado meramente em atender às obrigações burocráticas do Estado, através dos registros de nota, número de dias letivos etc. Essa parece ter sido também a lógica que se empregou nos usos do PET.

Quando questionados sobre o Conexão Escola 2.0, muitos professores assinalaram as potencialidades identificadas, entretanto, relataram haver uma baixa adesão dos alunos a esse recurso. Dentre os motivos para isso, citaram a maior facilidade de envio das atividades pelo *WhatsApp* e, também, a necessidade dos alunos - em especial os da faixa etária mais baixa - que demandavam o auxílio de um adulto para fazer uso da ferramenta.

Professora 2: as devolutivas do ano de 2021 pelo Conexão Escola, elas foram positivas, né? Porém, a plataforma em si, ela não atendia totalmente a população não ... porque nem todos os pais sabiam, nem todos os alunos sabiam né, nem todos conseguiram mandar as atividades.

Professor 1: Agora o Se Liga na Educação, o problema que eu vi foi a falta de nexos entre o que estava sendo ministrado ali nas aulas e os conteúdos do PET.

Ao serem indagados sobre a forma como as ferramentas propunham abordar os conteúdos da Educação Física, alguns professores divergiram de opiniões, sendo possível constatar que alguns acreditaram que foi de modo compatível com o nível de ensino, enquanto outros não apresentaram essa mesma visão, como evidenciado nos excertos seguintes:

Professor 1: Era muito simplista! Não tinha como o aluno pegar em casa e entender de uma forma mais ampla o conteúdo, para poder até realizar as atividades que estavam propostas.

Professora 2: Os conteúdos que eram apresentados no PET, né, no material impresso, escrito, eu não tenho críticas...eu gostava! Isso do primeiro ao quinto ano do fundamental, né?

Segundo os professores, a avaliação não foi efetiva e houve baixa motivação e

participação/adesão às aulas de todos os componentes curriculares, sobretudo devido a problemas de acesso à *internet*. Os entrevistados, embora questionados a respeito das perspectivas metodológicas presentes no PET, não elaboraram comentários aprofundados sobre a perspectiva que orientava o trato conferido aos conteúdos.

### **Impacto do REANP sobre o trabalho docente**

Esta categoria aborda as percepções de professores de Educação Física quanto a aspectos relacionados ao seu trabalho docente durante o REANP. Um desses aspectos diz respeito à carga horária de trabalho diária e semanal. Através dos relatos dos participantes, evidenciou-se uma extensiva rotina de trabalho, em que a carga horária dos professores se estendia para além das horas cumpridas durante o ensino presencial.

Vale ressaltar que a categoria de docentes da educação básica do Estado de Minas estava em greve quando a pandemia se instalou, com uma pauta que discutia as condições de trabalho e o pagamento do piso salarial. A luta travada não conquistou seu pleito e teve seus efeitos diluídos pela própria pandemia global, desmobilizando a causa.

É importante salientar que as atribuições dos docentes relacionadas ao cumprimento da carga horária de trabalho iam além do ensino propriamente dito, incluindo, por exemplo, os módulos e reuniões pedagógicas coletivas.

Os relatos abaixo ilustram essa questão:

Professora 6: Com certeza, ultrapassou bem os horários, porque a gente teve que aprender muita coisa, né? (...) nem sempre era síncrona, mas a gente tava (sic) ali no... no grupo né, do *WhatsApp*, que foi o melhor contato que a gente teve. Depois no *Conexão*, né... e a gente ficava o tempo que estaria no presencial, a gente tava (sic) ali para tá (sic) orientando e tirando dúvida dos alunos.

Professor 5: Acho que todos os professores fizeram muito acima do que deveríamos, porque a gente tinha uma demanda muito grande de aluno com devolutiva e com dúvidas... o dia inteiro eles mandavam mensagem. Eu acho que a carga horária foi maior e o nível de tensão também muito maior.

A esse respeito, Oliveira *et al.* (2021), em um estudo sobre os desafios do REANP, enfatizaram que os limites de carga horária de trabalho do professor foram desrespeitados. Muitos professores também relataram terem gastado longas horas com a gravação vídeos e o preparo de material didático (com recursos próprios, vale lembrar).

A dedicação à elaboração dos vídeos foi uma estratégia que eles consideraram importante para promover uma melhor explicação dos conteúdos e, conseqüentemente, melhorar a qualidade da aprendizagem. Os professores perceberam uma maior devolutiva dos alunos quando utilizavam vídeos.

Outra estratégia citada por eles foi a possibilidade de ministrar aulas síncronas via *Google Meet*, embora não tenha sido utilizada por muitos. Os professores relataram que poucos eram os alunos que podiam estar presentes no horário da aula para acompanhar a atividade síncrona, fosse por falta de equipamento disponível em casa, de *internet* ou outras condições.

Além disso, os professores buscaram oferecer o conteúdo de forma mais detalhada para os alunos a partir da criação de slides em *PowerPoint*, fazendo uso de imagens para ilustrar novas informações e auxiliar nas atividades, buscando, assim, dinamizar o processo de ensino-aprendizagem, aspecto que é confirmado pelos excertos a seguir:

Professora 2: Os conteúdos, eu pegava o PET e via o que tinha ali preparado para aquela semana e montava alguns slides para fazer apresentação para os alunos, tanto com a resolução das questões e também com fotos, né?

Professor 3: Eu busquei mais ler o PET com eles, entendeu? Eu fazia alguns vídeos (...) comentários. Fazia pequenos vídeos, usando o meu celular, né? E o PET escrito, impresso (...) aí apontava com a caneta tal, filmando através do celular, e fazia alguns comentários e pegava o retorno deles, né? Aí, um fazia uma perguntinha, eu respondia e procurava também pedir para fazer algumas pesquisas.

Os relatos anteriores demonstram que, a partir do PET, os professores buscavam formas de diversificar o seu trabalho. As estratégias utilizadas foram percebidas como positivas, uma vez que é possível notar, nas falas dos participantes, a resposta favorável dos alunos acerca da diversificação de suas experiências.

Tendo sido questionados sobre suas percepções a respeito do processo de ensino-aprendizagem e sobre as principais potencialidades, limitações e desafios relativos a cada ferramenta proposta pelo governo para o ensino da Educação Física, falas referentes à não efetividade/presença do professor no processo de construção das ferramentas emergiram, as quais são destacadas a seguir:

Professor 1: ...**fomos deixados de lado** no processo ensino-aprendizado. É entregar o PET para o aluno, cobrar o PET do aluno, então isso aí foi um ponto negativo (Grifos das autoras).

Professora 4: ... **nós não participamos de nenhuma construção, né?** de como que seria essa ferramenta. Não fomos consultados, né?... se talvez essa ferramenta seria efetiva de fato (Grifos das autoras).

Professor 5: No Estado desde o começo foi com o PET, mas... é, eu acho que assim, **eu me sinto até desrespeitado** (Grifos das autoras).

Os trechos destacados nos excertos acima demonstram a precarização do trabalho docente na percepção de professores durante o REANP. Os relatos apresentados levam-nos a questionar como um processo de ensino-aprendizagem pode ser pensado sem a participação do professor. Muito antes do contexto da Pandemia da COVID-19, a discussão sobre as tecnologias educacionais e o papel do professor já haviam sido discutidas. Libâneo (2015, p. 12) afirma:

Para isso, professores são necessários, sim. Todavia, novas exigências educacionais pedem às universidades um novo professor capaz de ajustar sua didática às novas realidades da sociedade, do conhecimento, do aluno, dos meios de comunicação. O novo professor precisaria, no mínimo, de adquirir sólida cultura geral, capacidade de aprender a aprender, competência para saber agir na sala de aula, habilidades comunicativas, domínio da linguagem informacional e dos meios de informação, habilidade de articular as aulas com as mídias e multimídias (Libâneo, 2015, p.12).

Diante do exposto, é importante entender o potencial dos novos meios de tecnologia e utilizá-los como instrumentos pedagógicos e como objetos de aprendizagem. É necessário compreender também que eles não devem substituir a educação formal ou o próprio profissional da educação, mas necessitam, antes, estar associados à educação para contribuir com a formação dos estudantes. Para isso, é necessário que os professores busquem constantemente se atualizar sobre os novos mecanismos e instrumentos que podem ser utilizados na prática docente, visto que, se usados de modo apropriado, podem potencializar essa prática.

Além disso, é preciso pensar as mídias não apenas como instrumentos, como a pandemia exacerbou. No que tange à perspectiva da mídia-educação, a Educação Física deve expandir a relação com as mídias a partir de um sentido crítico e produtivo, visto que as tecnologias estão cada vez mais presentes na vida dos alunos e podem ser uma importante ferramenta de aprendizagem, que ajude a relacionar os conteúdos com a vida social, a trazer propostas de consumo crítico dos conteúdos sobre esporte, corporeidade, saúde etc. (Fantin, 2011).

## **Considerações finais**

Compreende-se que, na percepção dos professores entrevistados, os instrumentos do REANP e o trato dos conteúdos da Educação Física apresentaram limitações. Em geral, os instrumentos não foram percebidos como eficazes por não serem de amplo acesso para todos os alunos. Ademais, os conteúdos

da Educação Física, do modo como foram propostos pelo PET, ficaram muitos restritos.

Contudo, os entrevistados também destacaram pontos positivos acerca desses instrumentos, apontando aspectos que foram desde a possibilidade de aprender a utilizar novas ferramentas para o processo de ensino-aprendizagem até a tentativa da superação paradigmática de uma Educação Física apenas prática.

O impacto no trabalho do docente também foi alto, professores se viram exaustos e realizando um trabalho de meros encaminhadores de PET. Conforme enfatizado nas entrevistas, os professores sentiram que não foram levados em consideração quando a SEE desenvolveu o REANP.

Os professores relataram que as ferramentas do REANP tinham, de fato, potencial para proporcionar aprendizado aos alunos, mas apresentavam algumas limitações, não só por não alcançarem todos os alunos, mas, também, porque os conteúdos da Educação Física não apresentavam uma sequência didática compartilhada e que tivesse sido elaborada junto aos professores.

Por outro lado, alguns professores extraíram da experiência do REANP a possibilidade de variar conteúdos e trabalhar conceitos teóricos em suas respectivas culturas escolares, o que é um indicativo de que a barreira dicotômica teoria e prática persiste em suas realidades. Assim, a dimensão conceitual dos conteúdos ganhou espaço e potencializou a tentativa da superação paradigmática de uma EFE apenas prática.

Alguns professores consideraram as ferramentas do REANP e os conteúdos que essa política pública propôs inadequados quanto aos níveis de ensino e condições de uso por parte de alunos, pais e responsáveis. O Conexão Escola, por exemplo, trazia a limitação do acesso, bem como a problemática relativa à dificuldade de uso desse recurso pelo público escolar infantil, que dependia do auxílio e acompanhamento de um adulto para utilizar a ferramenta.

Quanto ao Se Liga na Educação, os professores relataram ter dificuldade para assistir ao programa na TV no horário programado para a aula de Educação Física. Ou seja, muitas vezes, nem mesmo os professores conseguiam acompanhá-lo, fosse porque não encontravam o canal ou porque estavam ocupados com o próprio ensino remoto no horário de exibição. Os alunos, por sua vez, para assistirem às aulas, necessitavam contar com um aparelho de TV que estivesse à sua disposição, sendo ainda necessário que tivessem o canal da Rede Minas apto para uso em sua programação. De modo similar, a participação nas aulas do *YouTube* requeria o acesso a um aparelho tecnológico como o celular, *tablet*, computador e afins, além de uma conexão à *internet*, havendo, portanto, diversos aspectos que geravam limitações para o acesso às aulas do Se Liga Na Educação.

Com base nas questões até aqui discutidas, constata-se que, para se obter um aprofundamento da temática da percepção de professores sobre o REANP e sobre a eficácia dessa política, seria interessante desenvolver estudos em diferentes regiões do estado, com alunos e professores que tiveram acesso às plataformas digitais durante todo o período e com aqueles que não conseguiram acessar nenhuma das plataformas ofertadas e se limitaram ao PET impresso.

Esse levantamento sobre o processo de ensino/aprendizagem no cenário pandêmico potencializa o conhecimento de variadas realidades, o que pode, conseqüentemente, influenciar a construção de um programa permanente que articule a educação formal e o uso da tecnologia.

O presente estudo traz como contribuição um acréscimo aos registros de um momento tão atípico, vivenciado no mundo todo por diferentes realidades profissionais, sociais, familiares etc. Essas experiências trazem implicações para a forma como pensamos a escola, a Educação Física e as tecnologias.

Toda essa conjuntura escancarou um sistema educacional público estadual precarizado, bem como processos excludentes de políticas arbitrárias. É de suma importância (re)pensar constantemente a implementação de políticas públicas para a educação como uma construção coletiva e como um processo de formação de conhecimentos plurais e inclusivos, que conceda maior visibilidade às pautas relacionadas às lutas de professores, alunos, diretores e todos os sujeitos inseridos no sistema escolar.

## Referências

ALMEIDA, Luciano; FENSTERSEIFER, Paulo. Indicativos para pensar uma proposta para a Educação Física escolar: da elaboração ao diálogo com a intervenção. **Lúdica Pedagógica**, v. 1, n. 28, 2018. Disponível em: <https://revistas.upn.edu.co/index.php/LP/article/download/9430/7086/>. Acesso em: 20 jun. de 2024.

BRACHT, Valter. **Educação Física e ciência: cenas de um casamento (in)feliz**. Ijuí: Ed. Unijuí. 1999.

BRACHT, Valter. **A educação física escolar no Brasil: o que ela vem sendo e o que pode ser**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2019.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, p. 229, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

CASTELLANI FILHO, Lino. As concepções de Educação Física no Brasil. Horizontes - **Revista de Educação**, v. 1, n. 2, p. 11–31, 2014. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/horizontes/article/view/3162>. Acesso em: 11 out. 2023.

DARIDO, Suraya Cristina; RANGEL, Irene Conceição Andrade de. **Educação Física na escola**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

FALSETTI, Marcos Roberto; DELBIM, Lucas Riseti; MARTELLI, Anderson. Desafios da inclusão das tecnologias digitais de informação e comunicação na educação física escolar. *Revista CPAQV–Centro de Pesquisas Avançadas em Qualidade de Vida* | Vol, v. 13, n. 1, p. 2, 2021.

FANTIN, Mônica. Mídia-educação: aspectos históricos e teórico-metodológicos. **Olhar de professor**, v. 14, n. 1, p. 27-40, 2011.

FERNANDES, Anael. A relação teoria e prática na educação física escolar: análise a partir da teoria crítica da sociedade. **Conexões**, Campinas, SP, v. 19, n. 00, p. e021043, 2021.

FIGUEIREDO, Zenólia Cristina Campos. Experiências Sociocorporais e Formação Docente em Educação Física. **Movimento (ESEFID/UFRGS)**, Porto Alegre, v. 14, n. 1, p. 85-110, abr. 2008. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/2395>. Acesso em: 20 jun. 2024.

FIRMINO, Simone Gomes; FERREIRA, Gustavo Lopes. A educação na pandemia do novo coronavírus: uma excepcionalidade ou uma prioridade? **Itinerarius Reflectionis**, Goiânia, v. 16, n. 1, p. 01–24, 2020. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/rir/article/view/65388>. Acesso em: 9 nov. 2023.

FRANÇA, Filipe; GOMES, Luciana. Educação Física escolar em tempos de pandemia: O trabalho em uma escola com jogos e brincadeiras tradicionais durante o Regime Especial de Atividades não Presenciais na rede estadual de ensino de Minas Gerais. **Revista Ponto de Vista**, 10, 01-09, abril, 2021.

GODOI, Marcos; KAWASHIMA, Larissa; GOMES, Luciane. As práticas do ensino remoto emergencial de educação física em escolas públicas durante a pandemia de Covid-19: reinvenção e desigualdade. **Revista Prática Docente**, Confresa, v. 6, n. 1, p. 1-21, 2021. Disponível em: <http://periodicos.cfs.ifmt.edu.br/periodicos/index.php/rpd/article/view/995>. Acesso em: 04 de nov. 2023.

KIRK, Dacid; ALMEIDA, Felipe Quintão de; BRACHT, Valter. Pedagogia crítica da Educação Física: desafios e perspectivas contemporâneas. **Movimento**, Porto Alegre, p. e25061, nov. 2019. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/97341>. Acesso em: 28 out. 2023.

LIBÂNIO, José Carlos. **Adeus Professor, Adeus Professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. Cortez Editora. 2015.

MADRID, Silvia Christina Oliveira; TAQUES, Marcelo José; HONORATO, Ilma Célia Ribeiro. Educação Física na escola: o ensino e aprendizagem em tempos de pandemia. **Lecturas: Educação Física e Esportes**, v. 26, n. 277, p. 2-19, 2021. Disponível em: <https://efdeportes.com/efdeportes/index.php/EFDeportes/article/view/2832>. Acesso em: 13 out. 2023.

MAIA, Francisco Eraldo da Silva *et al.* Memórias e reflexões sobre a desvalorização da educação física na escola brasileira. **Práticas Educativas, Memórias e Oralidades - Rev. Pemo**, v.1, n.3, p.1-12, 2019. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/3580>. Acesso em: 20 nov. 2023.

MALDONADO, Daniel Teixeira; BOCCHINI, Daniel; BARRETO, Alessandra; RODRIGUES, Graciele Massoli. As dimensões atitudinais e conceituais dos conteúdos na educação física escolar. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 17, n. 2, 2014. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fef/article/view/23825>. Acesso em: 9 nov. 2023.

RANGEL, Irene Conceição Andrade. Esporte na escola: mas é só isso, professor? **Motriz Journal of Physical Education**. UNESP, p. 25-31, 1995. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/motriz/article/view/959>. Acesso em: 15 out. 2023.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Memorando-Circular nº 41/2020/SEE/SG - GABINETE**, 11 de maio de 2020. Orientações sobre o regime especial de teletrabalho para servidores lotados e em exercício nas superintendências regionais de ensino (SREs). Belo Horizonte: SEE, 2020.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 20. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

MIRAGEM, Antônio Azambuja; ALMEIDA, Luciano. Potencialidades e limitações da educação física no ensino remoto: o efeito pandemia no componente curricular. **Movimento** (Porto Alegre), S. I.], v. 27, p. e27053, 2021. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/111633>. Acesso em: 18 dez. 2023.

NEIRA, Marcos Garcia. Incoerências e inconsistências da BNCC de Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 40, n. 3. pp. 215-223, 2018. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0101328918300374?via%3Dihub>. Acesso em: 9 out. 2022.

OLIVEIRA, Breyner Ricardo; OLIVEIRA, Ana Cristina Prado; JORGE, Gláucia Maria dos Santos; COELHO, Jianne Inês Fialho. Implementação da educação remota em tempos de pandemia: análise da experiência do Estado de Minas Gerais. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. 1, p. 84–106, 2021. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/13928>. Acesso em: 06 de out. 2023.

RODRIGUES, Heitor de Andrade; DARIDO, Suraya Cristina. O livro didático na Educação Física escolar: a visão dos professores. **Motriz Journal of Physical Education**, v. 17, n.1, p.48-62, 2011. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/motriz/search>. Acesso em: 9 nov. 2023.

ROCHA, Eric Gansella; PETAN, Yan Santos; ZANOTTO, Luana. Ensino remoto da Educação Física em tempos de pandemia: uma análise do contexto escolar estadual paulista. 8 ed. **Humanidades e evolução**, 2021. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/4278>. Acesso em 08 out. 2023.

ROMANO, Caio. Conexão Escola 2.0 recebe melhorias e estudantes e professores devem atualizar o APP. **Portal Uberaba**, 2021. Disponível em: <https://www.portaluberaba.com/conexao-escola-2-0-recebe>

*Camila de Assis Carvalho; Doiara Silva dos Santos; Fernanda Santos de Abreu; Clarisse Silva Caetano*

[melhorias-e-estudantes-e-professores-devem-atualizar-o-app/](#). Acesso em 08 de out. 2023.

SOARES, Carmen Lúcia. **Educação Física: Raízes Europeias e Brasil**. 3ª ed. Campinas: Autores Associados, 2004.

Revisão textual e de normas da ABNT realizada por: Ákila Júnia Arruda Arcanjo Martins.