



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E ESPORTES
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA EM REDE
NACIONAL

JONATHAN MOREIRA LOPES

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DIGITAIS DE PROFESSORES(AS)-
PESQUISADORES(AS) EGRESSOS(AS) DO PROGRAMA DE MESTRADO
PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA EM REDE NACIONAL

FORTALEZA

2026

JONATHAN MOREIRA LOPES

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DIGITAIS DE PROFESSORES(AS)-
PESQUISADORES(AS) EGRESSOS(AS) DO PROGRAMA DE MESTRADO
PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA EM REDE NACIONAL

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF, da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Mestre em Educação Física escolar. Área de concentração: Educação Física Escolar.

Orientadora: Profa. Dra. Samara Moura Barreto.

FORTALEZA

2026

JONATHAN MOREIRA LOPES

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DIGITAIS DE PROFESSORES(AS)-
PESQUISADORES(AS) EGRESSOS(AS) DO PROGRAMA DE MESTRADO
PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA EM REDE NACIONAL

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF, da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Mestre em Educação Física escolar. Área de concentração: Educação Física Escolar.

Aprovada em: 17/04/2026.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Samara Moura Barreto (Orientadora)
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE)

Prof. Dr. Bráulio Nogueira de Oliveira
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE)

Prof. Dr. Galdino Rodrigues de Sousa
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)

Dedico este trabalho à minha companheira
Rafaelle Veridiana de Almeida Alves, que
me apoiou neste processo formativo e deu
“forcinha” nos momentos mais
desafiadores da minha caminhada.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, por abençoar toda a minha jornada acadêmica e fornecer força espiritual nos momentos mais desafiadores deste percurso.

À minha companheira de todos os momentos, Rafaella Veridiana de Almeida Alves, que sempre esteve me apoiando e incentivando a construção do meu trabalho acadêmico, você é minha fortaleza e o principal motivo de eu ter conquistado esta etapa, amo você imensamente.

Aos meus pais, Ana Maria Moreira Lopes e Francisco Batista Lopes, minha eterna gratidão pela educação, carinho e amor, vocês são meus alicerces.

Aos meus avós maternos, Terezinha Moreira da Silva e Jonas da Costa e Silva, vocês são a minha referência como pessoa, obrigado por todo afeto e amor.

Aos meus avós paternos, Maria do Céu Calixto Lopes e Francisco João Calixto Lopes, por estarem sempre me apoiando nas minhas decisões e conquistas.

As minhas tias e tio, Juliana de Sousa Silva, Valdirene Moreira da Silva, Claudia Regina Nobre da Silva e Francisco Jonas Moreira da Silva, por todo apoio familiar.

Aos meus colegas e minha colega da turma 5 do ProEF, Ronny, Eliakim, Wellerson, Sérgio, Danilo, Bruno, Lucas, João Paulo, Isarel, Emanuel, Valberson, Rafael, Rômulo e Layanny. Obrigado por todos os momentos formativos que tivemos nesse período, a convivência com vocês tornou o caminho mais leve e divertido, além de proporcionar trocas de saberes enriquecedoras. Muito obrigado pessoal.

À minha orientadora, Samara Moura Barreto, carinhosamente chamada de “prof”, muito obrigado por acreditar no meu crescimento epistêmico. Minha imensa gratidão pela paciência, cuidado e compreensão nesse percurso acadêmico.

RESUMO

A utilização dos dispositivos eletrônicos que permeiam o cenário de globalização são características de uma modificação do conhecimento por meio da implementação de tecnologias digitais produzidas pelo ser humano. Nas aulas de educação física escolar, as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) adquirem interface pedagógica no processo de ensino e aprendizagem que entrelaçam a prática corporal de movimento com o meio digital. O objetivo geral da pesquisa foi compreender como os (as) professores-pesquisadores (as) egressos do ProEF inserem as tecnologias digitais, reconhecendo as suas interfaces com o campo da mídia-educação em reflexão da sua prática pedagógica na educação física escolar. A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa de caráter exploratória atravessada pela pesquisa de campo, com uma investigação teórica-empírica. A pesquisa elaborou o estado da questão como método de revisão de literatura das dissertações produzidas no ProEF. Das 358 dissertações encontradas, 22 foram analisadas por apresentarem na sua investigação as tecnologias digitais como objeto de investigação. A seleção dos (as) professores(as)-pesquisadores(as) foi constituída na identificação das produções do ProEF sobre a temática contando a participação de 6 docentes. O processo de coleta de dados foi realizado por meio de uma entrevista semiestruturada em plataforma digital cujo dispositivo foi a fotoelicitação. A análise dos dados foi desenvolvida por meio da análise de conteúdo sendo estabelecida 4 categorias analíticas descritas como: o campo tecnológico, crítico, produtivo e intercultural das práticas pedagógicas digitais e das possibilidades de transposição para o ambiente da experiência corporal; apropriação das tecnologias digitais no processo pedagógico de ensino, aprendizagem e na formação discente; a formação docente na busca por apropriação das tecnologias digitais na educação física escolar; desafios e oportunidades das tecnologias digitais no ambiente pedagógico. Os resultados apontaram que as práticas pedagógicas digitais se diferenciam na abordagem docente devido as intencionalidades pedagógicas baseadas na mídia-educação e aos diversos contextos educacionais de trabalho. Outro aspecto encontrado é que as tecnologias digitais são utilizadas como subsídio no processo de ensino e aprendizagem com buscas a formação de um indivíduo ético, responsável e cidadão. Os principais desafios encontrados na escola para utilização das tecnologias estão relacionados a limitação de recursos digitais, infraestrutura precarizada e baixa

qualidade de acesso à internet. Como proposta de recurso educacional foi desenvolvido uma história em quadrinhos com base na transcrição de uma entrevista com um professor-pesquisador egresso do ProEF que teve como temática os jogos eletrônicos em sua prática pedagógica. Concluiu-se que a maioria das práticas pedagógicas digitais desenvolvidas pelos(as) professores(as)-pesquisadores(as) são pautados no educar com, sobre e através das mídias direcionando a formação discente para uma perspectiva crítica e emancipatória.

Palavras-chave: práticas pedagógicas digitais; mídia-educação; educação física escolar; tecnologias digitais; professores(as)-pesquisadores(as).

ABSTRACT

The use of electronic devices, as well as the rapid access to information that characterizes the globalization landscape that began in the 20th century and continued into the early 21st century, are hallmarks of a transformation in knowledge brought about by the implementation of human-created digital technologies. In the educational sphere, more specifically in school physical education classes, Digital Information and Communication Technologies (DICTs) acquire a pedagogical interface in the teaching and learning process that intertwines physical movement with the digital environment. In light of these discussions on the topic, the following reflective questions arise: How do teacher-researchers who graduated from the National Network Professional Master's Program in Physical Education (ProEF) analyze their own practice regarding the use of DICTs in school physical education? What approach do they take in their contextual analysis of media education? Based on these questions, the research set as its general objective to understand how teacher-researchers who graduated from ProEF integrate digital technologies, recognizing their intersections with the field of media education in their reflection on pedagogical practice in school physical education. The dissertation adopted a qualitative and exploratory approach informed by field research, with a theoretical-empirical investigation. The study used a review of the current state of the field as a method for reviewing the literature from dissertations produced within the ProEF program. Of the 358 dissertations identified, 22 were analyzed because they focused on digital technologies as the subject of their research. The selection of faculty researchers was based on identifying ProEF publications on the topic, involving the participation of 6 faculty members. Data collection was conducted through a semi-structured interview on a digital platform using photoelicitation. Data analysis was performed through content analysis, establishing four analytical categories described as: the technological, critical, productive, and intercultural dimensions of digital pedagogical practices and the possibilities for transposing them into the realm of bodily experience; digital technologies as pedagogical support in the teaching and learning process and in student training; teacher training in the pursuit of adopting digital technologies in school physical education; challenges and opportunities of digital technologies in the pedagogical environment. The results indicated that digital teaching practices differ in their pedagogical approach due to educational intentions rooted in media education and the

diverse educational contexts in which they are applied. Another finding is that digital technologies are used as a supplement in the teaching and learning process, with the aim of fostering the development of ethical, responsible individuals and citizens. The main challenges encountered in schools regarding the use of technologies are related to limited digital resources, inadequate infrastructure, and poor-quality internet access. As a proposed educational resource, a comic book was developed based on the transcript of an interview with a teacher-researcher who graduated from ProEF, focusing on the use of video games in their pedagogical practice. It was concluded that most of the digital pedagogical practices developed by the teacher-researchers are grounded in educating with, about, and through media, guiding student learning toward a critical and emancipatory perspective.

Keywords: digital teaching practices; media education; school physical education; digital technologies; teacher-researchers.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	– Distribuição conceitual nas categorias elencadas pelos autores.....	30
Figura 2	– Dama, UNO e Dominó disponível na Play Store.....	98
Figura 3	– Óculos de realidade virtual utilizado pelo PPE.....	101
Figura 4	– Smartphone utilizado na prática pedagógica do PPE.....	101
Figura 5	– Prática de salto de paraquedas com a utilização do VR BOX.....	102
Figura 6	– Trechos das entrevistas com os(a) professores(as)- pesquisadores(as) relacionados a formação docente.....	123
Figura 7	– Identidade visual da plataforma Educacross.....	136

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	– Abordagens contextuais da mídia-educação.....	16
Quadro 2	– Ações e programas governamentais de integração tecnológica.....	28
Quadro 3	– Análise das dissertações produzidas no ProEF no período de 2020 a 2024 com os discentes do EFAI.....	44
Quadro 4	– Síntese das tematizações das TDICs no EFAI.....	51
Quadro 5	– Análise das dissertações produzidas no ProEF no período de 2020 a 2024 com os discentes do EFAF.....	52
Quadro 6	– Síntese das tematizações das TDICs no EFAF.....	62
Quadro 7	– Análise das dissertações produzidas no ProEF no período de 2020 a 2024 com os discentes do EM.....	63
Quadro 8	– Síntese das tematizações das TDICs no EM.....	66
Quadro 9	– Análise das dissertações produzidas no ProEF no período de 2020 a 2024 com os docentes da educação básica.....	68
Quadro 10	– Síntese das tematizações das TDICs para os PEB.....	75
Quadro 11	– Categorias analíticas expressas nas entrevistas.....	87
Quadro 12	– Perfil biográfico dos(as) professores(as)-pesquisadores(as) entrevistados(as).....	89
Quadro 13	– Contexto do desenvolvimento das práticas pedagógicas digitais dos(as) professores(as)-pesquisadores(as) (PP).....	91
Quadro 14	– Desafios e oportunidades com as tecnologias digitais no contexto pedagógico da PPA.....	126
Quadro 15	– Desafios e oportunidades com as tecnologias digitais no contexto pedagógico da PPB.....	128
Quadro 16	– Desafios e oportunidades com as tecnologias digitais no contexto pedagógico da PPC.....	131
Quadro 17	– Desafios e oportunidades com as tecnologias digitais no contexto pedagógico do PPD.....	134
Quadro 18	– Desafios e oportunidades com as tecnologias digitais no contexto pedagógico do PPE.....	139
Quadro 19	– Desafios e oportunidades com as tecnologias digitais no contexto pedagógico do PPF.....	144

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	13
1.1	As recordações-referências que desvelam o objeto de investigação: um relato autobiográfico.....	18
1.2	Emergindo o debate das tecnologias digitais na educação física escolar: das tendências pedagógicas ao campo acadêmico da educação para as mídias.....	24
2	JUSTIFICATIVA E RELEVÂNCIA INVESTIGATIVA.....	32
2.1	A educação física escolar em interface com a contemporaneidade digital: apresentando o cenário digital e os contextos interpretativos das tecnologias.....	32
3	OBJETIVOS.....	37
3.1	Objetivo geral.....	37
3.2	Objetivos específicos.....	37
4	RECURSO EDUCACIONAL.....	38
5	TDICS E AS PRODUÇÕES ACADÊMICAS DO PROEF: O ESTADO DA QUESTÃO DAS DISSERTAÇÕES SOBRE O CONTEXTO DA MÍDIA-EDUCAÇÃO.....	40
6	REFERENCIAL TEÓRICO.....	76
6.1	As TDICs: conceitos, aplicações e consequências na sociedade....	76
6.2	As TDICs no ambiente escolar.....	79
7	PERCURSO METODOLÓGICO.....	82
7.1	Natureza e método da pesquisa.....	82
7.2	Sujeitos da pesquisa.....	83
7.3	Instrumento de pesquisa e Coleta de dados	83
7.4	Procedimento para análise de dados	85
7.5	Aspectos éticos	88
8	RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	89
8.1	O campo tecnológico, crítico, produtivo e intercultural das práticas pedagógicas digitais e das possibilidades de transposição para o ambiente da experiência corporal.....	93

8.2	Apropriação das tecnologias digitais no processo pedagógico de ensino, aprendizagem e na formação discente	108
8.3	A formação docente na busca por apropriação das tecnologias digitais na educação física escolar	123
8.4	Desafios e oportunidades das tecnologias digitais no ambiente pedagógico.....	126
9	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	146
	REFERÊNCIAS.....	150
	APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM A UTILIZAÇÃO DO MÉTODO DE FOTO-ELICITAÇÃO.....	162
	APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE).....	163
	APÊNDICE C - ENTREVISTA COM A PROFESSORA-PESQUISADORA A.....	166
	APÊNDICE D - ENTREVISTA COM A PROFESSORA-PESQUISADORA B.....	178
	APÊNDICE E - ENTREVISTA COM A PROFESSORA-PESQUISADORA C.....	186
	APÊNDICE F - ENTREVISTA COM O PROFESSOR-PESQUISADOR D.....	196
	APÊNDICE G - ENTREVISTA COM O PROFESSOR-PESQUISADOR E.....	203
	APÊNDICE H - ENTREVISTA COM O PROFESSOR-PESQUISADOR F.....	217

1 INTRODUÇÃO

A utilização dos dispositivos eletrônicos como smartphones, tablets e notebooks bem como o rápido acesso às informações que permeia o cenário de globalização iniciado durante século XX e começo do século XXI são características de uma modificação do conhecimento por meio da implementação de tecnologias digitais produzidas pelo ser humano (Vidal; Miguel, 2020). Tais modificações decorrentes das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) transformaram nossa capacidade de resolver as demandas laborais em diversos setores da sociedade como: agrícola, administrativo, empresarial, hospitalar, urbano e educacional (Valente, 2018).

A aceleração desse desenvolvimento tecnológico, principalmente o digital, exigiu de profissionais dos mais variados setores a construção de novos saberes digitais. Para os(as) profissionais que atuam no ambiente escolar também não foi diferente. O modelo de ensino híbrido, alternância ou complementação de atividades digitais online com ações pedagógicas presenciais, ganhou maior robustez, exigindo dos(as) professores(as) maior apropriação dos dispositivos tecnológicos digitais atrelados aos processos de ensino e aprendizagem mais interativos (Silva e Sanada, 2018).

Além da construção de saberes tecnológicos digitais, o(a) professor(a) também deve compreender a singularidade do contexto social que esses artefatos digitais estão inseridos, pois as práticas docentes devem estar pautadas na promoção do acesso e análise crítica às tecnologias digitais e mitigação das desigualdades digitais (Araújo, 2022).

A partir do pensamento de uma equidade digital proposta nas escolas, a inserção das TDICs neste ambiente educativo torna-se um artefato pedagógico capaz de possibilitar aos(às) estudantes a mobilização de saberes técnicos e científicos relacionados criação, apropriação e utilização desses recursos digitais na vida acadêmica, profissional e até mesmo pessoal (Duarte, 2022).

A inserção das tecnologias digitais no meio escolar exige dos(as) professores(as) uma formação continuada que promova maior apropriação desses recursos em suas práticas pedagógicas capazes de atender ao público de estudantes, conhecidos como nativos digitais, que estão inseridos nas escolas (Torres; Ferreira, 2022). Além da apropriação desses recursos em sua prática docente, o(a) professor(a)

também precisa de um domínio pedagógico das TDICs para possibilitar uma exposição dialógica e interacionista do conteúdo de forma mais engajada (Quim; Tomanin; Sousa, 2023).

Nas aulas de educação física escolar as TDICs também se apresentam como potencializadoras do processo de ensino e aprendizagem contribuindo para ampliação de práticas pedagógicas que entrelaçam a cultura corporal de movimento com o meio digital (Paludo, Neuenfeldt, 2023).

Esse envolvimento dos recursos digitais com a cultura corporal de movimento são elementos da cultura contemporânea de crianças e adolescentes. Tal construção cultural deve ser considerada durante a inserção de práticas pedagógicas que instigue o pensamento crítico e a complexidade das ações sociais decorrentes dessa cultura. Contudo, para que tais práticas ocorram é necessário engajamento pedagógico por meio de ações didáticas mediadoras que possibilitem a construção de saberes críticos e reflexivos sobre determinada temática a ser explorada em sala de aula (Mezzaroba, Zylberberg, Oliveira, 2024).

As diversas temáticas que são abordadas nas áreas de conhecimento do campo educacional podem instigar e potencializar a curiosidade epistemológica das crianças e adolescentes quando abordadas sobre, com e através das mídias. Assim, o trabalho pedagógico desenvolvido a partir da mídia-educação constitui-se o campo de pesquisa que integra a comunicação e as mídias na formação escolar, proporcionando práticas educacionais que estimulem o pensamento crítico, criativo, ético, estético e emancipador dos(das) estudantes (Fantin, 2008).

Ao aproximar os objetos de conhecimentos técnicos e científicos da escola com os aspectos-chave da mídia-educação é possível desenvolver um ambiente que incentive a reflexão, a ação, a ética, a estética para a formação de jovens e futuros cidadãos(ãs) capazes de analisar, compreender, criticar e intervir nas informações e conteúdos que são produzidos pela indústria cultural das mídias (Girardello, Zylberberg, 2024). O aporte teórico que é expresso pelas mídias na educação exige dos(as) docentes e profissionais da educação o entendimento sobre as possíveis abordagens da mídia-educação.

A professora Mônica Fantin (2008) descreve que o trabalho pedagógico desenvolvido com as mídias deve apresentar a perspectiva de educar para/sobre as mídias, com as mídias e através das mídias. Segundo a autora, essa perspectiva exige dos(as) docentes ações pedagógicas que instigue a postura crítica, criadora, ética,

estética dos(as) estudantes.

No que tange a apreensão da abordagem contextual da mídia-educação, considera-se a análise de contexto proposta por Sousa (2025), a saber:

- a) metodológico ou tecnológico;
- b) crítico ou interpretativo crítico das informações;
- c) o produtivo ou produção ativa de conteúdos;
- d) o contexto intercultural.

O contexto metodológico ou tecnológico é caracterizado por pensar as tecnologias como instrumentos didáticos que valorizam recursos digitais como internet, tablets, computadores, smartphones e entre outros dispositivos em detrimento dos livros-textos e cadernos e apostilas tradicionais (Sousa, 2025). Esse contexto apresenta o entendimento de que o aporte instrumental das tecnologias digitais é aplicado em um viés técnico, ou seja, o saber utilizar (na perspectiva do aluno) e o saber aplicar (na perspectiva do professor) determinada ferramenta digital.

No contexto crítico ou interpretativo das informações a perspectiva é saber entender, compreender, analisar e avaliar de forma ética e crítica as informações que são expostas, geradas ou criadas pelas mídias (Sousa, 2025). O viés crítico e interpretativo das informações que são expostas pelas diversas tecnologias digitais que podem ser áudios, sites, redes sociais e vídeos é a principal característica deste contexto.

O contexto produtivo ou de produção ativa dos conteúdos aborda as mídias e as tecnologias digitais no viés da linguagem, ou seja, salienta a valorização das formas de expressão e a produção criativa dos conteúdos nas mídias (Sousa, 2025). Nessa categoria é possível estimular o aprendizado participativo e colaborativo dos(as) estudantes, além de instigar os sujeitos do processo de ensino e aprendizagem a entenderem e apropriar-se das linguagens da mídia.

Enfim, no contexto intercultural o entendimento é de busca por justiça social nas relações culturais por meio das tecnologias digitais (Sousa, 2025). O autor também destaca que “nessa abordagem, as mídias são utilizadas para questionar e desestabilizar relações de poder, promovendo um ensino que valoriza as diferenças culturais e a interculturalidade” (Sousa, 2025). Portanto, nessa categoria é evidenciada a preocupação de compreender os contextos socioculturais que são expressas pelas mídias e promover o diálogo e reflexões que acolham, entendam e respeitem as diferentes culturas e expressões sociais apresentadas.

O quadro a seguir apresenta uma síntese das quatro abordagens contextuais da mídia-educação proposta por Sousa (2025):

Quadro 1 – Abordagens contextuais da mídia-educação

Abordagem contextual	Conceito	Exemplo
➤ Metodológico ou Tecnológico	<ul style="list-style-type: none"> • Apresenta como característica o pensar as tecnologias digitais no ambiente técnico, ou seja, é valorizado o aprendizado instrumental da ferramenta tecnológica. 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Utilização de computadores, tablets ou celulares para processo de leitura e interpretação de um texto ou vivência de uma prática corporal.
➤ Crítico ou Interpretativo crítico das Informações	<ul style="list-style-type: none"> • É caracterizado pela análise e compreensão crítica das informações e produções expressas pelas mídias (televisão, blogs, sites, redes sociais e entre outros). 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Avaliação crítica de determinada das informações expressa em um meio midiático como: podcasts, redes sociais, site, jornais impressos, emissoras jornalísticas e entre outros.
➤ Produtivo ou de produção ativa de conteúdos	<ul style="list-style-type: none"> • Aborda as tecnologias digitais no viés da linguagem por meio da criação e desenvolvimento de conteúdos criativos através das mídias. A principal ênfase é no aprendizado da linguagem das mídias. 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Desenvolvimento criativo sobre determinado assunto ou conteúdo por meio das tecnologias digitais como: podcasts, e-books, videomakers entre outros.
➤ Intercultural	<ul style="list-style-type: none"> • Expressa a busca pela justiça social nas relações interculturais por meio das tecnologias digitais. A ênfase é na valorização das diferentes culturas que também tem o direito de serem apresentadas pelas mídias. 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Exposição cultural a diversos tipos de temáticas (danças, esportes lutas, ginásticas entre outros) que expressa as diferentes realidades de acesso e promoção em contextos internacionais, nacionais e locais por meio das mídias.

Fonte: elaboração própria (2026).

Diante dessa contextualização de categorias em que as tecnologias digitais

podem ser pensadas, refletidas e apropriadas no campo educacional, enfatizamos a importância de explorar o desenvolvimento de trabalhos acadêmicos em que temos o(a) professor(a) de educação física do ensino básico como agente de pesquisa de sua prática pedagógica relacionadas a essa temática. Nesse sentido, a fim de perceber as lacunas epistemológicas existentes, realizamos o estado da questão das dissertações do ProEF a fim de estabelecer aproximações com este objeto de investigação, apresentado na seção a seguir.

Para além da formação continuada, da apropriação pedagógica das TDICs e a compreensão da abordagem contextual da mídia-educação no ambiente escolar, é pertinente que os profissionais da educação constituam em seu espaço de trabalho ações reflexivas que modifiquem sua prática pedagógica. Diante de um contexto permanente de construção de saberes pedagógicos reflexivos que são gerados no âmbito educacional, emerge a formação do professor(a)-pesquisador(a). A busca constante de entendimento da realidade educacional local, a elaboração de alternativas didáticas reflexivas para cada turma, o agir pela busca de um processo de ensino e aprendizado que alcance a realidade discente são algumas das características desses professores(as)-pesquisadores(as) (Fagundes, 2016).

Diante da busca pela permanente formação de professores(as) críticos(as), autônomos(as) e inquietos(as) pela transformação de uma prática pedagógica mais significativa e inovadora no campo da educação física escolar, emerge a proposta da construção do Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF). O ProEF (2023) apresenta como principal objetivo:

Aprofundar a formação de professores em exercício (em serviço), na Educação Física, potencializando seus conhecimentos e intervenções na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e Médio nas redes públicas de ensino, com o intuito de contribuir para a melhoria da qualidade da educação no país. (ProEF, 2023, p. 6).

Para o alcance deste objetivo, o programa de mestrado propõe quatro eixos pedagógicos conceituados como: 1) Inovação e transformação das práticas pedagógicas; 2) Protagonismo do professor pesquisador; 3) Interação e comunicação; 4) Formação para o exercício profissional; tais eixos integram e complementam a busca pela formação de professores-pesquisadores(as) que atuam na educação básica (ProEF, 2023).

Estes eixos formativos instigam o(a) professor(a)-pesquisador(a) a pensar

e refletir sobre suas intervenções pedagógicas que contribuam para formação social, política, técnica e científica dos seus discentes. O pensar a práxis pedagógica também exige análise e compreensão do ambiente social e do público que compõem a comunidade escolar. Partindo dessa compreensão, urge o desenvolvimento de pesquisas que possam analisar o espaço de trabalho dos(as) docentes com as possibilidades de práticas pedagógicas relacionadas as tecnologias digitais.

Diante de tais exposições sobre essa temática surge as seguintes perguntas reflexivas: Como os(as) professores(as)-pesquisadores(as) egressos(as) do ProEF analisam a sua própria prática pedagógica no que tange a utilização das TDICs na educação física escolar? Sobre qual abordagem caminham em análise contextual da mídia-educação?

As transitividades dessas perguntas acabam por desvelar o universo dessa dissertação cujas inquietações se dão no curso da trajetória de vida, formação e profissão do autor da pesquisa; e também no curso da história da educação física escolar, objetos que serão apresentados nas seções posteriores a fim de contextualização.

1.1 As recordações-referências que desvelam o objeto de investigação: um relato autobiográfico

Diversos aspectos influenciaram a minha inquietação em compreender sobre as relações entre tecnologias digitais, mídia, educação e educação física. No entanto, para entender os meus porquês peço licença para um breve relato biográfico¹, situado pelas minhas recordações-referências (Josso, 2002; Abreu, Silva e Therrien, 2016).

Na infância, por volta dos anos 2000, tive a oportunidade brincar na rua, andar de bicicleta com os amigos e principalmente me divertir com a natureza. Ela foi marcada por muitas brincadeiras de rua como jogar bila, pião, soltar pipa, subir em árvores e entre outras atividades físicas corporais.

Em 2006, já completado 10 anos de idade, costumava brincar com meus colegas de futebol, na época brincávamos na rua mesmo, pois o acesso ao campo ou quadra esportiva era mais limitado. No entanto, não tinha muita habilidade com os

¹ Nesta seção utilizarei a primeira pessoa do singular, pela disposição autobiográfica.

pés, logo, meus colegas pediam para jogar no gol. No começo era muito ruim, pois, não tinha nenhuma noção daquela posição. Contudo, aos poucos, com a prática e a vontade de fazer parte dos meninos que jogavam bola, fui adquirindo habilidades nessa posição.

Em aproximação ao jogar bola, nos anos de 2007 e 2008 tive a oportunidade de ganhar um vídeo game. Na época era um Playstation 2. Aos finais de semana, meu pai, tio, primos e amigos nos reuníamos para realizarmos campeonatos de futebol, no caso futebol digital. Geralmente as premiações eram caixas de chocolates.

A relação entre essas práticas escolares e lazer constituíram o desejo de ingressar no curso de educação física. Nesse momento de preparação para o vestibular, ano de 2014, minha base de estudos eram principalmente as aulas da semana e os aulões nos sábados. Esse período também foi muito importante para perceber que a utilização das tecnologias digitais já poderia auxiliar ou dificultar o desempenho dos alunos.

Na época, ainda em 2014, eu tinha um computador de mesa que basicamente só conseguia fazer pesquisas simples em sites e as inscrições para os vestibulares. A internet que eu possuía era muito limitada, era um modem de 5 gigas de internet divididos para dois computadores, o meu e outro era o da minha tia que estudava para concurso. Até para assistir vídeos no youtube era bem difícil, pois o carregamento dos vídeos era muito demorado, ou seja, o acesso as tecnologias se relacionavam aos marcadores sociais, sobretudo, o de classe.

No entanto, foquei nas aulas presenciais, pois meus recursos digitais eram bem limitados na época. Alguns colegas de escola já usavam as redes sociais como facebook e instagram para acessar materiais de estudos. A maioria deles possuíam recursos tecnológicos e acesso à internet de forma mais fácil e rápido. A discrepância nos dispositivos e no acesso à internet eram tão grandes que o celular que eu usava em 2014 era o Motorola c115 (celular com botões e display azul) enquanto meus colegas já utilizam celulares touchscreen com sistemas IOS ou Androide disponíveis. Apesar desse contexto, sempre acreditei na possibilidade de aprovação pelos livros e com aulas dos professores. Além disso, lembro que minha tia também não tinha esses recursos tecnológicos e sempre utilizou dos livros para conseguir a aprovação no vestibular.

No dia 8 de junho de 2014 e nos dias 20 e 21 julho do mesmo ano, eu

realizei o vestibular da Universidade Estadual do Ceará (UECE) para o curso de educação física. Estava confiante de um resultado positivo na realização do vestibular. No entanto, no dia 11 de agosto de 2014 me deparei com um resultado que não esperava. Apesar de eu ter feito uma boa prova, não fiquei entre os classificados. Assim, não tinha sido aprovado. Naquele momento, eu pensei em desistir de ingressar na faculdade. Não entendia o motivo da minha reprovação. Todavia, minha família e meus professores me ajudaram superar esse momento que para mim, um garoto de 17 anos, parecia que seria o “fim do mundo”.

No dia 25 de agosto de 2014 retornei novamente ao ritmo intenso de preparação para o vestibular. Os vestibulares que eu estava focado naquele momento era o da Universidade Estadual do Ceará, período de 2015.1 e na época o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Além do período de estudos para o vestibular, minha vó, Terezinha, me matriculou em um curso de informática básica. Na época julguei desnecessário, mas concluí o curso de 3 meses. A partir da finalização desse curso, fiquei instigado a realizar o vestibular do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), *campus* Maracanaú para o curso de técnico em rede de computadores.

No dia 19 de outubro de 2014 realizei o vestibular do IFCE de forma muito tranquila. Foi uma forma que encontrei de manter a rotina de provas presenciais. Para minha surpresa, no dia 11 de novembro de 2014 foi disponibilizado o resultado final da prova do curso técnico em rede de computadores com meu nome aparecendo na lista de aprovados. Tal aprovação, motivou-me a continuar estudando para o vestibular da educação física. No dia 16 de novembro, 07 e 08 de dezembro, realizei novamente o vestibular para o curso de educação física da UECE. No dia 28 de janeiro de 2015 encontrei meu nome na lista de aprovados para o curso de educação física da UECE.

As aulas na UECE só começaram no dia 25 de maio e desde novembro de 2014 até o mês de maio de 2015 eu estava matriculado no curso de rede de computadores do IFCE. Naquele momento, tive a oportunidade de entender mais sobre as tecnologias, em seu aspecto mais técnico. O próprio Instituto Federal do Ceará disponibilizava na biblioteca um espaço para manusear os computadores, realizar pesquisas e desenvolver códigos de programação.

No dia 25 de maio de 2015 ingressei no curso de educação física da UECE e escolhi cancelar minha matrícula do curso técnico no IFCE. Desde então, os 4 anos que passei na universidade eu tive que desenvolver habilidades técnicas relacionadas

tecnologias digitais e até nas redes sociais. Na época o meio de comunicação mais utilizado pelos professores eram grupos das disciplinas era formado no facebook. Também existiam os grupos de whatsapps que eram utilizados apenas pelos alunos da turma para compartilhamento de informações relacionadas a universidade e ao curso de educação física. Em meio a esse tempo digital, tive auxílio dos meus companheiros de curso, pois eu apresentava pouco domínio de tais recursos digitais. Às vezes me sentia até um pouco excluído por não compreender conceitos básicos que a maioria dos meus colegas já dominavam com certa facilidade e naturalidade.

Na universidade também tive a oportunidade de participar de grupos de pesquisas o que me auxiliou muito a manusear, formatar, coletar e analisar as produções e dados acadêmicos que eram produzidos. Nesse período, começo a perceber que a utilização das tecnologias digitais, mesmo no curso de educação física, era naquele momento imprescindíveis para formação docente.

Concluo o curso de educação física em 2019, mas somente em 2022 tenho minha primeira experiência como docente na rede estadual de ensino. Ministrei a disciplina de educação física para as turmas do 1º ao 3º ano do ensino médio em uma escola estadual situada no município de Maracanaú. Além da disciplina de educação física, a gestão pedagógica da escola solicitou que assumisse a função de Professor Diretor de Turma (PDT) do 1º ano o que também permitiu eu lecionar a disciplina de projeto de vida para os alunos. Foi uma das experiências mais incríveis.

Uma das atividades que o PDT possuía era de ensinar aos discentes a elaborarem uma descrição pessoal de reconhecimento sobre suas potencialidades e dificuldades que eles apresentam na escola e em casa. Uma das atividades solicitadas na época pela própria Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC-CE) foi a elaboração de um E-book pelos discentes que descrevesse o perfil como aluno e futuro profissional. Para desenvolvimento dessa atividade era necessário que os alunos descrevessem no Canva, plataforma de design gráfico, os seguintes aspectos:

- a) Nome completo, idade e pequena descrição pessoal;
- b) Familiar, parente ou amigo próximo que você admira e o porquê;
- c) Descrição de uma música favorita e o motivo da escolha;
- d) Livro, mangá ou poesia favorita e a descrição da escolha;
- e) Anime, série ou filme favorito e o porquê da escolha;
- f) Hobby favorito com a descrição e motivo da escolha;

- g) Artista ou lugar que você sonhe em conhecer e porquê;
- h) Habilidade ou atividade que você julga realizar com destreza;
- i) Profissão que almeja seguir e o motivo da escolha.

Foi nessa solicitação de atividade proposta pela SEDUC onde eu consegui perceber que a maioria dos alunos, cerca de 85% de uma turma com 40, não sabia manusear ou até mesmo ligar um computador. A escola onde eu trabalhava tinha um laboratório de informática recentemente inaugurado e possuíam computadores novos e atuais para aquele ano letivo. Dos 40 alunos, 10% conheciam a plataforma gráfica Canva, mas não sabia manusear. Na época fiquei muito surpreso, pois 95% da turma tinha algum smartphone e já manuseava em redes sociais como whatsapp e instagram. Contudo, a turma não tinha aproximação com os computadores ou qualquer outro aplicativo que não fosse as redes sociais.

Diante dessa dificuldade da turma no manuseio dos computadores e na usabilidade do Canva resolvi naquele momento dividir o desenvolvimento da atividade em 4 aulas propostas da seguinte forma:

- a) Aula 1: apresentação e logística técnica dos computadores e do google drive;
- b) Aula 2: exposição do aplicativo Canva, escolha do template individual e inserção dos tópicos a serem abordados;
- c) Aula 3: produção da escrita sobre as temáticas relacionadas a descrição pessoal, escolha de uma pessoa admirável e seleção de uma música favorita.
- d) Aula 4: desenvolvimento da escrita sobre os tópicos relacionados aos livros/mangás/poesias, animes/séries/filmes e hobby favorito.
- e) Aula 5: escolha e descrição sobre o artista/lugar favorito, enaltecimento de alguma habilidade e possível profissão futura.

Após as cinco aulas os alunos enviaram seus respectivos textos para meu e-mail e em seguida organizei todos os textos em um formato de e-book e encaminhei a versão final para cada um deles e para núcleo gestor. Essa vivência instigou-me a desenvolver em minhas aulas atividades pedagógicas que estimulassem, a princípio, o desenvolvimento de saberes técnicos e teóricos por meio das tecnologias digitais. A época, meu principal questionamento foi como os alunos conseguem facilmente manusear seus smartphones, mas desconhecem qualquer outro meio tecnológico ou aplicativo que não seja as redes sociais?

Com esse questionamento permeando minhas reflexões diariamente, acabei aproximando minha prática pedagógica com as tecnologias digitais. Em 2023, ao ingressar como professor da prefeitura de Fortaleza, agora nos anos finais do ensino fundamental, percebo que o próprio município desenvolve políticas públicas voltadas para a educação digital. Programas como: Juventude Digital (JD), Salas de Inovação Digital (SID) e Laboratórios de Cultura Maker (LCM) promovem o desenvolvimento de uma cultura digital criativa e crítica para os alunos.

De acordo com Documento Curricular Referencial de Fortaleza, a construção de saberes digitais no âmbito educacional deve estimular os(as) estudantes no processo de construção de um ambiente de cidadania digital, apresentando a importância do uso ético e responsável desses dispositivos em seu cotidiano social (Fortaleza, 2024).

Diante de tais políticas públicas e percebendo a importância de uma formação integral que integre as tecnologias digitais, promovo em minhas aulas práticas pedagógicas que possibilitem aproximar os saberes da cultura de movimento com as mídias e suas tecnologias. Diante de tal contexto social e político, enalteço a importância do desenvolvimento do letramento multimodal, principalmente no viés das tecnologias digitais, nas aulas de educação física escolar.

Em observância do meu contexto formativo como aluno da educação básica e acadêmico do ensino superior, emerge em minha prática pedagógica a necessidade de criar experiências pedagógicas relacionadas tecnologias e a mídia-educação para os discentes da educação básica. A construção de um ambiente pedagógico que instigue saberes técnicos, produtivos, críticos e intercultural das TDICs nas aulas educação física podem contribuir na formação de cidadão(ãs) mais crítico e reflexivo no que tange as mídias, em leitura de si e do mundo. Por isso mesmo, numa análise retrospectiva dessas recordações-referências me movo como professor-pesquisador inserido no ProEF na tentativa de buscar assunções no que tange ao trânsito da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica, no que diz respeito a esse objeto temático.

Além da trajetória de si, é também importante reconhecer o curso da história das TIDCs no contexto da educação física escolar, apontado na seção seguinte.

1.2 Emergindo o debate das tecnologias digitais na educação física escolar: das tendências pedagógicas ao campo acadêmico da educação para as mídias

Historicamente a educação física, mais precisamente a educação física escolar, assumia diferentes práticas pedagógicas que eram influenciadas pelo contexto social da época. Essas práticas são descritas em obras como a do professor Ghiraldelli Júnior (2003), sendo apresentadas como cinco tendências pedagógicas nomeadas como: Higienista, Militarista, Pedagoga, Esportivista/Competitivista e Popular. Cada tendência apresentava objetivos específicos de condução pedagógica das aulas com base nas demandas políticas e sociais exigidas de cada período histórico.

Ao debruçarmos as análises históricas da educação física escolar no Brasil, um dos primeiros documentos oficiais que orientava a prática da “ginástica” nos estabelecimentos educacionais de ensino foi a Reforma de Couto Ferraz em 1851. Apesar do documento oficial, a educação física escolar, à época denominada de ginástica, apresentava práticas de ensino para o desenvolvimento de um corpo saudável e higiênico. O objetivo das práticas educacionais da época estava relacionado ao problema de saúde que assolava o período histórico (1851-1930). Assim, o ensino da ginástica servia unicamente aos interesses políticos que pudessem combater problema de saúde pública causada pela ignorância da população aos aspectos higiênicos da época (Ferreira e Nascimento, 2019).

Em 1882, Rui Barbosa emite um parecer que instituía a obrigatoriedade da prática da ginástica para meninos e meninas nos estabelecimentos de ensino. No entanto, tal parecer foi posto efetivamente em prática nos estados brasileiros apenas em 1920 com as reformas educacionais sendo desenvolvidas por cada unidade federativa. O período de 1930 à 1945, além de ser marcado pela inserção do método ginástico francês nas escolas brasileiras, a proposta política da época era de utilizar esse método para formação de homens fortes, saudáveis e viris que pudesse servir à sociedade e sua pátria como soldados (Ferreira e Nascimento, 2019).

Com o passar da segunda guerra mundial, o objetivo da formação de soldados proporcionado pela ginástica nas instituições de ensino perde sentido. Assim, entre o período de 1945 a 1960 a educação física escolar, não mais denominada de ginástica, apresentava um viés mais pedagógico, com objetivos de promover práticas educacionais voltadas para aspectos democráticos, participativos

e inclusivos. Nesse momento histórico, a disciplina de educação física desenvolvia em seu âmbito conteúdos relacionados aos jogos, brincadeiras, lutas, ginásticas e esportes (Ferreira e Sampaio, 2013). O desenvolvimento de tais conteúdos proporcionava um avanço na legitimação da educação física no ambiente educacional.

Em 1964, a educação física escolar transita do viés pedagógico para o campo técnico-competitivo esportivo. Todo o avanço e estruturação pedagógica desenvolvida há duas décadas passam a limitar-se a melhoria do rendimento físico-esportivo. A vertente competitivista/esportivista da educação física foi enaltecida no período da ditadura militar como forma de amenizar e dissimular os problemas do país, além de impedir ou dificultar possíveis mobilizações populares que protestava contra o governo da época (Ferreira e Nascimento, 2019). Nesse momento, desenvolveu-se um forte elo entre nacionalismo e esporte, e a educação física escolar é percebida como disciplina responsável por descobrir os talentos esportivos da época.

Transcorrido o período militarista permeado no Brasil, formalmente marcado em 1985 com ascensão do governo Sarney, surge diferentes movimentos operários e constitucionais que modificavam a conjuntura política da época como: criação do sistema único de saúde (SUS), os avanços dos movimentos operários e a promulgação da Constituição Federal do Brasil (Ferreira e Nascimento, 2019). Tais acontecimentos influenciaram diversas áreas e a educação física estava entre elas. Nesse momento a educação física escolar era apresentada como uma tendência popular que de acordo com Ferreira e Nascimento (2019, p. 19) “[...] tentando colaborar com os objetivos da classe operária em ascensão. Conceitos como inclusão, participação, cooperação, afetividade, lazer e qualidade de vida vigoram nos debates da disciplina”.

A partir da década 1980, mais precisamente em 1988 com a promulgação da Constituição Federal do Brasil, diversos documentos legislativos foram sancionados com o objetivo de firmar a educação como um direito de todos e dever do Estado. Em 20 de dezembro de 1996, a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB) é sancionada como forma de legalizar e formalizar a educação como dever da família e do Estado, apresentando como finalidade o pleno desenvolvimento do educando, além de prepara-lo para o exercício cidadania e qualificação para o trabalho. Neste texto normativo a educação física firma-se como no campo

educacional como componente curricular conforme descrito na lei: “educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica [...]” (Brasil, 1996).

Nesse momento, a educação física escolar não apresenta apenas o status de disciplina, ou seja, não se resume somente a composição de estudos, práticas ou atividades que são direcionados a um plano de ensino isolado com um fim em si mesma. Ao descreve-la como componente curricular a educação física firma-se na escola a partir da caracterização de uma área disciplinar com atividades teóricas e práticas que integra toda a estrutura curricular do espaço educacional. Assim, tal componente curricular, tem além da obrigação de ensinar seus objetos de conhecimentos, possui o dever de firmar diálogos com as demais áreas científicas que compõem a base curricular comum da escola garantindo a formação de um sujeito crítico e protagonista de suas ações, sejam elas de formas individuais ou coletivas.

Posteriormente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), mais precisamente no ano seguinte, surge um documento orientador que apresentava orientações didáticas, divisão de conteúdos, abordagens temáticas, critérios avaliativos, objetivos de gerais da aprendizagem entre outros aspectos que auxiliavam na prática pedagógica e composição curricular das áreas de ensino. Tal documento foi intitulado como Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997).

Este documento orientador, apresentava o entendimento de uma educação física escolar como área disciplinar que apresentava e integrava o(a) aluno na cultura corporal de movimento, principal objeto de estudo, a serem trabalhadas nas dimensões afetivas, cognitivas, motoras e socioculturais dos(as) discentes (Brasil, 1998). O texto legislativo, afirmava o desenvolvimento de uma educação pautada nos princípios da inclusão e diversidade, além de buscar a legitimação de práticas pedagógicas relacionadas aos três blocos de conteúdos:

- a) esportes, jogos, lutas e ginásticas;
- b) atividades rítmicas e expressivas;
- c) conhecimento sobre o corpo.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) trouxe uma possibilidade de divisão dos conteúdos que naquele período não eram tão explícitos nem organizados para serem trabalhados no ambiente escolar. Outro aspecto a ser destacado no texto legislativo é a preocupação em abordar as relações da mídia, educação física e a cultura corporal de movimento.

Na transição do século XX para o XXI já se discutiam a influência da mídia sobre o público adolescente e as diversas manifestações de linguagens que eram desenvolvidas entre os jovens. A televisão era o dispositivo tecnológico de maior acesso da população brasileira. Diante disso, a temática esportiva ganhou holofotes midiáticos sendo transmitidos aos espectadores, ou melhor dizendo aos telespectadores, como o esporte espetáculo.

Os PCNs direcionavam o entendimento da temática para uma análise reflexiva e crítica da cultura corporal de movimento com a mídia, pois,

Esse é o universo em que as novas gerações socializam-se na cultura corporal de movimento, pois o futebol, por exemplo, não é mais só uma pelada num terreno baldio, é também videogame e espetáculo da TV. Portanto, a Educação Física deverá manter um permanente diálogo crítico com a mídia, trazendo-a para dentro da escola como um novo dado relacionado à cultura corporal de movimento (Brasil, 1998, p. 33-34).

Nota-se que os professores e colaboradores dos PCNs já percebiam as possíveis relações, na maioria das vezes nocivas ao público telespectador, da mídia e de seus interesses na divulgação ou até mesmo propagação de valores, conceitos, práticas e costumes de atividades corporais padronizadas e estereotipadas. A temática das tecnologias digitais em conjunto com a mídia no campo da cultura corporal de movimento já indicava uma preocupação do Ministério da Educação e do Desporto em perceber que:

A mídia está presente no cotidiano dos alunos, transmitindo informações, alimentando um imaginário e construindo um entendimento de mundo. Os alunos permanecem muitas horas diante do aparelho de televisão, que hoje rivaliza com a escola e com a família como fonte de formação de valores e atitudes. Contudo, o que a mídia propicia, num primeiro momento, é um grande mosaico sem estrutura lógica aparente, composto de informações desconexas e, em geral, descontextualizadas (Brasil, 1998, p. 31-32).

A expansão dessas tecnologias digitais, ainda que de forma discreta nos anos 1990 e 2000, instigava professores e pesquisadores a entender os efeitos e consequências que poderiam ocasionar ao público consumidor. No campo da educação física escolar, autores como Pires (2000) e Betti (1998) analisavam as mídias, em especial naquele período a televisão, rádio e as emissoras esportivas, como meios que direcionam os telespectadores mais jovens a uma compreensão acrítica, consumista e estereotipada de uma cultura corporal de movimento

capitalizada. Assim, um dos principais desafios que os(as) docentes da educação básica se deparavam era de estimular o pensamento crítico-emancipatório dos discentes sobre esta temática.

Após uma década da publicação dos PCNs, o governo federal instituiu diversas ações e programas voltados para a promoção das tecnologias digitais no ambiente educacional. O quadro 1 apresenta um breve histórico dos programas governamentais voltado para inserção das tecnologias digitais na escola.

Quadro 2 – Ações e programas governamentais de integração tecnológica

(Continua)

Ano	Ações e programas governamentais
2007	PROINFO INTEGRADO – O ProInfo foi reestruturado, sendo denominado Programa Nacional de Tecnologia Educacional, por meio do Decreto nº 6.300 de 12 de dezembro.
2008	Programa Banda Larga nas Escolas (PBLE)
2010	O Prouca tem por objetivo promover a inclusão digital pedagógica e o desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem de alunos e professores das escolas públicas brasileiras, mediante a utilização de computadores portáteis denominados laptops educacionais.
2011	Lei Geral de Acesso a informação
2013	II Seminário “Competência em Informação: Cenários e Tendências”
2014	Lei Federal 13.006 - legitimando formalmente a entrada do audiovisual nas escolas
2016	5ª Global MIL Week 2016 realizada no Brasil.
2017	Programa de Inovação Educação Conectada
2019-2021	Política de Inovação Conectada
2019-2022	Educamídia
2019	Revista comunicar foi internacionalmente reconhecida durante a GAPMIL 2019
2020	Experiência brasileira educacional foi internacionalmente reconhecida como projeto de educação midiática durante a GAPMIL 2020
2023	Semana Brasileira da Educação Midiática

Quadro 2 – Ações e programas governamentais de integração tecnológica

(Conclusão)

2023	Documento “estratégia brasileira de educação midiática
2023	Lei 14.533/23, que instituiu a Política Nacional de Educação Digital (PNED)
2024	Debate sobre educação midiática na Comissão de Educação do Senado
2024	Conferência Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação

Fonte: adaptado de Sousa (2025).

As ações governamentais e a instituição desses programas de integração das tecnologias na educação instigam gestores, professores e alunos a repensarem suas práticas educacionais. O acesso expansivo de informações, sejam elas boas, ruins, factuais ou *fakes* por meio dos dispositivos tecnológicos, exige dos usuários um crivo analítico e contextual que também devem ser trabalhados no ambiente educacional.

O quadro histórico também apresenta as mudanças no entendimento das tecnologias na escola. Na primeira década século XXI, as políticas públicas de integração tecnológica estavam focadas em apenas inserir os dispositivos eletrônicos nas escolas e possibilitar o acesso à internet. Transcorridos quase duas décadas e meia, os programas governamentais direcionam seus objetivos para uma proposta de educação midiática que desenvolva não apenas os saberes técnicos dos discentes e sim a construção de saberes produtivos, críticos, analíticos e intercultural.

Assim, se na escola como um todo ressignifica suas ações, a educação física escolar sendo componente curricular dessa instituição, também a de repensar suas ações educacionais. Nesse contexto de abrupta inserção das tecnologias no ambiente educacional, agora reforçado pelas políticas públicas de nível nacional, tensionou pesquisadores a produzirem produções acadêmicas que pudessem analisar e compreender as relações das tecnologias digitais com a educação física escolar.

Em 2008 o Grupo de Estudos Observatório da Mídia Esportiva da Universidade Federal de Santa Catarina já apresentavam as categorias temáticas das produções acadêmicas no âmbito da educação física e da mídia (Pires, et al. 2008).

Figura 1 – Distribuição conceitual nas categorias elencadas pelos autores

Categorias	Distribuição dos Conceitos	
	Freq. absoluta	Freq. relativa
Técnica Midiática	43	28,28
Relação Mídia – Educação Física	35	23,02
Cultura	27	17,76
Espetacularização	21	13,81
Abordagem Economicista	18	11,84
Estética, Percepção e Subjetivação	08	5,26
Total	152	100,00

Fonte: Pires *et al.* (2008).

Diante da categorização encontrada nas pesquisas, os autores criticavam a fragilidade das produções acadêmicas escritas por jornalistas em relacionar o campo da educação física com as temáticas comunicacionais e midiáticas por trazerem termos superficiais e com pobre arcabouço reflexivo que pudesse contribuir para o desenvolvimento científico da área (Pires et al, 2008). Contudo, quando identificado a produção de trabalhos por profissionais da área da educação física, mesmo que em menor proporção, tais produções recorriam a elementos da teoria social crítica como forma de compreender as influências e consequências da mídia sobre o público alvo (Pires et al, 2008). Tais produções com embasamento teórico sólido já possibilitava visualizar caminhos didáticos-pedagógicos a serem trabalhados no espaço escolar para a construção de saberes críticos e analíticos nas aulas de educação física.

Mesmo com a constante produção acadêmica na área da educação física escolar com a mídia, o avançando tecnológico era exponencialmente maior. O surgimento da internet e das redes sociais como Facebook, Instagram, WhatsApp, X, Telegram e as diversas possibilidades de acesso aos streamings ampliaram a capacidade de interação entre emissores e receptores dentro de uma lógica de comunicação. O que antes eram apenas informações advindas de um dispositivo e recebidas pela população, atualmente temos um processo de comunicação e interação instantâneas nas diversas plataformas digitais, com acesso a diferentes telas simultaneamente.

Ao identificar as modificações nos processos de informação e comunicação da sociedade, Torres (2015) discorre sobre as dificuldades e desafios que a educação física escolar enfrenta na realização do trabalho pedagógico com a tecnologias digitais

para além do componente técnico-instrumental. A autora destaca sobre “[...] lacunas na formação e falta de domínio das tecnologias pelos professores, além da precariedade das ferramentas disponíveis” (Torres, 2015). A professora-pesquisadora já identificava a necessidade dos professores, gestão pedagógica e comunidade acadêmica de integrar as tecnologias digitais na escola de forma a colaborar com um processo de ensino e aprendizagem que reconsiderasse as mudanças promovidas por tais artefatos digitais no contexto educacional (Torres, 2015).

Percebe-se que nesse momento, as pesquisas relacionadas ao campo educacional da educação física com a tecnologias digitais e a mídia ganham ênfase no contexto didático-pedagógico (Diniz, 2017; Ferreira, 2017; Oliveira e Miranda, 2016). Com a publicação da versão final Base Nacional Comum Curricular em 2018, tal documento sendo normativo e não apenas orientador, desencadeia uma expansão de produções acadêmicas no campo da educação física escolar com as mídias, seja nos aspectos metodológicos ou da formação continuada (Bianchi e Pires, 2019; Silveira, Brüggemann e Bianchi, 2019; Silveira e Pires, 2019; Sabino Neto, 2020; Pasquali, Fantini e Lazzarotti Filho, 2023; Silva e Oliveira, 2024; Torres, 2025).

Mesmo com a expansão das produções acadêmicas a respeito dessa temática, urge investigar a compreensão de professores(as) que egressão na pós graduação, principalmente nos mestrados profissionais com objetivo de fomentar a formação continuada dos professores da educação básica, especificamente o ProEF, a fim de reconhecer as suas práticas pedagógicas digitais e suas interfaces com as tecnologias digitais e no campo da mídia-educação.

2 JUSTIFICATIVA E RELEVÂNCIA INVESTIGATIVA

2.1 A educação física escolar em interface com a contemporaneidade digital: apresentando o cenário digital e os contextos interpretativos das tecnologias digitais

Diante de um espaço cada vez mais alcançável, não necessariamente de forma física, e de um componente temporal cada vez mais acelerado, tais características são marcadas por uma sociedade em que a conectividade e comunicação são possíveis com apenas um clique. A quantidade de informações que são cotidianamente expostas por meio dos veículos de comunicação digital proporciona diversos estímulos visuais e cognitivos que conduzem os sujeitos a interpretarem determinado conteúdo por diversos aspectos, como no viés social, econômico, entretenimento, mercadológico, educacional entre outros.

Em um ambiente em que a tecnologia digital é expressamente acessada pelas pessoas, o limite entre o espaço físico e digital tornam-se mais tênues, o que pode reconfigurar as ações corporais entre os envolvidos nesse meio (Souza e Alves, 2025). De acordo com a pesquisa realizada em 2024 pelo Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br) no período de março a agosto do respectivo ano, 93% das crianças e adolescentes de 6 a 17 utilizam internet (NIC.br, 2024). A pesquisa também descreve que o dispositivo mais utilizado para acesso à internet é o telefone celular com 98%, com crescimento de 13% de utilização em comparação ao ano de 2015.

Na categoria de atividades e habilidades online, a frequência de uso em plataformas digitais para o público de 13 a 14 anos foi de 73% no WhatsApp e 78% no Instagram com a descrição de usabilidade de “várias vezes ao dia” ou “todos os dias”. Tal frequência de utilização é ampliada para o público de 15 a 17 anos com utilização de 91% para WhatsApp e 81% para o Instagram (NIC.br, 2024).

Diante dessa massiva exposição das crianças e adolescentes as telas, principalmente nos smartphones, em conjunto com os interesses mercadológicos que são discretamente induzidos pelas Big Tecs por meio dos aplicativos e das redes sociais, emerge a necessidade de reflexão sobre a utilização desses dispositivos e sua capacidade de interpretação crítica dos conteúdos que são “consumidos” por esse público. A imersão cada vez mais cedo de crianças e adolescentes no meio digital

desenvolve modos de comunicação e aprendizado mais interativos que são mediados pelas tecnologias digitais (Torres, 2023). Essa forma de comunicação e aprendizado no meio digital constroem e recriam linguagens e comportamentos singulares de uma pré-adolescência permeada de conectividade por meio do acesso online que se apropriam de culturas da infância que são essenciais na capacidade de socialização e compreensão de mundo (Torres, 2023).

Considerando a massiva acessibilidade e utilização dos dispositivos eletrônicos pelo público infantil e adolescente nos mais variados espaços de socialização, a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) em 2023 emitiu um relatório de monitoramento global da educação que tem como um dos principais objetivos verificar as principais evidências e impactos dessa tecnologia no ambiente educacional.

É irrefutável que a inserção das tecnologias digitais no ambiente educacional resultou em modificações na educação e no processo de ensino e aprendizagem. No entanto, alguns dos fatores a serem refletidos e debatidos sobre a temática devem ser considerados. Um desses aspectos é até que ponto essas tecnologias digitais podem contribuir ou prejudicar o conhecimento reflexivo, crítico e científico dos discentes.

De acordo com o relatório de monitoramento global da educação (UNESCO, 2023) a aplicação das tecnologias digitais apresenta algumas variáveis que podem interferir no processo de construção dos saberes basilares da educação como a escrita, leitura, interpretação textual, domínio das operações básicas matemáticas e conhecimento cinestésico. Tais variáveis estão relacionadas ao nível socioeconômico da comunidade, aceitação e formação dos professores, nível nacional da educação e renda do país.

Apesar da preocupação da inserção abrupta das tecnologias digitais no ambiente educacional e suas consequências no processo ensino e aprendizagem, permeia-se o pensamento de que tais recursos tecnológicos não podem simplesmente serem abolidos ou desconsiderados no ambiente escolar. Em tempos onde o espaço digital está cada vez mais alcançável urge a construção de estratégias educacionais que incluam o suporte efetivo das tecnologias digitais de forma interativa e crítica para o desenvolvimento de saberes basilares na educação.

Diante do entrelaçar das tecnologias digitais no ambiente educacional emerge a reflexão de que a mídia-educação não se restringe ao artefato técnico e sim

na possibilidade de ampliar reflexões e ações nas dimensões políticas, sociais, históricas e culturais dos sujeitos envolvidos (Fantin; Martins, 2023). Dessa forma, ao aproximarmos essas tecnologias ao ambiente educacional Fantin e Martins (2023) destacam que “educação não se limita ao digital e tampouco pode se eximir do seu papel comunicativo e transformador, o que significa considerar cada vez mais as diferentes linguagens, meios e conteúdo, incluindo imagens e sons” contribuindo para construção de saberes e habilidades que promova o pleno desenvolvimento da formação humana.

A partir da contextualização das tecnologias digitais no ambiente educacional podemos trazer a reflexão de que tais artefatos, também considerados pedagógicos, podem contribuir para o desenvolvimento integral dos discentes. Diante de tais reflexões, percebe-se que a escola como um espaço que expressa a diversidade de saberes, comportamentos sociais e diferentes culturas, também necessita do desenvolvimento de práticas que entrelaçam o meio digital com a interculturalidade.

A convivência com as diferentes culturas presentes na escola cria um espaço de constante aprendizado e apropriação de saberes quer sejam técnico, científico, formal ou informal, entre sujeitos que permeiam esse ambiente. As autoras Ferreira e Girardello (2019) debatem que as TDICs devem permear na escola como forma de promover a participação colaborativa dos estudantes para construção de práticas educacionais que aproxime produções culturais significativas no espaço de ensino e aprendizagem.

Estimular as produções culturais não deve ser entendido como apenas aplicações de projetos ou atividades escolares meramente técnicas com finalidades burocráticas. Pelo contrário, são ações educacionais que instigam a construção de novos saberes críticos emergidos pelo conhecimento singular de cada estudante sobre determinada temática. De acordo com o Documento Curricular Referencial de Fortaleza (DCRFFor), um dos componentes curriculares que possibilita a tematização de práticas corporais pautadas nos artefatos culturais que são expressas nas diferentes linguagens é a educação física (Fortaleza, 2024).

O entendimento da educação física escolar inserida no campo de estudo da linguagem advém de várias pesquisas que analisaram as diferentes transformações do objeto de estudo desse componente curricular. Ainda no século XX, Valter Bracht (1996) descrevia reflexões que associavam o movimentar-se como

uma maneira de comunicação com o mundo e essa forma de expressão apresentava a construção de uma determinada cultura. O sentido e significado que são expressos nas ações corporais humanas, também recebem influência do espaço cultural em que se desenvolve tais aspectos (Bracht, 1996).

Contudo, apesar do ambiente cultural apresentar sua influência, tais aspectos não são propriamente determinantes. A assimilação e interpretação do espaço e das interações sociais que ocorrem entre os sujeitos podem construir novos sentidos que geram características expressivas singulares que por sua vez podem vir a se tornar significados, permitindo a produção de culturas e não apenas o consumo ou a passividade de aceitação do que está exposto no meio social.

Dessa forma, urge a reflexão e ação de propostas pedagógicas que conectem e discutam a educação física escolar e seus objetos de conhecimentos a partir das mídias, tecnologias digitais e com a cultura digital (Mezzaroba, Zylberberg, Oliveira, 2024).

A apropriação das mídias sobre as unidades temáticas que são abordadas pela educação física não é algo recente. Pires (2000) já pesquisava sobre influência desses veículos de comunicação na abordagem sobre os esportes, ginásticas, lutas e danças de forma espetacularizadas e com sua superficialidade sendo exposta aos espectadores, mais precisamente aos telespectadores do período. Nos anos 2000, com a popularização dos canais por assinatura, a implementação de computadores em empresas e estabelecimentos domésticos e o início da rede mundial de computadores, popularmente conhecida como internet, já desenvolvia ações comerciais e mercadológicas que transformavam a temática esportiva em uma indústria cultural de mercado (Pires, 2000).

Diante de tais transformações tecnológicas da época, o autor destaca a importância da educação física, mais precisamente dos professores e professoras da educação física escolar, de privilegiar ações didáticas que oportunizassem a construção reflexiva dos discentes na cultura corporal de movimento sobre diversos meios de comunicação de massa. Darido (2005) também apresentava percepções de que a mídia, mais especificamente a televisão na época, poderia contribuir (tanto positivamente como negativamente) na organização, seleção e desenvolvimento de práticas pedagógicas da educação física escolar. Assim, a autora descreve a importância do(a) professor(a) de reconhecer o seu papel como mediador de ações pedagógicas na construção de um espaço reflexivo e crítico que problematize os

conteúdos da educação física.

Apesar da compreensão do papel do(a) docente como mediador de ações pedagógicas desenvolvidas na escola, o entrelaçamento das tecnologias digitais com o componente curricular da educação física na primeira década do século XXI ainda era incipiente. Os(as) professores(as) da educação básica encontravam dificuldades em perceber as conexões e suportes que estas tecnologias poderiam agregar para sua prática profissional (Biachi, Pires, Vanzin, 2008). De acordo com os autores, essa limitação pedagógica expressa pelos(as) docentes da educação básica advém do pensar o componente curricular ainda no viés prático, ou seja, o saber fazer, desconsiderando todo o aparato conceitual, atitudinal, político e ético que podem permear na educação física escolar.

Contudo, apesar de tais dificuldades encontradas no fazer pedagógico entre as tecnologias digitais e a educação física, diversos(as) pesquisadores(as) foram encontrando possibilidades pedagógicas para integrar tais tecnologias em seu processo de ensino e aprendizagem (Araújo, 2022; Bianchi, Pires, 2015; Torres, Ferreira, 2022).

Ao considerar as tecnologias digitais como um suporte pedagógico que tenha como objetivo o desenvolvimento e apropriação dos saberes técnicos e científicos do espaço escolar, deve-se também enfatizar o panorama contextual que elas apresentam. Fantin (2012) em suas pesquisas apresenta o entendimento das tecnologias digitais com as mídias na possibilidade de educar para/sobre as mídias, com as mídias e através das mídias. A concepção ecológica da autora considera os diferentes usos e formas das tecnologias digitais com as mídias perante os desafios da complexa sociedade multitela presente (Fantin, 2012). Nesse contexto, urge a compreensão pedagógica de observar, saber e habitar o mundo digital com uma perspectiva de formação reflexiva e crítica perante a quantidade de dados que são produzidos pela indústria midiática (Buckingham, 2022; Fantin, 2012).

3 OBJETIVOS

3.1 Objetivo Geral

Compreender como os(as) professores(as)-pesquisadores(as) egressos(as) do Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF) analisam e inserem as tecnologias digitais, reconhecendo as suas interfaces com o campo da mídia-educação em reflexão da sua prática pedagógica na educação física escolar.

3.2 Objetivos específicos

- a) mapear as dissertações acadêmicas desenvolvidas pelos(as) professores(as)-pesquisadores(as) egressos(as) do ProEF relacionadas a temática das TDICs e da mídia-educação;
- b) entender e refletir o ambiente educacional dos(as) professores(as)-pesquisadores(as) egressos(as) do ProEF para identificar a inserção das tecnologias digitais, apreendendo os espaços, recursos e artefatos pedagógicos de trabalho das TDICs nas aulas de educação física escolar;
- c) reconhecer as interfaces com o campo da mídia-educação em análise dos contextos: metodológico ou tecnológico, crítico ou interpretativo crítico das informações, produtivo ou produção ativa de conteúdos e intercultural dos(as) professores(as)-pesquisadores(as) egressos no ProEF;
- d) produzir uma história em quadrinhos no formato digital que apresente e contextualize o campo da mídia-educação sobre as práticas pedagógicas digitais desenvolvidas pelos(as) professores(as)-pesquisadores(as) egresso(as) no ProEF.

4 RECURSO EDUCACIONAL

Esse recurso é destinado aos/às docentes que buscam compreender sobre as possibilidades de utilização das tecnologias digitais e da mídia-educação com base na temática de ensino dos jogos eletrônicos a partir do corpus teórico-empírico dessa dissertação.

A proposta de recurso educacional foi desenvolvida com base na entrevista realizada com um professor-pesquisador egresso do Programa de Mestrado Profissional em Educação Física (ProEF), sujeito dessa pesquisa, que em sua dissertação de mestrado permeou a temática dos jogos eletrônicos, tecnologias digitais e a área da mídia-educação.

Esse recurso também propõe um caminho pedagógico de aproximação com as tecnologias para construção de artefatos pedagógicos digitais que subsidie o trabalho docente cuja construção é feita a partir de uma história em quadrinho com base na transcrição de uma entrevista realizada no dia 06 de outubro de 2025 por meio da plataforma digital do google-meet. A definição pela história em quadrinho possibilita uma linguagem multimodal, uma “gramática visual” que mediatiza a leitura crítica e estética, ampliando os sentidos para compreensão do conteúdo tematizado.

A escolha do professor-pesquisador egresso do ProEF para a construção da história em quadrinhos foi pautada em suas práticas pedagógicas desenvolvidas com seus alunos do 5º ano do ensino fundamental tendo como finalidade os principais aspectos:

- a) Transposição de práticas corporais dos jogos eletrônicos;
- b) Criação e adaptação dos jogos eletrônicos como prática corporal;
- c) Construção de material audiovisual desenvolvidos pelos alunos;
- d) Reflexão e análise sobre temáticas transversais nos jogos eletrônicos:
 - questões gêneros no E-sports;
 - influência da mídia no consumo de produtos relacionados aos jogos;
 - violência nos jogos eletrônicos.

Além dos aspectos apresentados, as práticas pedagógicas desenvolvidas pelo professor-pesquisador, foram categorizadas no campo de pesquisa da mídia-educação como abordagem contextual da produção ativa dos conteúdos, na interpretativa crítica das produções e na intercultural. Tais características possibilita uma compreensão ampliada e analítica das tecnologias digitais no campo pedagógico

da educação física escolar.

Para além dos aspectos sobre a temática abordada, a construção técnica da histórica em quadrinhos (HQ) foi elaborada com a utilização das seguintes ferramentas:

- a) ChatGPT para elaboração e refinamento de prompts;
- b) Gemini para geração das ilustrações;
- c) Canva para diagramação, organização das páginas e finalização da HQ.

Ressalta-se que apesar da utilização das ferramentas de inteligência artificial e da plataforma de design gráfico, a organização narrativa, bem como o conteúdo textual contido na HQ foi pautada na transcrição da entrevista realizada com professor-pesquisador com os devidos procedimentos éticos adotados.

5 TDICS E AS PRODUÇÕES ACADÊMICAS DO PROEF: O ESTADO DA QUESTÃO DAS DISSERTAÇÕES SOBRE OS CONTEXTOS DA MÍDIA-EDUCAÇÃO

Tendo o ProEF como campo investigativo, tornou-se importante fazer uma consulta, seleção e análise das produções acadêmicas desenvolvidas. Utilizou-se o estado da questão (EQ) como postura metodológica de busca, ordenação e análise das dissertações. A escolha dessa postura metodológica deve-se ao fato de o EQ ser uma possibilidade inicial de revisão de literatura do objeto de pesquisa, mas que transbordam os achados para um processo de corroboração e refutamento de possíveis categorias teóricas e metodológicas (Evêncio e Borges, 2018). Assim, a finalidade do EQ é esclarecer, selecionar, pontuar e situar sobre o tema de pesquisa por meio de um levantamento bibliográfico seletivo e criterioso (Menezes; Nóbrega-Therrien e Luz, 2018; Abreu, 2021).

Após exposição da postura metodológica aplicada, será apresentado os direcionamentos realizados para busca dos trabalhos acadêmicos produzidos na pós-graduação stricto sensu do ProEF. A busca das produções acadêmicas foi realizada em 14 repositórios das instituições cadastradas no ProEF no período de 10 a 15 de agosto de 2024. Foram coletadas dissertações que estivessem publicadas e acessíveis na íntegra do período de 2020 a 2024. Como critério de mérito, foram selecionadas as dissertações que estivessem vinculadas especificamente ao ProEF. As produções que apresentassem duplicidade foram excluídas da coleta. Nessa consulta inicial foi obtido o universo de 358 dissertações.

Posteriormente, foram analisados título e resumo que abordassem os seguintes termos: TDICs, mídia-educação e realidade virtual. Após esse crivo, foram coletadas ao final 22 dissertações. Na tabela 1 é possível verificar a quantificação das produções acadêmicas gerais e as direcionadas às TDICs além das suas respectivas territorialidades institucionais.

Tabela 1 - Produções acadêmicas do PROEF sobre as TDICs e sua territorialização institucional

Polos	Dissertações Publicadas	Dissertações sobre TDICS	% relativo
UEM	31	0	0,00%
UFES	36	1	2,78%
UFG	21	5	23,81%
UFMG	26	2	7,69%
UFMT	32	1	3,13%
UFRN	39	1	2,56%
UFSCAR	34	2	5,88%
UNB	21	4	19,05%
UNESP	57	5	8,77%
UNIJUÍ	18	0	0,00%
UPE	26	1	3,84%
UFRRJ	7	0	0,00%
UFC	9	0	0,00%
IFCE	1	0	0,00%
TOTAL	358	22	6,14%

Fonte: elaboração própria (2026).

Os dados da tabela 1 demonstram que das 358 dissertações no período de 2020 a 2024, apenas 6,14% estão relacionadas à temática das TDICs. Outro aspecto importante a ser analisado é que na região nordeste apenas 2 dissertações, das 22 dissertações encontradas sobre a temática, direcionaram sua pesquisa para a área das tecnologias digitais.

Na Tabela 2 é apresentado o percentual das pesquisas relacionadas ao público alvo de intervenção.

Público	Dissertações sobre as TDICS	% relativo
EFAI	6	27,27%
EFAF	9	40,9%
EM	2	9,10%
PEB	5	22,73%
TOTAL	22	100,00%

Legenda: **EFAI:** Ensino Fundamental anos iniciais; **EFAF:** Ensino Fundamental anos finais; **EM:** Ensino Médio e **PEB:** Professor(a) da Educação Básica

Fonte: elaboração própria (2026).

O público-alvo com maiores intervenções nas pesquisas acadêmicas do ProEF são os discentes do ensino fundamental anos finais (EFAF), seguido dos anos iniciais (EFAI) e dos(as) professores(as) de educação física. O ensino fundamental, mais precisamente nos finais, é marcado por intensas e diversas mudanças sociais, psicológicas, fisiológicas e emocionais, além de ampliar a capacidade cognitiva e racional para objetos de estudo mais abstratos.

Essas diversas modificações características da passagem da infância para a adolescência, geram maiores possibilidades de pesquisas devido ao desenvolvimento da capacidade autônoma dos(as) discentes. Além disso, é nesse período de transição das fases da vida humana que os discentes apresentam maior engajamento e apropriação da cultura digital, possibilitando diversas interações multimídia e multimodal em espaços de rede (Brasil, 2018). Tais características dessa etapa de ensino podem estar relacionadas a um maior direcionamento das pesquisas do ProEF nesse público.

No tocante ao direcionamento das pesquisas para os(as) professores(as) da educação básica, a investigação sobre a formação continuada, mais precisamente dos(as) professores(as) de educação física, vem sendo constantemente pesquisada. Torres (2015), já apresentava investigações na área da formação continuada de professores(as) de educação física no ensino básico e defendia o pensamento de desenvolvimento de ações pedagógicas capazes de transformar, modificar e inovar o processo de ensino aprendizagem. Perpassado uma década da produção dissertativa da autora, novos desafios emergem no cenário contemporâneo. O desenvolvimento de novas políticas públicas direcionadas para o incentivo às tecnologias digitais geraram nesse cenário outros questionamentos no campo crítico, criativo, produtivo e cultural no que tange a uma prática educacional mais significativa na educação física escolar (Torres, 2025). Diante desse contexto, nota-se que o campo de investigação na formação continuada de professores(as) está em constante pesquisa devido aos diversos fatores (estruturais, logísticos, pedagógicos, locais, entre outros) que permeiam na escola.

Todavia, ressalta-se que o sutil direcionamento de pesquisas apresentado na tabela 2 para os alunos(as) dos anos finais do ensino fundamental e para os(as) discentes dos anos iniciais da educação básica, poucos trabalhos acadêmicos do ProEF apresentaram direcionamentos mais críticos no que tange às TDICs.

No Quadro 3 é apresentado o detalhamento das 6 produções acadêmicas que tiveram como sujeitos da pesquisa os discentes dos anos iniciais do ensino fundamental. Este quadro também apresenta as seguintes categorias: Autor/ano de publicação, título, objetivo geral da pesquisa, principais resultados e abordagem contextual das TDICs.

Quadro 3 - Análise das dissertações produzidas no ProEF no período de 2020 a 2024 com os discentes do EFAI

Autor/Ano	Título	Objetivo Geral	Principais Resultados	Abordagem Contextual
Elker de Oliveira Lourenço (2023).	Jogos eletrônicos na educação física: possibilidades para escolas com poucos recursos digitais	Identificar, desenvolver e analisar possibilidades para o ensino dos JEs na Educação Física escolar, articuladas com os princípios da Mídia educação, considerando as realidades escolares que dispõe de poucos recursos digitais.	Os resultados obtidos no estudo indicam que a inserção dos Jogos Eletrônicos na escola pode contribuir com a fruição dos alunos com estes jogos, auxiliar na criação e aprendizagem dos estudantes, propiciar discussões acerca da evolução das tecnologias e proporcionar a problematização de questões sociais que têm relação direta ou indireta com estes jogos.	<ul style="list-style-type: none"> • Produtivo ou de produção ativa de conteúdos. • Crítico ou interpretativo crítico das informações. • Contexto intercultural
Eurenes Alves Martins (2023)	Mídia-Educação e Dança na Educação Física Escolar	Elaborar, desenvolver e analisar uma sequência didática sobre dança (com enfoque em uma dança regional), articulada com os princípios da Mídia-educação.	A articulação entre os princípios da Mídia-educação com o conteúdo da dança da Catira potencializou a fruição e a aprendizagem dos alunos durante as aulas, aumentando simultaneamente o seu repertório cultural sobre a Catira e sobre as mídias e as TDICs. Além disso, favoreceu e incentivou o interesse dos alunos para a aprendizagem e produção	<ul style="list-style-type: none"> • Produtivo ou de produção ativa de conteúdos • Crítico ou interpretativo crítico das informações

			criativa, autoral e colaborativa ao desenvolverem seu próprio material audiovisual sobre a Catira e as experiências digitais nas aulas de Educação Física.	<ul style="list-style-type: none"> • Contexto intercultural.
Danilo Teodoro Cintra Silva (2024)	A realidade virtual nas aulas de educação física escolar: das situações limites ao inédito viável	Investigar as limitações e as possibilidades na incorporação de atividades com os óculos de realidade virtual nas aulas de Educação Física escolar do 1º ano do Ensino Fundamental.	A utilização dos óculos de realidade virtual (VR Box) em conjunto com os celulares J5-PRÓ são possibilidades de ferramentas pedagógicas que podem proporcionar experiências corporais de aprendizagem nas aulas de educação física escolar para os alunos do 1 ano do ensino fundamental anos iniciais.	<ul style="list-style-type: none"> • Metodológico ou tecnológico.
Beatriz Almeida Amaral (2023)	“Tá no Zap! Mensagens vividas...”. O uso pedagógico do WhatsApp no contexto da educação física escolar	Investigar o uso pedagógico do WhatsApp no contexto das atividades escolares envolvendo a Educação Física.	A utilização do whatsapp como artefato pedagógico nas aulas de educação física possibilitou uma aprendizagem mais interativa e visualmente atrativa. O compartilhamento das informações entre os(as) alunos(as), professores(as) e coordenação escolar promoveu um maior engajamento colaborativo entre os sujeitos participantes desse processo de ensino e aprendizagem.	<ul style="list-style-type: none"> • Metodológico ou tecnológico.

<p>Roberto Silva Miranda Souza (2020)</p>	<p>Ensino e Aprendizagem do Xadrez na Educação Física Escolar: possíveis contribuições para o rendimento escolar a partir da utilização de tabuleiros, aplicativos e xadrez humano.</p>	<p>Analisar se o processo ensino-aprendizagem do jogo de xadrez nas aulas de Educação Física favorece melhorias no rendimento escolar, especialmente entre estudantes com dificuldade de aprendizagem</p>	<p>O xadrez possibilitou uma melhora no rendimento escolar, com ênfase nos estudantes que apresentavam maiores dificuldades acadêmicas. A utilização de equipamentos eletrônicos como smartphones, computadores e tablets auxiliaram no processo de aprendizagem, pois além de ampliar o espaço e o tempo de jogo, também era possível desenvolver o foco, a concentração e a elaboração de estratégias em locais para além da escola.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Metodológico ou tecnológico.
<p>Marco Antônio de Paula Luís (2023)</p>	<p>Invertendo as aulas de educação física: uma experiência docente sobre as contribuições da sala de aula invertida nas aulas de educação física no ensino fundamental.</p>	<p>Analisar as possíveis contribuições da metodologia da sala de aula invertida nas aulas de Educação Física para estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal Coronel José Batista em Itabira-MG</p>	<p>A aplicação da metodologia de sala de aula invertida é uma possibilidade de integrar as tecnologias digitais nas de educação física escolar. No 5º ano do ensino fundamental alguns alunos já apresentam habilidades voltadas para algumas ferramentas digitais. Tais habilidades podem ser direcionadas para otimização do processo de ensino e aprendizagem em abordagens que exijam dos discentes o desenvolvimento da dimensão</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Metodológico ou tecnológico

			conceitual da unidade temática apresentada.	
--	--	--	---------------------------------------------	--

Fonte: elaboração própria (2026).

No Quadro 3 é possível observar que a maioria dos trabalhos desenvolvidos abordam as tecnologias digitais no contexto metodológico ou tecnológico. Das 6 produções acadêmicas expostas na tabela, 4 abordaram a temática das TDICs no campo instrumental de ensino, ou seja, a utilização técnica dos artefatos digitais foi mais enaltecida do que a perspectiva crítica, reflexiva, produtiva-analítica e até mesmo a intercultural dos dispositivos.

Em uma destas 4 dissertações foi proposta a utilização de práticas pedagógicas com a utilização da realidade virtual nas aulas de educação física escolar. A proposta apresentada pelo professor Silva (2024) expõe a possibilidade de utilização de recursos digitais de baixo custo com a utilização do VR Box e de smartphones (J5 Pró da marca Samsung) para o desenvolvimento de práticas corporais no ambiente virtual como a exemplo: deslocamento em corda bamba, corrida na pista de atletismo, corrida de naves espaciais e o futebol virtual. Na sua produção acadêmica, o docente também apresenta as situações limites (seu texto acadêmico apresenta como base teórica a obra de Paulo Freire) e as possibilidades pedagógicas em utilizar a realidade virtual nas aulas de educação física escolar para os alunos do 1 ano do ensino fundamental. Ressalta-se que esta produção apesar de ser classificada na abordagem metodológica ou tecnológica, o professor-pesquisador deixa expresso a construção do diálogo crítico e antiliberal da inserção de tais tecnologias no campo educacional. Neste contexto, o pesquisador apresenta a importância do papel do(a) docente como mediador no processo de ensino e aprendizagem com a inserção das tecnologias na escola (Silva, 2024).

Outra produção acadêmica desenvolvida na abordagem contextual metodológica ou tecnológica foi a da professora Amaral (2023) tendo como foco principal da sua pesquisa a investigação do artefato digital WhatsApp no campo da educação física escolar. A pesquisadora utilizou-se desta ferramenta digital como suporte pedagógico para a exposição, encaminhamento e recebimento das atividades escolares desenvolvidas nas aulas de educação física. Nesta produção dissertativa, a pesquisadora descreve sobre as possibilidades de utilização do WhatsApp no campo educacional como proposta de integrar o trabalho pedagógico desenvolvido nas aulas de educação física com os demais componentes curriculares da escola em uma proposta de desenvolvimento de um ambiente virtual que promova a criatividade, o aprendizado, a interação e a comunicação afetiva entre discentes, docentes e comunidade escolar (Amaral, 2023).

Partindo para um outro contexto educacional, mas de mesma abordagem da mídia-educação, Souza (2020) apresenta em uma de suas análises a utilização de um aplicativo no processo de ensino e aprendizagem do xadrez com o foco no rendimento escolar dos estudantes. Em sua pesquisa, um dos objetivos propostos estava relacionado ao interesse e motivação dos estudantes para aprender este jogo de tabuleiro com base na diversificação de estratégias de ensino das quais incluía a utilização de aplicativos. Nesta proposta de ensino foi utilizado tablets, celulares e computadores como equipamentos eletrônicos de suporte para o ensino do xadrez. Além disso, o aplicativo *Chess & Checkers* foi baixado da Play Store como base de informações iniciais para o aprendizado do jogo. Souza (2020) destaca que a utilização destes recursos eletrônicos permite aos estudantes uma maior familiaridade com a proposta do jogo de xadrez devido a sua ampliação do acesso está associada a tais recursos possibilitando a prática deste jogo em qualquer lugar, além dos direcionamentos da estrutura lógica do xadrez ser apresentada pelo próprio aplicativo do dispositivo eletrônico.

Outra proposta de utilização das tecnologias no viés metodológico e tecnológico apresentada no quadro 3 foi a do professor Luis (2023) tendo o mesmo a proposta de inserir a metodologia de sala de aula invertida para os estudantes do 5 ano do ensino fundamental. No desenvolvimento desta metodologia, o pesquisador contou com a colaboração da professora de informática para que nas aulas de informática os estudantes tivessem acesso aos vídeos sobre as atividades que seriam desenvolvidas nas aulas de educação física, além do acesso a pequenos textos norteadoras sobre a temática (brincadeiras e jogos) ao qual o professor trabalharia com os estudantes. Diante desta realidade, o professor destaca a viabilidade de inserção das metodologias da sala de aula invertida por meio da utilização do laboratório de informática, possibilitando uma maior compreensão dos estudantes sobre a temática de ensino e o consequente engajamento nas aulas de educação física devido a conhecimento prévio das atividades propostas (Luís, 2023).

Transpondo a abordagem metodológica apresentada até o momento, duas dissertações acadêmicas apresentam aspectos teóricos-empíricos que contemplam as abordagens no campo produtivo, crítico e intercultural. No desenvolvimento da sua pesquisa sobre os jogos eletrônicos, o professor Elker de Oliveira Lourenço (2023) aborda possibilidades de trabalho pedagógico com essa temática em escolas com poucos recursos. O docente apresenta caminhos para trabalhar o tema dos jogos

eletrônicos no viés das práticas corporais de movimento e como prática digital. Além disso, o pesquisador aborda assuntos relacionados as questões gênero, influência midiática e a construção coletiva de regras na construção de práticas corporais. Outro aspecto desenvolvido na produção acadêmica do pesquisador foi a própria produção de vídeo elaborado pelo docente e os estudantes sobre as práticas corporais desenvolvidas nas aulas. Nos aspectos interculturais, o docente aborda com os estudantes as características culturais que são expressas nos jogos eletrônicos e como tais aspectos podem influenciar no dia a dia dos mesmos.

Além do professor Elker, a elaboração da dissertação da professora Eurenas Alves Martins (2023) também apresentou o desenvolvimento das abordagens contextuais no campo produtivo, crítico e intercultural.

Em uma das etapas de pesquisa, a professora realizou uma videochamada com um especialista em dança regional, no caso de sua pesquisa a dança da Catira, em que os alunos puderam conhecer, perguntar e apropriar-se da temática por meio desta chamada de vídeo. Essa aproximação das tecnologias digitais com a temática da regional, possibilitou um ambiente crítico e reflexivo de como é possível utilizar as tecnologias digitais para a compreensão de temáticas relacionadas à cultura local. Assim, este trabalho de mediação realizado pela pesquisadora contempla a abordagem crítico ou interpretativo crítico das produções além de do contexto intercultural desenvolvido.

Após essas ações pedagógicas de exposição, análise e reflexão do conhecimento sobre a dança regional da catira, a pesquisadora também desenvolveu uma produção audiovisual coletiva com os(as) alunos(as) sobre a temática. A produção de um material coletivo e autoral articulado com as mídias e as tecnologias digitais cria um espaço crítico-produtivo, reflexivo e ético que ressignifica a utilização desses artefatos digitais por parte dos(as) discentes (Martins, 2023). Diante desse contexto, é possível identificar que a dissertação da pesquisadora também contempla o contexto produtivo crítico das tecnologias digitais.

Após as análises das dissertações produzidas nos anos iniciais do ensino fundamental o quadro 4 apresenta uma síntese das tematizações desenvolvidas nas dissertações acadêmicas do ProEF.

Quadro 4 – Síntese das tematizações das TDICs no EFAI

Público Alvo	Tematizações
EFAI	❖ Jogos eletrônicos como auxílio para o processo de aprendizado dos(as) discentes.
	❖ Ampliação do repertório cultural e produção crítica e criativa de conteúdos digitais por meio da mídia-educação.
	❖ Utilização de ferramentas digitais no modelo de sala de aula invertida para melhoria do engajamento dos(as) alunos(as).
	❖ Práticas corporais vivenciadas na realidade virtual por meio VR Box.

Fonte: elaboração própria (2026).

Depois das análises das produções acadêmicas com o público dos anos iniciais do ensino fundamental, o quadro 5 apresenta as 9 dissertações encontradas no estado da questão com o público voltado para os anos finais do ensino fundamental.

Quadro 5 - Análise das dissertações produzidas no ProEF no período de 2020 a 2024 com os discentes do EFAF

Autor/Ano	Título	Objetivo Geral	Principais Resultados	Abordagem Contextual
Michelly de Menezes Garcia Vilete (2024).	As tecnologias digitais como recurso potencializador na educação física escolar	Desenvolver uma estratégia pedagógica em Educação Física que utiliza as tecnologias digitais como recurso potencializador da abordagem dos conteúdos e do processo de ensino e aprendizagem de estudantes das séries finais (8º anos) do Ensino Fundamental II	A utilização dos recursos midiáticos nas aulas de educação física contribuiu para um espaço educacional capaz de construir ideais, caminhos, estratégias e métodos que abordassem o ensino do basquete na perspectiva da mídia-educação a partir dos pressupostos instrumental, crítico e produtivo.	<ul style="list-style-type: none"> • Crítico ou interpretativo das informações. • Contexto intercultural
Felipe da Silva Soares (2020)	Práticas Corporais Circenses e Mídia-Educação na Educação Física Escolar	Elaborar, desenvolver e Analisar uma sequência didática para o ensino das Práticas Corporais Circenses articulada com os princípios da Mídia-Educação em aulas de Educação Física para o ensino fundamental.	A utilização das tecnologias digitais de informação e comunicação, mais precisamente o smartphone, potencializa o processo de ensino-aprendizagem, pois permite a experimentação das práticas corporais circenses significativas o que auxilia no melhor entendimento cultural dessa prática corporal.	<ul style="list-style-type: none"> • Produtivo ou produção ativa de conteúdos.
Diana de Souza Moura (2023)	Jogos eletrônicos: possibilidades e contribuições do conteúdo nas aulas	Analisar o desenvolvimento dos jogos eletrônicos nas aulas de Educação Física e suas possibilidades de	A proposta de utilização dos jogos como UNO, Dama e Dominó no formato eletrônico possibilitou o desenvolvimento de habilidades	<ul style="list-style-type: none"> • Crítico ou interpretativo

	de educação física	protagonismos e emancipação dos estudantes.	relacionadas à cooperação e trabalho em grupo, além de promover os aspectos criativos e emancipatórios dos estudantes com a temática dos jogos eletrônicos.	crítico das informações.
Bryan Kenneth Marques Pereira (2020)	Educação na era digital: relato de experiência sobre as conectividades pedagógicas nas aulas de Educação Física	Desenvolver, implementar e avaliar uma proposta de aulas de Educação Física (unidade temática) utilizando-se de metodologias ativas de aprendizagem e das TDICs para o ensino dos Esportes de Precisão (doravante EPs) no Ensino Fundamental (Anos Finais) no município de São Mamede/PB.	É possível construir uma conectividade pedagógica entre o ensino da educação física e a utilização das TDICs. O smartphone é uma das ferramentas de maior acessibilidade por parte dos alunos e com uma versatilidade de funções que potencializa o processo de ensino nas aulas de educação física. Tal ferramenta possibilita outras maneiras de comunicar, compartilhar, estudar, organizar e produzir conteúdo pedagógicos benéficos para uma formação integral dos(as) discentes	<ul style="list-style-type: none"> • Metodológico ou Tecnológico.
Herivelto Martins (2024)	A criação de podcasts em uma unidade didática de práticas corporais de aventura: possibilidades e desafios na educação	Desenvolver e analisar o processo de produção de podcasts nas aulas de Educação Física de uma turma de 8º ano do ensino fundamental, em uma unidade didática sobre práticas	A elaboração de podcasts atrelada à unidade temática de Práticas Corporais de Aventura (PCA) possibilita um aprofundamento do conhecimento dos(as) discentes sobre a temática. A construção coletiva	

	física	corporais de aventura	de podcasts também é uma maneira de estimular o aprendizado coletivo e colaborativo entre os estudantes, além de mobilizar outras habilidades técnicas, sociais e criativas dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.	<ul style="list-style-type: none"> • Produtivo ou produção ativa de conteúdos.
Gustavo Rocha Dutra (2020)	Hoje a aula não é na quadra: As Tecnologias Digitais na Educação Física Escolar	Empregar as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação nas aulas de Educação Física	Nas aulas de educação física desenvolvidas na dimensão conceitual, as ferramentas digitais: Canva, Kahoot e Google Forms, apresentaram-se benéficas no que tange ao aumento da motivação e participação dos discentes. Uma boa infraestrutura tecnológica atrelada a formação continuada de professores de educação física pode proporcionar uma maior qualidade do processo de ensino e aprendizagem, além de permitir um ambiente de aprendizagem colaborativo e práticas pedagógicas inovadoras.	<ul style="list-style-type: none"> • Metodológico ou Tecnológico.
Sharlene Fernandes Cambraia (2023)	Práticas corporais virtualizadas e jogos eletrônicos: novas implicações para a	Analisar o processo de virtualização das práticas corporais por meio dos jogos eletrônicos e suas implicações	A utilização de consoles, nesse caso o XBOX 360, contribui para experimentação de práticas corporais como o tênis de campo,	

	educação física escolar	para a educação física escolar.	dança (Hip-Hop), capoeira e o esqui, o que possibilita o enriquecimento das práticas corporais nas aulas de educação física. A virtualização das práticas corporais e a utilização dos jogos eletrônicos na educação física escolar quando implementados em uma perspectiva reflexiva, crítica ética pode auxiliar no processo de ensino e aprendizagem dos(as) discentes.	<ul style="list-style-type: none"> • Crítico ou interpretativo crítico das informações. • Contexto intercultural
George Luiz Cardoso de Souza (2023)	Dispositivos pedagógicos para educação física escolar: possibilidades de ensino utilizando materiais didáticos digitais	Analisar e avaliar o impacto da utilização de Materiais Didáticos Digitais (MDD) vinculados à tematização de aspectos ligados à dimensão conceitual dentro das práticas corporais no campo da Educação Física para alunos do ensino fundamental – anos finais e considerar o interesse dos alunos na utilização destes materiais.	A elaboração de Materiais Didáticos Digitais (MDD) por meio do Google Forms e Apps como o Canva, oferecem caminhos pedagógicos inovadores para o desenvolvimento da dimensão conceitual nas aulas de educação física. A produção de MDD realizado pelo(a) professor(a) explora diversidades possibilidades pedagógicas de ensino, pois permite o desenvolvimento de vídeos, sites, podcasts, artigos, entre outros recursos que instigam uma maior interação e curiosidade dos(as) discentes com a temática proposta quando abordado na dimensão conceitual.	<ul style="list-style-type: none"> • Metodológico ou Tecnológico.

Fábio Souza de Oliveira (2020)	Tecnologias digitais na educação física escolar: o celular enquanto instrumento de ensino e aprendizagem	Analisar as possibilidades de utilização do telefone celular smartphone enquanto ferramenta de ensino e aprendizagem na Educação Física, na Educação Básica	A utilização dos smartphones como forma técnica, crítica e produtiva para a compreensão do objeto de conhecimento do voleibol mostrou-se pouco eficiente no engajamento discente para construção do processo de ensino aprendizagem. Apesar das diversas possibilidades de apropriação pedagógico como: produção de fotos, vídeo-maker, pesquisas e postagens educacionais, documentários, o principal fator limitador foi o engajamento dos discentes ao desenvolver tais propostas educativas com os smartphones.	<ul style="list-style-type: none"> • Crítico ou interpretativo crítico das informações. • Produtivo ou de produção ativa de conteúdos.
--------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fonte: elaboração própria (2026).

Os trabalhos acadêmicos apresentados no quadro 5 expõem uma abordagem contextual mais metodológica, produtiva e interpretativa crítica das informações. Das 9 dissertações, 3 apresentavam em seu objetivo e principais resultados um teor predominantemente ainda técnico das TDICs, mas com análises reflexivas e críticas dessa temática, seja na perspectiva do docente de compreender as TDICs como artefato pedagógico a ser pensado em outros contextos além da técnica ou no protagonismo estudantil de perceber as limitações, potencialidades e restrições desses artefatos digitais.

Das produções acadêmicas que envolvem o público dos anos finais do ensino fundamental, a dissertação da professora Michelly de Menezes Garcia Vilete (2024) destaca-se pelo diálogo em aproximar as tecnologias digitais nas aulas de educação física com viés na abordagem crítica e intercultural.

A autora, ao abordar o objeto de conhecimento relacionado aos esportes de invasão, seleciona como objeto específico de aprendizagem o basquetebol. A integração das tecnologias digitais e da mídia-educação com o objeto de aprendizagem buscou oportunizar a utilização técnica-instrumental das tecnologias digitais, mas não somente manusear, foi também desenvolvido experiências pedagógicas que instigasse o diálogo sobre temas integradores (gênero, étnico-racial e inclusão) fundamentados em análises e produções midiáticas (Vilete, 2024). Outras práticas digitais proporcionadas pela pesquisadora estão nas questões relacionadas ao discurso de ódio que é propagado nas redes sociais. A docente também aborda as temáticas relacionadas ao racismo no futebol, trazendo para os discentes o debate dos porquês esta prática ainda é presente no mundo futebolístico, principalmente em determinados campeonatos.

Outra produção acadêmica situada na abordagem contextual crítico e intercultural foi a da professora Cambraia (2023) em que é apresentado possibilidades de práticas pedagógicas virtualizadas por meio console XBOX 360. A pesquisadora não apenas insere esta tecnologia em sua aula para uma prática virtual, as temáticas trabalhadas foram contextualizadas e dialogas entre os discentes e a professora para a construção de saberes. A exemplo de uma das temáticas trabalhadas pela docente foi o da unidade temática de lutas, mais precisamente a capoeira, que consistiu na análise de elementos tradicionais desta prática, como a vestimenta, instrumentos, os movimentos corporais, além da contextualização histórica desta temática de ensino. A pesquisadora destaca que a utilização do jogo eletrônico Tekken em análise aos

personagens capoeiristas contribui para aprendizagem desta prática corporal. Ao realizar as análises do movimento e a vestimenta dos personagens é possível identificar traços culturais da prática da capoeira no ambiente virtual (Cabraia, 2023). A autora também ressalta que a utilização do jogo eletrônico é uma possibilidade de trabalho pedagógico sobre esta temática, o que não deve ser limitado apenas a esta experiência, ou seja, trazer outras possibilidades de apresentação de grupos de capoeira e apresentação dos instrumentos de roda desta prática também se faz importante para uma compreensão cultural desta luta.

No tocante a abordagem interpretativa crítico das informações e da produção ativa de conteúdos, o trabalho do professor Oliveira (2020) discorre sobre a materialização de um proposta crítico-reflexiva sobre conteúdo midiático por meio do celular como instrumento de ensino e aprendizagem. A temática de ensino do voleibol apresentada pelo professor consistiu na utilização do suporte midiático do aparelho celular para a construção de práticas crítica-produtivas relacionadas ao vôlei a exemplo: realização de vídeos, fotos, blogues, *E-books* e roteiros de produções. O docente também elaborou estratégia de ensino para alcançar tais produções como: análise de conteúdo midiático, produção midiática, oficina de fotografia, pesquisa e entre outras. Contudo, apesar da adoção das estratégias de ensino, o pesquisador, em sua realidade de trabalho pedagógico, descreve que a utilização do celular não foi um fator que impulsionasse os adolescentes a desenvolverem os produtos educacionais midiáticos propostos. Todavia, ressalta-se a possibilidade de trabalho pedagógico na dimensão crítica-reflexiva atrelados a outros caminhos de produção autoral das mídias pelos estudantes no campo da mídia-educação pode ser uma forma de municiar os estudantes a uma leitura crítica-produtiva dos conteúdos midiáticos (Oliveira, 2020).

Além dessa produção acadêmica, outro texto dissertativo que se apresenta na dimensão interpretativo crítico das informações foi da professora Moura (2023). Na sua pesquisa é abordada a utilização dos jogos eletrônicos nas aulas de educação física como possibilidade de afloramento de uma postura emancipatória por parte dos estudantes devido a uma conduta de questionamentos sobre os jogos propostos e a colaboração em auxiliar seus pares no processo de aprendizagem. Outro aspecto a ser destacado no texto acadêmico da pesquisadora, foram as experiências do mesmo jogo eletrônico sendo realizado em ambiente virtual e no ambiente analógico, a exemplo da dama, uno e dominó. Diante destas diferentes experiências, a

pesquisadora ressalta a construção individual e coletiva dos estudantes no desenvolvimento de estratégias lógicas dos jogos em seus diferentes ambientes (virtual ou analógico). Além disso, Moura (2023) apresenta em seus resultados a percepção dos alunos em identificar diferentes maneiras de aprendizados no mesmo jogo no campo virtual e físico.

Após a análise de um trabalho situado na abordagem interpretativo crítico das informações, é possível identificar no quadro 5 o texto acadêmico do professor Soares (2020) que permeia na abordagem de produção ativa de conteúdos. Neste trabalho foi apresentado uma sequência didática sobre as práticas corporais circenses atreladas aos princípios da mídia-educação. O professor-pesquisador elaborou uma sequência de dezoito aulas contendo experiências corporais circenses relacionadas as acrobacias, manipulações, equilíbrios e encenações em conjunto com a utilização das TDICs para a construção de imagens e vídeos que possibilita feedbacks para os discentes sobre os seus desempenhos individuais das práticas corporais propostas (Soares, 2020).

Além dessa produção acadêmica apresentada no viés produtivo da mídia-educação, a dissertação do professor Martins (2024) que aborda a produção de podcasts nas aulas de educação física também contempla a mesma abordagem contextual. A elaboração do podcast foi desenvolvida a partir da formação de grupos de estudantes com funções relacionadas a roteiro, edição, apresentação e divulgação do produto educacional na plataforma Spotify². O teor desta produção contou com a elaboração de dois episódios que consistia em um feedback avaliativo no formato de roda conversa sobre o Parkou e outro sobre os sentimentos e emoções dos estudantes na prática de Slackline.

Outros trabalhos acadêmicos apresentaram uma abordagem contextual das tecnologias de maior predominância no campo metodológico como por exemplos os desenvolvidos pelos professores Pereira (2020), Dutra (2020), Souza (2023).

A produção acadêmica pelo professor Pereira (2020) abordou a utilização das metodologias atividades e das TDICs para o ensino dos esportes de precisão. O docente traz em sua prática pedagógica a utilização de aplicativos como o Kahoot, OneNote, Instagram e os jogos eletrônicos como suporte no desenvolvimento das suas aulas de educação física. Ao trazer a proposta das TDICs para suas aulas, o

² Os episódios podem ser acessados na plataforma spotify pelo seguinte link: <https://open.spotify.com/show/2pzuvHTELumUjbGs5ywqZN>

professor inseri tais recursos em uma proposta de subsídio a temática abordada nas aulas.

Na dissertação do professor Dutra (2020) o autor buscou alternativas de utilizar as tecnologias digitais no desenvolvimento de práticas pedagógicas da dimensão conceitual das aulas de educação física. Desta forma, o pesquisador enveredou na construção de um percurso didático para a inserção das tecnologias digitais na dimensão conceitual ao empregar ferramentas tecnológicas como: Canva, Kahoot e Google Forms nas aulas de educação física. Em sua proposta pedagógica das aulas ministradas, Dutra (2020) considera positivo a utilização destas ferramentas digitais no campo educacional, a exemplo do Canva que pôde proporcionar a criação de produtos gráficos pelos estudantes; o Kahoot como uma proposta avaliativa no formato de quiz interativo e o Google Forms como alternativa de feedback anônima sobre os aspectos avaliativos da aula na perspectiva discente. Nesse contexto pedagógico, ressalta-se a ênfase em utilizar das ferramentas digitais propostas para auxiliar uma temática de ensino específica, o que torna uma abordagem predominantemente metodológica no campo da mídia-educação.

Outra dissertação apresentada no quadro 5 que envereda para a abordagem metodológica é do professor Souza (2023). O pesquisador também desenvolve em sua produção acadêmica a construção de materiais didáticos digitais para trabalhar a dimensão conceitual nas aulas de educação física instigando a reflexão discente em compreender os conteúdos abordados nesta dimensão de ensino. No contexto educacional do pesquisador, os materiais didáticos digitais produzidos estavam relacionados a construção do site³ pela plataforma WIX com a proposta dos alunos de acessarem os recursos pedagógicos das seguintes unidades de ensino: ginásticas (conceito de capacidades) para os alunos do 6 ano e os esportes, mais precisamente o voleibol, para os alunos do 8 ano do ensino fundamental (Souza, 2023). A proposta desta produção acadêmica direciona-se para uma abordagem metodológica pelo fato dos(as) alunos(as) acessarem os materiais didáticos digitais para consulta de conteúdos e inserção de respostas sobre a temática, ou seja, a utilização deste recurso digital pauta-se na utilização técnica.

Diante das análises das produções acadêmicas desenvolvidas nos anos finais com as tecnologias digitais é possível perceber que ao permitimos a integração

³ Link do site desenvolvido como material didático digital por Souza (2023): profgeorgeluz.wixsite.com/escolazita

das tecnologias digitais no contexto da mídia-educação, mais precisamente nas aulas de educação física escolar, devemos compreender que tais tecnologias não são apenas recursos didáticos ou ferramentas pedagógicas. Tais artefatos pedagógicos digitais devem ser contextualizados como objeto de estudo. Assim, o desenvolvimento de um trabalho pedagógico que instigue a interrelação dos saberes técnicos (instrumentais) com as perceptivas críticas, produtivas e culturais das tecnologias digitais, são essenciais para formação de sujeitos que precisam desenvolver habilidades de análise, compreensão, criticidade e protagonismo sobre esse objeto de estudo (Vilete, 2024).

Nos anos finais do ensino fundamental, período em que ocorre a transição da infância para a adolescência, é marcado por abruptas modificações fisiológicas, sociais, psicológicas e emocionais. Nessa etapa de ensino os(as) estudantes, sendo compreendido como sujeitos em desenvolvimento (biológico, social, emocional e psicológico), constroem singularidades, formações identitárias e culturais próprias que requer do ambiente escolar práticas pedagógicas diferenciadas que desenvolva a percepção analítica e crítica das diversas linguagem que são expressas por este público (Brasil, 2018)

Também é nesta etapa de ensino que os jovens se aproximam das tecnologias digitais e começam a construir e apropriar-se de novas formas de interação multimidiática e multimodal (Brasil, 2018). A construção social desses sujeitos ocorrendo por meio likes, curtidas, comentários e posts nas redes sociais ou até mesmo em jogos digitais, devem ser dialogados e debatidos no ambiente escolar para que esses sujeitos não construam saberes digitais superficiais, fúteis e nocivos ao seu próprio ser.

Diante desse quadro, ao abordarmos as tecnologias digitais como um objeto de estudo nos anos finais do ensino fundamental, devemos considerar a construção de uma cultura digital mais democrática, ética, participativa e crítica. As diferentes formas de comunicação do universo digital quando promovidas para um processo de aprendizagem mais interativo, dialógico e principalmente crítico entre docentes e discentes possibilita um caminhar educacional para a construção de uma cidadania digital (Brasil, 2018).

No Quadro 6 é descrito uma síntese das temáticas desenvolvidas pelos(as) professores(as) egressos do ProEF nos anos finais do ensino fundamental.

Quadro 6 – Síntese das tematizações das TDICs no EFAF

Público Alvo	Tematizações
EFAF	❖ As tecnologias digitais como instrumento potencializador e dinâmico para o processo de ensino e aprendizagem
	❖ Escola como um espaço democrático de acesso e apropriação crítica das tecnologias digitais de comunicação, informação e expressividade.
	❖ Experimentação de jogos digitais e analógicos para um desenvolvimento crítico-emancipatório dos estudantes.
	❖ Construção de conteúdos digitais informativos como meio de abordagem a temas integradores nos esportes de invasão.

Fonte: elaboração própria (2026).

Após analisarmos as dissertações produzidas pelo ProEF com público voltado para os anos finais do ensino fundamental sobre a temática das tecnologias digitais, investigaremos os trabalhos acadêmicos desenvolvidos para a última etapa do ensino básico, o ensino Médio.

Quadro 7 - Análise das dissertações produzidas no ProEF no período de 2020 a 2024 com os discentes do EM

Autor/Ano	Título	Objetivo Geral	Principais Resultados	Abordagem Contextual
Elizuíta da Conceição Mourão Moraes (2023)	“MANA, NÃO TE AFOBA! QUE HOJE A AULA VAI SER DIFERENTE”: As competências Digitais dos estudantes nas aulas de Educação Física	Desenvolver as competências digitais dos estudantes nas aulas de educação física	Nas aulas de educação física é possível o desenvolvimento das dimensões tecnológica, cognitiva e ética para construção das competências digitais. Os saberes técnicos das tecnologias digitais, atrelados aos processos de análise reflexiva, crítica e ética dessas informações digitais são importantes para a formação educacional dos estudantes do ensino médio. O trabalho pedagógico de tais competências digitais nas aulas de educação física auxiliam os estudantes a desenvolverem habilidades de criação, comunicação e interação em ambientes digitais. A apropriação dessas habilidades contribui na formação de um estudante crítico, consciente e apto ao mercado de trabalho.	<ul style="list-style-type: none"> • Metodológico ou Tecnológico. • Crítico ou interpretativo crítico das produções.

Francisco Dowsley Mendes (2024)	O Ensino dos jogos eletrônicos nas aulas de Educação Física do Ensino Médio: uma proposta gamificada	Analisar a gamificação como estratégia de ensino dos jogos eletrônicos para estudantes do Ensino Médio nas aulas de educação física escolar	A estratégia de gamificação nas aulas de educação física pode contribuir para construção ativa do conhecimento, elevando o engajamento discente nas propostas pedagógicas desenvolvidas. Outro aspecto positivo do processo de gamificação nas aulas foi a criação de um espaço favorável a transformações culturais por permitir o protagonismo estudantil nas ações pedagógicas de apropriação dos saberes técnicos, científicos e culturais.	<ul style="list-style-type: none"> • Metodológico ou Tecnológico. • Crítico ou interpretativo crítico das produções.
---------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fonte: elaboração própria (2026).

O trabalho acadêmico desenvolvido pela professora Elizuíta da Conceição Mourão Moraes (2023) proporcionou aos estudantes do ensino médio a construção de saberes relacionados as competências digitais no âmbito da dimensão tecnologia, cognitiva e ética. A pesquisadora descreve que um dos maiores desafios encontrados no processo de intervenção da pesquisa foi o de não tornar as aulas meramente técnicos-instrumentais ao manusear smartphones e computadores.

O viés técnico e crítico interpretativo foram as abordagens mais expressas em seu trabalho, pois a proposta investigativa era de trazer reflexões sobre o uso consciente e reflexivos dos instrumentos/aparelhos digitais, além de proporcionar práticas pedagógicas que debatessem a utilização ética das informações contidas em tais dispositivos.

O segundo trabalho acadêmico reporta a dissertação de autoria do Francisco Dowsley Mendes (2024) aborda uma proposta de gamificação como aspecto didático-metodológico a ser desenvolvido nas aulas de educação física escolar. O autor expõe possibilidades de práticas pedagógicas e diálogos sobre temas relacionados a cultura corporal de movimento, identificação dos níveis de complexidade corporal, propostas diversificadas de atividade física voltado para saúde, experimentação de práticas corporais por meio dos jogos eletrônicos, aproximação de ações cooperativas e inclusivas no viés digital e físico. (Mendes, 2024).

A vivência de práticas corporais a partir da logística da gamificação possibilita aos discentes refletir, criticar e ressignificar sobre a estrutura lógica dos jogos eletrônicos possibilitando debates que transcende apenas o viés técnico de práticas corporais digitais ou físicas. Para os(as) alunos(as) do ensino médio, a promoção de um ambiente que estimule a construção narrativa e autoral de suas práticas e saberes digitais de forma ética e cidadã é essencial para uma formação integral desses jovens (Mendes, 2024).

Contudo, apesar da importância de possibilitarmos um ambiente construtivo de ideias e saberes, as diretrizes e documentos legais que abordam essa etapa de ensino apresentam fortes críticas no campo científico. Por se tratar da última etapa do ensino básico o foco nas competências e habilidades a serem desenvolvidas nesta etapa ganham maior ênfase. A proposta da BNCC para o ensino médio expressa muitas críticas devido a sua extrema preocupação em preparar os(as) discentes para o mundo do mercado de trabalho (Gilioli, Galuch e Sanches, 2023). A incipiência na

descrição do documento normativo é expressa quando em seu texto, na área de conhecimento da educação física, ressalta-se apenas o aprofundamento dos conhecimentos sobre as práticas corporais ensinadas na etapa anterior (Gilioli, Galuch e Sanches, 2023).

Diante de tal cenário nacional, algumas produções acadêmicas desenvolvidas por professores de educação básica sobre a temática das TDICs na educação física com o público do ensino médio apresentam ênfase nas habilidades e competências digitais. Essas características, muitas vezes marcadas por críticas pelos pesquisadores, apresentam uma abordagem contextual da mídia-educação voltada para viés metodológico e crítico.

A produção ativa de conteúdos e a abordagem intercultural da mídia-educação no âmbito do ensino médio cede espaço a aspectos técnicos e de pouca complexidade cognitiva. Estes aspectos acabam ganhando destaque devido ao direcionamento legislativo apresentado pela BNCC para o desenvolvimento de competências técnicas e de análises contextuais rasas.

No Quadro 8 é apresentado as principais considerações encontradas nas dissertações do ProEF com os(as) alunos(as) do ensino médio (EM).

Quadro 8 – Síntese das tematizações das TDICs no EM

Público Alvo	Tematizações
EM	❖ Construção de competências digitais por meio da utilização dos smartphones no campo educacional, político e ético nas aulas de educação física.
	❖ O método de gamificação atrelado aos jogos eletrônicos propõem o desenvolvimento das aprendizagens por competências.
	❖ Experimentação de práticas corporais com base nos jogos eletrônicos digitais voltado para a construção de um diálogo reflexivo.
	❖ A utilização reflexiva e crítica das tecnologias digitais nas aulas de educação física para a compreensão sobre saúde, atividade física e autopercepção corporal.

Fonte: elaboração própria (2026).

Após as análises das produções acadêmicas com público do ensino médio, abordaremos as dissertações que tiveram o público alvo participantes os(as) professores(as) da educação básica (PEB) que está expressa no quadro 9.

Quadro 9 - Análise das dissertações produzidas no ProEF no período de 2020 a 2024 com os docentes da educação básica

Autor/Ano	Título	Objetivo Geral	Principais Resultados	Abordagem Contextual
Wendell Vieira Mendes (2020)	“EDUFISICAST: dando voz à Educação Física escolar	Subsidiar a produção de um material instrucional em forma de Podcast, que visou esclarecer e reafirmar o status de componente curricular da Educação Física como mediadora de um conhecimento/saber visível e relevante na formação dos alunos, o EDUFISICAST	A construção do EDUFISICAST, podcast informativo sobre as temáticas relacionadas à educação física escolar, possibilitou a veiculação de informações de caráter formativo para os professores da educação básica, mais precisamente os docentes da educação física escolar. A construção desses recursos midiáticos contribuiu no processo legitimador da educação física como componente curricular por promover maior visibilidade e compreensão sobre a cultura corporal de movimento.	<ul style="list-style-type: none"> • Produtivo ou de produção ativa de conteúdos. • Crítico ou interpretativo crítico das informações.

<p>Edymar Patryk Madureira (2020)</p>	<p>E-book interativo para o ensino do tênis de campo na Educação Física escolar</p>	<p>Elaborar e avaliar um e-book interativo, a partir de sugestões de professores de educação física, para o desenvolvimento do tênis na escola</p>	<p>A elaboração do e-book intitulado “Tênis de campo nas escolas: possibilidade de ensino e aprendizagem” que teve colaboração dos professores estudantes do ProEF, permitiu estratégias pedagógicas para o desenvolvimento de práticas educacionais do tênis de campo na escola. O e-book também apresentou a possibilidade das TDICs como auxílio no processo de ensino e aprendizagem do tênis de campo na escola. Vídeos, podcasts, links de sites e quiz interativo, foram as principais propostas de integração das TDICs com a temática tênis de campo tendo um feedback positivo dos participantes no que se refere ao processo de aprendizagem.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Produtivo ou de produção ativa de conteúdos.
---------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------

<p>Celso Luís Cury Ferreira (2020)</p>	<p>Tecnologias digitais na educação em tempos de algoritmos: Formação, intervenção e reflexão na educação física escolar</p>	<p>Analisar como está à viabilidade do uso das Tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) no ensino, investigando a forma de acesso, utilização e apropriação, a partir de um ciclo formativo com um grupo de professores.</p>	<p>O ciclo formativo realizado com os professores participantes da pesquisa possibilitou a construção de um ambiente reflexivo sobre as tecnologias digitais na escola. Nessa formação foi possível identificar as principais limitações ao integrar as tecnologias digitais nas aulas. No entanto, o diálogo entre os docentes possibilitou a construção de estratégias pedagógicas que possibilitassem a integração das tecnologias digitais de eficaz nas aulas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Crítico ou interpretativo crítico das informações.
<p>Rogério Nativo (2020)</p>	<p>Mapas conceituais e Educação Física escolar: caminhos para novos recursos didáticos-pedagógicos</p>	<p>Desenvolver um jogo pedagógico baseado nos mapas conceituais, com tecnologia de fácil acesso aos professores, que auxilie o processo de ensino e de aprendizagem das habilidades relacionadas às dimensões do conhecimento “análise” e “compreensão” existentes na BNCC para os anos iniciais na área de Educação Física Escolar</p>	<p>A criação do jogo chamado “Kconnect” com seu E-book instrucional possibilita a ressignificação de assuntos e conteúdos desenvolvidos pelos discentes. Esse jogo, que apresenta a premissa de criação de mapas conceituais, também possibilita uma proposta de avaliação sobre a temática de ensino abordada nas aulas de educação de forma mais interativa. Tais característica Kconnect favorecem a melhoria e a criação de novas possibilidades de ensino e aprendizado nas</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Produtivo ou de produção ativa de conteúdo.

			aulas de educação física escolar.	
Benedito Sabino Neto (2020)	BNCC, Cultura Digital e Educação Física: contribuições para a formação docente	Elaborar um curso de formação continuada de 30h, on-line e gratuito que possa contribuir com o conhecimento e com o trabalho dos professores de Educação Física escolar de ensino fundamental, no atendimento ao curricular oficial normatizado pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC)	O desenvolvimento de um curso formativo com a temática relacionada a Cultura digital, BNCC e a Educação Física constroem possibilidades pedagógicas práticas e reflexivas que enriquecem na prática profissional docente. Além disso, a construção de meios para uma formação continuada no campo da educação física e da cultura digital podem legitimar as ações pedagógicas desenvolvidas pelos professores que atuam na educação básica.	<ul style="list-style-type: none"> • Produtivo ou de produção ativa de conteúdo. • Crítico ou interpretativo crítico das informações.

Fonte: elaboração própria (2026).

Das 5 produções acadêmicas desenvolvidas no ProEF com foco nos professores do ensino básico, 2 apresentam uma abordagem contextual voltado especificamente para a produção ativa de conteúdo. A construção de um jogo na perspectiva de mapas mentais e a elaboração de um e-book sobre a temática dos esportes de rede e parede, mais especificamente o tênis de campo, foram as produções que trouxeram em seu corpus textual uma abordagem contextual de produção ativa do conteúdo (Nativio, 2020; Madureira, 2020).

A pesquisa desenvolvida pelo Rogério Nativio propôs a criação de um jogo nomeado como “Ko-nect”. O autor descreve que o jogo de construção de mapas conceituais tem a função de “[...] abordar os conceitos envolvidos de um determinado conteúdo pedagógico da área, mas de maneira divertida e proporcionando novas experiências de aprendizagens e também de ensino” (Nativio, 2020, p. 71).

O autor também ressalta que o jogo apresenta em sua jogabilidade a formação de equipes para elaboração de campos conceituais que deverão ser “validados” a partir de argumento coeso e coerente sobre a temática debatida na aula (Nativio, 2020). Apesar dessa produção estar pautada na abordagem de produção ativa do conteúdo, nota-se que a produção acadêmica desenvolvida também reflete outras possibilidades de aprendizados para além do viés técnico do jogo propriamente dito. O trabalho em equipe, o desenvolvimento das relações interpessoais, a tomada de decisão coletiva em um curto período de tempo, a construção de habilidades de liderança e de coordenação em grupo são alguns exemplos de ações educacionais que contribuem para formação integral dos discentes. Tais ações quando mediadas pelo professor por meio de tecnologias digitais podem promover a ressignificação dos artefatos tecnológicos transitando do campo do entretenimento para a construção de valores formativos.

Além da elaboração de jogos proposta como artefato pedagógico de possível inserção na escola, a elaboração de e-books para o campo educacional também é outra proposta que contribui para ampliação de saberes sobre determinada temática. Na pesquisa do professor Edymar Patryk Madureira (2020), traz o desenvolvimento de um e-book sobre um esporte de rede e parede, mais precisamente o tênis de campo, com a contribuição de professores de educação física sobre a temática.

A construção de um determinado recurso educacional potencializa o desenvolvimento de saberes voltado para a produção ativa de um conteúdo por meio

das tecnologias digitais. Contudo, também é necessário outras análises e intervenções pedagógicas a partir do produto desenvolvido. Referente as análises da mídia-educação o autor descreve que:

Ao propor a elaboração do e-book, nossa intenção é contribuir para o processo de ensino e aprendizagem do tênis que vá além do “saber fazer” e que leve a professores e alunos possibilidades de explorar outras dimensões culturais que cercam esse esporte. Dimensões estas relacionadas, como, por exemplo, a mídia, ao fenômeno social que é o esporte e a “telespetacularização” dos grandes eventos (Madureira, 2020, p. 130).

Nessa produção acadêmica, apesar da classificação estar relacionada a produção ativa do conteúdo, no caso o e-book sobre o tênis de campo, é possível verificar a compreensão teórica que autor apresenta sobre as tecnologias digitais. O docente enaltece a importância de ampliar o debate e as intervenções pedagógicas das TDICs para campo do diálogo crítico e reflexivo que a mídia pode influenciar na percepção dos alunos ao gerar interpretações distorcidas ou acríticas sobre diversos temas, em especial ao esporte (Madureira, 2020).

Além das dissertações que abordaram especificamente a produção ativa dos conteúdos, na Tabela 5 também é exposto produções acadêmicas que abordam também o viés crítico ou interpretativo das produções. O desenvolvimento de um podcast, a sistematização de um curso formativo e a elaboração de um ciclo formativo sobre as tecnologias digitais são características de produção de um determinado objeto ou conteúdo de base autoral de cada pesquisador que contribuem para uma prática pedagógica legitimadora deste componente curricular que é a educação física (Mendes, 2020; Sabino Neto, 2020; Ferreira, 2020).

A construção do curso formativo de 30h proposta pelo professor Benedito Sabino Neto (2020) além de ser categoriza na abordagem interpretativa crítica das produções também apresenta características da abordagem de produção ativa de conteúdo, pois o formato apresentado para o curso exigia do professor participante o “consumo” dos conteúdos propostos nos vídeos do que o próprio debate e questionamento entre seus pares. A elaboração de cursos modulares desenvolvidos em plataformas digitais como Google Classroom, possuem características mais informativas e explicativas sobre determinada temática, assim, tais aspectos são classificados como uma produção ativa por parte do pesquisador.

Contudo, ressaltamos que tal abordagem não deve ser interpretado como

algo negativo, pelo contrário, o trabalho de organizar e sistematizar a temática abordada requer a apropriação de saberes não apenas do assunto, mais de todo o aparato tecnológico e curricular envolvido. Para os professores cursistas, participar de cursos formativos, principalmente na área das tecnologias digitais, proporcionam novos saberes e práticas pedagógicas que tendem a auxiliar em suas ações como educadores.

A produção de pesquisas acadêmicas, principalmente no campo educacional, em que os participantes são professores, contribuem para a ampliação de perspectivas didáticas-pedagógicas que possibilita a reflexão sobre ações pedagógicas de cada docente. No trabalho do professor Wendel Vieira Mendes (2020), o pesquisador apresenta o podcast como um meio midiático de informação, consulta, apropriação e produção de saberes relacionadas à educação física escolar. A metodologia da lógica produtiva do próprio podcast pode ser um meio de apropriação de saberes a serem desenvolvidas na sala de aula. Assim, tal objeto de pesquisa do autor pode ser trabalhado em diferentes abordagens contextuais das tecnologias digitais.

Outra dissertação produzida no viés interpretativo crítico das produções foi o trabalho do professor Celso Luís Cury Ferreira (2020) que aborda o contexto formativo dos professores da educação básica e as tecnologias digitais. O ciclo formativo proposto pelo pesquisador foi composto por 8 aulas em que as aulas eram abordadas temáticas como: navegação nas nuvens, canais de comunicação digital, bibliografias no contexto digital, plataformas de vídeo e relatos de experiências sobre práticas pedagógicas digitais.

A proposta formativa desenvolvida pelo pesquisador aborda o contexto interpretativo crítico das produções. O diálogo entre os participantes sobre as percepções, dificuldades e potencialidades das tecnologias digitais em seu ambiente pedagógico proporciona novas alternativas de como abordar a mídia educação nos mais variados contextos educacionais.

Após a exposição das produções acadêmicas com o foco nos professores da educação básica é possível perceber que apesar dos trabalhos serem classificados em alguma abordagem da mídia-educação há uma preocupação dos autores em proporcionar ambientes críticos, reflexivos e criativos quando utilizam as TDICs na instituição escolar. No contexto das tecnologias digitais, a elaboração de jogos, e-books, podcasts e cursos (extensivos ou formativos) com a participação de

professores da educação básica, proporcionam novas alternativas pedagógicas de integração das TDICs com objetivos voltados para o campo educacional.

Diante da exposição da exposição discursiva das produções acadêmicas apresentas, o quadro 10 apresenta as principais tematizações expressas nas dissertações.

Quadro 10 – Síntese das tematizações das TDICs para os PEB

Público Alvo	Tematizações
PEB	❖ Desenvolvimento de podcasts como proposta de sistematização de conteúdos e problemáticas relacionadas a educação física escolar.
	❖ Elaboração de e-books como fonte de pesquisa e possibilidades de elaboração de materiais na abordagem sobre os esportes de rede e parede, mais precisamente o tênis de campo.
	❖ Criação de um jogo com a proposta de construção de mapas conceituais para o desenvolvimento das dimensões de conhecimento no campo da análise e compreensão, além do estímulo ao trabalho em equipe.
	❖ Desenvolvimento de cursos formativos para entendimento, compreensão, análise e aplicação da mídia-educação na escola e principalmente nas aulas de educação física escolar.

Fonte: elaboração própria (2026).

6 REFERENCIAL TEÓRICO

6.1 As TDICs: conceitos, aplicações e consequências na sociedade

Antes de compreendermos os conceitos e as aplicações das TDICs nos diversos setores sociais é basilar nos debruçarmos sobre o entendimento do termo tecnologia. De acordo com Neil Selwyn (2011) o entendimento básico sobre tecnologia refere-se aos processos de modificação da natureza realizados pelo ser humano com o objetivo de satisfazer demandas laborais de um determinado período social.

A construção de artefatos que promovam segurança (armamentos bélicos), locomoção (veículos em geral) e comunicação (tablets, celulares e computadores) são exemplos de tecnologias em seu conceito geral. Assim, a palavra tecnologia historicamente refere-se a procedimentos e práticas para se construir objetos, compreender esses objetos, além de criar e recriar saberes de cada período histórico (Selwyn, 2011).

Em setores industriais a tecnologia está relacionada a artefatos físicos, ou seja, máquinas e aparelhos eletromecânicos, que promovem maior velocidade de produção, logística organizacional e eficácia na elaboração final de um produto. Tais características são interpretadas no contexto mercadológico industrial como as tecnologias de produção que podem promover novos produtos e serviços necessários à demanda desse setor (Lima; Gomes, 2020).

Apesar da tecnologia estar atrelada a recursos que facilitam e aceleram as atividades diárias, sejam elas, laborais ou de cunho pessoal, seu conceito não é restringido apenas à técnica do objeto utilizado. Há três dimensões distintas, mas inter-relacionais, que é desejável entendermos sobre essa temática, que são: os artefatos e dispositivos, as práticas e atividades, e o contexto (Araújo, 2022).

Na primeira dimensão, artefatos e dispositivos, é refletida a ideia de tecnologia tangenciável como ela é em sua essência material, ou seja, como ela é projetada e feita sendo a constituição do objeto propriamente dito. Essa dimensão retrata a tecnologia no dispositivo. A segunda dimensão, prática e atividades, apresenta um olhar sobre o que as pessoas fazem com as tecnologias que perpassam desde uma simples interação humana até a identidade de práticas culturais. Ao analisarmos essa dimensão podemos observar que a maneira como informamos, comunicamos, escrevemos, criamos, recriamos e compartilhamos conteúdos são

formas de interação de linguagem que se divergem a depender da forma como é manuseado o equipamento e do contexto em que o indivíduo está inserido. Na dimensão contextual é reportado sobre os arranjos sociais e formas organizacionais que entornam a utilização das tecnologias. Assim, é perceptível que os divergentes contextos institucionais, físicos e sociais modulam o uso e acesso aos dispositivos e seus periféricos (Araújo, 2022).

Diante do entendimento sobre as dimensões de conceitos que permeiam as tecnologias reverberam-se o olhar de complexidade que essa temática entoa no ambiente social. O dispositivo, a prática e o contexto são aspectos que permitem o entendimento da construção de uma tecnologia em seu determinado período histórico. Dessa forma, as constantes demandas da sociedade contemporânea instigam os indivíduos a recriar novas propostas de tecnologias que anseiam novas demandas de atividades.

A compreensão do termo tecnologia contribui para o entendimento sobre as TDICs, contudo antes de emergirmos nessa temática das tecnologias digitais devemos nos questionar sobre o que entendemos do termo digital? Em uma concepção básica, o termo digital refere-se à combinação de códigos binários expressos por dois valores representados com 0 e 1 (Selwyn, 2011). A aparente simplicidade na composição binária dos recursos digitais permite um grande armazenamento de dados em reduzidos espaços físicos, além disso, esse formato contribui para uma manipulação mais rápida e precisa dos dados. Essas características dos dados digitais possibilitam aos usuários um maior controle, armazenamento e flexibilidade na manipulação de informações (Selwyn, 2011). É por meio dessa estrutura que dispositivos eletrônicos como smartphones, tablets e notebooks, conseguem armazenar e processar diversos dados de maneira eficiente.

Ao coadunar o termo digital com os processos de informação e comunicação que permeia a sociedade do século XXI, mais precisamente em sua segunda década, desenvolvemos recursos que permitiram a exposição e o compartilhamento de dados em rede possibilitando a troca de informações entre indivíduos geograficamente distantes em apenas um clique. A criação de tecnologias digitais é reflexo de uma sociedade que modificou sua forma de comunicação e, conseqüentemente, gerou novos processos linguísticos (Costa; Sousa Costa; Alves, 2023).

Com a ampliação do aporte teórico sobre as tecnologias digitais

avancamos nosso olhar para diversos saberes e contextos que essa temática reverbera em nossas atividades laborais, educativas e sociais. A partir do arcabouço textual reportado por diversos autores (Lévy, 1999; Selwyn, 2011; Valente, 2018) debruçamos nossas observações para a temática central deste tópico: as TDICs.

As TDICs, são caracterizadas pelo uso das tecnologias digitais com base em aparatos da microeletrônica e geralmente necessitando da conexão com internet como meio de funcionamento e aplicação para as atividades propostas (Rocha; Nakamoto, 2023). Essas TDICs modificam nossa forma de comunicação e conseqüentemente nosso comportamento social. O contato físico, o diálogo pessoal e a capacidade de interação social para construção do conhecimento ganharam novas percepções pelos estudantes. O compartilhamento de imagens, áudios, vídeos, mesmo a pessoa estando no mesmo espaço físico, é mais fácil de ser realizado do que um diálogo pessoal.

O fluxo de informações que são gerados e compartilhados em meio a uma rede interconectada exigiu a construção de novos saberes digitais. A inserção abrupta das TDICs no ano de 2020, ocorrida devido ao cenário pandêmico causado pela SARS-CoV-2, exigiu da sociedade apropriar-se de ferramentas digitais que pudessem atender os diversos setores da vida pessoal relacionados a processos de identificação, contas bancárias, lazer, compras virtuais, educação e entre outros aspectos. Essa inserção repentina das tecnologias digitais também trouxe uma ampliação na desigualdade do acesso às TDICs, devido à dificuldade de muitos estudantes não possuírem dispositivos ou os locais de moradia apresentaram limitações no acesso à rede móvel. Assim, tais restrições ampliaram as dificuldades do estudante de escola pública a ter uma educação de qualidade.

Diante de tais aspectos, nota-se que as tecnologias digitais catalisaram mudanças sociais que desafiam a própria constituição brasileira de assegurar os direitos fundamentais dos cidadãos. A territorialização geográfica do Brasil é um aspecto desafiador para qualquer governo quando se discute a equidade educacional. Em meio a um período pandêmico, se temos pessoas com dificuldades de acesso à internet e suas tecnologias digitais, do outro lado há jovens com extrema facilidade em ter acesso a dispositivos digitais com suas respectivas redes acesso.

A facilidade para troca de informação e comunicação com indivíduos e instituições de qualquer localização geográfica pode aumentar o risco de exposição de conteúdos de natureza privada das pessoas (Celeste; Santarém, 2021). Imagens,

comentários, fotos pessoais, vídeos, notícias são alguns exemplos de informações que deveriam apresentar maior cautela e análise crítica do conteúdo ao serem publicados ou compartilhados com terceiros. Tais informações quando analisadas fora de contexto podem acarretar possíveis compreensões distorcidas dos fatos que comprometem a integralidade do conteúdo expresso no meio midiático. Diante da fragilidade de assegurar um tráfego de informações confiáveis e sigilosas entre as pessoas foram elaborados documentos normativos como a Lei Geral de Proteção de Dados (LGPD) para assegurar a manutenção de um Estado democrático de direito e o cumprimento do equilíbrio constitucional (Brasil, 2018; Celeste; Santarém, 2021).

Assegurar a privacidade ou o sigilo dos dados compartilhados são outras demandas que surgem devido ao cenário de cultura digital que estamos inseridos no século XXI. Portanto, as TDICs são ferramentas que sozinha não apresentam nenhum benefício, malefício ou até mesmo transformação social, ou seja, é por meio da intencionalidade humana que esses instrumentos se tornam potencializadores nas atividades propostas a determinado ambiente social.

6.2 As TDICs no ambiente escolar

O cenário educacional apresentado após duas décadas do século XXI expõe as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) como artefatos pedagógicos que podem contribuir para a construção de processos formativos dos discentes nas dimensões sociocognitivas, socioafetivas e de apropriação do conhecimento.

No entanto, para que esses processos possam ser desenvolvidos não podemos pensar nas tecnologias digitais unicamente como um artefato técnico, pois ao analisarmos tais artefatos por essa ótica, desconsideramos todo contexto histórico, social e cultural do espaço escolar que essas tecnologias estão inseridas (Heinsfeld, Pischetola, 2019). Ao reduzimos as análises apenas ao viés tecnicista das TDICs, inferimos que a inserção dos dispositivos digitais é suficiente para o desenvolvimento de saberes científicos, desconsiderando a singularidade permeada em cada espaço escolar (Heinsfeld, Pischetola, 2019).

Contudo, ressalta-se que os artefatos técnicos também são importantes, mas quando considerado toda a estrutura política e sociocultural apresentada no ambiente educacional. Diante dessa reflexão, é necessário compreender que as

TDICs ressignificam o espaço social da comunidade escolar. O processo de ressignificação, acelerado com o advento do digital, modifica nossas interações sociais, seja entre professores, alunos e funcionários que interagem no campo educacional. Tais aspectos apresentam a construção de um espaço de interconectividade que transcende o real para o virtual que desenvolve um cenário híbrido de comunicação entre os sujeitos (Heinsfeld, Pischetola, 2017).

Perante esse contexto de interconectividade expresso no ambiente escolar, entender sobre a cultura digital torna-se imperioso. Esse tipo de cultura está imbricado com o volume de informações que são acessadas digitalmente e com a forma de comunicação que são entendidas, divulgadas e expressas pelos sujeitos que se conectam em determinado espaço (Heinsfeld, Pischetola, 2017). Essa rápida viabilidade de acesso à informação e comunicação no ambiente digital remete outras maneiras dos sujeitos se relacionarem entre seus pares e com o mundo, emergindo novos processos de leitura e escrita de determinado espaço digital acessado (Bazilio et al., 2021).

Os processos de leitura, escrita, análise, construção de textos, imagens, vídeos em ambiente digital podemos depreender como letramento digital (Bazilio et al., 2021). Tais processos, característicos do espaço interconectado, permeiam o ambiente escolar. A utilização de smartphones e o uso das redes sociais como Instagram, TikTok e WhatsApp já são uma realidade para muitos jovens e adolescentes. Estudantes que são considerados nativos digitais apresentam, em sua maioria, facilidade em conhecer, acessar, aprender e manusear tais apps em seus dispositivos. No entanto, a utilização desses aplicativos acaba sendo restringida, na maioria das vezes, ao viés do entretenimento.

Perante as características inerentes da cultura digital exposta pelos estudantes, alguns autores expressam a importância do desenvolvimento do letramento digital crítico no ambiente escolar (Costa et al., 2023; Bazilio et al., 2021). A construção de projetos, ações e atividades pedagógicas que insiram as TDICs como propulsoras do desenvolvimento da formação cidadã dos discentes ainda é um desafio para toda comunidade.

Diante de tais características do espaço escolar cada vez mais conectado, urge o pensar de práticas pedagógicas que aproxime as tecnologias digitais para a produção de saberes científicos que instigue a busca pelo protagonismo discente (Dias, 2016). Ao pensarmos as TDICs na educação, os autores Anjos e Silva (2018)

destacam o modelo de educação horizontal como possibilidade de construção dialógica de saberes entre professores e alunos. Esse modelo, também denominado de ênfase no processo, consiste na estimulação de um ambiente educacional pautado na libertação, transformação, reflexão e ação de saberes que modifiquem o espaço social dos aprendizes (Anjos, Silva, 2018).

A modificação do espaço social é possível quando os atores desse ambiente, no caso os discentes, desenvolvem saberes críticos e significativos para sua realidade local. Na escola, urge a criação de espaços que possibilite aos alunos vivenciar práticas digitais que instiguem a produção técnica, crítica, produtiva e intercultural das tecnologias. Integrar as tecnologias digitais aos objetivos educacionais propostos na escola é essencial para a construção de um ambiente educacional significativo para os discentes.

7 PERCURSO METODOLÓGICO

7.1 Natureza e método da pesquisa

A produção acadêmica dissertativa consistiu em uma pesquisa educacional de abordagem qualitativa e de caráter exploratória atravessada pela pesquisa de campo, com uma investigação teórica-empírica. Neste tipo de pesquisa o foco principal é conseguir informações e construir conhecimentos sobre determinado problema em que se busca uma resposta ou elaborar aporte teórico e empírico que comprove uma hipótese/pressuposto (Marconi, Lakatos, 2025). A interface exploratória na pesquisa de campo, tem como finalidade o desenvolvimento, esclarecimento e modificação de conceitos e perspectivas relacionados a determinado fato ou temática (Gil, 2024).

Diante desse contexto metodológico inicial, deve-se ressaltar que a pesquisa de campo exploratória são investigações em que suas finalidades podem ser apresentadas em três aspectos: a) desenvolvimento de hipóteses; b) ampliação e aproximação do conhecimento da pesquisa sobre o objeto de pesquisa investigado; c) ressignificações de conceitos (Marconi, Lakatos, 2025).

Referente ao aspecto de desenvolvimento de hipóteses, o trabalho acadêmico apresentou como hipótese inicial a possibilidade de práticas pedagógicas digitais desenvolvidas por professores(as)-pesquisadores(as) egressos do ProEF de forma criativa, crítica e expressiva-produtiva e cultural em seus contextos singulares.

No tange ao aspecto da ampliação e aproximação sobre o objetivo de pesquisa, foram realizadas entrevistas de explicitação com os(as) professores(as)-pesquisadores(as) egressos do ProEF para compreender as formas, possibilidade, potencialidades e os desafios e de se trabalhar com as tecnologias digitais nas aulas de educação física escolar.

Permeando o campo das ressignificações dos conceitos, a transcrição e análise das entrevistas possibilitaram o entendimento sobre outras abordagens, para além do viés apenas técnico-instrumental, das tecnologias digitais, em diferentes contextos educacionais.

7.2 Sujeitos da pesquisa

Os sujeitos da pesquisa foram os (as) professores (as) -pesquisadores (as) egressos (as) do Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF) que em suas produções acadêmicas tiveram como objeto de pesquisa a temática relacionada as tecnologias digitais e a mídia-educação.

O universo dos(as) participantes foi composto por 22 professores(as)-pesquisadores(as) egressos(as) do período de 2020 a 2024 de 14 instituições polos do Proe em que se verificou na revisão literatura as dissertações desenvolvidas por tais egressos.

Conforme as dissertações inventariadas na revisão de literatura, verificou-se que 22 professores(as)-pesquisadores(as) abordaram sobre as TDICs e a mídia-educação, objeto dessa investigação. Em busca de aproximação, consideramos como critério de inclusão, os(as) professores(as)-pesquisadores(as) egressos do ProEF estarem em efetivo exercício docente na rede ensino, seja no âmbito municipal, estadual ou federal. Também foram incluídos na pesquisa os(as) professores(as)-pesquisadores(as) que atuantes em cargos de gestão escolar e secretarias de educação com finalidade de formação curricular e pedagógica. Referente ao critério de exclusão foi estabelecido que os(as) professores(as)-pesquisadores(as) que estivessem de afastamento integral das atividades ou funções escolares ou estivessem de licença para assuntos como: saúde, acompanhamento médico ou tratamento de assuntos pessoais, não compuseram a participação na pesquisa.

7.3 Instrumento de pesquisa e coleta de dados

A primeira fase da coleta, de natureza teórica, foi constituída pelo inventário bibliográfico descrito na revisão de literatura da pesquisa a fim de mapear as dissertações acadêmicas desenvolvidas pelos(as) professores(as)-pesquisadores(as) egressos do ProEF relacionadas a temática da TDICs e da mídia-educação.

A segunda etapa foi a utilização de uma entrevista de explicitação (Apêndice A) com atribuição da técnica de foto-elicitação. A entrevista detém o foco a obtenção de informações do(a) sujeito participante da pesquisa a despeito de determinado tema ou problema da investigação científica (Marconi, Lakatos, 2025). Este tipo de técnica para coleta de dados na pesquisa científica consiste na forma de

uma conversa em que há um entrevistador que realiza questionamentos sobre determinada temática e o(a) entrevistado(a) que apresenta as informações a respeito do tema posto em diálogo (Marconi, Lakatos, 2025).

A modalidade de entrevista utilizada foi a semiestruturada por permitir que as perguntas previamente estabelecidas no roteiro sejam respondidas de forma livremente pelos(as) entrevistados(as), mas contemplando a temática de investigação da pesquisa (Gil, 2024). Outro aspecto ponderado na escolha desta modalidade foi pela alternativa do diálogo face a face, mesmo que em plataforma digital, entre pesquisador e sujeito(a) participante, pois a entrevista semiestruturada é uma forma de conversação com interação linguística que vai além da emissão de significados verbais desenvolvendo um espaço de construção de conhecimento (Mattos, 2005).

Já a foto-elicitación consiste em uma técnica de captura digital de imagens (fotografias) para evocar lembranças, sentimentos e comentários tendo como objetivo o processo de reflexão entre o pesquisador e o participante.

Assim, a foto-elicitación utiliza-se de documentação fotográfica das pessoas, neste caso os(as) professores(as)-pesquisadores(as) participantes, como técnica de pesquisa para registro, análise e reflexão com intuito da promoção do diálogo e interpretação do fenômeno investigado (Banks, 2009).

As fontes fotográficas utilizadas na pesquisa emergiram do acervo digital dos(as) participantes do projeto. A proposta de solicitar a utilização de um ou mais registros fotográficos de uma determinada prática pedagógica dos(as) egressos(as) do ProEF apresentou o intuito de aproximar o grau de interação entre o investigador e os(as) professores(as)-pesquisadores. De acordo com Banks (2009), essa técnica de pesquisa pode contribuir para um processo de entrevista mais harmonioso quando é abordado temática que está inserida no campo de trabalho dos(as) participantes.

Para a realização das entrevistas de explicitação, foi realizado uma consulta no cadastro institucional no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) nacional do ProEF a fim de conseguir o contato dos(as) professores-pesquisadores(as) egressos(as). Na impossibilidade de obtenção dos e-mails pelo AVA foi acessado o sítio eletrônico de cada polo sede do ProEF em que os(as) participantes estudaram. O não cadastramento dos e-mails ou contato dos(as) egressos(as) nos sítios eletrônicos, levou a consulta nas dissertações dos(a) egressos(as) com base na descrição no termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE). Na inviabilidade de acesso por esse meio, realizou-se uma consulta na

plataforma lattes com o nome dos egressos do ProEF encaminhado o convite de participação da pesquisa pela aba contato disponibilizado na plataforma. Persistindo a impossibilidade comunicativa com os egressos foi consultado na rede social oficial do ProEF (@proef_nacional) na aba de seguidores, o perfil social dos(as) professores(as).

Após o encaminhamento da pesquisa para os(as) participantes que foi enviado prioritariamente por e-mail e secundariamente pelo perfil social dos professores(as) egressos(as) convidando a participação em uma entrevista virtual dialógica que foi agendada previamente entre os(as) sujeitos(as) e o pesquisador. O convite para participação da pesquisa foi encaminhado para os(as) 22 professores(as)-pesquisadores(as), no entanto, o recebimento das respostas dos(as) participantes, foram totalizados em 7 professores(as) que confirmaram adesão na pesquisa.

Com base na confirmação dos sujeitos iniciou-se a realização das entrevistas conduzidas por meio da plataforma digital do Google-meet com a aplicação do método de foto-elicitação. Para as entrevistas foi realizado o processo de agendamento com data e hora de melhor disponibilidade dos(as) participantes. O roteiro da entrevista seguiu perguntas geradoras que estão apresentadas no Apêndice A sobre o registro/fotografia apresentada pelos participantes relacionada a temática das tecnologias digitais.

Dos(as) 7 participantes, 1 professor(a)-pesquisador(a) não compôs a análise dos dados por não apresentar na entrevista as imagens ou registros necessários para realização do método de foto-elicitação. Assim, a pesquisa foi composta por 6 professores(as)-pesquisadores(as).

7.4 Procedimentos para a análise de dados

A análise dos dados foi constituída pela na análise de conteúdo, emitindo o estabelecimento de categorias analíticas decorrentes das respostas na entrevista de explicitação. Para a construção dessas categorias foi realizado o processo de exibição dos dados por meio da identificação de tópicos-chave sobre a temática que seguiu a ordem de análise proposta por Gil (2019):

- a) codificação dos dados coletados;
- b) estabelecimento de categorias analíticas;

- c) exibição dos dados analisados;
- d) busca por significados.

A codificação dos dados consistiu na transcrição das gravações das entrevistas realizadas com os 6 professores(as)-pesquisadores(as) com as possíveis identificações das categorias analíticas que foram expressas por meio do significado das respostas encontradas no diálogo entre participante e pesquisador. Dessa forma, tais achados foram organizados, categorizados e comparados possibilitando uma melhor compreensão ao longo do processo analítico (Gil, 2019).

O estabelecimento das categorias analíticas foi realizado por meio da análise e interpretação das respostas apresentadas na entrevista. Ressalta-se que no transcurso da análise dos dados, os(as) professores(as)-pesquisadores(as) foram identificados por meio das letras “PP”, seguido das 6 primeiras letras do alfabeto (PPA, PPB, PPC, PPD, PPE e PPF). A comparação sucessiva dos dados foi definida como unidades de dados em que foi possível atribuir um significado (Gil, 2019).

A exibição dos dados foi expressa após a categorização analítica dos conteúdos, sendo apresentado e discutido as principais unidades de dados encontrados nas entrevistas.

A busca por significado dos dados foi realizada por meio da análise da entrevista entre pesquisador e participantes. Por meio desses instrumentos de pesquisa foi verificado a sistematização de temas que se repetem e que estão relacionados com a temática da pesquisa (Gil, 2019) a fim de cotejamento analítico. No Quadro 11 é possível identificar estas análises.

Quadro 11 – Categorias analíticas expressas nas entrevistas

Categorias	Unidades de dados recorrentes
❖ O campo tecnológico, crítico, produtivo e intercultural das práticas pedagógicas digitais e das possibilidades de transposição para o ambiente da experiência corporal	Produção audiovisual, jogos eletrônicos;
	Tecnologias antigas e novas;
	Jogo digital e analógico;
	Sala de informática, Canva, notebooks;
	Celular, redes sociais, videochamadas;
	Óculos de realidade virtual; prática corporal;
❖ Apropriação das tecnologias digitais no processo pedagógico de ensino, aprendizagem e na formação discente	Tecnologia como subsídio;
	Tecnologia como ferramenta pedagógica
	Auxílio na aprendizagem dos jogos digitais;
	Aprendizagem colaborativa;
	Eixo instrumental, produtivo-expressivo e crítico da mídia-educação;
	Ampliação das possibilidades de trabalho pedagógico;
	Crítica e alerta ao consumo de produtos e de plataforma de apostas.
Diálogo reflexivo-crítico.	
❖ A formação docente na busca por apropriação das tecnologias digitais na educação física escolar	Estudar sobre as tecnologias (Autoformação);
	Possibilidade de planejamento colaborativo;
	Déficit na formação docente em trabalhar com os jogos eletrônicos;
	Aprendizado diário (professor e aluno);
❖ Desafios e oportunidades das tecnologias digitais no ambiente pedagógico	Poucos recursos tecnológicos na escola;
	Ausências de laboratórios ou espaços destinados a tecnologia;
	Problemas de acesso à rede (internet);
	Dificuldade em trabalhar com a temáticas dos jogos eletrônicos;
	Obrigatoriedade de utilização das plataformas digitais empresariais;
	Conscientização na utilização dos celulares;
	Ampliação das práticas corporais por meio das tecnologias.

Fonte: elaboração própria (2026).

7.5 Aspectos éticos

Os procedimentos éticos adotados nessa pesquisa obedeceram aos critérios estabelecidos pela resolução 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde que dispõe sobre as pesquisas em Ciências Humanas e Sociais que envolvem a utilização de dados obtidos pelos participantes. Dessa forma, o projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa, da Universidade Federal do Ceará e aprovado com número do CAEE: 93684725.0.0000.5050, com obtenção do parecer de aprovação de número: 8.049.744.

Em consonância com requisitos éticos proposto pela resolução 510/2016 os(as) sujeitos(as) que se dispuserem a participar da pesquisa foram informados dos objetivos e do encaminhamento científico dos dados coletados e assim, concordando com tais termos assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) que está apresentado no Apêndice B.

8 RESULTADOS E DISCUSSÃO

O perfil biográfico dos(as) professores(as)-pesquisadores(as) entrevistados(as) é apresentado no quadro 12 sendo constituído pelas seguintes características: sexo, idade, tempo de magistério e titulações académicas além do mestrado.

Quadro 12 – Perfil biográfico dos(as) professores(as)-pesquisadores(as) entrevistados(as)

(Continua)

Professor(a) - pesquisador (a)	Sexo	Idade	Tempo de magistério	Titulações* acadêmicas lato sensu	Data das entrevistas e informações
PPA	Feminino	44	20 anos	Especialização em Morfofisiologia do exercício; Especialização em Educação Especial e inclusiva	24/10/2025
PPB	Feminino	30	8 anos	Especialização em psicomotricida de	26/09/2025
PPC	Feminino	33	12 anos	**	18/09/2025
PPD	Masculino	41	15 anos	Especialização em Educação Física na educação básica	21/09/2025
PPE	Masculino	36	6 anos	Especialização em Fisiologia do Exercício e Nutrição; Especialização em Sociedade e Educação	20/09/2025

Quadro 12 – Perfil biográfico dos(as) professores(as)-pesquisadores(as) entrevistados(as)

(Conclusão)

PPF	Masculino 39	17 anos	Especialização em Psicopedagogia; Especialização em Educação Inclusiva com ênfase no Atendimento Educacional Especializado	06/10/2025
-----	-----------------	---------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------

Fonte: elaboração própria (2026).

Legenda: *Nessa característica não foi considerada nenhuma titulação stricto sensu, pois todos os(as) participantes apresentavam o título de mestre; ** Não apresenta nenhuma titulação lato sensu

É possível identificar que os(as) professores(as)-pesquisadores(as) entrevistados apresentavam uma média de 37,2 anos e com participação de 50% do sexo feminino e masculino na pesquisa. A média de tempo no magistério como docente foram de 13 anos. As informações apresentadas no quadro referem-se ao período de 18 de setembro à 24 de outubro de 2025, momento em que ocorreu a entrevistas dos(as) participantes da pesquisa.

Os(as) 6 professores(as)-pesquisadores(as) entrevistados(as) desenvolveram práticas pedagógicas em diferentes contextos pedagógicos como: etapas e anos de ensino, espaço pedagógico, recursos pedagógicos digitais e as temáticas de ensino. No quadro 13 é possível visualizar o breve contexto de trabalho em que os(as) entrevistados(as) relataram e desenvolveram suas práticas pedagógicas.

Quadro 13 – Contexto do desenvolvimento das práticas pedagógicas digitais dos(as) professores(as)-pesquisadores(as) (PP)

PP	AE	EP	RPD	TE	AC
PPA	2º ano / EFAI	Sala de aula, sala dos professores e 4 espaços alternativos da escola	TVs, celulares, notebooks, caixa de som, ring light, câmera fotográfica, mini games e entre outros dispositivos eletrônicos	Dança	Produção ativa de conteúdos Crítico ou interpretativo crítico das informações Intercultural
PPB	6º ano / EFAF	Sala de aula convencional	Smartphones e televisão	Jogos eletrônicos	Crítico ou interpretativo crítico das informações
PPC	8º ano / EFAF	Laboratório de informática, quadra, espaços alternativos da escola	Notebooks, projetor e smartphones	Esportes	Crítico ou interpretativo crítico das informações Intercultural
PPD	6º e 8º anos / EFAF	Sala de aula convencional e sala de leitura.	Notebooks	Ginástica e esportes	Metodológica ou tecnológica
PPE	1º ano / EFAI	Sala de aula convencional e pátio da escola	Smartphones, Vr Box, televisão e notebook	Jogos eletrônicos	Metodológica ou tecnológica
PPF	5º ano / EFAI	Quadra, biblioteca, espaços alternativos da escola	Smartphones, televisão, notebook.	Jogos eletrônicos	Produção ativa de conteúdos Crítico ou interpretativo crítico das informações Intercultural

Fonte: elaboração própria (2026).

Legenda: **PP**: Professor(a)-pesquisador(a); **AE**: Ano e etapa de ensino; **EP**: Espaço pedagógico; **EFAI**: Ensino fundamental anos iniciais; **RPD**: Recursos pedagógicos digitais; **TE**: Temáticas de ensino; **AC**: Abordagem Contextual; **EFAF**: Ensino fundamental anos Finais.

⁴ Os espaços alternativos da escola citados na tabela referem-se a qualquer ambiente da escola que não seja a sala de aula, biblioteca, laboratórios, auditórios, pátio ou quadra. Esses espaços podem ser corredores, ambiente gramado, hortas, estacionamentos e entre outros.

É possível perceber que os recursos pedagógicos utilizados pelos(as) professores(as)-pesquisadores(as) diversificam a depender do seu espaço pedagógico e da forma como é trabalhado as temáticas de ensino. Para uma melhor compreensão das práticas pedagógicas digitais dos(as) docentes, a apresentação dos resultados foi dividida em quatro seções com base nas categorias analíticas expressas pelos(as) entrevistados.

A primeira seção foi intitulada como: “O campo tecnológico, crítico, produtivo e intercultural das práticas pedagógicas digitais e das possibilidades de transposição para o ambiente da experiência corporal”. Nesta seção a ênfase foi compreender as diferentes possibilidades práticas pedagógicas digitais expressas pelos entrevistados com base na disponibilidade de recursos e dos espaços pedagógicos que eram ofertados.

A segunda seção intitulada como: “Apropriação das tecnologias digitais no processo pedagógico de ensino, aprendizagem e na formação discente”, apresentou como foco compreender, na percepção dos(das) docentes, as potencialidades formativas que as tecnologias digitais podem proporcionar quando atravessadas pelo campo dialógico, reflexivo, analítico e questionador. Além dessas características, a seção também dialoga sobre vertentes relacionadas ao preconceito (racial e de gênero) e discurso ódio nas redes sociais, a utilização das plataformas de apostas imersa no campo social, a mídia publicitária nos jogos eletrônicos e sua influência na compra dos produtos pelas crianças e jovens.

Na terceira seção intitulada como: “A formação docente na busca por apropriação das tecnologias digitais na educação física escolar”, a finalidade foi de apresentar trechos das entrevistas que demonstrassem a importância da formação continuada no campo da mídia-educação e das tecnologias digitais ao retratar sobre as dificuldades e anseios dos(as) docentes em apropriar-se de tais possibilidades pedagógicas digitais na sua prática pedagógica.

Na quarta e última seção denominada como: “Desafios e oportunidades das tecnologias digitais no ambiente pedagógico”, o intuito foi apresentar os principais desafios enfrentados pelos(as) professores(as)-pesquisadores(as) no transcurso de suas práticas pedagógicas com as tecnologias digitais. Além disso, a seção também teve o foco de compreender as possibilidades técnicas e formativas proporcionadas com o trabalho das tecnologias digitais mesmo com as dificuldades técnicas e estruturais apresentadas nos ambientes pedagógicos de trabalho.

8.1 O campo tecnológico, crítico, produtivo e intercultural das práticas pedagógicas digitais e das possibilidades de transposição para o ambiente da experiência corporal

As possibilidades de práticas pedagógicas digitais expressas pelos(as) professores(as)-pesquisadores(as) transgride o viés apenas técnico-instrumental das tecnologias digitais, ou seja, não é pensado apenas no saber fazer as atividades propostas, mas é instigado o questionamento sobre a utilização das TDICs, a reflexão, a crítica, a busca pela veracidade das informações e a experimentação corporal em ambientes virtuais, físicos e analógicos. Ao trabalhar com a temática de ensino da dança, a PPA trouxe a possibilidade de entrevista com um praticante da Catira permitindo aos alunos do 2º ano do ensino fundamental questionarem sobre a temática em estudo, a saber:

Nessa atividade foi feita com um catireiro. Ele é o senhor Belarmino. Eu cheguei a conversar com ele pessoalmente, na cidade dele que é a uns 200 e poucos quilômetros daqui [do trabalho]. Ele é autor de músicas e catireiro mesmo. Ele tem um grupo de Catira. Nesse momento da aula, foi uma entrevista que os alunos fizeram. Então nessa aula a gente utilizou a TV, a chamada de vídeo, pois ele [Sr. Belarmino] estava em um local que não dava pra usar o notebook, então a gente fez uma chamada de vídeo pelo WhatsApp e os próprios alunos é que foram questionando ele sobre a dança, quanto tempo ele dançava, como que era os principais passos da Catira? E ele foi respondendo e eu fiquei encantada, com isso, porque eu não imaginei que as crianças tivessem esse respeito com um senhor dessa idade [mais de 65 anos] e com uns questionamentos tão importante a respeito da dança (Entrevista, PPA, 2025).

A utilização das tecnologias digitais como meio da aproximação cultural entre pessoas, permite construção de saberes entre docentes e discentes, e também com a comunidade externa. Nesse contexto, a utilização do aplicativo de mensagens WhatsApp é utilizada como uma forma de comunicação bilateral, onde os sujeitos interagem sobre a temática dialogada, numa relação intersubjetiva. Ao trazer essa proposta de entrevista por meio dos recursos digitais, é proporcionado aos(as) alunos(as) experiências formativas sobre determinada área de conhecimento da educação física, no caso em específico a dança, em busca de romper barreiras geográficas, que até duas décadas atrás dificultaria, ou até impediria, a troca de saberes entre os(as) sujeitos(as).

A curiosidade e questões levantadas pelas crianças sobre a dança Catira

incute uma leitura de disposição aprendente para um saber intergeracional pela interface tecnológica. Ao promover uma aproximação entre gerações por meio das tecnologias cria-se uma partilha de saberes devido a percepção do mundo em períodos temporais diferentes, pois de um lado há pessoas com vasta experiência e conhecimento sobre a vida e de saberes adquiridos no campo empírico-teórico e do outro há aprendentes em buscar de entender, compreender e ressignificar seus saberes (Mota, Neves, 2019).

Apesar dessa alternativa tecnológica permitir a construção de um diálogo sobre a temática abordada, deve-se ressaltar que também houve dificuldade de conectividade pelo notebook, apontando os limites tecnológicos, mesmo com avanços.

Uma outra prática semelhante foi desenvolvida pela PPC com seus alunos de 8º ano do ensino fundamental em que um dos seus eixos de trabalho pedagógico foi com a temática da inclusão nos esportes. Em uma de suas práticas a professora-pesquisadora, que trabalha no estado do Espírito Santo, proporcionou a participação dos seus alunos em uma live com o treinador de basquete em cadeira rodas Marcos Vitor⁵ que tem atuação profissional em São Paulo, a saber:

[...] dentro do eixo da inclusão, eu trouxe um professor de São Paulo que até fez faculdade comigo, que ele era treinador de uma equipe de basquete em cadeira de rodas. E aí eu fiz uma live com os meninos porque eu tinha vivenciado e tal. Eu falei: "Agora vocês vão conversar com um cara que entende do negócio. Tirem as dúvidas aí". E no final da aula, por exemplo, a aula era para ser de 50 minutos e a aula foi se estendendo. [...] E por fim, eu tive que terminar a aula porque já era o recreio. Então, tipo assim, a aula estendeu para caramba porque os meninos não paravam de perguntar [sobre a modalidade do basquete em cadeira de rodas] e os meninos estavam curiosos querendo saber (Entrevista, PPC, 2025).

Nesse contexto a professora-pesquisadora utilizou-se do Google Workspace, mais precisamente do Google-meet, para possibilitar o diálogo formativo entre o convidado, os(as) alunos(as) e a própria pesquisadora sobre a modalidade esportiva do basquetebol no âmbito da inclusão. A videochamada promovida pela docente foi a alternativa utilizada para concluir a temática de ensino do basquete em cadeiras de rodas. Durante as aulas, a pesquisadora trouxe práticas corporais em para que os alunos pudessem vivenciar essa modalidade esportiva na perspectiva da

⁵ Instagram da equipe de basquete em cadeira de rodas treinada pelo professor Marcos Vitor: <https://www.instagram.com/magichandsbcr?igsh=MWx4Znpzazg5bDI1Yg==>

inclusão. Como forma de apresentação desse esporte no viés competitivo a professora possibilitou o diálogo com um treinador que apresenta experiência na modalidade do basquete em cadeira de rodas a nível nacional.

Neste contexto educacional, ressalta-se que a tecnologia digital novamente apresenta-se como um meio de busca para a construção do conhecimento sobre o esporte na perspectiva da inclusão. O compartilhamento da ideia de apropriação dos recursos digitais por uma educação midiática é apresentado por David Buckingham (2022) que defende as mídias e as tecnologias não apenas como meras ferramentas de veículos de comunicação e conteúdo, mas sim, como base de apropriação docente gerando questionamentos de informações preexistentes que são trazidas pelos discentes a exemplo: fonte do conteúdo apresentado, a abordagem das informações expressas, a produção midiática direcionada a determinado público alvo e outros aspectos que podem caracterizar a manipulação de uma temática pela mídia-

Além das videochamadas, filmes, gravações ou vídeos, outra forma de abordar o campo empírico das tecnologias é apresentando diferentes artefatos digitais que foram desenvolvidos no decorrer histórico. A PPA descreve que em uma de suas aulas foi abordado a temática das novas e antigas tecnologias, ao explicar que:

O tema da aula era esse mesmo. As tecnologias novas e antigas. Eu consegui reunir alguns itens como: mini game, que eram aqueles jogos do passado, digitalizadora, telefone fax, tinha um aparelho de som que usava CD [Compact Disc], levei CDs, levei a câmera digital que era em um formato quadrado, levei as fotos por monóculos e eles [estudantes] ficaram encantados, pois muitos não conheciam. Foi uma aula que eu nem consegui falar muito, pois eles ficavam trocando dos dispositivos eletrônicos e foi muito interessante. Eu também passei um vídeo para eles que eu mesmo fiz em um programa que mostrava essas tecnologias antigas e as novas. No vídeo eu mostrava como era o manuseio dessas tecnologias antigamente e que antes a gente não tinha a menor condição de fazer essas coisas [relacionado a facilidade das tecnologias atuais]. Hoje para eles [estudantes] tudo é muito simples de fazer (Entrevista, PPA, 2025).

Ao possibilitar a visualização e o manuseio dos diferentes recursos tecnológicos que eram utilizados na década de 90 e início dos anos 2000, a PPA instiga a curiosidade dos discentes de modo a estimular processos reflexivos de como funcionava os dispositivos eletrônicos em outro período histórico, constituindo um saber sobre o acúmulo das produções tecnológicas e o tempo. Além de enfatizar o acesso e a velocidade do processo das informações, faz-se igualmente necessário, apontar os riscos sobre a segurança dos dados mediante esse novo cenário de

aceleração. Tal experiência enriquece o processo de ensino e aprendizagem, pois ao integrar as tecnologias no ambiente escolar de forma criativa, inteligente e afastada do modo puramente receptor de informação, permite o desenvolvimento de indivíduos ativos, críticos e criativos (Belloni, 2012).

A partir da ideia apresentada pela PPA sobre trazer a experiência visual e tátil das velhas e novas tecnologias e o diálogo de como funcionava tais recursos à época, o PPF com seus alunos do 5º ano descreve sobre uma prática corporal de transposição do jogo eletrônico Pac-Man com a construção coletiva de novas regras pensadas nas características dos jogos eletrônicos atuais, explicando:

Esse jogo aí foi o Pac-man atualizado. Qual foi a ideia? A gente pegou o Pac-man normal, o primeiro, aquele original, a gente reproduziu ele como prática corporal, fazendo um corredor, um labirinto, e tinha que passar e pegar as bolinhas. Aí a gente conversou em aula falando assim: “Se o Pac-man fosse inventado hoje, ele seria diferente? Porque ele foi inventado com a tecnologia da época, tinha como ser daquele jeito. O que tem nas características dos jogos eletrônicos de hoje? Ah, os jogos eletrônicos de hoje são multiplayer. Então são vários jogadores ao mesmo tempo. Ah, geralmente é um campo aberto, mapa aberto, mundo aberto, então o espaço não é reduzido igual ao labirinto, é tudo”. Então a gente pensou, vamos fazer na quadra, em grupo, todo mundo ao mesmo tempo, e um time é o fantasma e vai ter que pegar. O outro time é o Pac-man e tem que ir catando as bolinhas e quem for pego tem que sair da quadra. Mas um Pac-man que ainda estava sobrevivendo, ele podia salvar um que estava lá fora jogando uma bolinha. Então a partir de sugestões deles, a gente atualizou o jogo [Pac-man] para deixar com características dos jogos de hoje em dia, vamos dizer assim (Entrevista, PPF, 2025).

A reconstrução do Pac-man para a versão humana no contexto de torna-lo uma prática corporal possibilitou o processo criativo e autoral dos estudantes, em análise sobre o tempo passado e o tempo presente e as implicações possíveis na jogabilidade, a exemplo do número de participantes. As diversas experiências com as tecnologias digitais em diferentes anos de ensino podem contribuir para a formação de sujeitos mais questionadores sobre quando e como utilizar tais recursos a favor do seu processo de aprendizagem. Proporcionar aos estudantes o entendimento das tecnologias em seus distintos percursos históricos é oportunizar a capacidade de compreender as diferentes passagens histórico-cultural de produção e utilização destes recursos digitais desenvolvidos pelos indivíduos que compõem nosso meio social.

Nesse contexto de compreensão das tecnologias no campo histórico-cultural, a professora Belloni (2012) já questionava esse “aprender mais” apenas com

a televisão, à época era o aparelho digital mais utilizado pela população, do que com os pais ou professores. A autora afirma que as imagens e sonorização é uma das formas de fixar a atenção das crianças e jovens para inserir informações aparentemente verídicas e inquestionáveis, reduzindo a capacidade reflexiva e crítica desse público sobre o entendimento de temáticas mais complexas. Dessa forma, urge a aproximação de práticas pedagógicas com as tecnologias digitais, mas com a mediação docente para instigar a capacidade reflexiva, crítica e questionadoras dos sujeitos em formação.

Esta aproximação das tecnologias digitais torna-se mais expressa nas aulas de educação física quando o trabalho docente é direcionado pela unidade temática de ensino dos jogos eletrônicos. A PPB apresenta um outro viés metodológico ao trazer os smartphones como proposta de aprendizagem para o jogo de dama, ao descrever:

[...] no celular, a dama ela já te mostra automaticamente o que você deve fazer e depois a criança entendia e achava aquilo [o jogo dama no exemplo] mais fácil e depois executei com eles de forma prática [jogar no formato analógico ou seja com o tabuleiro o jogo de dama]. [...]. (Entrevista, PPB, 2025).

Além do jogo de dama, a PPB também trouxe o dominó eletrônico e o UNO online como proposta pedagógica para a aprendizagem pelos smartphones, evidenciando:

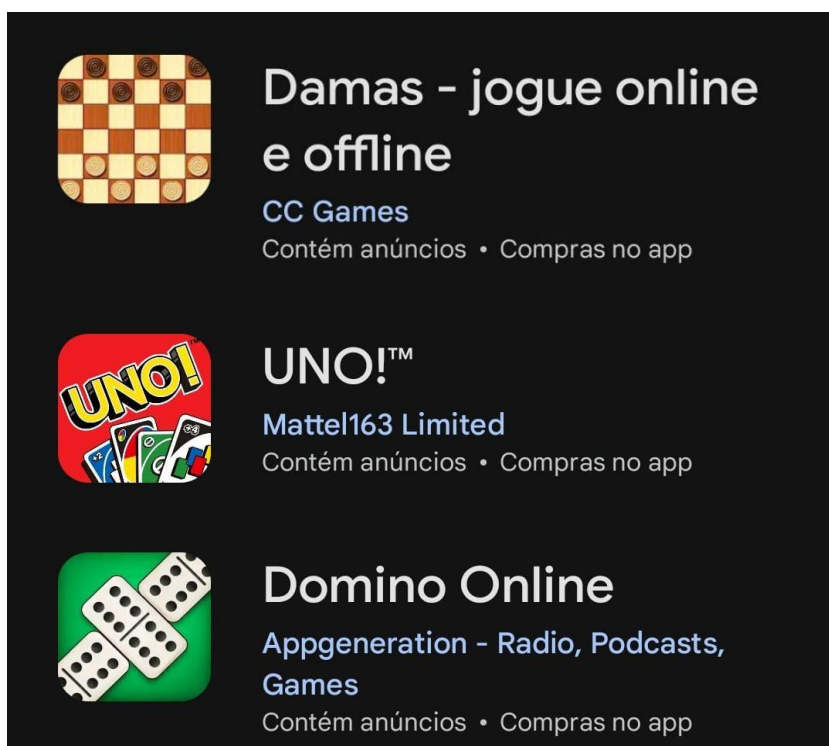
Aí eu queria ao mesmo tempo resgatar neles essa vontade de também aprender jogos que são tradicionais. Qual criança joga dominó hoje em dia? Qual criança joga dama hoje em dia? E ao mesmo tempo para não também deixar muito distante da realidade deles eu também usei o Uno online que era algo que eles conheciam. Alguns até entendiam e jogavam [dama e dominó], mas não era com muita frequência. Então depois desse filme [Detona Ralf] eu fiz o primeiro contato deles com esses jogos. Eu lembro que comecei com o dominó eletrônico e em cada final de aula eles faziam um relato para mim. Então eu perguntava: 'Como é que foi? Foi difícil? Foi fácil? Qual você gostou mais? O que menos gostou?'. O dominó eles falavam que era muito fácil. Muitos que não conheciam, achavam que era difícil, mas depois que eles jogaram no celular eles falavam: 'Nossa isso aqui é fácil demais!'. Aí depois do dominó eu fui para dama, se eu não me engano e foi o mesmo processo. Aí a gente fazia o quê? Fazia o jogo virtual e fazia o jogo presencial (Entrevista, PPB, 2025).

Após a experimentação dos jogos eletrônicos pelos smartphones, a PPB também proporcionava a vivência desses jogos no meio analógico, a saber:

[...] além do digital se propuseram a fazer isso de forma presencial [práticas pedagógicas com os jogos analógicos] e teve êxito. Aquele aluno que não sabia jogar dama, por exemplo, quando ele foi para o presencial [jogo analógico] ele já sabia o que fazer [os movimentos e regras do jogo de dama]. Porque no digital o joguinho vai ensinando e se você fizer errado ele [o jogo digital] não vai deixar. Então isso ajudou eles [os estudantes] a desenvolverem para a parte prática também (Entrevista, PPB, 2025).

Na Figura 2 é apresentado os três jogos citados pela PPB com fácil disponibilidade de acesso na Play Store⁶.

Figura 2 - Dama, UNO e Dominó disponível na Play Store



Fonte: Play Store (2026).

A vivência de práticas eletrônicas e analógicas de um mesmo jogo pode proporcionar um processo de aprendizagem mais sólido devido aos diferentes estímulos e meios de ensino. A movimentação ou jogada a ser realizada nos meios eletrônicos é restrita às regras básicas estipuladas naquele jogo em específico. É possível perceber que na prática da PPB a vivência do UNO, da dama e do dominó no formato eletrônico contribuiu no entendimento básico dos alunos na compreensão

⁶ Para acesso, consulta de informações e download dos jogos segue os seguintes links:

Dama: <https://play.google.com/store/apps/details?id=pl.lukok.draughts>

Dominó: <https://play.google.com/store/apps/details?id=dominoes.game.free.domino.online.dominos>

UNO: <https://play.google.com/store/apps/details?id=com.matteljv.uno>

de tais jogos.

Ressalta-se que outras temáticas para além do aprendizado técnico podem ser instigadas no campo dos jogos eletrônicos. Na própria figura 2 é possível identificar que antes de baixar os jogos há informação de anúncios e compras do app. Os anúncios que estão inseridos na maioria dos jogos eletrônicos funcionam como um estímulo a adesão de um determinado produto ou a compra de vantagens no próprio game baixado. Tais temáticas são importantes para serem debatidas, pensadas e questionadas na escola.

Assim, para que esses temas sejam expressos durante as aulas de educação física, é importante que o(a) docente direcione suas ações pedagógicas para as informações que estão implícitas nos jogos eletrônicos. Dessa forma, conhecer a cultura digital presente nos jogos eletrônicos e contextualizar para realidade dos(das) alunos(as) fazendo questionamentos, reflexões e ações sobre o que é expresso nos jogos torna o ambiente pedagógico de ensino mais intrigante para os(as) discentes (Buckingham, 2022).

Outra forma de aproximar as tecnologias digitais para as aulas de educação física escolar é por meio da utilização dos óculos de realidade virtual. O PPE descreve sobre seu caminho pedagógico para utilização de tal recurso digital com seus alunos de 1º ano do ensino fundamental, narrando que:

[...] eu fui chamado para participar do PIBID [Programa de Iniciação à Docência]. Dentro do PIBID eles [acadêmicos da universidade] estavam abordando a realidade virtual, o uso dos óculos da realidade virtual, só que dentro de laboratório. [...] aí pensei: 'E se eu usasse o celular e os óculos de realidade virtual e tentasse trazer para a educação física escolar?'. [...] Aí eu fui conversando com os alunos. [...] e eles foram trazendo vivências de jogos que eles já tinham no celular. 'A professor eu jogo Roblox, eu jogo Minecraft', aí eu fui pesquisar o que dentro desse Roblox, desse Minecraft eu posso trazer para as aulas de educação física? Aí tinha pega-pega, parkour, travessia em corda bamba e fui tentando linkar com as atividades dentro a educação física escolar. Aí eu pensei assim: 'Que práticas dificilmente a gente conseguiria trabalhar dentro da escola como travessia em corda bamba, por exemplo, em um lugar mais alto, sem trazer risco para criança?'. Por meio da realidade virtual a gente conseguiu realizar. Uma atividade que eu só fui pensar depois desta questão foi a questão do atletismo. Aí você vai pode me falar assim: 'Ah professor o atletismo a gente consegue trabalhar dentro da escola, todas as crianças tem espaço adequado para correr igual como está aqui na foto, tinha um espaço até legal, só não era coberto'. Mas se eu tivesse um aluno cadeirante como eu poderia levar o atletismo para ele? Por meio da tecnologia eu consegui com que as crianças corressem só com o movimento do ombro, do pescoço, não necessariamente a criança precisaria correr. Se eu tivesse um aluno cadeirante, por meio da tecnologia, dos óculos de realidade virtual ele [estudante com deficiência] teria essa sensação de deslocamento em pé, porque dentro do aplicativo tem um avatar

[representação gráfica de uma pessoa em um espaço digital] conforme o celular e o óculos mexe esse avatar corre (Entrevista, PPE, 2025).

Na entrevista com o PPE foi possível identificar caminhos pedagógicos utilizando a realidade virtual devido a participação do docente no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docente (PIBID). Tal programa institucional proporciona a articulação de saberes e experiências dos entes que o compõe (estudantes, acadêmico, professor supervisor e professor coordenador), além de construir um elo formativo entre escola e universidade (Menezes; Nóbrega-Therrien, 2018).

A partir dessa constituição formativa, foi possível identificar na prática pedagógica descrita pelo PPE sua inquietação em trazer outras propostas de práticas corporais de movimento por meio das tecnologias digitais. O docente também argumenta sobre a utilização dos óculos de realidade virtual no atletismo como um caminho pedagógico para inclusão de pessoas com deficiência nas aulas de educação física. Dessa forma, ao utilizar uma tecnologia assistida com intencionalidade pedagógica, é possível proporcionar a participação ativa do(a) estudante, promovendo a interação social entre seus pares, o desenvolvimento da autonomia discente, além de construir um espaço educacional de valorização da diversidade humana (Silva, et al., 2025).

Ao usar o termo “óculos de realidade virtual” é possível imaginar a necessidade de um alto investimento financeiro para a construção dessa prática. No contexto educacional do PPE, o docente apresenta recursos mais acessíveis para esta prática no âmbito escolar que poderiam ser financiados pela instituição de ensino. Nas Figuras 3 e 4⁷ é possível identificar os acessórios utilizados para o desenvolvimento desta prática.

⁷ O acesso a figura 4 pode ser encontrado no seguinte site: <https://www.tudocelular.com/Samsung/fichas-tecnicas/n3642/Samsung-Galaxy-J5-Pro.html>

Figura 3 - Óculos de realidade virtual utilizado pelo PPE



Fonte: Acervo do digital do PPF (2025)

Figura 4 - Smartphone utilizado na prática pedagógica do PPE



Fonte: tudocelular.com (2026)

Com esses acessórios o PPE apresentou oportunidades de práticas corporais que conectam o movimento corporal aos estímulos digitais da realidade virtual. No entanto, para o desenvolvimento de suas práticas pedagógicas, o PPE precisou custear tais dispositivos para que fosse possível a realização das atividades com a realidade virtual, o que mostra, desta forma, um dos desafios de inserção das tecnologias digitais na escola devido ao pouco ou não investimento financeiro para

adesão de tais recursos.

Ainda sobre a utilização dos óculos de realidade virtual na escola, outra prática desenvolvida pelo professor com esses recursos estava relacionada as práticas corporais de aventura, mais precisamente o paraquedismo, descrevendo que:

O salto de paraquedas, a gente consegue realizar pelos óculos de realidade virtual. Tem alguns aplicativos e joguinhos que é até simples, para eles [alunos] ali é coisa de outro mundo. [...] atividade do salto de paraquedas. Eu coloquei a criança deitada em cima de uma mesa. Eu coloquei os tapetes de EVA em volta da mesa. Ele deitava de decúbito ventral e ali ele brincava, simulava que estava caindo, uns até gritavam então é você ampliar esse horizonte. Eu acho que o mais rico da tecnologia é essa possibilidade de ampliar o horizonte para as crianças de práticas corporais que as vezes eles vão demorar para ter noção ou vivência e se tiver, a gente poder ofertar isso é muito bacana (Entrevista, PPE, 2025).

Na figura 5 é possível visualizar os materiais utilizadas para a elaboração⁸. Ressalta-se que esta prática foi na quadra poliesportiva da universidade em que o PPE é supervisor do PIBID.

Figura 5 – Prática de salto de paraquedas com a utilização do VR BOX.



Fonte: Acervo digital do PPE (2025)

A proposta do salto de paraquedas apresentada pelo PPE busca novas percepções e experimentações motoras por meio das tecnologias digitais em conjunto com materiais pedagógicos como EVA e mesas permitindo a ampliação de movimentos atrelados a unidade temática de ensino das práticas corporais de aventura. Ao reconfigurar o espaço visual permitido pelos óculos de realidade virtual,

⁸ As imagens que estão sendo apresentadas no VR BOX são possíveis ter acesso por este link: <https://youtube.com/watch?v=6wpaPqn7VLU&feature=shared>

atrelada a modificação do corpo no ambiente físico, desperta interesse e curiosidade nos(as) discentes possibilitando a democratização de experiências tecnológicas e corporais, além de ampliar a construção de saberes do campo da mídia e da expressividade corporal (Neuenfeldt, Baumgarten, 2024).

A prática da realidade virtual descrita pelo PPE mostra outras alternativas de trabalhar as tecnologias digitais no âmbito do movimento corporal. O PPE também destaca que as práticas corporais desenvolvidas tiveram o intuito de estimular a prática colaborativa, pois as atividades propostas necessitavam da formação de grupos para vivenciar os jogos de realidade virtual. Ao instigar a colaboração entre os educandos, também é proporcionado a construção de um espaço de empatia e solidariedade que posteriormente é transformado em ambiente inclusivo (Lucena, 2021). Outro aspecto de contribuição dessa proposta pedagógica, é o desenvolvimento de linguagens corporais a partir da percepção sensitiva dos(as) próprios(as) discentes frente a realidade virtual, pois neste espaço digital, não se deve instigar a padronização dos movimentos, mas sim, a compreensão da liberdade criativa de se expressar corporalmente (Lucena, 2021).

A proposta dos óculos de realidade virtual para as crianças de 6 a 7 anos é uma alternativa de ampliação do movimento corporal por permitir a vivência de práticas corporais de aventura como parkour, travessia em corda bamba, paraquedismo e entre outras. Todavia, mesmo com a utilização do VR BOX (figura 3), e de smartphones de custos mais acessíveis, há realidades escolares em que as condições para adesão de tais dispositivos ainda não são viáveis. Diante de um contexto de baixos recursos materiais e financeiros, o PPF apresenta algumas propostas, além do jogo Pac-Man como já citado, para o desenvolvimento de práticas corporais baseadas nos jogos eletrônicos:

[...] a proposta [...] foi encontrar possibilidades para escolas com poucos recursos digitais, então a gente pensou além de tentar fazer com que os alunos jogassem de alguma maneira no digital, a gente pensou em outras possibilidades e uma das que a gente achou foi essa de atualizar um jogo eletrônico para a prática corporal (Entrevista, PPF, 2025).

Em uma de suas práticas pedagógicas, o PPF apresentava para seus alunos do 5º ano o jogo do Free Fire como uma possibilidade de transposição para a prática corporal, enfatizando:

Por exemplo quando a gente foi falar sobre o Free Fire que é um jogo até famoso. [...] ele foi o jogo mais citado, como os alunos mais gostavam de jogar. Aí eu pensei, por mais que ele [Free Fire] seja um jogo polêmico, talvez. Os alunos gostam muito. Eu não vou colocar eles para jogar sobre esse jogo? Não vou colocar eles para conversar sobre esse jogo? [...] a gente colocou bolinhas de meia para ser a munição. E a gente fez em equipe, squad [composição 4 integrantes] que eles chamam. A gente sempre refletia o que poderia ter de mensagem naquele jogo. 'Ah, o Free Fire se você jogar pode te deixar mais violento? Tem alguma coisa a ver essa relação? O que é possível ser feito no virtual, que não é possível feito no nosso dia a dia? O que a gente faz no nosso dia a dia tem consequências diferentes do que a gente faz no virtual?'. Então sempre tinha perguntas desse tipo para os alunos pensarem, para os alunos refletirem. Como que o jogo eletrônico estava influenciado ele [estudante] e o que o jogo eletrônico poderia atrapalhar ele de alguma forma (Entrevista, PPF, 2025).

Ao transferir o jogo eletrônico para uma prática corporal de movimento é necessário, como apresentado pelo PPF, questionar sobre as mensagens, principalmente subjetivas, que aquela modalidade expressa na vida social dos estudantes. Outro aspecto importante é a capacidade de adaptar tal modalidade eletrônica de forma segura, colaborativa e empática com os(as) colegas participantes. Pensando nesse aspecto, o PPF trouxe o seguinte relato:

Aí sempre tinham as questões que a gente colocava para eles que protegia os jogadores. Não poderia jogar na cabeça, era só do pescoço para baixo. Porque os alunos queriam: 'Vamos dar capa [em referência ao jogo são tiros que acertam a cabeça do personagem], igual do jogo'. Aí eu falava: 'No jogo se você der capa, não acontece nada com o seu adversário, ele perdeu e ele começa de novo. Se a gente der capa aqui no colega, vai machucar o colega, aí não vai ser bom porque pode machucar'. Assim, como eram alunos de 5º ano, as discussões não eram tão aprofundadas. Era uma linguagem que eles conseguiam compreender, mas eu acredito que na época eles conseguiram compreender bem. Claro que as vezes tinha desobediência as regras. A gente tinha que parar o jogo. Um aluno era atingindo e não estava aceitando ser atingindo. Então a gente sempre tinha que ajustar algumas coisas. Na primeira vez que a gente fez [a prática corporal do Free Fire] quem era atingindo tinha que sair do jogo. Aí os alunos as vezes eram atingidos muito cedo e ficavam, 10 a 15 minutos esperando até começar de novo. Aí a gente conversou, "vamos tentar alguma forma do aluno ser salvo". Aí eles falaram: 'No jogo tem um kit médico'. Então vamos colocar alguma coisa para ser o kit médico. Aí um amigo do time dele poderia ir dar o kit médico para ele reviver, para salvar, para melhorar a vida dele e ele voltar para o jogo. Então essas questões que eles sugeriam para o jogo prolongar mais para cada um jogar o máximo possível (Entrevista, PPF, 2025).

Ao trazer os questionamentos de como desenvolver essa prática de forma segura e condizente com os materiais e estrutura do espaço escolar, é possível criar novas possibilidades de práticas corporais que antes só existiam no ambiente virtual. O estímulo ao processo criativo, a reflexão sobre ações e condutas a serem seguidas na atividade são elementos que podem contribuir para o desenvolvimento de sujeitos

críticos e ativos que buscam mudanças na sua realidade local (Nunes et al., 2024).

Esse contexto de prática pedagógica em espaços escolares com poucos recursos pode encaminhar ao desenvolvimento de práticas corporais de movimento que apresentam como base na vertente dos jogos eletrônicos. Não obstante, há ambientes escolares que apresentam maior suporte material e estrutural relacionado as tecnologias digitais que auxiliam no ensino sobre mídias. A PPC descreve em sua prática pedagógica o trabalho desenvolvido no laboratório de informática com os(as) alunos(as) do 8º do ensino fundamental anos finais:

[...] eu fiz uma apresentação, usei uma plataforma chamada Canva. Eu montei uma apresentação e dentro dessa apresentação eu trouxe vários recortes de reportagens que trouxessem situações relacionadas ao racismo. Então, eu trouxe uma imagem do Black Live Matter, de um recorte, de uma reportagem. Eu trouxe uma imagem do Vinícius Júnior, fazendo aquela, né, clássico da mão levantada, que ele vinha sofrendo muito caso de racismo. Trouxe um recorte lá da Confederação Espanhola lá, que de certo modo minimiza isso. Trouxe uma charge da Conmebol empilhando várias denúncias de racismo e a Conmebol 'Aham, tá bom, pode deixar que a gente vai apurar', no sentido de 'Aham, vamos fazer nada, igual a gente sempre faz'. Então, eu fui trazendo alguns recortes, alguns os recortes de reportagem falando que o número de ofensas racistas vinha crescendo nas redes sociais, que alguns clubes já estavam se posicionando em relação a isso, como o discurso de ódio nas redes sociais vinha aumentando. Então eu puxei também para além do racismo a questão do discurso de ódio, que aí a gente vai para o lado também da homofobia, para o lado da questão religiosa. Então eu fui trazendo algumas coisas pra gente pensar nessa questão mesmo, envolvendo tanto as redes sociais e envolvendo também as questões de como a mídia vinha trazendo, como é que alguns atletas vinham se posicionando em relação a isso (PPC, 2025).

A intencionalidade pedagógica de trazer a temática antirracista para as aulas de educação física pela professora, mostra-se como uma possibilidade de promover o reconhecimento da cultura afro-brasileira para criação de pensamento crítico de combate ao racismo. Ao utilizar o elo tecnologias e educação antirracista, é possível identificar alternativas pedagógicas que venham de encontro a reprodução não reflexiva de valores culturais hegemônicos euro-estadunidenses (Moraes; Maldonado, 2025).

Posto isso, a proposta da PPC foi de trazer temáticas em que seus alunos pudessem refletir sobre as diversas interfaces relacionadas ao preconceito, discurso de ódio e omissão de instituições esportivas sobre o racismo no laboratório de informática e com os Chromebooks. Assim, a principal ideia foi:

[...] trouxe uma apresentação para os meninos, falei sobre a questão do

racismo, sobre o discurso de ódio, como é que eles se sentiam? Se eles já tinham visto, se eles já tinham ouvido falar. E no final dessa aula eu pedi que os meninos respondessem algumas perguntas num questionário no Google Forms. Então eu tinha montado também o questionário e no final da aula eles tinham que responder: 'Você já sofreu [racismo]? Você já foi vítima de alguma coisa através das redes sociais? Você já praticou? O que você pensa sobre isso?' Queria que os alunos pudessem pensar sobre [...] (Entrevista, PPC, 2025).

Na parte metodológica descrita pela PPC os(as) alunos(as) deveriam responder a um Google Forms sobre a temática da aula o que aconteceu de forma individualidade, pois:

[...] ao mesmo tempo que eu fazia a projeção [...] todos os alunos também conseguiam acompanhar individualmente no computador. Eu projetei para uma visão ampla. Eu compartilhei previamente o material no Google sala de aula. Então eu pedi que todos os alunos abrissem o material e pudessem acompanhar individualmente comigo (Entrevista, PPC, 2025).

A PPC traz nessa prática pedagógica o intuito de pensar sobre os diferentes acontecimentos relacionados ao preconceito e discursos de ódio nas redes sociais por meio da utilização dos Chromebook em um laboratório de informática. Tal prática promove além da apropriação das tecnologias digitais, a possibilidade de repensar as condutas que são realidades pelos jovens no espaço digital.

Ao aproximar a cultura digital do universo jovem com a intencionalidade pedagógica, cria-se um ambiente de ensino e aprendizagem capaz de promover ações reflexivas e críticas frente as manipulações de dados e informações que são apresentadas pela indústria midiática (Costa, 2019). A mediação pedagógica imersa nas práticas digitais dos(as) estudantes contribuem para o uso responsável, ético e cidadão(ã) que caminha para uma maturidade digital.

Outra prática pedagógica semelhante à da PPC, foi desenvolvida pelo PPD tendo o foco a elaboração de aulas na dimensão conceitual por meio de um site criado pelo docente, ao descrever:

Eles acessavam esse site que dava acesso ao tema específico e dentro desse tema tinha alguns vídeos, tinha sugestões de leitura e no final tinha algumas questões para responder. Então eles tinham que assistir o vídeo, tinha que ler uma parte relacionada ao tema e ao final eles respondiam a duas ou três questões e geralmente eram questões fechadas que era de múltipla escolha (Entrevista, PPD, 2025).

O desenvolvimento dessa prática ocorreu no período pós-pandêmico,

momento em que as aulas aconteciam com uma menor quantidade de alunos e com as medidas de proteção obrigatórias como: máscaras, utilização de álcool em gel e outros aspectos. Diante dessa realidade, a elaboração de um site para a armazenamento, organização e consulta de materiais didáticos, foram uma maneira que o PPD encontrou de abordar unidades temáticas de ensino em subsídio com as tecnologias:

Então, meu principal objetivo era subsidiar o conhecimento dentro dos conteúdos da parte conceitual. Devido ao momento de pós-pandemia, estávamos com aulas parcialmente remotas, então como eu não tinha possibilidade de trabalhar esses conteúdos dentro de sala de aula devido a essa condição, eu utilizei as partes de multimídias através deste site sobretudo para trabalhar as questões conceituais dos alunos (Entrevista, PPD, 2025).

A finalidade pedagógica apresentada pelo PPD com as tecnologias digitais estava relacionada a inserção da abordagem conceitual nas aulas de educação física por meio de um site eletrônico. A utilização de recursos digitais para a compreensão conceitual sobre determinada temática de ensino é uma alternativa pedagógica que pode contribuir para o processo de aprendizagem por apresentar outra forma utilizar as tecnologias digitais para além do entretenimento.

No entanto, a inserção pedagógica das tecnologias no campo estritamente instrumental deve ser pensada para que não haja apenas repetição ou reprodução de informações sobre determinada base de consulta (Freire; Guimarães, 2013). Há de se pensar em práticas pedagógicas que promova o pensamento analítico-crítico em conjunto com a dimensão expressivo-produtivo do contexto da mídia-educação como forma de rompimento do pensamento ingênuo para o epistêmico (Freire; Guimarães, 2013; Pasquali; Fantin; Filho, 2024).

Perante as diversas realidades apresentadas pelos(as) professores(as)-pesquisadores(as) entrevistados(as), nota-se que não há um padrão ou conduta normativa a ser utilizada para o processo de apropriação das tecnologias. Cada docente, apresentou uma maneira de inserir as tecnologias digitais conforme sua realidade de trabalho, mesmo que tais práticas fossem desenvolvidas em um contexto de projeto ou grupo específico de aulas para determinada turma ou ano de ensino. Dessa forma, é importante pensar, pesquisar e refletir sobre as diversas maneiras de inserção das tecnologias digitais no campo da educação física escolar e as possibilidades de construir um diálogo formativo crítico com a mídia-educação.

8.2 Apropriação das tecnologias digitais no processo pedagógico de ensino, aprendizagem e na formação discente

Nas entrevistas com os(as) professores(as)-pesquisadores(as) foi possível identificar que as tecnologias digitais podem contribuir para o campo educacional quando organizadas, sistematizadas e direcionadas para os objetivos educacionais propostos pelos(as) docentes. Evidencia-se que há distinções em cada objetivo pedagógico seja devido ao público-alvo, aos recursos educacionais fornecidos, aos espaços na escola disponíveis, dentre outras características singulares de cada professor ou professora vivenciadas na sua unidade escolar.

Para a professora PPA o trabalho com as tecnologias e o entendimento da mídia-educação com seus(suas) alunos(as) do 2º ano do ensino fundamental é expresso da seguinte maneira:

Então assim, para mim como professora o objetivo é conseguir trabalhar os conteúdos de uma forma mais dinâmica e utilizando não só as TICs [tecnologias da informação e comunicação], mas também o conhecimento sobre a mídia-educação para as crianças entenderem que as mídias não são só pra gente consumir ou comprar, que as mídias a gente produz, que a gente utiliza ela [tecnologia] no nosso dia a dia como instrumento de trabalho, para além de produzir para o entretenimento. [...]. Eu mostrei isso para eles, que não é só usar o celular para jogar, que você pode fazer pesquisa. Você pode usar o notebook para fazer pesquisa a respeito da escola, não só de matemática, língua portuguesa, ciências, mas que na educação física também. Se o professor me ensinou algo, eu estou com dúvida, eu também posso olhar, posso ver outras formas de brincar, de recriar, de me envolver, de ajudar meu colega. E também sobre o uso responsável do celular. Inclusive quando o colega utilizou o celular para jogar [no momento em que era para fotografar a aula] foi um link para a gente falar sobre esse assunto. Uso responsável. 'Nesse momento em que estamos na escola é para isso? Esse momento da aula que você deixou de fazer sua responsabilidade para fazer outra coisa' (Entrevista, PPA, 2025).

A pesquisadora busca além da dinamicidade proporcionada pelas tecnologias digitais em sua abordagem de trabalho pedagógico, trazer o entendimento para os(as) discentes que o campo das mídias não é resumido apenas a aquisição de um produto ou entretenimento, mas também a possibilidade de aprender com os dispositivos eletrônicos, seja em uma pesquisa para trabalho escolar ou na busca por novas formas de brincar, recriar jogos ou até mesmo ajudar os(as) colegas de sala. Outro aspecto abordado pela PPA é sobre a utilização responsável do celular. Nas atividades com a temática relacionada a dança, a pesquisadora selecionava

previamente dois estudantes para ficarem responsáveis pelas fotografias e filmagens da aula, no entanto, houveram momentos em que tais ações não foram cumpridas permitindo o diálogo em sala sobre o uso responsável do dispositivo.

Acerca dessa temática, a lei federal de número 15.100 de 13 de janeiro de 2025, dispõe sobre a utilização de aparelhos eletrônicos portáteis por alunos(as) na educação básica em instituições públicas e privadas. O artigo 2º com seu respectivo parágrafo 1º da legislação dispõe da seguinte redação:

Art. 2º Fica proibido o uso, por estudantes, de aparelhos eletrônicos portáteis pessoais durante a aula, o recreio ou intervalos entre as aulas, para todas as etapas da educação básica.

§ 1º Em sala de aula, o uso de aparelhos eletrônicos é permitido para fins estritamente pedagógicos ou didáticos, conforme orientação dos profissionais de educação (Brasil, 2025).

No texto legislativo é possível perceber que o(a) docente possui autonomia para permitir a utilização dos dispositivos eletrônicos para fins pedagógicos ou didáticos. Dessa forma, a legislação reconhece a possibilidade de práticas pedagógicas digitais que utilize os aparelhos eletrônicos como subsídio do trabalho docente para leitura, interpretação e produção crítica da linguagem digital. Além disso, é possível ampliar o entendimento de que tais dispositivos quando mediados por educadores(as), fomentam o senso ético e responsável dos aparelhos eletrônicos. Apesar do reconhecimento sobre as possíveis práticas pedagógicas, a legislação também reconhece os efeitos danosos e não educativos que estes dispositivos oferecem. Esse entendimento é expresso no artigo 4º da lei 15.100/2025, a saber:

Art. 4º As redes de ensino e as escolas deverão elaborar estratégias para tratar do tema do sofrimento psíquico e da saúde mental dos estudantes da educação básica, informando-lhes sobre os riscos, os sinais e a prevenção do sofrimento psíquico de crianças e adolescentes, incluídos o uso imoderado dos aparelhos [...] e o acesso a conteúdos impróprios (Brasil, 2025).

A própria lei alerta para o uso imoderado dos aparelhos eletrônicos e suas consequências danosas a saúde mental dos(as) estudantes. Dessa forma, a inquietude docente em evitar o uso instrumental destes dispositivos deve ser considerada diariamente na escola, pois a orientação equivocada ou a não abordagem crítica sobre tais recursos podem prejudicar não apenas a aprendizagem, mas também a saúde mental, física e social.

Nesse contexto educacional apresentado pela PPA, deve-se pensar a escola como um espaço propício de reflexão, ressignificação e construção de novos caminhos pedagógicos para inserção dos recursos digitais. Isso implica a caracterização de formas, condições de acesso e uso das tecnologias digitais para as crianças na busca por estímulos a processos metacognitivos que possibilitem a capacidade de escolhas por critérios próprios dos(as) sujeitos(as) seja no contexto de educação formal ou cotidiana (Fantin; Rivoltella, 2010).

Cabe ponderar que apesar das contribuições educacionais que os recursos digitais podem oferecer, ainda há de pensar nos desafios que os(as) docentes encontram ao implementar as tecnologias em sua prática pedagógica. A falta de experiência com os dispositivos digitais ou a adesão inadequada de estratégias de ensino com as mídias, podem frustrar e recluir o trabalho docente causando aversividade as tecnologias digitais (Rodrigues *et al.*, 2024b).

Partindo para outro entendimento sobre as tecnologias digitais na mídia-educação, a PPB trabalhou com a temática dos jogos eletrônicos com os(as) alunos(as) do 6 ano e teve como foco a construção de outras possibilidades nas aulas educação física além da recreação, no entanto a professora deparou-se com uma realidade social em que o acesso aos dispositivos eletrônicos não era equitativo, a saber:

Então no primeiro momento era justamente apresentar outras possibilidades além da recreação. [...] eu pretendia trabalhar com eles além das novas possibilidades, trabalhar o companheirismo, porque durante as aulas 50% dos estudantes não tinha aparelho celular. [...] um precisava estar com o outro e também um precisava ajudar o outro. [...] aquele que dominava algum tipo de conhecimento ele ajudava o colega. Então, inicialmente foi dessa forma e além disso, para que eles criassem habilidades dos jogos que eles considerassem difíceis. [...] foi uma forma de auxiliar na aprendizagem de determinados jogos (Entrevistada, PPB, 2025).

O contexto educacional apresentado pela PPB são que metade dos(as) alunos(as) daquela turma, não tinham acesso aos *smartphones*. Ao possibilitar práticas pedagógicas digitais nas suas aulas, foi possível trabalhar além da temática dos jogos eletrônicos, a dimensão atitudinal dos(as) discentes por meio do compartilhamento dos dispositivos. Nessa situação, a prática da aprendizagem colaborativa subsidiada pelas tecnologias digitais pode direcionar a construção de um ambiente educacional mais inclusivo, tornando acessível a utilização e a compreensão de recursos digitais na escola, além de enaltecer ações educacionais que valorizem e

compreenda os diferentes tempos e formas de aprendizagem dos(das) discentes (Rodrigues *et al.*, 2024a).

Outra perspectiva de compreensão da utilização das tecnologias, em análise específica ao *smartphone*, é novamente apresentada pela PPB ao discorrer que:

Eles perceberam que o telefone celular poderia ser usado em uma aula de educação física para aprender um determinado jogo, por exemplo. Não é só específico para ver rede social ou jogar ou para ver YouTube ou jogar *Free Fire*. Então eu posso aprender utilizando aquele telefone celular desde que de forma guiada. Então assim, eles entenderam que existe possibilidades (Entrevista, PPB, 2025)

A PPB trouxe em suas práticas pedagógicas digitais a proposta de ensinar três jogos no formato eletrônico e analógico que foram o dominó, a dama e o UNO. Esses jogos foram primeiramente apresentados no formato eletrônico e posteriormente vivenciados no formato analógico. Desse modo, nota-se a possibilidade de trazer o entendimento inicial dos jogos analógicos para o campo eletrônico como uma maneira de auxiliar na compreensão dos discentes sobre a lógica interna do game. Sob tal perspectiva, a professora também destaca a aprendizagem guiada, ou seja, não apenas a utilização de um dispositivo ou jogo eletrônico que ensejará a aprendizagem, mas sim, o direcionamento pedagógico docente com os subsídios de tais tecnologias.

Ante o contexto descrito, Fantin e Mezzaroba (2023) em entrevista para compor Dossiê “Educação Física e Linguagens: mídias, tecnologias e cultura digital na escola”, destaca que educar para usos técnicos das tecnologias aparenta ser uma atividade mais simples em comparação a educar para refletir sobre os diversos modos de manuseios dos dispositivos diante da complexa sociomaterialidade situada. O trabalho pedagógico desenvolvido na escola deve considerar a construção de saberes em espaços híbridos (digital e físico) fornecendo aos(às) discentes o contato com os multiletramentos para a composição de uma base de leitura, interpretação e ação capazes de formar um(a) sujeito(a) emancipador(a) (Fantin; Mezzaroba, 2023).

Transitando desse entendimento sobre as tecnologias, a PPC em seu cenário educacional expõe sua compreensão a partir de três perspectivas da mídia-educação ao discorrer:

Dentro da ideia da mídia-educação, a partir das leituras que eu fiz, eu entendi a mídia-educação a partir de três perspectivas. A gente trabalha com a mídia-educação num eixo instrumental, [...], num eixo produtivo e no eixo crítico. Então, entendi a mídia-educação através de um contexto mais amplo, onde a gente usa a tecnologia não só como instrumento. Obviamente que ela também é uma ferramenta, é um excelente recurso que a gente possa usar se tiver alinhado dentro dos nossos princípios pedagógicos com objetivo, com intencionalidade, mas a gente pode explorar coisas para além disso. [...] a gente pode ir para além do produzir, para além de usar o computador só para eu pesquisar, fazer uma pesquisa, [...]. Mas a gente pensar o que a tecnologia, quando eu olho pra tecnologia, quando eu abro a minha rede social, o que eu estou consumindo? O que aquilo está trazendo para mim? O que aquilo me instiga? Então, era no sentido de pensar sobre. [...] Então era para eles pensarem um pouco sobre aquilo que eles iam consumindo a partir das redes sociais, a partir do que a mídia trazia pra gente, tanto a televisiva quanto a questão da internet, dos canais de esporte e tudo mais (Entrevista, PPC, 2025).

A professora-pesquisadora compreende inicialmente as tecnologias dentro do campo da mídia-educação a partir de três eixos descritos como: instrumental, produtivo e crítico. Nessa interpretação, a docente manifesta o entendimento mais amplo sobre as tecnologias e seus recursos afirmando que com o alinhamento dos objetivos pedagógicos é possível explorar não apenas o viés instrumental, mas a construção do pensar sobre este recurso. A PPC apropria-se das produções acadêmicas da professora Fantin (2008) que trata as mídias na formação escolar dos(as) estudantes com direcionamento em assegurar uma relação emancipatória através de uma prática pedagógica pautada na abordagem crítica, instrumental e expressiva-produtiva. Tal abordagem ainda vigora no campo educacional, pois prega o consumo e a produção autoral das informações de forma analítica e crítica baseada no diálogo entre indivíduos conscientes da conjuntura histórica, social e política (Fantin, 2008).

Ainda discorrendo sobre as tecnologias no mundo dos(das) jovens a PPC expressa que:

A gente não pode negar a presença das tecnologias na vida desses jovens. Muitas vezes o que acontece. Quando o menino entra para dentro da escola. A gente tem por característica, a escola estruturalmente, acaba por negar a juventude. A gente quer enquadrar todo mundo no mesmo perfil, mas a gente não pode negar que a presença da tecnologia interfere diretamente na vida daquele jovem. Na construção da sua identidade, no seu processo formativo, porque ele tá com celular [...], 8, 9, 10, 11, 12 horas por dia na mão. Então eu acho que pensando na questão do processo formativo dos jovens, como é que a tecnologia ajuda? Ele tem acesso à informação de tudo quanto é ordem. Então, cabe à escola mediar esse processo. Mostrar para o menino que olha, vamos tomar cuidado em relação aquilo que a gente tá consumindo. A internet é legal? Ela abre muitas portas? Ela abre! Ela me permite pesquisar coisas de diversas ordens? Me permite! Mas a gente tem que tomar cuidado

com tudo aquilo que a gente pesquisa, com tudo aquilo que a gente consome. [...] Eu trouxe as tecnologias para dentro da sala de aula, para dentro do contexto da minha prática pedagógica [...] (Entrevista, PPC, 2025).

A professora-pesquisadora compreende que as tecnologias digitais, nesse trecho apresentado mais especificamente o celular, influencia na construção da identidade dos(das) jovens, e a escola, em alguns momentos, nega ou não cria caminhos para diálogos sobre a presença e utilização consciente sobre tal dispositivo na vida deles(delas). É de se pensar que essa reconfiguração de cenário das relações sociais com os aspectos materiais (celulares, computadores redes sociais e entre outros aspectos digitais) requer a construção de uma escuta ativa com os(as) jovens para uma melhor compreensão sobre as juventudes que estão se desenvolvendo em uma sociedade marcada pelas mídias (Habowski; Conte, 2020). Ao possibilitar essa abertura dialógica com os(as) jovens, a escola, a partir do seu contexto sociocultural, histórico e político, construirá caminhos educacionais que valorize, reconheça e potencialidade as diversas formas de comunicação e linguagens dos(as) estudantes direcionadas a um engajamento ético, estético, filosófico e ontológico sobre o pensamento coletivo e transformador da sua realidade social (Habowski; Conte, 2020).

Em um século onde há uma expansão e facilidade na quantidade de informações de “tudo quanto é ordem” (Entrevista, PPC, 2025) que podem ser acessadas por apenas um único dispositivo, urge a construção de um processo formativo que rompam o pensamento passivo e acrítico para o desenvolvimento de elementos fundamentais da consciência de si e sua relação com seus pares e o mundo (Oliveira; Fortunato; Abreu, 2022).

Dessa forma, há uma preocupação sobre o tempo de permanência com o celular, a PPC expõe que esse aspecto, informado entre 8 a 12 horas de contato com o dispositivo, também influencia na formação dos(as) estudantes. Na pesquisa do professor Oliveira (2020) foi encontrado o uso médio diário de 9 horas com o celular. O docente reporta em sua pesquisa que o dispositivo era comumente utilizado nos diversos espaços da escola como na sala de aula, no refeitório, em momentos esportivos e até nos corredores da escola para troca de mensagens redes sociais (Oliveira, 2020). Nesse sentido, há uma apreensão sobre quais conteúdos os(as) adolescentes consomem e como é interpretado por eles(elas).

Sob essa perspectiva, exige-se pensar e analisar sobre os desafios para o

uso responsável e ético dos celulares entre os(as) adolescentes. A escola encontra-se em questionamento sobre quais os caminhos e estratégias podem ser utilizadas para a construção de um ambiente educacional que promova indivíduos conscientes de si, de seus pares e do mundo sobre suas ações tanto no espaço digital como no meio físico.

Na busca por meios que contribuam para uso consciente e responsável das tecnologias digitais a PPC aborda que:

Eu acho que no primeiro momento eles não têm essa compreensão. Só que eu acho que ao longo do trabalho que você vai apresentando outras fontes, outras formas de fazer, fazer com as tecnologias, fazer para as tecnologias. Eu acho que isso vai despertando alguns insights nos meninos. [...] Então, uma coisa que estava super e está sempre super em alta, sabe [discurso de ódio nas redes sociais]? E que faz parte do universo jovem, que eu sempre tentei dialogar também com autores que trabalha com a ideia de juventude. Então, assim, eu acho que a questão da potencialidade da tecnologia é um pouco do que eu falei. Ela nos permite ampliar demais, porque eu trabalho numa ideia de que o conhecimento ele não é pronto, ele é construído. Eu tenho um conhecimento, você tem um conhecimento e a gente junto vai dialogando e vai construindo e vai reformulando. Então, ele tá sempre em uma mudança constante. Então, a tecnologia ela me permite o quê? Ter acesso muito rápido a diversas informações. E a gente não pode negar isso. Mas é isso, de uma forma crítica que eu possa pelo menos filtrar aquilo que eu estou consumindo (Entrevista, PPC, 2025).

Um dos caminhos pedagógicos pensado pela PPC em aproximar as tecnologias digitais para a escola foi identificar o massivo aumento na quantidade informações relacionadas aos discursos de ódio que em meio digital tornou-se banal. No trecho apresentado, a professora apresenta argumentos baseados na prática pedagógica realizada com os(as) alunos no laboratório de informática onde foi apresentado charges, imagens e recortes de reportagem sobre caso de racismo em que o jogador Vinicius Júnior vinha sofrendo (Entrevista, PPC, 2025). Diante desse cenário, nota-se a construção de um caminho dialógico entre discentes, docentes e escola ao trazer o debate sobre o racismo ocorrido com uma personalidade futebolística conhecida pelos(pelas) adolescentes.

Diante do caminho pedagógico exposto, ressalta-se que ao aproximar o conhecimento dos(das) estudantes, muitas vezes adquiridos nas redes sociais, para um diálogo mais reflexivo e consciente sobre suas ações e percepções de mundo, instiga-se o rompimento de uma racionalidade superficial conduzindo o educando há um meio que viabilize a construção da sua cidadania intelectual (Oliveira; Fortunato; Abreu, 2022).

Em um outro entendimento sobre as tecnologias digitais no ambiente educacional o PPD discorre que:

No equipamento digital você tem a possibilidade de ver a imagem em movimento, através dos vídeos ou através da música e dos sons também. O equipamento digital consegue dar uma visão um pouco mais ampliada. Porque se eu for falar de uma determinada modalidade esportiva em vez de ele [aluno] ver apenas uma figura, ele [aluno] pode ver em um vídeo, o gesto técnico e a partir disso ele pode ter uma visão um pouco mais apurada de determinado tema. Então eu acho que essa é a grande facilidade da tecnologia, pois ela consegue conciliar mais recursos de mídia do que unicamente o livro didático. O livro didático também é importante porque tem a palavra escrita e alguns têm imagens, mas o equipamento digital consegue ampliar isso porque permite que a gente consiga ver vídeos, sons e possibilitar a pesquisa. Então eu acho que essas são as facilidades do equipamento digital (Entrevista, PPD, 2025).

Na percepção do professor-pesquisador o equipamento digital, neste caso em específico o docente refere-se à utilização dos chromebooks pois foi o recurso utilizado na sua prática pedagógica digital, auxilia em uma percepção mais ampliada sobre determinado gesto técnico esportivo. Além disso, o professor destaca a maior potencialidade da tecnologia em conciliar mais recursos de mídia (sons, imagens e vídeos) em comparação ao livro didático, não descartando sua importância para o processo de aprendizagem.

Nesse desenho interpretativo sobre as tecnologias, é cauteloso pensar que os recursos digitais, a exemplo do livro ou leitura digital, apresentem mais ampliação de estímulos cognitivos em comparação ao livro didático físico. Na possibilidade de ampliação dos estímulos sensoriais (sons, imagens e vídeos) ainda é questionável se tais aspectos irão contribuir ou restringir o processo de ensino e aprendizagem (Fontaine *et al.*, 2021). Dessa forma, ao pensar a escola como um espaço de interação entre o social (sujeito aprendiz) e o material (objeto de estudo) emerge questionamentos sobre como ler, interpretar e agir sobre a sociomaterialidade construída nos espaços híbridos assim como as novas linguagens e letramentos necessários para o processo de cidadania (Fantin; Mezzaroba, 2023).

Portanto, explicita-se que não é apenas a inserção do equipamento digital na escola ou nas práticas pedagógicas que irá estimular a aprendizagem, mas sim o desenvolvimento de estratégias educacionais mediadas pelos(as) professores(as) em apoio com a gestão escolar para a construção de novas formas de ensinar e aprender no mundo contemporâneo (Fantin; Mezzaroba, 2023).

Outra análise sobre as tecnologias no ambiente escolar, especificamente com alunos(as) do 1 ano do ensino fundamental, é apresentada pelo professor PPE ao expor que:

Os celulares eles [alunos] já dominam. Eles já vêm com isso de casa. Já mexem e já interagem muito fácil. [...]. A maioria estava sendo alfabetizado e eu mostrava o desenho do aplicativo no celular e eles [alunos] abriam. Na hora que eles abriam o celular já tinha um sinalzinho do play, aquele sinalzinho universal e eles já sabiam operacionalizar os jogos. Já traziam com eles essa carga de conhecimento. [...]. A tecnologia está presente cada vez mais dentro da casa das crianças. Seja por meio de televisão, celular e enfim. Isso afeta diretamente a forma como elas brincam, a forma como elas interage com o corpo e quando eu tentei levar o uso do celular e da realidade virtual para dentro da escola, eu não estou só mostrando o jogo ou uma brincadeira que eles podem vivenciar no celular. É uma forma de mostrar para eles como a tecnologia e o celular pode ser uma ferramenta de desenvolvimento (Entrevista, PPE, 2025).

No ambiente de trabalho do PPE, foi desenvolvido práticas pedagógicas com a utilização de celulares e óculos de realidade por meio do VR BOX. Mesmo com pouca idade (5 a 6 anos) e ainda em processo de alfabetização, a maioria dos(as) alunos(as) já apresentavam certo grau de letramento digital ao conseguirem decodificar as simbologias dos jogos eletrônicos a sua funcionalidade. Outro aspecto abordado pelo docente é a de interferência desses equipamentos eletrônicos nas formas de expressões corporais desse público.

O contato com as tecnologias no ambiente de casa para as crianças cria formas de comunicação corporal e verbal que podem influenciar na maneira de interpretar o seu ambiente social. A depender dos conteúdos que são apresentados nas mídias para os(as) alunos(as), é possível identificar falas, gestos e expressões que reproduzem conceitos e ações pregados pela indústria midiática devido ao pensamento ingênuo que é constituído em crianças pequenas (4 a 5 anos).

Sobre o contexto da indústria midiática advinda dos veículos de comunicação e entretenimento digital, o PPE apresenta sua inquietação a despeito deste assunto ao discorrer que:

Então por meio do celular tem coisas boas também, com a tecnologia a gente consegue vivenciar coisas legais que vão fazer bem para vocês [alunos] e alguns entendem a proposta quando eu levo o celular para dentro da escola. Eu vou trazer um exemplo aqui que foi agora. Dentro do projeto do PIBID que eu estou realizando em outra escola do município, na hora que a menina viu o celular e os óculos, 1º ano [ensino fundamental], ela [aluna do 1º ano do ensino fundamental] chegou assim pra mim: 'Professor lá em casa está todo mundo jogando no tigrinho, meu pai, minha mãe até eu já sei jogar'. Aí foi por

meio dessas falas que eles trazem que a gente consegue, não só, trazer para o lado da educação física, mas para o lado social também. Tentar de alguma forma alertar sobre os riscos da tecnologia. Eu li esse livro na dissertação que é do Paulo Freire com o título *Educar com a Mídia*. Aí nesse livro ele [Paulo Freire] fala: 'A quem a tecnologia da escola serve?' Pra quem a tecnologia está servindo? Ela serve aos empresários? As pessoas que querem fazer da escola um balcão de negócios? Ou essa tecnologia vai servir as crianças? No caso da educação física uma melhora de desenvolvimento, saber lidar com as emoções, com as frustrações, saber o que está dentro de um celular ou das redes sociais nem sempre é a realidade e a gente ter espaço para conversar com isso ou a tecnologia só vai servir como meio de manobra de massa? Então quando a gente leva a tecnologia para dentro da escola, por mais que tenha várias situações que a gente possa abordar, ela [tecnologia] pode formar desse lado, fazer com que as crianças pensem, que as crianças reflitam sobre temas emergentes como essas plataformas de apostas que a gente vê famílias se endividando, gente perdendo tudo e a criança do 1º ano [ensino fundamental] falando que já tá no meio disso. Mas se é só para 18 anos [plataformas de apostas] como as crianças tem acesso? Então é uma forma de a gente levar para dentro da aula e discutir com eles ali, por mais que tenham pouca idade. Eles [crianças do 1º ano do ensino fundamental] já estão imersos no mundo de apostas. Não apostando diretamente, mas vendo o pai apostar, o tio, a mãe, enfim. A gente pode viajar com os processos que a tecnologia pode ajudar na formação das crianças a respeito da educação física, dentro do social e não só na educação física, mas na esfera social (Entrevista, PPE, 2025).

O diálogo com as crianças a respeito das tecnologias digitais torna-se importante ao perceber que o meio social que algumas delas estão inseridas apresentam condutas no mínimo preocupantes ao emergir o assunto sobre as plataformas de apostas digitais. A fala da aluna do primeiro ano do ensino fundamental gera uma inquietude no docente percebendo a importância de não apenas trazer as práticas da realidade virtual para a educação física escolar, mas também abordar um diálogo consciente sobre os riscos das tecnologias na formação das crianças.

As plataformas de apostas online apresentam forte adesão do público infanto-juvenil e também adulto devido a um designer gráfico infantil com a construção de cores e sons persuasivos expressos no formato de animações publicitárias geradas por meio de desenhos animados chamando a atenção deste público para a prática dos jogos de maneira manipulativa e seduzindo ao consumo impulsivo (Sousa *et al.*, 2025). O contato na infância com esse tipo de conteúdo pode criar uma lógica de interpretação banal nas crianças sobre as plataformas de apostas online, assim, é papel da escola trabalhar este tema contemporâneo, mesmo que de forma transversal. O diálogo sobre o assunto já apresenta um caminho de intervenção e reflexão, o que de acordo com o PPE (2025) “[...] fazer com que as crianças pensem, que as crianças reflitam sobre temas emergentes como essas plataformas de apostas

[...]” para começarem a entender, mesmo que de maneira simples, os possíveis riscos desses jogos.

Outro aspecto que expõe a inquietação do professor referente as tecnologias é expressa no seguinte trecho “a quem a tecnologia da escola serve? Pra quem a tecnologia está servindo? Ela serve aos empresários? As pessoas que querem fazer da escola um balcão de negócios? Ou essa tecnologia vai servir as crianças?” (Entrevistado, PPE, 2025). Tais questionamentos apresentados a partir da leitura do livro *Educar com a Mídia: novos diálogos sobre a educação* de Freire e Guimarães (2013) acende o debate sobre a serviço “do quê” e a serviço “de quem” as tecnologias se encontram. O maior risco apresentado por tais recursos tecnológicos é sua capacidade de “encantar” e manipular os consumidores (nesse caso as crianças) para os interesses de instituições que detém o poder das redes de comunicação (Freira; Guimarães, 2013). Nesse contexto educacional, é papel dos(as) professores(as) e da escola construir um ambiente de aprendizagem que reconfigure a compreensão das tecnologias para um viés de formação biopsicossocial transformador, propondo alternativas pedagógicas aos(às) discentes relacionadas à diálogos e ações que reconheça a finalidades sórdida e manipulativa das indústrias midiáticas, mais precisamente as dos cassinos online (Freira; Guimarães, 2013; Sousa *et al.*, 2025).

A prática pedagógica digital relacionada a realidade virtual trouxe, além da perspectiva de ampliação do repertório motor, possibilidades dialógicas entre educador e educando quando relatado pelo PPE da seguinte forma:

Assim, durante as vivências, eles [as crianças] viravam pra mim dizendo: ‘Professor por que tem tanto anúncio? Por que tem tanta propaganda dentro do jogo?’. Alguns jogos que eles vivenciaram precisavam do WIFI, por isso eles (alunos) reclamavam das propagandas. ‘Por que tem tanta propaganda, qual é o objetivo? Coisa chata! Fica parando o jogo toda hora’. [...]. Aí eu tinha que explicar que o jogo tem um custo para ser gerado e para bancar eles vendem uma parte do jogo para ter anúncio. Aí eu trouxe o exemplo do YouTube. ‘Sabe quando a gente está assistindo no YouTube você está vendo a galinha pintadinha. O vídeo não para uma hora e tem aquele anúncio. É a mesma coisa. Para gerar dinheiro para ele produzir’. Por mais que tenham pouca idade, a discussão ali, talvez eles [estudantes] não irão entender com profundidade, as vezes eles não vão refletir criticamente de modo mais aprofundado, mas ali já é uma sementinha que potencialmente lá na frente eles [alunos] irão entender. Outra coisa legal que achei também foi um menino brincando com óculos (VRBOX), ele (estudante) levanta os óculos e fala assim: ‘Oh professor isso aqui é legal, mas ia ser mais legal se eu conseguisse ver os meus amiguinhos aqui dentro. Se eu conseguisse brincar com eles aqui dentro’. Então eles [estudantes] pensavam assim: ‘A tecnologia é boa, é legal, pode ser boa. Mas é a interação entre eu e meu amigo, é aqui

que está a riqueza'. Eles conseguem perceber que o bacana é a gente interagir no brincar. Então a tecnologia está ali para ajudar, mas o bom mesmo é o eu com o outro. Eu com o meu colega, brincando com o meu amiguinho. Então essas potencialidades eu percebi que eles conseguiram captar (PPE, 2025).

Durante a realização das práticas corporais virtualizadas, o professor descreve a insatisfação das crianças quando o jogo era interrompido por anúncios de produtos ou serviços. A partir das indagações trazidas pelas crianças com a fala do PPE (2025) “Por que tem tanta propaganda, qual é o objetivo? Coisa chata! Fica parando o jogo toda hora” é possível dialogar sobre uma das formas de manipulação para consumo que a tecnologias apresentam a partir dos anúncios. Para aproximar esta temática a realidade das crianças o PPE faz analogia das propagandas contidas nos jogos de realidade virtual aos mesmos anúncios que aparecem quando elas assistem vídeos no Youtube. Essa forma de construção dialógica trazida pelo docente aproxima os conhecimentos prévios dos estudantes para um pensamento mais consciente e questionador sobre a finalidade de tais anúncios.

Nesse contexto, a partir de tais questionamentos emergidos do(a) aprendente, é possível evocar o entendimento da curiosidade epistemológica constituída pela transição do pensamento ingênuo para construção do pensar reflexivo-crítico por meio do ato cognoscível entre educador e educando (Fernandes; Muraro, 2024). As tecnologias digitais, apesar de conter seu lado manipulador, apresenta o potencial de trazer dúvidas das crianças sobre a maneira em que se opera no campo digital. A partir dessas inquietações o(a) docente constrói com o(a) discente um caminho de leitura e interpretação de mundo (digital e físico) por meio do ato dialético, constituindo juntos a consciência em romper e não aceitar a realidade opressora e manipulativa que os cerceia (Fernandes; Muraro, 2024).

Outra característica no contexto socioeducacional apresentada na entrevista com o PPE (2025) foi a afirmação de um dos alunos ao dizer que a utilização dos óculos de realidade virtual é legal, mas seria mais divertido se o seu amigo de sala estivesse naquele jogo. Nos anos iniciais do ensino fundamental, mais precisamente no primeiro ano, as atividades desenvolvidas com esse público possuem constante interação social entre seus pares, pois é comum nessa faixa etária o compartilhamento de saberes atrelados a um envolvimento próprio das crianças em ensinar e aprender com o(a) outro(a). Esta aprendizagem colaborativa estimula o compartilhamento de conhecimentos entre as crianças possibilitando uma formação

educacional que integra diferentes ideias, ações, habilidades, costumes e culturas presentes em seu meio social (Carneiro; Garcia; Barbosa, 2020).

Em última análise a respeito das tecnologias como subsídio pedagógico e na formação dos estudantes será abordado a percepção do professor-pesquisador F (PPF) que teve como prática pedagógica central os jogos eletrônicos, a saber:

Então a ideia era trabalhar com os jogos eletrônicos mesmo. [...]. Trabalhar a mídia-educação nas três vertentes, com as mídias, usando o máximo de recurso que a gente tinha na escola que não eram tantos, mas a gente tentou usar. Sobre as mídias, conversar com os alunos a respeito do que aquele jogo [jogos eletrônicos] significava para eles, qual a possível mensagem que tinha naquele jogo. A gente conversou em algumas aulas sobre a questão de violência. Falei sobre: 'Esse jogo será que é violento? Ou não?'. Questão sobre preconceito também. A gente falou sobre os esportes [eletrônicos] que tem preconceito contra as mulheres jogadoras. [...] esse foi um vídeo [<https://globoplay.globo.com/v/10254644/>] que a gente passou sobre a questão do preconceito, sobre os e-sports que são esportes eletrônicos em que muitas mulheres são menosprezadas [nesses esportes eletrônicos] só por serem mulheres. Elas entram no chat já tem xingamento, já tem caras dando em cima delas, só porque elas são mulheres. E essa reportagem foi do esporte espetacular que eu peguei e falava sobre isso [preconceito contra as mulheres jogadoras de e-sports]. Então eles assistiram essa reportagem na biblioteca e conversamos sobre isso. E depois dessa aula, eles produziram os cartazes (PPF, 2025). Então mais uma forma de ampliar a formação deles. Então a partir de um vídeo, a partir de imagens e a partir de uma discussão sobre esses vídeos, sobre tema jogos eletrônicos, eles puderam pensar, ter uma visão crítica do que acontece nos e-sports. [...] E a expressiva-produtiva que a gente incentivou que os alunos tirassem fotos. A maioria dessas fotos foram os alunos que tiraram durante as aulas, eu deixava dois escalados por aula para registrar os momentos pedagógicos. Elas participavam da atividade, mas tipo, quando eram eliminados no jogo, saíam e tiravam fotos e filmavam. E a partir dos registros deles eu fui pegando essas fotos e eles [estudantes] fizeram produções audiovisuais no final da pesquisa. A parte instrumental de eles se comunicarem através das mídias a gente fez também. E essa criação de jogos acabou que entrou também na perspectiva da mídia-educação. Então eles criaram a partir da mídia. A mídia foi o jogo eletrônico, e a partir do jogo eletrônico, eles criaram novos jogos, novas práticas corporais (Entrevista, PPF, 2025).

A sistematização da unidade temática dos jogos eletrônicos no campo da mídia-educação proposta pelo PPF foi fundamentada nos conceitos de Fantin (2008) ao descrever o seu trabalho pedagógico em uma educação para/sobre, com e através das mídias. Ao trabalhar o educar para/sobre as mídias, o professor questiona seus alunos(as) do quinto ano sobre os significados que os jogos eletrônicos expressam para eles. Nesse contexto, ao abordar sobre os aspectos relacionados a violência no trecho (Entrevista, PPF, 2025) o professor tece essas perguntas para compreender o possível entendimento dos(as) alunos(as) sobre o jogo eletrônico *Free Fire* para em seguida eles(elas) desenvolverem uma prática corporal relacionada ao esse game.

O questionamento sobre as mensagens implícitas e explícitas propagada pelos jogos eletrônicos apresenta-se como uma alternativa de rompimento para o consumo sobre estes jogos, criando um ambiente em que os(as) discentes são instigados a se perguntarem o porquê da sua adesão a determinado game. Na prática pedagógica em que se questiona sobre algo, nesse contexto o jogo eletrônico, cria-se o exercício de confronto sobre este objeto de estudo, ou seja, a criança desloca-se da posição passiva de mera consumidora ou apreciador do objeto e passa confrontar de forma analítica este objeto de investigação (Freira; Guimarães, 2013). Fantin (2008) também discorre que a forma de questionamento sobre a mídia conduz os(as) estudantes a uma prática social ética, estética e responsável para o desenvolvimento de pessoas cidadãos em mundo constituído de uma sociedade multitela.

Ainda contemplado o educar sobre as mídias, o PPF traz o debate sobre preconceito de gênero no mundo dos esportes eletrônicos, também conhecido como *e-sports*. Ao trazer para diálogo a reportagem do esporte espetacular, o professor possibilita um ambiente de reflexão sobre a luta das mulheres por espaço, representativa e principalmente respeito no mundo dos *e-sports*. Ao aproximar esse objeto de conhecimento a temática integradora sobre gênero e sexualidade, gera-se um cenário de posicionamento de ideias, entre os atores da escola, que caminha para rompimento de estigmas sociais relacionados ao espaço de atuação das mulheres nos diversos campos da vida (Fortaleza, 2024).

Outro aspecto expressado pelo PPF foi a sua forma de educar através das mídias por meio da abordagem expressiva-produtiva. No trecho da entrevista o professor descreve três maneiras de desenvolvimento da abordagem expressiva-produtiva. A primeira está relacionada a construção de cartazes com base no diálogo do vídeo apresentado. A segunda, e também presente em todos os momentos das práticas pedagógicas desenvolvidas, os(as) discentes registrando os momentos da aula, por meio das fotografias e filmagens. A terceira forma foi descrita como a construção de novos jogos no campo da prática corporal de movimento com base em conhecimentos construídos nas aulas sobre os jogos eletrônicos.

Nesse cenário de possibilidades para um trabalho educativo através das mídias, nota-se a importância de aproximar os conhecimentos dos(as) estudantes sobre os jogos eletrônicos para um processo de ensino e aprendizagem capaz de gerar ações educativas mais significativas para eles(elas), uma vez que a sua cultura, mais especificamente a digital, ganha destaque nestas ações (Nunes *et al.*, 2024).

Ainda discorrendo sobre a percepção do PPF (2025) em educar através das mídias, observa-se uma estratégia didático-metodológica que instiga o protagonismo dos(das) estudantes ao propor que eles(elas) registrem as aulas. Tais características instiga e engaja os(as) discentes a participarem da construção da aula, mas não somente, a proposta de colaborar com fotos e filmagens direciona ao desenvolvimento de novos saberes por meio de ações que desenvolve a formação integral nas dimensões pessoal, social, cognitiva e produtiva (Demo; Silva, 2020; Fortaleza, 2024).

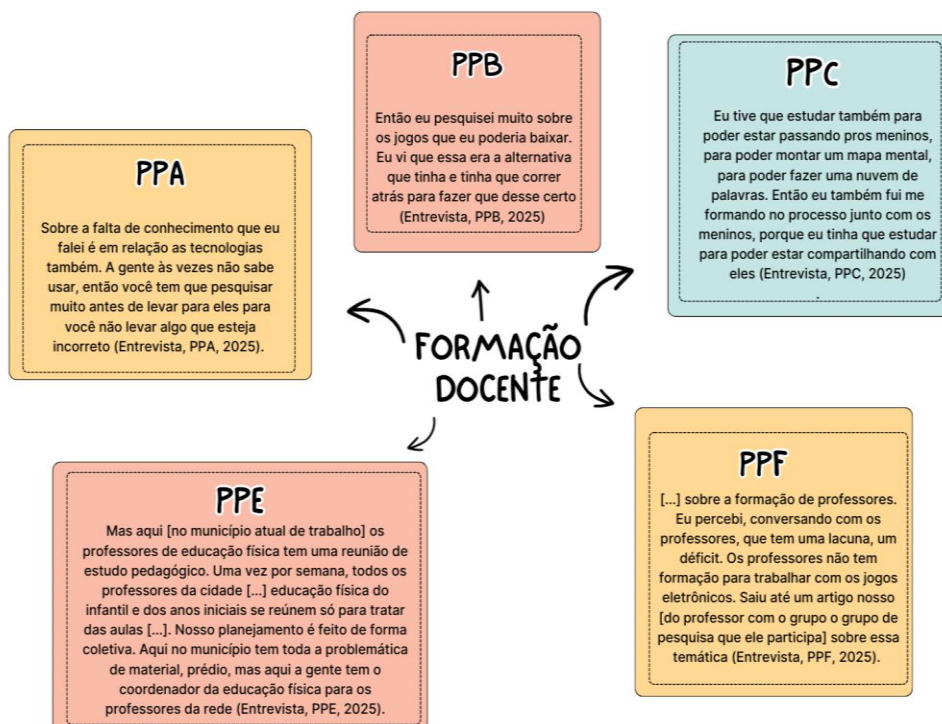
Outra maneira de abordar os jogos eletrônicos nas aulas educação física descrita pelo PPF foi por meio da reconfiguração desses games para o campo da prática corporal de movimento. Essa estratégia apresenta-se como uma forma pedagógica em tratar a temática dos jogos eletrônicos quando a realidade da escola dispõe de poucos recursos (financeiros, estruturais e tecnológicos). Essa remodelagem do jogo digital para uma ressignificação corporal, além de possibilitar uma expansão do acervo cultural das práticas corporais, instiga a capacidade de reordenamento das regras, elementos e ambientes das atividades educacionais, favorecendo a formação de sujeitos que expõe seus saberes por meio de uma atuação responsável (Silva, *et al.*, 2020).

Após a tecitura da abordagem crítica, em um contexto de educar para/sobre as mídias, e da abordagem expressiva-produtiva, descrita no educar através das mídias, será destacado a abordagem instrumental, apresentada na vertente de educar com as mídias (Fantin, 2008). Apesar da literatura discorrer críticas a uma prática unicamente instrumental relacionada as tecnologias (Fantin, 2008; Muller; Fantin, 2022; Tinôco; Araújo, 2020), há de se refletir a importância dos(as) discentes apresentarem ou conhecerem conceitos básicos das tecnologias digitais e suas derivações. Nessa perspectiva, o PPF estimula a utilização dos celulares para a coleta de dados das ações educacionais propostas para os(as) discentes. No entanto, o objetivo não é apenas o registro, mas sim, a vivência em produzir vídeos das próprias atividades desenvolvidas em sala com a colaboração de toda a turma. Portanto, o urge o compromisso docente de mediar, orientar e instigar práticas pedagógicas que possibilite a formação de crianças transformadoras da sua realidade social (Freira; Guimarães, 2013).

8.3 A formação docente na busca por apropriação das tecnologias digitais na educação física escolar

Na entrevista com os(as) professores(as)-pesquisadores(as) foi identificado trechos que abordavam a busca formativa para o desenvolvimento das práticas pedagógicas digitais. Na figura 6 são destacadas as falas dos(as) docentes entrevistados(as) sobre a temática formação. Ressalta-se que nessa figura há trechos de cinco docentes, pois na entrevista com o PPD não foi identificado nenhuma citação relacionada a esta temática.

Figura 6 - Trechos das entrevistas com os(a) professores(as)-pesquisadores(as) relacionados a formação docente



Fonte: Elaborado pelo autor

Em virtude da natureza do trabalho pedagógico, a formação docente deve ser compreendida a partir do processo de inacabamento do ser humano. Dessa forma, refletir e reformular as práticas educacionais são necessários devido as modificações históricas, sociais, culturas e científicas presentes no mundo, principalmente nas instituições escolares (Correira; Ferraz, 2010). Em tempos de tecnologias digitas, é imperioso a mudança de atuação profissional do(a) professor(a) diante das barreiras

e oportunidades que a era digital impõe (Manjinski Junior; Manjinski, 2025). Frente ao universo digital de dados presente na sociedade, repensar nos conceitos e práticas docentes exige postura de um(a) professor(a) mediador(a) que através da sua intencionalidade pedagógica cria questionamentos sobre a veracidade das informações, orienta para busca do conhecimento e promova o aprendizado colaborativo (Manjinski Junior; Manjinski, 2025).

A partir desse contexto de mudança social com a chegada das tecnologias digitais, encontra-se nos trechos das entrevistas com os(as) professores(as)-pesquisadores(as) a busca por caminhos pedagógicos que integre tais artefatos digitais a sua prática docente. No trecho da PPA (2025) é apresentado “sobre a falta de conhecimento que eu falei é em relação as tecnologias também. A gente às vezes não sabe usar, então você tem que pesquisar muito antes [...]” e também pela PPB (2025) “então eu pesquisei muito sobre os jogos que eu poderia baixar[...]”, é possível perceber a busca pelo saber mais sobre as tecnologias e jogo digitais trabalhados em seus contextos. Nesse cenário de investigação de novos saberes em articulação com ação pedagógica, a professora Farias (2011) aborda esta temática no entendimento da pesquisa como ferramenta pedagógica (em primeira via) e como conteúdo da formação docente (em segunda via), compreendendo a escola como um espaço em potencial para pesquisa e formação de professores(as).

Dialogando com tal entendimento, a PPC discorre que “[...] eu tive que estudar também [...]. Então eu também fui me formando no processo junto com os meninos, [...]” (Entrevista, PPC, 2025). Na busca por conhecimento de possibilidades didáticas-metodológicas com as tecnologias digitais, quando posto em ações educacionais, há uma construção saberes entre o(a) professor(a) e o(a) discente. Com a intencionalidade pedagógica atrelada a curiosidade epistemológica dos(as) estudantes, gera-se um espaço de formação de saberes tendo de um lado um aprendendo ao ensinar e do outro um ensinando ao aprender, com ambos descobrindo incertezas, acertos e equívocos que constitui o processo formativo mútuo (Freire, 2001).

No contexto educacional do PPE é apresentado reuniões semanais que ocorrem na sua rede municipal de ensino, tendo como foco o diálogo sobre as aulas de educação física, as problemáticas do componente curricular e a construção de um planejamento coletivo. A proposta de reunião coletiva explanada pelo PPE (2025) foi de “uma vez por semana, todos os professores da cidade [...] educação física do

infantil e anos iniciais se reúnem só para tratar das aulas [...]. Nosso planejamento é feito de forma coletiva”. Tal estratégia mostra-se como uma articulação docente que possibilita troca de experiências entre os pares construindo um espaço formativo.

Ainda abordando o contexto formativo, o PPF (2025) em diálogo com outros professores de educação física afirma que “[...] sobre a formação de professores. Eu percebi, conversando com os professores, que tem uma lacuna, um déficit. Os professores não tem formação para trabalhar com os jogos eletrônicos”. Diante do contexto histórico, social e político sobre uso das tecnologias digitais, é de se pensar em processos formativos que considere não apenas as potencialidades, mas também as desigualdades tecnológicas que reverberam na conjuntura social (Torres, 2025).

Frente aos desafios postos, Araújo (2022) discorre que a formação de professores não caminha rapidamente como as tecnologias digitais, certamente pelo fato da complexidade humana. No entanto, ao compreender o cenário digital que cerceia a sociedade, há de se pensar em melhorar os contextos, as vivências e as linguagens que são possíveis com a cultural digital, podendo ser uma alternativa aos desafios encontrados com as tecnologias no campo educacional e na formação de professores (Araújo, 2022).

Ainda sobre o campo formativo, pensar a articulação docente com foco em momentos dialógicos sobre práxis pedagógica constitui-se uma perspectiva autoformativa contemplada predominantemente na dimensão metodológica (Abreu; Nóbrega-Therrien; Therrien, 2022). Depreende-se o conceito de autoformação a partir da implicação hermenêutica-crítica proposta por Abreu (2020) ao descrever como um processo que constitui três dimensões declaradas como: ontológica, epistemológica e metodológica.

A construção de momentos dialógicos se faz necessário nesse processo autoformativo, mas constitui-se uma parte do todo. Dessa forma, compreende-se a autoformação na complexidade das categorias teóricas que contempla a síntese hermenêutica de cada dimensão autoformativa. Quando retrata no campo ontológico cita-se alguns elementos como: cidadania planetária, ecologia de saberes, alteridade, transformação/reinvenção de si próprio. No tocante a dimensão epistemológica cita-se os elementos: libertação, autonomia/cidadania, construtivismo e flexibilidade. Na dimensão metodológica são destacados: formação permanente, dialogicidade, dispositivos (auto)biográficos (Abreu, 2020).

Após abordar o entendimento dos professores(as)-pesquisadores(as) na

formação docente com as tecnologias digitais, compreende-se que o processo formativo e autoformativo apresenta-se como um campo de pesquisa amplo que merece maior ênfase em pesquisas futuras.

8.4 Desafios e oportunidades das tecnologias digitais no ambiente pedagógico

Nas entrevistas realizadas com os(as) professores(as)-pesquisadores(as) foram colocados em debate os principais desafios enfrentados pelos(as) docentes e as potencialidades encontradas ao trabalharem com as tecnologias digitais em seus contextos educacionais. O quadro a seguir apresenta excertos da entrevista com a PPA sobre os principais obstáculos e alternativas encontradas pela docente ao trabalhar com as tecnologias digitais na escola. Além disso, é posto em tópicos os principais desafios e as oportunidades encontradas a partir do diálogo entre a PPA e o entrevistador.

Quadro 14 – Desafios e oportunidades com as tecnologias digitais no contexto pedagógico da PPA

(Continua)

Excertos
<p>Algumas coisas tinham na escola [relacionado as tecnologias], esse aparelho de som, era meu, eu que trouxe para escola, mostrei o pendrive para eles. O aparelho de telefone fax também é da escola, a digitalizadora também, mas o tablet eu peguei do meu filho, minigame eu consegui no camelô. Meu filho tinha um outro vídeo game digital pequeno que também levei para eles e foi assim. Um colega [professor] trazia uma coisa, outra colega [professora] trazia outra coisa, a senhora da biblioteca trouxe o monóculo de ver as fotos, então a escola toda ajudou. Inclusive quando a gente utilizou os notebooks para fazer pesquisa, a gente [escola] não tinha laboratório. Então a gente também utilizou os notebooks dos colegas [professores/as]. A gente fez essa aula [de pesquisa com os notebooks] na sala dos professores porque não tinham espaço. Mas eu consegui fazer. Mas quando a gente pensa, “eu fiz isso com uma turma”, como seria fazer com todas? A gente tem 8 aulas em um dia e eu tinha 12 turmas na época. Então é difícil (Entrevista, PPA, 2025).</p>

Quadro 14 – Desafios e oportunidades com as tecnologias digitais no contexto pedagógico da PPA

(Conclusão)

Em relação a estrutura da escola, a gente realmente não tem espaço para trabalhar. Uma única TV na escola era muito difícil. Então eu tinha que agendar todas as minhas aulas na biblioteca, por ser uma biblioteca é um local muito reservado, então eu tinha que reservar aquele horário para que não entrasse ninguém. Como não tinha equipamentos, muitas coisas eu tive que levar da minha casa, tinha que pedir [celulares] para os pais, eles me ajudaram muito. A TV da escola na época não era smart, hoje [2025] ela é, na época não era, então eu precisava do notebook para conversar com o entrevistado, mas ele não tinha como falar com a gente pelo notebook naquele momento, então tinha que ser na chamada de vídeo. Para passar a chamada de vídeo do celular para TV tem que ser uma TV smart. Então eu tive que levar a TV de casa para escola. Então assim, são coisas que dá vontade de desistir que no dia a dia provavelmente eu teria desistido. Então essa falta de equipamentos e estrutura, o conhecimento a gente vai atrás, não é o pior. Mas a falta de [...] estrutura e apoio também. Então assim, eu tive apoio em algumas partes? Sim, mas nem todas. E não é porque a escola não quis me ajudar, é porque a escola tem funcionários para coisa e eles estão ocupados. Nem sempre eles podem te ajudar. Então isso foi muito difícil (Entrevista, PPA, 2025).

Análise

Desafios	Oportunidades
<ul style="list-style-type: none"> ❖ Limitação de recursos materiais na escola; ❖ Ausência de um laboratório de informática; ❖ Adaptação de espaço físico; ❖ Utilização de recursos/equipamentos da própria docente; ❖ Solicitação de recursos aos pais dos(as) alunos(as); ❖ Dificuldade em aplicação da aula para outras turmas. ❖ Falta de profissionais com função de apoio pedagógico. ❖ Desmotivação. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Parceria pedagógica entre docentes e funcionários(as) da escola; ✓ Resignificação de espaços da escola; ✓ Indicação de reformas ou construção de novos espaços para unidade escolar; ✓ Apresentação de novos recursos pedagógicos para futura adesão de materiais por parte da gestão escolar; ✓ Aproximação e construção de confiança entre escola e família; ✓ Elaboração de projetos na escola sobre a temática das tecnologias; ✓ Indicativo de políticas públicas para contratação de profissionais de apoio pedagógico na escola ✓ Construção coletiva de caminhos pedagógicos para as atividades propostas.

Fonte: elaboração própria (2026).

Ao trabalhar com as tecnologias digitais na escola, diversos obstáculos são encontrados no decorrer da prática pedagógica. No contexto da PPA é possível identificar seus maiores desafios estavam relacionados principalmente a infraestrutura da escola e a ausência de materiais pedagógicas digitais da escola.

Um dos aspectos de maior desafio encontrado pelos(as) professores(as) são as limitações técnicas e estruturais em que se encontram as tecnologias digitais nas escolas, pois a maioria das atividades pedagógicas dependem de equipamentos a exemplo dos notebooks, tablets, computadores dentre outros recursos digitais, além da qualidade do acesso à internet (Lima *et al.*, 2025). Os autores também evidenciam que o cenário educacional em curso urge por investimentos na escola que garantam infraestrutura adequada, acesso estável e contínuo à internet, além de suporte técnico para os equipamentos digitais e orientações formativas para o desenvolvimento de práticas pedagógicas para uma cidadania digital (Lima *et al.*, 2025).

Nessa perspectiva de garantir práticas pedagógicas digitais que instigam a busca pela curiosidade epistemológica dos(as) discentes sobre a dança da catira, a PPA cria oportunidades de trabalho com as tecnologias mesmo diante dos desafios. As alternativas apresentadas no quadro mostram diferentes formas de compreender e superar os desafios enfrentados pela professora durante a sua prática. No entanto, tais ações não devem apenas resguarda-se a compreensão da PPA sobre a temática das tecnologias. É necessário tensionar a gestão pedagógica a compreender a escola a partir dos novos conhecimentos e multiletramentos que estão vindo com as tecnologias e as mídias.

Transcorrido os desafios e oportunidades apresentadas pela PPA, o quadro 15 expõe esses aspectos no contexto pedagógico da PPB com seus alunos do 6 ano do ensino fundamental.

Quadro 15 – Desafios e oportunidades com as tecnologias digitais no contexto pedagógico da PPB

(Continua)

Excertos
Porque assim, no começo você tem aquela resistência “Mas que dia eu vou para quadra?”, “Que dia eu vou jogar bola?”. Entendeu? Foi um processo! Aí você tem que conversar, você tem que explicar, você tem que mudar a forma como você aborda, por isso que o trabalho em grupos me ajudou bastante (Entrevista, PPB, 2025).

Quadro 15 – Desafios e oportunidades com as tecnologias digitais no contexto pedagógico da PPB

(Conclusão)

<p>Então é um desafio pedir para o aluno trazer o celular e ele não querer utilizar em outra hora. Então assim, era o único recurso que eu tinha na época [2022]. Eu não tinha como disponibilizar chromebooks, notebooks. Eu não tinha, por exemplo, um vídeo game [...]. E aí você convencer a direção e a coordenação que você precisa que o aluno traga o telefone celular para a escola foi um desafio (Entrevista, PPB, 2025).</p> <p>Então isso, também, era um desafio para mim. Como que eu vou trabalhar jogos eletrônicos nos sextos anos se eu não tenho vídeo game, se eu não tenho aparelhos disponíveis. Como que eu vou fazer? Vou chegar aqui e simplesmente falar quem criou o jogo eletrônico, como surgiu e depois ir para uma aula prática de qualquer outra coisa? Então na minha cabeça isso me intrigava muito porque era uma dificuldade que eu tinha, trabalhar esse tema. [...] E quando eu tenho alguma dificuldade eu tento superar. E o jogo eletrônico, trabalhar com ele era uma dificuldade para mim pela falta de recurso na época [2022] (Entrevista, PPB, 2025).</p> <p>A minha dificuldade [...] primeiramente foi essa questão de como trabalhar. Como eu vou trabalhar com o jogo eletrônico? Que recurso eu vou utilizar para isso? E como eu vou conseguir conscientizar esses estudantes de que o jogo eletrônico também é um conteúdo da educação física (Entrevista, PPB, 2025).</p>	
Análise	
Desafios	Oportunidades
<ul style="list-style-type: none"> ❖ Resistência dos(as) alunos sobre entender as aulas educação física que não sejam na quadra; ❖ Uso consciente do celular na escola; ❖ Aprovação da direção e gestão pedagógica sobre o uso pedagógico do celular; ❖ Trabalhar a unidade temática dos jogos eletrônicos nas aulas de educação física; ❖ Poucos recursos para trabalhar a temática proposta; ❖ Conscientização dos(as) discentes sobre os jogos eletrônicos como unidade de ensino na educação física escolar. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Trabalho em grupos; ✓ Diálogo constate sobre a utilização responsável do celular na aula; ✓ Diálogo com a direção e gestão escolar sobre tecnologias digitais na educação física escolar; ✓ Mudança de abordagem pedagógica; ✓ Criação de alternativas pedagógicas para trabalhar com os jogos eletrônicos, a exemplo o celular; ✓ Aprendizagem híbrida por meio do jogo eletrônico e analógico de jogos tradicionais como dama e dominó.

Fonte: elaboração própria (2026).

Para a PPB (2025) os principais desafios estavam associados a falta de equipamentos digitais na escola, a autorização da direção e coordenação escolar para utilização do celular nas aulas, o uso consciente do celular pelos(as) estudantes e a compreensão dos jogos eletrônicos como objeto de aprendizagem na educação física escolar.

A ausência de equipamentos eletrônicos para utilização pedagógica

mostra-se como um desafio constante em diferentes contextos educacionais (Lima *et al.*, 2025). Outro obstáculo apresentado é o processo de confiança entre a docente e direção/coordenação pedagógica para aprovação da utilização do celular nas aulas. Há uma preocupação quando na unidade escolar estabelece uma relação verticalizada entre direção e docente, pois nesse contexto o não estabelecimento de vínculos colaborativos com foco na aprendizagem dos discentes torna o ambiente um cenário empresarial devido a cobrança de metas por aquele e entrega de resultados por este (Fernandes; Sousa; Fialho, 2021).

Em oposição ao modelo centralizador da direção escolar, há a gestão democrática. Quando é possibilitado o diálogo entre docentes e gestores da escola com o foco na formação do estudante, gera-se um ambiente de colaboração entre os entes que compõem todo o espaço escolar. Assim, não há uma pessoa isolada que controla unicamente o direcionamento da escola, pois todos(as) os envolvidos da comunidade escolar são responsáveis por conduzir a escola a um ambiente acolhedor, empático, formativo e com foco na aprendizagem (Fernandes; Sousa; Fialho, 2021). Nessa circunstância, o que era um desafio na prática docente torna-se oportunidades de novos caminhos pedagógicos como foco na aprendizagem do discente.

Outros dois desafios identificados pela PPB (2025) ao trabalhar com as tecnologias na escola foram o uso consciente do celular e a compreensão dos jogos eletrônicos como objeto de aprendizagem nas aulas de educação física. A turma em que a PPB (2025) desenvolveu suas práticas digitais foram alunos(as) do sexto ano do ensino fundamental e tais discentes vieram de outra escola em que aulas de educação física não eram ministradas por um(a) professor(a) da área. De acordo com a PPB “[...] aqui por exemplo no estado [Mato Grosso] as crianças não tem o professor de educação física até o quinto ano, só a partir do sexto” (Entrevista, PPB, 2025).

Diante desse contexto, a professora-pesquisadora apresenta novas oportunidades de aprendizagem nas aulas de educação física por meio do uso consciente do celular em uma abordagem híbrida e colaborativa utilizando os recursos digitais e analógicos dos jogos. Nessa perspectiva, ao pertimir experiências pedagógicas com os(as) estudantes no ambiente digital e físico dos jogos eletrônicos, é possível construir novos espaços para diálogo que abranja contextos sociais, culturais e políticos (Nunes *et al.*, 2024). Para alcançar o diálogo formativo educacioanal sobre essa temática, cabe ao(à) docente selecionar, organizar,

sistematizar e problematizar os conceitos e práticas educativas sobre os jogos eletrônicos para a construção de uma cultura digital ética e responsável (Silveira; Torres, 2007).

Na busca por caminhos pedagógicos que aproxime os jogos eletrônicos a escola por meio do viés formativo e educacional, o uso consciente e responsável do celular também deve ser fomentado no ambiente escolar. Dessa forma, o entendimento sociocultural que o celular pode trazer aos estudantes deve ser dialogado, orientado e debatido com a comunidade escolar para buscar o desenvolvimento de estudantes que compreendam a importância e a responsabilidade de utilização desse artefato digital em seu processo formativo como cidadão(ã) (Belloni, 2012).

Em outra análise sobre os desafios e oportunidades das tecnologias digitais na escola é apresentada pela PPC com seus(as) alunos(as) do oitavo ano do ensino fundamental. O quadro 16 apresenta os trechos da entrevista com suas análises.

Quadro 16 – Desafios e oportunidades com as tecnologias digitais no contexto pedagógico da PPC

(Continua)

Excertos
<p>Bom, limitações, eu vou falar no sentido técnico, obviamente também eu tive problemas com internet, eu tive problemas com computadores, às vezes a gente reservava, estava tudo certinho quando ia usar a internet caía. Às vezes ia usar o computador, chegava no dia, tinha uma avaliação externa que eu não podia [utilizar o espaço ou até mesmo ministrar a aula da disciplina]. “Ah, professora, já vamos precisar da sua aula para uma prova aqui. Falei: “Não, tudo bem!”. Então, são interferências, é aquilo, a escola ela vai caminhando e a gente vai caminhando conforme a onda vai levando. Então tive esse tipo de problema (Entrevista, PPC, 2025).</p>
<p>E acho que a limitação dos meninos também no sentido do aprendizado, porque por mais que eles tenham um celular na mão, por mais que eles tenham computador, tablet. Eles muitas vezes não usam nessa ideia no sentido talvez produtivo que a mídia-educação traz. [...]. Então, talvez a dificuldade dos meninos sejam pensar para além do cotidiano de simplesmente usar o telefone por usar. Porque usar para postar eles postavam. [...]. Então, talvez seja um pouco, a dificuldade esteja um pouco aí de fazer eles pensarem para além do óbvio, sabe? De poder usar essas tecnologias de uma outra forma que eles não estavam tão habituados (Entrevista, PPC, 2025).</p>

Quadro 16 – Desafios e oportunidades com as tecnologias digitais no contexto pedagógico da PPC

(Conclusão)

Análise	
Desafios	Oportunidades
<ul style="list-style-type: none"> ❖ Instabilidade de conexão com a internet; ❖ Imposição das avaliações externas frente a rotina pedagógica; ❖ Utilização do celular e das tecnologias por meio do senso comum dos jovens; 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Apresentação de práticas pedagógicas digitais que expresse a importância de investimentos em redes de acesso à internet estável; ✓ Construção coletiva da rotina escolar entre professores(as) e gestão pedagógica para um trabalho mais explícito das ações que ocorrem na escola; ✓ Desenvolvimento de atividades educacionais digitais que dialogue com as adolescências e conduza uma prática mais analítica e crítica sobre as tecnologias.

Fonte: elaboração própria (2026).

Na realidade de trabalho da PPC (2025), os principais desafios encontrados foram a baixa qualidade da internet, a prevalência das avaliações externas frente a rotina pedagógica e a utilização não crítica do celular pelos jovens. Nota-se que novamente a qualidade do acesso à internet é um problema que perpassa diferentes realidades escolares e com a professora-pesquisadora não foi diferente. No Brasil diferentes programas de acesso à internet foram implementados com a finalidade de democratização do acesso à internet a exemplos dos: Programa Nacional de Banda Larga, Projeto de Implementação e Manutenção das Cidades Digitais, Redes Digitais da Cidadania, Marco Civil da Internet, Amazônia Conectada, Programa Brasil Inteligente, Programa de Inovação Educação Conectada e entre outros (Franco, 2021). No entanto, o acesso à internet não significa qualidade de conexão à rede, criando barreiras que inviabiliza práticas educacionais voltadas para análise, reflexão, crítica e produção das mídias (Fantin, 2008; Franco, 2021).

Mesmo diante de tais barreiras, propor atividades educacionais digitais torna-se um ato de resistência a sistemas opressores que sordidamente precarizam a escola pública e ampliam as desigualdades sociais, educacionais e tecnológicas (Araujo, 2022). Assim, o ato de educar para/sobre, com e através das mídias deve persistir mesmo diante de situações adversas, não como adaptação ao meio educacional presente, mas como forma de tensionar a gestão pública para investimento em políticas voltadas para uma educação pública de qualidade (Chagas;

Cunha; Foerste, 2024; Fantin, 2008).

Outro desafio enfrentado pela professora-pesquisadora refere-se à aplicação das avaliações externas na escola. O objetivo inicial dessas avaliações está voltado para identificar os índices de aprendizagem dos estudantes principalmente nos componentes de língua portuguesa e matemática. O desenvolvimento de projetos ou ações pedagógicas para uma educação de qualidade a partir dos índices das avaliações externas apresenta-se de forma superficial. Essa característica é notada quando se identifica nas unidades escolares não a busca por novas propostas ou caminhos pedagógicos para melhoria da educação, mas sim, o direcionamento por metas que estão associadas a um modelo neoliberal que desconsidera a função social e prega modelos prescritos e hegemônicos (Chagas; Cunha; Foerste, 2024).

Mediante o contexto dessas avaliações externas, as ações *in loco* que se apresentam tangenciáveis a professora-pesquisadora está na construção colaborativa de um planejamento escolar entre docente e gestão pedagógica. Tal construção coletiva possibilita no mínimo a compreensão dos(as) docentes a respeito das atividades educacionais que ocorrem na escola. Dessa forma, torna-se viável o redirecionamento de práticas pedagógicas a depender da rotina da escola.

Partindo para o último desafio destacado pela docente encontra-se o senso comum na utilização do celular na escola. Sobre o entendimento de senso comum a PPC expressa a sua inquietude ao perceber que a utilização dos celulares pelos adolescentes é baseada no consumo e produção de conteúdos induzidos pela indústria midiática.

Ao promover atividades que exige a construção lógica, racional e investigativa das informações e conteúdos expostos na internet, cria-se formas “de poder usar essas tecnologias de uma outra forma que eles [adolescentes] não estavam tão habituados” (Entrevista, PPC, 2025). Diante dessa lógica de não passividade sobre as tecnologias e as redes sociais, Buckingham (2022) descreve sobre quatro conceitos críticos relacionados aos fundamentos da mídia que são: a linguagem midiática, representação, produção e público.

De forma sucinta, a linguagem midiática direciona seu foco a criação de significados e formas de comunicação e persuasão, convencendo seus usuários da veracidade e importância daquelas informações. A representação direciona as imagens, sons e conteúdo para uma versão de um mundo apresentando o que é necessário (no que querem mostrar) e não a conjuntura. No quesito produção, a mídia

é fabricada na maioria das vezes com intencionalidade comercial, gerando lucros a instituições de escala global. No último fundamento, o público é o objetivo final, sendo disputados pelos produtores de mídia a sua constante atenção por meio de mecanismos de manipulação social gerados por algoritmos (Buckingham (2022)).

Nesse contexto, o diálogo pedagógico entre educador(a) e educando(a) sobre as tecnologias digitais torna-se imprescindível para uma formação escolar pautada em práticas educacionais emancipadoras.

Transitando dos desafios e oportunidades das tecnologias no contexto educacional da PPC, o quadro 17 aborda essa temática com base na realidade de trabalho do PPD.

Quadro 17 – Desafios e oportunidades com as tecnologias digitais no contexto pedagógico do PPD

(Continua)

Excertos
<p>Era pouco, pois é algo trabalhoso você desenvolver um site, desenvolver conteúdos digitais, vídeos digitais é uma coisa que demanda muito tempo. O professor fazer isso e ainda ter que cumprir toda a burocracia que tem que cumprir ficaria complicado. O que aconteceu hoje [2025] são as plataformas que vieram do estado [São Paulo] que os professores são obrigados a utilizar, são coisas bem prontas. Então eu acho que em parte tirou essa possibilidade de o professor desenvolver o próprio material digital para poder trabalhar com as turmas. Hoje [2025] vem um pacote já pronto com pouca possibilidade de conseguir modificar. Então em parte disso que poderia ser feito para que os professores desenvolvessem seus próprios materiais digitais, infelizmente foi cortado, pois tem as plataformas digitais que são oferecidas na escola e são meio que obrigatórias [Educacross]. Então o professor tirou meio que a responsabilidade dele de produzir seu próprio material. Isso dificultou (Entrevista, PPD, 2025)⁹.</p> <p>As dificuldades foram de alunos que podemos dizer que não são alfabetizados digitalmente, aqueles alunos que tem dificuldade de acesso. Dificuldades de estrutura de rede [relacionado a conexão], de cair a internet e não funcionar. Dificuldade por parte dos alunos, pois para eles a educação física ainda está na visão de somente prática. Eu percebi que tinha alguns com resistência e fala: “A gente vai ter que fazer parte teórica de educação física com só duas aulas por semana”. Então até convencer os alunos de estudar outras coisas é importante e não ficar apenas na parte prática. Então essas foram algumas das dificuldades que eu observei durante a prática pedagógica (Entrevista, PPD, 2025).</p> <p>Boa parte dos alunos gostaram muito de fazer, pois eles achavam mais interessante do que a aula dentro da sala de aula teórica, na lousa escrevendo ou fazendo somente atividade na apostila. As redes digitais conseguem agregar imagens, sons coisas que despertam mais o interesse do aluno [...] (Entrevista, PPD, 2025).</p>

⁹ Essa foi a resposta do professor-pesquisador ao ser questionado sobre o incentivo da gestão escolar ou de outros docentes na utilização das tecnologias.

Quadro 17 – Desafios e oportunidades com as tecnologias digitais no contexto pedagógico do PPD

(Conclusão)

<p>As gestões anteriores ofereciam essas apostilas. Era até bem interessante até ano passado [2024]. Depois do ano passado teve a implementação da BNCC e ao invés de ter uma apostila separada eles implementaram uma apostila no meio da área de linguagens, ou seja, um material mal produzido e a partir desse ano [2025] já não tem mais. Não tem mais apostila, só conteúdo digital. Eles [gestão do governo de São Paulo] colocam os temas lá [plataforma digital] e nós [professores/as] temos que trabalhar esses temas na sala de aula. [...] Geralmente são slides falando algumas coisas sobre uma temática (Entrevista, PPD, 2025)¹⁰.</p>	
Análise	
Desafios	Oportunidades
<ul style="list-style-type: none"> ❖ Dispêndio excessivo de tempo na construção de materiais didáticos digitais; ❖ Excesso de atividades burocráticas; ❖ Imposição de plataformas digitais promovidas pelo estado; ❖ Analfabetismo digital; ❖ Desigualdades de acesso as tecnologias; ❖ Compreensão discente da educação física escolar apenas na dimensão procedimental; ❖ Material pedagógico de apoio estruturado superficialmente. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Desenvolvimento de práticas pedagógicas digitais mais viáveis e acessíveis; ✓ Incentivo ao protagonismo por meio de eleição de líderes e vice-líderes para auxiliar no trabalho pedagógico diário; ✓ Criação de projetos que promova o acesso e uso consciente das tecnologias digitais na escola; ✓ Diálogo cotidiano com os(as) estudantes sobre o aprendizado da educação física na dimensão conceitual e atitudinal; ✓ Troca de experiências com outros(as) docentes da escola e da rede de ensino para elaboração de materiais pedagógicos próprios.

Fonte: elaboração própria (2026).

O professor-pesquisador destaca como principais desafios no seu contexto educacional o excesso de tempo na elaboração de materiais didáticos digitais, demanda burocrática escolar, obrigatoriedade das plataformas digitais promovidas pelo estado, o analfabetismo digital e a desigualdade tecnológica, o entendimento discente da educação física na dimensão apenas procedimental e o material pedagógico superficial oferecido pelo estado.

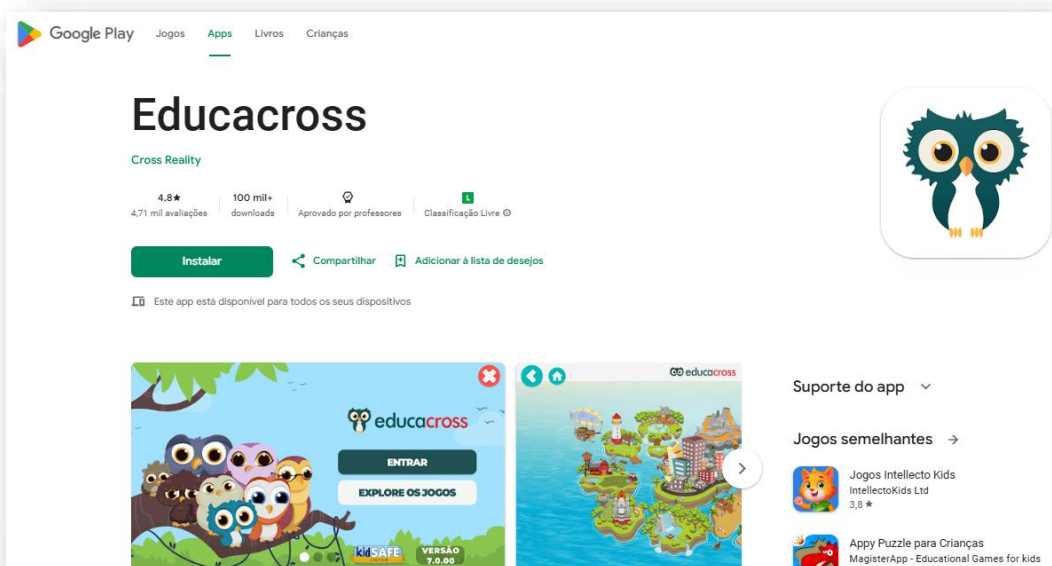
A elaboração de sites e a construção de formulários on-line foram materiais pedagógicos desenvolvidos pelo PPD em sua prática pedagógica. Tais instrumentos, demanda maior tempo de trabalho para organização, estruturação e logística de

¹⁰ Questionamento sobre a utilização de apostilas promovidas pelo estado de São Paulo nas aulas de educação física.

aplicação nas aulas. Esses aspectos ampliam e criam barreiras pedagógicas que impedem os(as) docentes de utilizarem tais recursos. No entanto, é possível pensar em materiais digitais de maior acessibilidade para os(as) professores(as) como a exemplo de sites já disponíveis, blogs, posts de redes sociais, vídeos disponíveis em plataformas de *streams* e entre outros (Pasquali; Fantin; Filho, 2023). Ressalta-se que as alternativas apresentadas devem ser inseridas nas aulas com a mediação pedagógica construindo diálogos ativos entre professor(a) e aluno(a).

A demanda de tempo para elaboração desses materiais digitais estava associada ao excesso atividade burocráticas realizadas pelo docente (Entrevista, PPD, 2025). Atividades pedagógicas relacionadas a elaboração de planejamentos, lançamento de notas e frequências são demandas que os(as) professores(as) se deparam diariamente. No entanto, há alternativas de otimização do tempo pedagógico quando é incentivado o protagonismo na escola. A eleição de líderes, vice-líderes, monitores ou até mesmo assistentes, pode auxiliar o(a) docente a otimizar seu tempo pedagógico por meio do apoio dos(as) estudantes eleitos(as) as atividades propostas na aula. Destaca-se o termo “eleição” e não “seleção”, pois é importante incentivar a ação democrática da turma em eleger estudantes que sejam seus representantes e não apenas selecionar arbitrariamente. Dessa forma, cria-se um senso de representatividade nos discentes por meio de um ato político: o voto (Roseno, 2021).

Figura 7 – Identidade visual da plataforma Educacross



Fonte: Google Play.

Outra barreira encontrada pelo professor-pesquisador é a imposição da gestão estadual na utilização da plataforma educacional digital chamada de Educacross. Na figura 7 é possível visualizar a identidade visual da plataforma¹¹.

No campo educacional, a que se diferenciar em inserir as tecnologias na escola como proposta de subsídios para uma formação educacional crítica, sobre a relação de adesão as plataformas digitais promovidas por empresas para metrificação e aprendizado técnico para os(as) estudantes. Lima (2021) tece críticas a implementação dessas plataformas na escola. De acordo com a autora, a inserção de empresas de tecnologias educacionais nas escolas apresenta uma colonização no discurso com o objetivo de produzir sujeitos (ou produtos numa perspectiva neoliberal) com aprendizados padronizados ao final de seu processo (Lima, 2021). Nesse contexto, tais empresas de tecnologias foca a busca por resultados na dimensão cognitiva, considerando apenas a interação entre sujeito e inteligência artificial (IA). No entanto, em uma educação em que os entes atuantes da escola são pessoas, logo pressupõe um processo de ensino e aprendizagem acontecendo por meio de uma educação humanista, pautada nas relações interpessoais que buscam diante do seu meio a construção saberes empíricos, culturais e científicos.

Ainda discorrendo sobre os desafios do PPD, o analfabetismo digital e as desigualdades tecnologias apresentam-se como obstáculos a serem enfrentados na escola. A princípio, aparenta-se um contraditório na tessitura de críticas a inserção das plataformas educacionais digitais na escola sobre as desigualdades tecnologias e analfabetismo digital. A final, a inserção de tais plataformas não seria uma alternativa para redução das desigualdades e do analfabetismo digital? De certo, o pensamento desejado pelas empresas é que a solução para esses problemas está na simples contratação dos seus serviços. No entanto, é com a inserção de tais empresas na escola pública que se amplia as assimetrias sociais devido a lógica tecnocêntrica proposta.

Em uma perspectiva de enfrentamento a esses desafios, sugere-se ações que busquem compreender a linguagem de tais dispositivos digitais contidos na escola. A partir dessa compreensão é necessário considerar as experiências do(a) educador(a) e dos(as) discentes sobre formas de uso dos artefatos digitais em diferentes contextos, com a finalidade de buscar informações, dados, conteúdos, que

¹¹ O acesso a plataforma pode ser encontrado por meio do seguinte link: https://play.google.com/store/apps/details?id=com.CrossReality.EducaCrossMatematica&hl=pt_BR

convirjam com a temática da aula para um aprendizado significativo (Araújo, 2022). Dessa forma, um único celular, computador, televisão, projetor ou qualquer outro dispositivo tecnológico, quando alinhados aos objetivos educacionais propostos pelo(a) docente, pode proporcionar um processo de ensino e aprendizagem contextualizado.

Ainda sobre o entendimento dos discentes da educação física escolar na dimensão puramente procedimental, ressalta-se o estudo de Silva *et al.*, (2022) que analisou os conteúdos e as dimensões abordadas nas pesquisas em educação física no ensino fundamental e verificou uma maior predominância dos artigos abordando os esportes na dimensão procedimental. Há historicamente o entendimento da educação física escolar apenas no saber fazer. Essas marcas históricas firmam estruturas culturais que estigma o componente curricular como a base do movimento apenas pelo movimento. Certamente, não se presumi em negligenciar ou anular a dimensão procedimental, mas sim, construir uma integração com os saberes conceituais e atitudinais em busca de uma formação cidadã.

Em uma última análise sobre os desafios enfrentados o PPD também destacou sobre a superficialidade do material de apoio didático disponibilizado pela secretaria de educação. Nesse contexto, a reflexão que surge é de um processo de “desinvestimento pedagógico” na educação física escolar pela secretaria de educação ao propor apenas slides como material de apoio aos(as) professoras da rede de ensino.

Diante desse cenário, cria-se o entendimento de componente curricular secundário, logo, a forma como a educação física é abordada pelos gestores da secretaria influencia o modo como os(as) docentes tratam a disciplina, tornando propício a um futuro desinvestimento pedagógico (Souza; Nascimento; Fensterseifer, 2018). Como enfrentamento a tal cenário, urge o diálogo pedagógico, a troca de experiências e a reivindicação de formações continuadas para os(as) professores(as) da rede de ensino, expressando a legitimação do componente curricular como fundamental para o desenvolvimento humano (Souza; Nascimento; Fensterseifer, 2018).

Após a discussão teórica sobre os desafios e oportunidades das tecnologias no contexto pedagógico do PPD, o quadro 18 apresenta as barreiras enfrentadas e os caminhos encontrados pelo PPE com seus alunos do primeiro ano do ensino fundamental ao trabalhar com os óculos de realidade virtual nas aulas de

educação física.

Quadro 18 – Desafios e oportunidades com as tecnologias digitais no contexto pedagógico do PPE

(Continua)

Excertos

Porque assim, a gente sabe de toda a problemática que tem com o celular na escola. [...]. Então algumas pessoas já me perguntaram: ‘Professor(a) você é a favor ou contra o uso de celular nas escolas?’. Eu falo assim: ‘Eu não sou totalmente contra de proibir de falar que não tem que ter’. Mas também não sou a favor de: ‘Ah! Libera! Tem que ter [tecnologia] toda aula’. Porque tem vários problemas com relação a inclusão de mídia e tecnologias dentro da escola e a rede [de ensino do município] fica discutindo sobre essa plataformização de empresas grandes querendo entrar dentro da escola de vender notebook, programa, gamificação, engajamento, enfim [referência ao Educacross]. Mas a gente tem o interesse de levar um programa ou uma tecnologia específica para levar práticas corporais que dificilmente eles vivenciariam dentro da escola ou em outro ambiente como salto de paraquedas. Poucas crianças talvez terão essa vivência ao longo da vida (Entrevista, PPE, 2025).

Porque quando a gente vai tratar da tecnologia dentro da escola, alguns professores falam assim: ‘Ah! Mas eu não tenho habilidade para trabalhar com isso’, ‘ah! A secretaria de educação não me dá formação também’, ‘não tem material adequado’, ‘a internet da minha escola é ruim’, enfim. A gente tem várias situações que realmente, algumas delas são impeditivas de levar a tecnologia para dentro da escola. Mas também a gente não pode falar: ‘Ah! Já que não tem jeito, tudo difícil, eu vou cruzar os braços e as crianças não vão ter acesso a isso’. Então, foi uma forma que eu encontrei de transpor esses obstáculos que a gente encontrou como a falta de internet (PPE, 2025).

Aqui no município tem uma plataforma que a prefeitura comprou chama “Educacross”. São uns carrinhos e dentro desse carrinho tem vários notebooks, uns 25 notebooks. É um notebook para cada aluno. Você entra dentro da sala de aula parece que virou um grande escritório. Todas as crianças atrás do notebook fazendo atividade e você vê que algumas já estão cansadas disso. É o retrato escancarado do mercado de trabalho quando eles [alunos] tiveram daqui a 20 e 30 anos (Entrevista, PPE, 2025).

Para mim quando apresentaram os óculos que foi uma ideia do PIBID, a primeira dificuldade logo de cara foi de como eu vou organizar isso? Como eu vou fazer que todas as crianças vivenciassem ou utilizassem os óculos. A segunda dificuldade foi entender como que com os celulares, os sensores, a câmera, que tipo de sensor tinha que ter, tanto de memória, entender do hardware do celular, questões tecnologias, pois eu só sabia o básico e até então eu não entendia tudo que precisava para fazer o aplicativo funcionar e rodar os jogos que eu queria rodar [no sentido de funcionar]. Então eu gastei muito tempo para entender como funcionava os jogos no celular. Isso demandou muito tempo. A dificuldade do gasto financeiro de tirar dinheiro próprio do bolso que se você perguntar para qualquer professor qual a dificuldade da tecnologia na escola? A maioria vai te responder que é o financeiro, o investimento, o gasto (Entrevista, PPE, 2025).

Então quando a gente vai levar as tecnologias para dentro da escola, esse cuidado de ver se está tudo direitinho, se está tudo funcionando, acaba dificultando bastante (Entrevista, PPE, 2025).

Na primeira aula foi tudo um sucesso, foi euforia, eles [alunos] amaram. Na segunda aula também eles gostaram. Na terceira eu já comecei a perceber que eles se questionando sobre ‘E aí professor! É só os óculos mesmos? Vai chegar mais nada de diferente para gente não?’. Na sétima aula eles [estudantes] já não estavam aguentando mais. Eles falavam: “Ó professor. Não quero mais! Já cansei. É legal, mas está cansativo (Entrevista, PPE, 2025).

Quadro 18 – Desafios e oportunidades com as tecnologias digitais no contexto pedagógico do PPE

(Conclusão)

Análise	
Desafios	Oportunidades
<ul style="list-style-type: none"> ❖ Dilema sobre a utilização dos celulares na escola; ❖ Inserção de empresas educacionais digitais na escola pública; ❖ Aplicação instrumental das tecnologias digitais para metrificação e engajamento de resultados; ❖ Resistência pedagógica na utilização das tecnologias; ❖ Excessivo investimento de tempo para entender a lógica digital dos jogos de realidade virtual no celular; ❖ Financiamento próprio dos dispositivos eletrônicos; ❖ Atenção excessiva ao funcionamento dos dispositivos; ❖ Identificação do uso excessivo das tecnologias nas aulas. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Vivência de práticas corporais de aventura no ambiente digital; ✓ Possibilidades de práticas pedagógicas na educação física que apresentam difícil acesso; ✓ Desenvolvimento de atividades educacionais digitais que dialogue com as adolescências e conduza uma prática mais analítica e crítica sobre as tecnologias. ✓ Aproximação entre universidade e educação básica; ✓ Diálogo com a gestão da escola propondo a adesão de recursos tecnologias acessíveis; ✓ Compreender a utilização pontual das tecnologias para as crianças dos anos iniciais do ensino fundamental.

Fonte: elaboração própria (2026).

O dilema sobre o uso dos celulares na escola é apresentado pelo professor-pesquisador mais como um tema de reflexão do que propriamente um desafio em questão. Ao realizar o próprio questionamento sobre essa temática, o PPE (2025) responde que “eu não sou totalmente contra de proibir de falar que não tem que ter [...]. Mas também não sou a favor de ter [tecnologia] toda aula”. O professor reconhece que a proibição absoluta desses dispositivos no ambiente escolar não é o caminho mais viável para uma futura utilização responsável dos celulares pelos(as) estudantes. No entanto, o docente também argumenta que o excesso de utilização de tais dispositivos no uso pedagógico não é viável (financeiramente, estruturalmente e didaticamente) para algumas escolas, além de tornar o ambiente educacional dos(as) alunos(as) mais cansativo. Esse cansaço está associado fadiga cerebral devido a hiperestimulação de estímulos digitais não naturais aos seres humanos.

O argumento do PPE vai ao encontro a lei 15.000/25 que trata sobre:

Art. 1º Esta Lei tem por objetivo dispor sobre a utilização, por estudantes, de aparelhos eletrônicos portáteis pessoais, inclusive telefones celulares, nos estabelecimentos públicos e privados de ensino da educação básica, com o objetivo de salvaguardar a saúde mental, física e psíquica das crianças e adolescentes [...].

Art. 3º É permitido o uso de aparelhos eletrônicos portáteis por estudantes, independente da etapa de ensino e do local de uso, dentro ou fora da sala de aula, para os seguintes fins:

I – garantir a acessibilidade;

II – garantir a inclusão;

III – atender às condições de saúde dos estudantes;

IV – garantir os direitos fundamentais (Brasil, 2025).

A própria lei federal traz flexibilização sobre a utilização dos aparelhos eletrônicos portáteis quando a finalidade é a garantia de acessibilidade, a inclusão, a saúde e aos direitos fundamentais. Diante disso, a reflexão sobre esse tema não incute na proibição em si dos dispositivos eletrônicos pessoais na escola, mas na forma como a educação integra-os para a construção de um processo formativo ético, estético, consciente e responsável.

Outros dois desafios posto na entrevista pelo PPE foi a inserção de plataformas digitais educacionais de empresas privadas nas escolas públicas e a aplicação instrumental dessas plataformas com foco na metrificação, engajamento e entrega de resultados educacionais. Novamente ascende o debate sobre as empresas de tecnologias educacionais no ensino público que foi previamente dissertado na entrevista com o PPD. Todavia, no contexto do PPE há uma maior inquietude dessa plataformização na escola devido as exigências de metas de aprendizagem que são atribuídas as crianças deste cedo (primeiro e segundo ano do ensino fundamental).

Os discursos que as empresas de tecnologias educacionais apresentam, distorce o conceito de aprendizagem trazendo para o viés da diversão, das metas diárias, dos bônus de desempenho, da personalização do ensino, da educação gamificada e de outros aspectos visuais e sonoros que remetem ao entretenimento (Lima, 2021). É de se entender que o processo de ensino e aprendizagem não precisa, e nem deve, ser a mera transferência de conhecimentos de um(a) pessoa para o(a) outro(a) de forma autoritária, acrítica e rudimentar. Pelo contrário, a relação humana entre as pessoas atuante no processo de ensino e aprendizagem devem buscar a criatividade, a estética educacional, a ética, e a responsabilidade social para a formação emancipadora em tempos de tecnologias digitais. O que se questiona na utilização das plataformas educacionais é, além dos interesses mercadológicos, a sórdida falácia do aprendizado divertido, engajador e metrificador que formam sujeitos

técnicos e passíveis da compreensão de mundo fragmentada da conjuntura social.

Além de tais aspectos, um fator que aparenta oportunizar caminhos de encontro as propostas neoliberais na educação seria a resistência docente na utilização das tecnologias na escola. No entanto, tais ações potencializam os discursos das empresas de tecnologia educacional quando citam “a melhoria dos métodos de ensino” com seus aparatos tecnológicos (Lima, 2021). É nesse formato de construção discursiva que recai a responsabilidade educacional para o(a) professor(a) transmitindo o entendimento que a “eficiência”¹² do método de ensino traz os ¹³“resultados” da aprendizagem. Tal forma de modalização direciona para o entendimento de melhoria da educação com investimento privado que busca o alcance das metas educacionais proposta nas avaliações externas (Vieira; Ferraro, 2025).

Nesse contexto, a omissão ou a utilização instrumental pedagógica dos dispositivos eletrônicos, mais especificamente o celular, direciona a escola pública para um caminho educacional rudimentar que pouco dialoga com a cultura digital presente na vida das crianças e jovens, tornando-se um espaço propício a precarização estrutural e do trabalho docente. No entanto, a mais de uma década, Freire e Guimarães (2013) já dialogavam sobre o uso dos meios de comunicações serem, de um lado um desafio, mas, do outro, uma forma de ampliação da criatividade docente e do(a) educando(a).

A partir dessa reflexão, urge o desenvolvimento de uma conduta pedagógica que compreenda as experiências extraescolares dos(as) alunos(as) para o desenvolvimento de práticas pedagógicas digitais que integrem e questionem as injustiças ou injustiças que cerceia sua realidade social (Freire; Guimarães, 2013; Silveira; Ferraro, 2025). Para a construção dessas percepções de (in)justiças, Freire e Guimarães (2013) discorriam que o simples fato dos(das) estudantes gravar ou fotografar os espaços ou pessoas que fazem parte do seu convívio social, já constituía ações pedagógicas de aproximação das tecnologias com as experiências dos(as) discentes. A partir dessas ações em sala de aula, poderiam ser desenvolvidos diálogos críticos sobre as diferentes percepções trazidas pelos(as) discentes a partir

¹² A palavra “eficiência” posto em parêntese foi inserida no sentido mercadológico proposto pelas empresas educacionais de tecnologia.

¹³ A palavra “resultado” posto em parêntese foi no inserida no sentido mercadológico proposto pelas empresas educacionais de tecnologia.

de suas ações.

Outra proposta de inserção das tecnologias digitais na escola é por meio das ferramentas de inteligência artificial (IA). Manjinski Junior e Manjinski (2025) discorre sobre o tema pontuando que a IA deve ser utilizada como um banco de dados que geram informações para serem analisadas, questionadas e discutidas entre professor(a) e discente. Dessa forma, a construção de novos conhecimentos em tempos digitais será promovida quando ocorre intencionalidade pedagógica na utilização das ferramentas de IA, pois mediante ao universo de dados que crianças e adolescentes possuem, cabe ao(à) docente direcionar, questionar e incentivar a busca pelo conhecimento de forma colaborativa (Manjinski Junior e Manjinski (2025).

Ainda discorrendo sobre a inserção das tecnologias na escola, outros três aspectos destacados pelo professor-pesquisador estão relacionados ao tempo utilizado na compreensão lógica dos jogos de realidade virtual, a verificação de funcionamento dos dispositivos e financiamento próprio para aquisição dos materiais.

A utilização de novos recursos digitais de fato pode exigir maior tempo de compreensão do(a) docente para identificar a lógica interna do jogo. Como alternativa de potencializar esse entendimento dos jogos encontra-se o diálogo com outros(as) professores(as) que já insere em suas práticas pedagógicas tais recursos. Enfatiza-se o diálogo entre docentes com forma de pensar em práticas pedagógicas que sejam acessíveis para a realidade educacional inserida e não apenas a mera reprodução proposta pelos(as) pares.

No tocante a verificação dos dispositivos, há uma dificuldade em controlar ou prever o funcionamento de recursos eletrônicos adquiridos de forma seminova pelo docente (outra barreira pedagógica). Nesse contexto, o PPE em sua entrevista destaca que em algumas aulas, mesmo após a verificação técnica prévia, os dispositivos eletrônicos não funcionavam da maneira adequada devido as configurações de fabricas serem básicas (apensar do jogo funcionar) e sobrecarregar o aparelho (Entrevista, PPE, 2025).

Apesar do comprometimento do PPE em adquirir por meio próprios os acessórios necessários para suas práticas pedagógicas digitais, este cenário mostra-se de precarização do trabalho docente quando a escola carece dos recursos mínimos para o desenvolvimento de tais práticas. Nesse contexto, é necessário pensar e exigir políticas públicas destinada a adesão de artefatos digitais que também estejam atreladas a propostas formativas para construção de práticas pedagógicas voltadas

para formação integral dos(as) estudantes.

Transcorrido os desafios e as oportunidades das tecnologias digitais no contexto do PPE, o quadro 19 apresenta essa temática no cenário educacional do PPF com seus alunos do quinto ano do ensino fundamental.

Quadro 19 – Desafios e oportunidades com as tecnologias digitais no contexto pedagógico do PPF

Excertos	
<p>Aí algumas aulas eu pedia aos alunos para levar os próprios aparelhos celulares, só que alguns não tinham celulares porque são alunos relativamente novos, com 10 e 11 anos. E como é uma área periférica da cidade, tem muita gente que não tem condição de ter celular. No dia mesmo alguns levaram o celular do irmão, do pai emprestado, da mãe para poder fazer as aulas. Quem não levou, também participou da aula, mas a gente foi revertendo. Quem não tinha levado [celular] ficava em grupo com outra pessoa que tinha levado para ir podendo participar dos momentos (Entrevista, PPF, 2025).</p> <p>Além dos recursos digitais que já comentei outras vezes, outra dificuldade que a gente teve foi de fazer tudo que a gente tinha proposto para fazer dentro do tempo de aula. Então nas primeiras aulas eu percebi que não estava dando tempo. Aí então eu fui reduzindo a quantidade de perguntas, reduzindo as atividades que a gente faria nas aulas, eu tirei porque eu vi que não estava dando tempo (Entrevista, PPF, 2025).</p> <p>Então uma aula teve o problema com internet, outra com a questão do tempo porque não tinha tantos materiais disponíveis. Se a gente tivesse mais recursos, mais celulares, tivesse uma sala de informática, o trabalho poderia ter sido melhor. Ampliada as possibilidades. Eu acho que foram mais essas dificuldades (Entrevista, PPF, 2025).</p>	
Análise	
Desafios	Oportunidades
<ul style="list-style-type: none"> ❖ Assimetrias tecnológicas; ❖ Carga horária semanal reduzida por turma para os anos iniciais do ensino fundamental (1 hora/aula); ❖ Materiais pedagógicos limitados (quantidade); ❖ Poucos dispositivos digitais disponibilizados na escola; ❖ Instabilidade na conexão de internet; 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Aprendizagem cooperativa; ✓ Autoavaliação da quantidade propostas didáticas-metodológicas propostas em sala; ✓ Construção coletiva com os alunos de materiais pedagógicos alternativos; ✓ Diálogo com a gestão sobre o investimento de materiais pedagógica digitais e relacionados da educação física escolar.

Fonte: elaboração própria (2026).

O trabalho desenvolvido pelo PPF sobre a temática dos jogos eletrônicos já previa o desenvolvimento de práticas pedagógicas em escolas que tivesse poucos recursos digitais. No entanto, mesmo nesse contexto o professor destaca inicialmente

a problemática das assimetrias tecnológicas. Neste retrato da realidade dos(as) alunos(as) do PPF, a elaboração de práticas digitais que remetem a colaboração na aprendizagem e o compartilhamento no uso dos dispositivos eletrônicos, apresentam-se como uma alternativa pedagógica de inclusão digital aos que não possuem acesso.

Outra forma de pensar os jogos eletrônicos na escola foi também proposta pelo PPF em formato de práticas corporais de movimento associadas aos jogos que os(as) discentes já conheciam. Esse tipo de prática contribui para reflexão e cuidado com o próximo durante a recriação das regras ocasionadas pelo processo de remodulação da tecnologia digital presente no contexto social dos(as) discentes (Silva *et al.*, 2020). Destaca-se que nessa proposta de atividade, há uma demanda de tempo para elaboração na aula que em alguns momentos não condizem com a realidade do(a) professor(a). Assim, é fundamental que o(a) docente busque por estratégias didáticos-metodológicas que potencialize o seu o tempo pedagógico. A eleição de monitores/assistentes/líderes para auxiliar na organização da aula, além de ser uma alternativa de otimização do tempo de aula, também incentiva o protagonismo estudantil.

Apesar dessa possibilidade de prática pedagógica com os jogos eletrônicos, há limitações de materiais pedagógicos físicos e digitais que também dificultam o trabalho docente. Referente aos materiais físicos, há alternativas de construção coletiva desses materiais com os(as) estudantes a partir de objetos recicláveis a exemplo: garrafas pet, papelões, cordas, fitas, tampas de garrafas e entre outros. Contudo, é necessário pensar que tais ações são alternativas temporárias, com o objetivo de auxiliar em práticas pedagógicas pontuais. Dessa forma, é imprescindível o diálogo com a direção escolar para elaboração coletiva de estratégias orçamentárias direcionadas ao investimento de materiais pedagógicos físicos e digitais condizentes para uma prática educacional formativa e cultural.

9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Posto o movimento de descortinamento sobre as perguntas reflexivas propostas, este estudo apresentou um caminho que direciona para continuidades de pesquisas futuras frente a constituição dos seus achados. Na trilha investigativa a procura de respostas sobre: a análise da sua própria prática pedagógica dos(as) professores(as)-pesquisadores(as) egressos com as TDICs na educação física escolar e suas abordagens no contexto da mídia-educação, não se encontrou respostas padronizadas, mas singulares contextos de atuação pedagógica diante das realidades educacionais de cada professor(a).

Na busca por encontrar não apenas respostas, mas sim, pontos de reflexão sobre o objetivo geral da pesquisa referente a compreender como os(as) professores(as)-pesquisadores(as) egressos(as) do ProEF analisam e inserem as tecnologias digitais, reconhecendo as suas interfaces com o campo da mídia-educação em reflexão da sua prática pedagógica na educação física escolar, foi realizado o primeiro movimento de busca pelas produções acadêmicas elaboradas no ProEF. Os achados foram de 22 dissertações que versavam sobre essa temática por meio de abordagens distintas da mídia-educação classificadas como metodológico ou tecnológico, crítico ou interpretativo crítico das produções, produção ativa de conteúdos e intercultural.

Como segundo movimento de investigação sobre a temática, foram entrevistados 6 professores(as)-pesquisadores(as) egressos(as) do PROEF (campo empírico dessa dissertação) que se dispuseram a dialogar sobre suas experiências pedagógicas com as mídia-educação nas suas aulas de educação física escolar. Em disposição aprendente com os diálogos realizados na entrevista, gerou-se quatro categorias analíticas classificadas como: o campo tecnológico, crítico, produtivo e intercultural das práticas pedagógicas digitais e das possibilidades de transposição para o ambiente da experiência corporal; apropriação das tecnologias digitais no processo pedagógico de ensino, aprendizagem e na formação discente; a formação docente na busca por apropriação das tecnologias digitais na educação física escolar; desafios e potencialidades das tecnologias digitais no ambiente pedagógico.

As práticas pedagógicas apresentadas pelos(as) professores(as)-pesquisadores(as) apresentam diferentes propostas de trazer as tecnologias digitais

para viés educacional. Compreende-se que as formas, estratégias, espaços para a inserção dos artefatos digitais devem compreender principalmente o ambiente, o ano de ensino e abordagem pedagógica dispostas. Em contextos educacionais onde foi possível utilizar, laboratórios de informática e notebooks, tais recursos mostraram-se como alternativa pedagógica para aproximação com a cultura digital. Ressalta-se que a intencionalidade pedagógica atrelada com abordagem são fatores necessários para práticas pedagógicas que transcendem uma educação instrumental das tecnologias para uma educação crítica.

Em outra via educacional, foi apresentada práticas pedagógicas com poucos recursos educacionais, tendo a presença do celular como dispositivo digital mais acessível para inserção das tecnologias digitais nas aulas. A possibilidade do uso dos celulares com a temática dos jogos eletrônicos, mostrou-se como alternativa de maior viabilidade pedagógica, podendo os(as) docentes abordarem o campo instrumental, crítico, produtivo e até mesmo intercultural.

Outro meio de abordagem pedagógica sobre as tecnologias expressou-se na possibilidade de construção das práticas corporais de movimentos a partir das experiências de jogos eletrônicos que os alunos possuíam. A proposta de remixagem do campo digital para o movimento corporal trouxe um caminho pedagógico que se mostrou viável em escolas com poucos recursos digitais a partir da construção coletiva entre estudantes através da ressignificação dos jogos eletrônicos. Contudo, é necessário investimento público nas escolas para o desenvolvimento de espaços educacionais capazes de promover a equidade tecnológica.

No tocante a categoria das tecnologias como subsídio pedagógico e formação discente, a identificação das diversas possibilidades de trabalho pedagógico com as tecnologias digitais em diferentes contextos educacionais, mostra-se como um dos pilares para trabalhar com a tecnologias que requer apropriação do(a) professor(a) sobre as variáveis técnicas (dispositivos), de usabilidade (práticas) e de condições viáveis no trabalho (contexto). Nessa ótica, pondera-se o uso das tecnologias na escola no viés pedagógico crítico e emancipatório como forma de enfrentamento as informações e produções manipuladoras da indústria midiática que busca interesses específicos, geralmente atrelados ao faturamento de suas empresas.

A não compreensão desses aspectos tendem a direcionar o entendimento das tecnologias como uma mera coletora e reprodutora de informações, conduzindo

a uma formação técnica e não reflexiva dos estudantes sobre a conjuntura política. Nesse entendimento, os diálogos com os(as) professores(as)-pesquisadores(as) mostraram a intencionalidade docente de trazer o pensamento reflexivo, crítico e produtivo com os(as) estudantes desde os anos iniciais até os anos finais.

No tocante ao campo formativo, depreende-se nesta pesquisa que mais da metade dos(as) entrevistados(as) precisaram individualmente pesquisar sobre as tecnologias digitais que seriam inseridas em sua prática pedagógica. Apenas dois dos(as) professores(as) já possuíam algum domínio sobre tais recursos digitais. Nesse cenário, mostra-se a importância de políticas públicas de formação continuada como promoção e subsídios ao desenvolvimento de ações educacionais com as tecnologias na escola.

Sobre os desafios encontrados pelos(as) docentes, encontrou-se a falta dos dispositivos digitais, a infraestrutura e a qualidade de conexão da internet foram os principais obstáculos enfrentados. Apesar das alternativas apresentadas que vão desde a solicitação do envio dos celulares pelos discentes até a elaboração de práticas corporais baseada em jogos eletrônicos, ainda há escolas públicas que carece de investimentos na área de tecnologias digitais. Nesse cenário, urge pensar em políticas públicas que promova investimentos nas escolas para a construção de espaços de incentivo à cultura digital. Além disso, a criação de propostas formativas atreladas a esses recursos é necessária para a construção de práticas educacionais direcionadas ao educar com, sobre e através das mídias e na vertente intercultural.

Diante desse contexto de construção de conhecimento relacionado as tecnologias digitais, a mídia e a educação física escolar, ressalta-se que esta produção não teve a intenção de encerrar essa temática. Nas incertezas e questionamentos propostos, buscou-se compreender dos(as) professores(as) egresso(as) do ProEF os entendimentos, as estratégias de ensino, os recursos e os contextos educacionais das TDICs nas suas aulas, analisando suas apreensões no contexto da mídia-educação. Dessa forma, a pesquisa propõe como contribuição didática o desenvolvimento do recurso educacional de uma história em quadrinhos que apresenta a narrativa de uma entrevista com um professor-pesquisador que trabalhou com os jogos eletrônicos na escola. A elaboração dos recursos utilizou-se de inteligência artificial para a construção das imagens e gráficos. Contudo, destaca-se a autoria textual construída entre o professor-pesquisador e o entrevistador. Esse recurso também propõe um caminho pedagógico de aproximação com as tecnologias

para construção de artefatos pedagógicos digitais que subsidie o trabalho docente e que possibilite uma linguagem multimodal, uma “gramática visual” que mediatiza a leitura crítica e estética, ampliando os sentidos para compreensão do conteúdo tematizado.

REFERÊNCIAS

- ABREU, S. M. B. **Autoformação Docente na experiência de Supervisão do Pibid: Transações para uma práxis pedagógica emancipatório na Educação Física.** 2020. 223 f. Tese (Doutorado em educação) – Universidade Estadual do Ceará, Ceará, 2020.
- ABREU, S. M. B.; NÓBREGA-TERRIEN, S. M.; TERRIEN, J. Autoformação docente: constituição e permanência do conceito. **Horizontes**, Itatiba, SP, v. 40, n. 1, p. 1-10, 2022. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/1366>. Acesso em: 14 mar. 2026.
- ABREU, S. M. B.; SILVA, A. C; NÓBREGA-TERRIEN, S. M. as recordações-referências na história de vida e formação: reverberações no desenvolvimento profissional docente. **Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina, v. 35, p. 23–41, ago. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/1234>. Acesso em: 25 maio 2025
- ALBUQUERQUE, D. I. P. *et al.* (org.). **Projeto Político-Pedagógico: Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF.** São Paulo: [s. n.], 2023.
- ANJO, A. M.; SILVA, G. E. G. **Tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC) na educação.** Cuiabá: Universidade Federal de Mato Grosso, 2018.
- ARAÚJO, A. C. desigualdades na tecnologia: reflexões no contexto da educação física e da justiça social. *In*: MALDONADO, D. T.; SILVA, M. E, H.; MARTINS, R. M. (org.). **Educação Física Escolar e Justiça Social: experiências curriculares na educação básica.** Curitiba: CRV, 2022. p. 65-78.
- BANKS, M. **Dados visuais para pesquisa qualitativa.** Porto Alegre: Artmed. 2009.
- BAZILIO, A. P. M.; CULTRI, C. N.; GOMES, V. S.; MILL, D. R. S. Letramentos e a educação CTS (ciência, tecnologia e sociedade): reflexões sobre a formação de cidadãos críticos na cultura digital. **Informação & Informação**, Londrina, v. 26, n. 1, p. 186–205, 2021. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/informacao/article/view/38954>. Acesso em: 13 jan. 2025.
- BELLONI, M. L. **O que é mídia-educação.** Campinas: Editora Autores Associados, 2012.
- BETTI, M. **Janela de vidro: esporte, televisão, educação física.** Campina: Papirus, 1998.
- BIANCHI, P.; PIRES, G. L. A inserção curricular das TIC na formação de professores: perspectivas dos formadores. **Nuances: Estudos sobre Educação Física,**

Presidente Prudente, v. 30, n. 1, p. 412-427, 2019. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/6736/pdf>. Acesso em: 20 abr. 2025.

BIANCHI, P.; PIRES, G. L.; VANZIN, T. As Tecnologias de Informação e Comunicação na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis: possibilidades para a educação (física). **Linhas (UDESC)**, Florianópolis, v. 9, p. 56-75, 2008. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/plugins/generic/pdfJsViewer/pdf.js/web/viewer.html?file=https%3A%2F%2Frevistas.udesc.br%2Findex.php%2Flinhas%2Farticle%2Fdownload%2F1372%2F1178%2F2257> Acesso em: 17 abr. 2025.

BRACHT, V. Educação Física no 1º grau: conhecimento e especificidade. **Revista Paulista de Educação Física**, [s. l.], supl. 2, p. 23-28, 1996. Disponível em: <https://revistas.usp.br/rpef/article/view/139640> Acesso em: 16 abr. 2025.

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

BRASIL. **Lei nº 9.394/96**. Institui a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: MEC, 1996.

BRASIL. **Lei nº 13.709, de 14 de agosto de 2018**. Institui a Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais. Brasília, DF: Casa Civil, 2018.

BRASIL. **Lei nº 15.100, de 13 de janeiro de 2025**. Dispõe sobre a utilização, por estudantes, de aparelhos eletrônicos portáteis pessoais nos estabelecimentos públicos e privados de ensino da educação básica. Brasília, DF: Câmara do Deputados, 2025.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: educação física. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BUCKINGHAM, D. **Manifesto pela educação midiática**. São Paulo: Edições Sesc São Paulo, 2022.

CARNEIRO, L.; GARCIA, L. G.; BARBOSA, G. V. Uma revisão sobre aprendizagem colaborativa mediada por tecnologias. **Revista desafios**, Palmas, v. 7, n. 2, p. 52-62, 2020. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/desafios/article/view/7255>. Acesso em: 05 mar. 2026.

CELESTE, E.; SANTARÉM, P. R. S. Constitucionalismo Digital: Mapeando a resposta constitucional aos desafios da tecnologia digital. **Revista Brasileira de Direitos Fundamentais & Justiça**, Belo Horizonte, v. 15, n. 45, p. 63-91, 2021. Disponível em: <https://dfj.emnuvens.com.br/dfj/article/view/1219> Acesso em: 23 ago. 2025.

CHAGAS, C. V. K.; CUNHA, E. C. S.; FOERSTE, E. Escola Pública e gestão democrática como espaços de resistências: uma abordagem provocativa. **Reflexão e ação**, Santa Cruz do Sul, v. 32, n. 2, p. 167-185, 2024. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/reflex/v32n2/1982-9949-reflex-32-02-167.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2026.

CORREIA, R. N. P.; FERRAZ, O. L.; Competências do professor de educação física e formação profissional. **Motriz**, Rio Claro, v.16, n.2, p.281-291, 2010. Disponível em: <https://share.google/TVSbOaTkd55hWiHm> Acesso em: 23 ago. 2025.

COSTA, A. P.; SOUSA COSTA, A. C.; ALVES, R. V. A. Letramentos digitais e formação de professores da rede municipal de Fortaleza. *In*: LINS JÚNIOR, J. R.; MORAES, R. M. A. (org.). **Linguística Aplicada e formação docente**: perspectivas, tecnologias e inclusão. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023, p. 143-165.

COSTA, D. **A educação para a cidadania digital na escola**: análise multidimensional da atuação dos professores enquanto mediadores da cultura digital nos processos de ensino e de aprendizagem. 2019. 123 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019.

DARIDO, S. C. Os conteúdos da Educação Física na escola. *In*: DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A. (org.). **Educação Física na escola**: implicações para a prática pedagógica. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005. p. 23-32.

DEMO, P.; SILVA, R. A. Protagonismo estudantil. **Org & Demo**, Marília, v. 21, n. 1, p. 71-92, 2020. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/orgdemo/article/view/10685/6646>. Acesso em: 6 mar. 2026.

DIAS, L. A. N. P. **Multiletramentos na sala de aula**: entre a intuição e a intencionalidade. 2016. 100 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

DINIZ, I. K. S. **A dança no ensino médio**: material didático apoiado pelas TIC. 2017. 132 f. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Humano e Tecnologias) – Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2017

DONATO, C. F. *et al.* Revisão Sistemática sobre a Educação Física Escolar na BNCC: Uma temática ainda em escassez. **Cadernos de Aplicação**, Porto Alegre, v. 35, n. 1, p. 1-13, 2023. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/CadernosdoAplicacao/article/view/128543> Acesso em: 18 mai. 2025.

DUARTE, P. F. **A formação continuada de professores da rede municipal de Fortaleza para o uso de tecnologias digitais**. 2022. 169 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2022.

EVÊNCIO, K. M. M.; BORGES, L. G. G. M. O estado da questão e as contribuições para a produção da pesquisa científica. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 7., 2022, Maceió. **Anais [...]**. Maceió: Realize Editora, 2022. p. 1-8.

FAGUNDES, T. B. Os conceitos de professor pesquisador e professor reflexivo: perspectivas do trabalho docente. **Revista Brasileira de Educação**, [s. l.], v. 21, n. 65, p. 1-23, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/RmXYydFLRBqmvYtK5vNGVCq/#>. Acesso em: 14 nov. 2024.

FANTIN, M. A mídia na formação escolar de crianças e jovens. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 31., 2008, Natal. **Anais [...]**. Natal: Intercom, 2008. p. 1-14.

FANTIN, M.; MARTINS, K. J. Entrelaçamentos entre cultura visual, cinema e mídia-educação: ensaiando diálogos com a lei 14.533/23, *In*: FRESQUET, A.; ALVARENGA, C. (org.). **Cinema e educação digital. Lei 14533: reflexões, perspectivas e propostas**. Belo Horizonte: Universo produção, 2023. p. 23-32.

FANTIN, M; MEZZARROBA, C. ENTREVISTA – Monica Fantin, por Cristiano Mezzaroba. **Cadernos do Aplicação**, Porto Alegre, v. 36, p. 1-9, 2023. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/CadernosdoAplicacao/article/view/134154>. Acesso em: 3 mar. 2026.

FANTIN, M.; RIVOLTELLA, P. C. Crianças na era digital: desafios da comunicação e da educação. **Revista de Estudos Universitários**, Sorocaba, v. 36, n. 1, p. 89-104, 2010. Disponível em: <https://periodicos.uniso.br/reu/article/view/464/465>. Acesso em: 02 mar. 2026.

FARIAS, I. M. S. A escola como lugar de pesquisa na formação de professores: notas sobre a experiência do PIBID UECE. *In*: SANTOS, F. K. S. (org.). **Professores em formação: a escola como lugar de pesquisa**. Fortaleza: SEDUC, 2011. p. 14-35.

FERNANDES, F. R.; SOUSA, F. G. A.; FIALHO, L. M. F. Colaboração entre direção escolar e professores com foco na aprendizagem docente. **Revista de Gestão e Avaliação Educacional**, Santa Maria, v. 10, n. 19, p. 1-15, 2021. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Lia-Fialho-2/publication/349186686_Colaboracao_entre_direcao_escolar_e_professores_com_foco_na_aprendizagem_discente/links/63fcac5a0cf1030a5657c54f/Colaboracao-entre-direcao-escolar-e-professores-com-foco-na-aprendizagem-discente.pdf. Acesso em: 10 mar. 2026

FERREIRA, A. F. **As tecnologias digitais da informação e comunicação nas aulas de Educação Física: a formação continuada em serviço de professores da rede pública**. 2017. 223 f. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Humano e Tecnologias) – Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2017.

FERREIRA, C. L. C. **Tecnologias digitais na educação em tempos de algoritmos: formação, reflexão e intervenção na educação física escolar**. 2020. 123 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional) - Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2020.

FERREIRA, H. S.; NASCIMENTO, K. F. Abordagens da educação física escolar:

conceitos, surgimentos, e possibilidades de aplicação na prática pedagógica. *In*: FERREIRA, H. S. (org.). **Abordagens da educação física escolar: da teoria à prática**. Fortaleza: EdUECE, 2019. p. 9-28.

FERREIRA, H. S. **Desmitificando a metodologia da pesquisa**. Fortaleza: INESP, 2024.

FERREIRA, V. I.; GIRARDELLO, G. Um olhar intercultural para a mídia-educação: diferenças e desigualdade nos contextos de acesso às mídias. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 21, p. 131-153, 2019. Disponível em: <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/4781>
Acesso em: 7 dez. 2025.

FONTAINE, G. *et al.* Uma Meta-análise do Efeito da Leitura em Papel versus Leitura Digital na Compreensão de Leitura na Educação Profissional de Saúde. **Am J Pharm Educ**, [s. l.], v. 10, n. 85, p. 1075-1084, 2021. Disponível em: <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC8715975/>. Acesso em: 19 mar. 2026.

FORTALEZA. **Documento Curricular Referencial de Fortaleza: Incluir, Educar e Transformar (DCRFor)**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2024.

FRANCO, A. H. C. Políticas Públicas de informação: um olhar para o acesso à Internet e para inclusão digital no cenário brasileiro. **Em Questão**, Porto Alegre, v. 27, n. 4, p. 61-83, 2021. Disponível: <https://seer.ufrgs.br/index.php/EmQuestao/article/view/109817>. Acesso em: 10 mar. 2026.

FREIRA, P. Carta de Paulo Freire aos professores. **Estudos Avançados**, [s. l.], v. 42, n. 15, p. 259-268, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/QvgY7SD7XHW9gbW54RKWHcL/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 14 mar. 2026.

GERE, C. **Digital Culture**. Londres: Reaktion Books, 2008.

GHIRALDELLI JR, P. **Filosofia e história da educação brasileira**. São Paulo: Manole, 2003.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2024.

GIRARDELLO, G. E. P.; ZYLBERBERG, T. P. Entrevista: Profa. Dra. Gilka Elvira Ponzi Girardell (por Tatiana Passos Zylberberg). **Motrivência**, Florianópolis, v. 36, n. 67, p. 01-12, 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/103318/57697>. Acesso em: 01 dez. 2024.

HABOWSKI, A. C.; CONTE, E. Interações crítico-dialéticas com as tecnologias na educação. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. 1, p. 266–288, 2020. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/11993>. Acesso em: 4 mar. 2026.

HEINSFELD, B. D.; PISCHETOLA, M. Cultura digital e educação, uma leitura dos estudos culturais sobre os desafios da contemporaneidade. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 12, n. esp.2, p. 1349–1371, 2017. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/10301>. Acesso em: 9 jan. 2025.

HEINSFELD, B. D.; PISCHETOLA, M. O discurso sobre tecnologias nas políticas públicas em educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 45, p. 1-18, 2019. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/162682>. Acesso em: 9 jan. 2025.

JOSSO, M. C. **Experiência de vida e formação**. Educação. Lisboa, PT: EDUCA, 2002.

LIMA, D. S. *et al.* Desafios e possibilidades no uso de tecnologias digitais na educação inclusiva. **LUMEN ET VIRTUS**, [s. l.], v. 16, n. 48, p. 4941–4959, 2025. Disponível em: <https://periodicos.newsciencepubl.com/LEV/article/view/5006>. Acesso em: 10 mar. 2026.

LIMA, F. R.; GOMES, R. Conceitos e tecnologias da Indústria 4.0: uma análise bibliométrica. **Revista Brasileira de Inovação**, Campinas, v. 19, n. 23, p. 1-30, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbi/a/x6jdz4t869KnNFWRdggqVyws/abstract/?lang=pt> Acesso em: 23 ago. 2025.

LOPES JUNIOR, C. A. Tecnologias digitais: Revisão sistemática da literatura sobre o uso de jogos digitais na educação. *In*: CONGRESSO SOBRE TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO, 5., 2020, João Pessoa. **Anais [...]**. João Pessoa: SBC, 2020. p. 415-424.

LUCENA, H. D. N. **Realidade Virtual e aprendizagem sensível do movimento no ensino de educação física inclusiva**. 2021. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2021.

MADUREIRA, E. P. **E-book interativo para o ensino do Tênis de campo na educação física escolar**. 2020. 123 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Rede Nacional). Universidade Federal de Goiás, Goiânia. 2020.

MAIA, D. L. *et al.* Estudo de caso e pesquisas educacionais: análise a cerca desse binômio. NUNES, J. B. C.; NÓBREGA-TERRIEN, S. M.; FARIAS, I. M. S. (org.). *In*: **Pesquisa científica para iniciantes**: caminhando no labirinto. Fortaleza: EdUECE, 2011. p. 45-59.

MANJINSKI JUNIOR, G.; MANJINSKI, E. Ensinar na Era Digital: o professor, a IA Generativa e o planejamento pedagógico consciente. **Revista Teias de Conhecimento**, [s. l.], v. 1, n. 5, p. 401–423, 2025. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/teias/article/view/25090>. Acesso em: 12 mar. 2026.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2025.

MATTOS, Pedro Lincoln Carneiro Leão de. A entrevista não-estruturada como forma de conversação: razões e sugestões para sua análise. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 39, n. 4, p. 823-846, 2005. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/84415/6/2025_dis_rrlopes.pdf. Acesso em: 26 fev. 2026.

MENDES, W. V. **EDUFISICAST: dando voz à Educação Física escolar**. 2020. 132 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2020.

MENEZES, E. A. O; NÓBREGA-THERRIEN, S. M; LUZ, C. N. S. Estudos sobre pesquisa e reflexão na formação docente: o estado da questão. **Revista de Educação, Ciência e Cultura**, [s. l.], v. 23, n. 2, p. 137-157, 2018. Disponível em: <https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Educacao/article/view/4506> Acesso em: 29 ago. 2025.

MENEZES, E. A. O; NÓBREGA-THERRIEN. Aprender e ensinar pela pesquisa: a experiência da Universidade Estadual do Ceará no desenvolvimento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid. **Eventos Pedagógicos**, [s. l.], v. 9, n. 1, p. 466–482, 2018. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/reps/article/view/10030>. Acesso em: 18 mar. 2026.

MEZZAROBA, C.; ZYLBERBERG, T. P.; OLIVEIRA, N. D. Mídias e tecnologias como possibilidades na ampliação da especificidade da Educação Física na escola. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 36, n. 67, p. 01-21, 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/100337> Acesso em: 16 abr. 2025.

MORAES, M. A. G.; MALDONADO, D. T. Currículo crítico-libertador da Educação Física: contribuições para a efetivação de uma educação antirracista na educação básica. **Cadernos do Aplicação**, Porto Alegre, v. 38, 2025. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/CadernosdoAplicacao/article/view/137691>. Acesso em: 19 mar. 2026.

MOTA, P. C.; NEVES, R. Intergeracionalidade e TIC: visão dos jovens participantes num Programa Intergeracional. **Revista Kairós-Gerontologia**, São Paulo, v. 22, n. 2, p. 49-76, 2019. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/kairos/article/view/45426> Acesso em: 31 mar. 2025.

MULLER, J. C.; FANTIN, M. Mediações familiares e escolares entre crianças e tecnologias digitais. **Pro-posições**, Campinas, v. 33, p. 1-26, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/KgLKTbDYvNtw4jwdG4zKB7N/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 06 mar. 2026.

NATIVIO, R. **Mapas Conceituais e Educação Física escolar: caminhos para novos recursos didáticos-pedagógicos**. 2020. 132 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional) - Universidade Estadual Paulista, Rio Claro,

2020.

NUNES, R. T.; COSTA, A. Q.; SILVA, A. P.; SILVA, P. H. B. O.; MELO, M. S. T. Contribuições dos jogos eletrônicos na formação de professores de educação física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, [s. l.], v. 46, p. 1-8, 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbce/a/stzGSbFcLZgx7hx89Nr3Jts/?lang=pt>. Acesso em: 06 mar. 2026.

OLIVEIRA, D. B.; FORTUNATO, I. R. S.; ABREU, W. F. Aproximações entre Paulo Freire e Theodor Adorno em torno da educação emancipatória. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 48, p. 1-18, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/pdf3LwFkmnvdqdd877qskp/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 04 mar. 2026.

OLIVEIRA, E. J. O. *et al.* Metodologia Inovadora para Determinação do Perfil Profissional e Identificação de Desafios e do Papel de Stakeholders na Indústria 4.0. **Caderno de Propriedade Intelectual e Transferência de Tecnologia - CPITT**, [s. l.], v. 5, n. 2, p. 147-162, 2023. Disponível em: <https://share.google/pGkQRaeP9iTj9PnJb>. Acesso em: 23 ago. 2025.

OLIVEIRA, F. S. **Tecnologias digitais na educação física: o celular enquanto instrumento de ensino e aprendizagem**. 2020. 132 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020.

OLIVEIRA, M. R. R.; MIRANDA, L. V. T. Mídia-Educação (Física) e metodologias participativas: a produção de imagens como possibilidade didático-pedagógica na educação física. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 31, p. 253-276, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/235873>. Acesso em: 20 abr. 2025.

PALUDO, E. M. S.; NEUENFELDT, D. J. Tecnologias digitais no ensino da educação física escolar: um estudo de revisão. **Revista Signos**, Lajeado, v. 44, n. 1, p. 218-241, 2023. Disponível em: <https://www.univates.br/revistas/index.php/signos/article/view/3356>. Acesso em: 19 mar. 2025.

PASQUALI, D.; FANTIN, M.; FILHO LAZZAROTTI, A. Apropriação das mídias na Educação Física: dimensões metodológica, crítica e expressivo-produtiva em questão. **Pensar a prática**, Goiânia, v. 26, n. 1, p. 1-23, 2023. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/feff/article/view/74297/40182>. Acesso em: 20 abr. 2025.

PIRES, G. L. **A educação física e o discurso midiático: abordagem crítico-emancipatória em pesquisa-ação no ensino de graduação**. Subsídios para Saúde? 2000. 223 f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

PIRES, G. L. *et al.* A pesquisa em Educação Física e mídia: pioneirismo, contribuições e críticas ao “Grupo de Santa Maria”. **Movimento**, [s. l.], v. 14, n. 3, p. 33-52, 2008. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/2543>. Acesso

em: 18 mai. 2025.

ROCHA, R. S.; NAKAMOTO, P. T. Tecnologias digitais de informação e comunicação na sociedade contemporânea: um estudo teórico-crítico sobre sua utilização na educação. **Boletim de Conjuntura**, Boa Vista, v. 14, n. 40, p. 351-371, 2023. Disponível em: <https://revista.ioles.com.br/boca/index.php/revista/article/view/1147> Acesso em: 17 abr. 2025.

RODRIGUES, L. F. *et al.* Gamificação como Ferramenta Auxiliar para a Aprendizagem na Educação Inclusiva do Fundamental II. *In: FREIRES, K. C. P. et al. (org.). Construindo o futuro da educação: tendências e desafios das tecnologias emergentes na educação do século XXI.* Iguatu: Quipá Editora, 2024. p. 10-26.

RODRIGUES, L. F. *et al.* Tecnologias Emergentes no Ensino Fundamental I: Uma Abordagem Teórica sobre Investigação e Análise de Recursos Digitais Interativos para Aprimorar a Aprendizagem. *In: FREIRES, K. C. P. et al. (org.). Construindo o futuro da educação: tendências e desafios das tecnologias emergentes na educação do século XXI.* Iguatu: Quipá Editora, 2024. p. 105-124.

ROSENO, R. S. P. **A participação dos estudantes na gestão política e pedagógica da Escola Estadual de Tempo Integral Rosa Pignataro.** 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2021.

SABINO NETO, B. **Cultura digital e Educação Física: contribuições para a formação docente.** 2020. 150 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional) - Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho, São Paulo, 2020.

SELWYN, N. What Do We Mean by “Education” and “Technology”? *In: SELWYN, N. Education na Technology: key issues and debates.* Londres: Bloomsbury, 2011. p. 1-18.

SILVA, A. M. G.; OLIVEIRA, M. R. R. Percepções de docentes em relação aos usos das TDIC nas aulas de Educação Física. **Pensar a prática**, Goiânia, v. 27, n. 1, p. 1-27, 2024. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fef/article/view/79879>. Acesso em: 14 de abril 2025.

SILVA, I. V.; SANADA, E. R. Procedimentos metodológicos de sala de aula do curso de pedagogia: experiências de ensino híbrido. *In: BACICH, L.; MOURAN, J. (org.). Metodologias Ativas para uma Educação Inovadora: uma abordagem teórico-prática.* Porto Alegre: Penso, 2018. p. 77-90.

SILVA, J. BACKES, A. F.; CARDOSO, A. A.; FARIAS, G. O.; NASCIMENTO, J. V. **Movimento**, [s. l.], v. 28, p. 1-21, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/mov/a/dWhyFb8cXmCj6sJWbVydwww/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 11 mar. 2026.

SILVA, B. L. *et al.* Tecnologias assistivas na educação física adaptada. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, São Paulo, v. 11, n. 11,

p. 4199–4212, 2025. Disponível em:
<https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/22240>. Acesso em: 18 mar. 2026.

SILVA, L. B. *et al.* Remixando jogos digitais na escola: uma experiência corporal, algumas análises e reflexões possíveis. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 32, n. 63, p. 01-21, 2020. Disponível em:
<https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/75985/45114>. Acesso em: 06 mar. 2026.

SILVEIRA, J.; BRÜGGEMANN, A. L. Formação de professores de Educação Física e tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC)/mídia: uma relação possível? Análise das propostas curriculares de universidades federais brasileiras. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 31, n. 57, p. 1-19, 2019. Disponível em:
<https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2019e55308>. Acesso em: 20 abr. 2025.

SILVEIRA, J.; PIRES, G. L. Formação continuada em educação física e tecnologias digitais: percepções dos professores participantes. **Corpoconsciência**, Cuiabá, v. 23, n. 2, p. 49-62, 2019. Disponível em:
<https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/corpoconsciencia/article/view/8505>. Acesso em: 20 abr. 2025.

SOUSA, C. V.; QUIM, O.; TOMANIN, C. R. Repensando a prática pedagógica com auxílio das TDIC: uma experiência com professores da educação básica. **Revista Multidisciplinar em Educação**, [s. l.], v. 10, p. 1-18, 2023. Disponível em:
<https://periodicos.unir.br/index.php/EDUCA/article/view/5826> Acesso em: 31 mar. 2025.

SOUSA, G. R.; BORGES, E. M.; FRANCO, N. P.; BARRETO, S. M. “O tigrinho vai à escola”: uma análise mídia-educativa dos jogos digitais de azar a partir do uso da IA. **Plurais -Revista Multidisciplinar**, Salvador, v. 10, n. 00, p. 1-21, 2025. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/plurais/article/view/24326>. Acesso em: 05 mar. 2026.

SOUSA, G. R. **TIC na educação básica**: um estudo das dissertações desenvolvidas por diretores escolares/mestrandos do PPGP (CAEd/UFJF). 2025. 223 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Minas Gerais, 2025.

SOUZA, S. P.; NASCIMENTO, P. R. B.; FENSTERSEIFER, P. E. Atuação docente em Educação Física escolar: entre investimento e desinvestimento pedagógico. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 30, n. 54, p. 143-159, 2018. Disponível em:
<https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2018v30n54p143/37040>. Acesso em: 11 mar. 2026.

TINÔCO, R. G.; ARAÚJO, A. C. Concepção crítico-emancipatória e Mídia-educação: uma interlocução possível à Educação Física Escolar. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, [s. l.], v. 42, p. 1-9, 2020. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/rbce/a/SbxZ4cWh7jpP8wxCNCd8qCz/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 06 mar. 2026.

TORRES, A. L. **Formação continuada em Tecnologias Digitais para professores de Educação Física**. 2025. 232 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2025.

TORRES, A. L. **Tecnologias da Informação e Comunicação na formação e atuação do professor de Educação Física**. 2015. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação do Centro de Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2015.

TORRES, A. L.; FERREIRA, H. S. Ações formativas para o uso das tecnologias na prática de professores de Educação Física em um contexto pandêmico. **REVISTA COCAR (ONLINE)**, [s. l.], v. 16, n. 34, p. 1-18, 2022. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/4851/2263> Acesso em: 23 ago. 2025.

TORRES, L. M. Z. B.; SILVEIRA, G. C. F. Educação Física Escolar: um olhar sobre os jogos eletrônicos. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 15., 2007, Olinda. **Anais** [...]. Olinda: [s. l.], 2007. p. 16-21.

TORRES, V. G. A. Cidadania digital: participação e segurança de pré-adolescentes na internet. *In*: Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR. (ed.). **Pesquisa sobre o uso da Internet por crianças e adolescentes no Brasil: TIC Kids Online Brasil 2023**. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2024. p. 131-243.

ULCHÔA, A. CAPELA, C. RIBEIRO, E. MOTA, M. Imagens que contam histórias: O Photovoice e a Foto-Elicitação na Investigação Qualitativa. *In*: SÁ, P.; COSTA, A. P.; MOREIRA, A. (coord.). **Reflexões em torno de Metodologias de Investigação: recolha de dados**. Aveiro: UA Editora, 2021. p. 53-68.

UNESCO. **Tecnologia na educação: uma ferramenta a serviço de quem?** Paris: UNESCO, 2023.

VALENTE, J. A. Inovação nos processos de ensino e de aprendizagem: o papel das tecnologias digitais. *In*: VALENTE, J. A.; FREIRE, F. M. P.; ARANTES, F. L (org.). **Tecnologia e Educação: passado, presente e o que está por vir**. Campinas: NIED/UNICAMP, 2018. p. 17-41.

VIEIRA, L. C.; FERRARO, D. S. S. B. Plataformização e precarização da experiência de aprendizagem na educação básica. **Caderno Pedagógico**, Curitiba, v. 22, n.7, p.01-17, 2025. Disponível em: <https://ojs.studiespublicacoes.com.br/ojs/index.php/cadped/article/view/16366>. Acesso em: 12 mar. 2026.

VILETE, M. M. G. **As tecnologias digitais como recurso didático potencializador da aprendizagem na educação física escolar**. 2024. 132 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional) - Universidade Federal do Espírito Santo, Espírito Santo, 2024.

VIDAL, A. S.; MIGUEL, J. R. **As Tecnologias Digitais na Educação Contemporânea**.

Revista Multidisciplinar e de Psicologia, [s. l.], v. 14, n. 50, p. 366-379, 2020.
Disponível em: <https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/view/2443/3877> Acesso em: 16 abr. 2025.

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM A UTILIZAÇÃO DO MÉTODO DE FOTO-ELICITAÇÃO

1) Apresente um ou mais registros fotográficos de uma prática pedagógica utilizando as TDICs nas aulas de educação física.

(Observação 1: nesses registros podem conter alguma experiência pedagógica no ambiente interno ou externo da escola).

2) Quais objetivos de ensino você almejava alcançar nessa prática pedagógica exitosa?

3) No desenvolvimento dessa prática pedagógica quais foram os aspectos metodológicos propostos para alcançar os objetivos estabelecidos?

4) Quais os equipamentos/recursos digitais foram utilizados durante a prática pedagógica?

5) Como esses equipamentos/recursos digitais são percebidos como uma busca na proposta formativa para os alunos?

6) Quais as principais potencialidades formativas, na perspectiva dos discentes, você consegue identificar no desenvolvimento dessa prática?

7) Quais limitações ou dificuldades, seja na perspectiva docente ou discente, percebidas no desenvolvimento dessa prática pedagógica?

8) Você consegue recordar os feedbacks avaliativos dos estudantes sobre essa(as) prática(as) pedagógica(as)?

APÊNDICE B – TERMO DE CONSCIENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Prezado(a) professor(a) você está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) do projeto de pesquisa intitulado “**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DIGITAIS DE PROFESSORES(AS)-PESQUISADORES(AS) EGRESSOS(AS) DO PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA EM REDE NACIONAL**” conduzido pelo professor Jonathan Moreira Lopes, portador do Cadastro de Pessoa Física de número 606.136.113-06, sob orientação da professora doutora Samara Moura Barreto. O projeto trata-se de uma pesquisa de mestrado a ser apresentado ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF) situado no polo da Universidade Federal do Ceará. Sua participação é de grande relevância, contudo, deve ocorrer apenas com seu consentimento. Por gentileza peço que leia as informações abaixo e em caso de qualquer dúvida estarei à disposição para responder por meio do e-mail (jonathanmoreira924@gmail.com), pelo telefone e também WhatsApp através do contato (85) 988222803 e pelo perfil profissional do Instagram descrito como *jonathanmoreira_l*.

A pesquisa tem como objetivo compreender como os(as) professores(as)-pesquisadores(as) egressos do Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF) inserem as tecnologias digitais, reconhecendo as suas interfaces com o campo da mídia-educação em reflexão da sua prática pedagógica na educação física escolar. Como objetivos específicos a pesquisa apresenta os seguintes: a) mapear as dissertações acadêmicas desenvolvidas pelos(as) professores(as)-pesquisadores(as) egressos do ProEF relacionadas a temática das TDICs e da mídia-educação; b) entender e refletir o ambiente educacional dos(as) professores(as)-pesquisadores(as) egressos do ProEF para identificar a inserção das tecnologias digitais, apreendendo os espaços, recursos e artefatos pedagógicos de trabalho das TDICs nas aulas de educação física escolar; c) reconhecer as interfaces com o campo da mídia-educação em análise dos contextos: metodológico ou tecnológico, crítico ou interpretativo crítico das informações, produtivo ou produção ativa de conteúdos e intercultural dos professores(as) egressos no ProEF; d) produzir histórias em quadrinhos no formato digital que apresente e contextualize no campo da mídia-educação as práticas pedagógicas digitais desenvolvidas pelos(as) professores(as)-pesquisadores(as) egresso no ProEF. Ressalta-se que sua participação é totalmente voluntária e não remunerada. A pesquisa apresenta uma

abordagem qualitativa e exploratória tendo como instrumento de coleta de dados uma entrevista realizada em uma plataforma digital do google workspace. A entrevista consiste em abordar uma narrativa relacionada à uma prática pedagógica exitosa com a utilização das tecnologias digitais em seu ambiente de trabalho. Essa entrevista será fundamentada no método de foto-elicitación que consiste na análise de uma imagem/fotografia/registo da prática pedagógica vivenciada pelo professor participante. A escolha dessa imagem é de livre escolha do participante.

Sobre os riscos de participação na pesquisa, expressa-se que qualquer pesquisa com seres humanos apresenta riscos, contudo, nesse projeto os riscos são mínimos, como desconforto ou possível constrangimento em responder a alguma pergunta da entrevista. No entanto, a pesquisa será conduzida de forma cordial e respeitosa podendo o participante solicitar a não adesão ou não continuação em qualquer etapa.

Sobre o sigilo e anonimato dos(as) participantes relacionada a coleta das informações obtida na entrevista, tais requisitos serão mantidos em todo o processo da pesquisa, sendo vetado a identificação dos(as) voluntários(as). Como forma de assegurar o sigilo e anonimato na apresentação de resultados em eventos e artigos científicos, serão utilizados nomes fictícios dos participantes impossibilitando a identificação. Além disso, expressa-se que todo os dados coletados, serão utilizados unicamente para fins acadêmicos como a publicação de artigos em periódicos, eventos e congressos científicos.

Em relação aos benefícios, ressalta-se que não haverá benefícios diretos ao participante, porém, os dados coletados contribuirão para o desenvolvimento de práticas pedagógicas digitais alternativas nas aulas de educação física, além de auxiliar no campo acadêmico na área educacional.

Após a leitura e apresentação das informações sobre a pesquisa, caso esteja de acordo em participar, pedimos a sua assinatura para confirmar sua adesão como voluntário nessa investigação científica. Ressalta-se que a qualquer momento, mesmo após assinatura, você poderá retirar seu consentimento ou desistir da pesquisa caso deseje.

Declaro o entendimento dos objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar voluntariamente.

_____, _____ de _____ de 2025

Assinatura do participante

Jonathan Moreira Lopes
Professor-pesquisador

Samara Moura Barreto
Orientadora

Dados sobre o participante da pesquisa:

Nome: _____

Documento de identificação: _____ Sexo: _____

Data de nascimento: ____ / ____ / ____ Contato: _____

Endereço: _____

Endereço do responsável pela pesquisa:

Nome: Jonathan Moreira Lopes

Instituição: Universidade Federal do Ceará

Endereço: Rua Das Nações, 1055, Granja Portugal, Fortaleza – Ceará.

Contatos: (85) 988222803 / jonathanmoreira924@gmail.com

APÊNDICE C – ENTREVISTA COM A PROFESSORA-PESQUISADORA A

Tempo total da entrevista: 1:09:36

Data: 24 de outubro de 2025

Horário: 15:00 às 16:10

ENTREVISTADOR:

Olá professora agradeço muito pela participação na pesquisa. Nesse primeiro momento vou pedir para você apresentar um ou mais registros fotográficos de uma prática pedagógica utilizando as TDICs nas aulas de educação física.

PROFESSORA:

Ok. Podemos utilizar as imagens da minha dissertação?

ENTREVISTADOR:

Podemos sim, sem nenhum problema! Mas antes de compartilhar as imagens, deixa eu já perguntar algo para você. É verdade que a senhor não tinha tanto domínio da dança para trabalhar com os estudantes na época?

PROFESSORA:

Sim. E na verdade essa dificuldade não passa. Eu trabalhei com eles [estudantes] em campo, mas é algo que permanece. Porque embora a gente tente trabalhar da melhor forma, a escola não te dá o suporte que você precisa, principalmente quando se trata de mídia-educação. Hoje [2025] a gente está aqui trabalhando com a BNCC computação que é algo que a gente vai incluir no currículo a partir de hoje [2025]. Hoje eu estou trabalhando na secretaria de educação e trabalhando com o currículo e vai incluir a BNCC computação no currículo, mas as escolas não estão preparadas. Então, mesmo utilizando esse meio para trabalhar com as crianças, se tornou mais fácil é claro, porque a gente não focou só no conteúdo da dança, mas utilizou a tecnologia como subsídio. Mas, mesmos assim, eu tenho muita dificuldade. Hoje eu consigo trabalhar com qualquer dança na forma como eu trabalhei na pesquisa [com subsídios das tecnologias digitais], mas é um domínio que eu não sei se ele chega.

ENTREVISTADOR:

Eu entendo demais. Sempre tem alguma área que nós professores(as) dominamos. Eu tenho aproximação com os esportes de maneira geral, mas a dança também é um grande desafio para trabalhar nas aulas de educação física. Por isso que eu compartilho também essa dificuldade. Nesse momento, vou apresentar as imagens e ao passar por elas vamos dialogando tudo bem?

PROFESSORA

Certo.

ENTREVISTADOR:

Eu não conhecia essa dança [Catira].

PROFESSORA

É porque em outros locais do país ela é chamada de cateretê.

ENTREVISTADOR:

Nessa imagem foi de uma atividade de descobrimento de conteúdo?

Figura 8. Caça ao tesouro da dança a ser estudada.



Fonte: Dissertação da professora-pesquisadora A (2023)

PROFESSORA

A gente fez uma brincadeira para descobrir que dança a gente ia trabalhar. Eu conversei com eles [estudantes]. Expliquei que a gente ia trabalhar uma dança e que a gente ia usar a tecnologia para isso. Que a gente ia usar a mídia e que a gente ia produzir. Eu expliquei mais ou menos como seria. Em forma de brincadeira eu ia mostrar para eles [alunos do 2º ano do ensino fundamental]. Eles iam encontrando as pistas e falavam: “dança de caubói”, mas não falaram Catira, porque não conheciam, nenhuma das crianças conheciam. A gente foi fazendo e encontrando os instrumentos que compõem essa dança. Não tínhamos a viola caipira, mas tinha violão e a gente foi mostrando e no final eles virão essa dança no vídeo que era a última pista que ficava na biblioteca na única TV da escola. Aí eles viram a dança e amaram. Então assim, eu acho que nesse sentido de usar a TV, usar o vídeo faz com que eles tenham interesse, porque eles dançam juntos, pois está vendo a vestimenta, vendo como eles [catireiros] dançam para eles [estudantes] é mais estimulante. Foi bem legal essa atividade. Eles amaram e eu também.

ENTREVISTADOR:

Durante esses 20 de anos de docência em sala de aula, você na maioria desse tempo trabalhou com os anos iniciais? Porque eu tenho muita dificuldade de trabalhar com esse público. Você já tinha essa experiência e proximidade de ensino com os anos iniciais?

PROFESSORA

Sim. Na verdade, quando eu me formei, eu trabalhava em projeto aqui em Goiás que trabalhava com essa faixa etária de 7 à 14 anos. Era um projeto social e de lá quando eu passei no concurso eu já fui lecionar nessa escola. Na época em que entrei, essa escola tinha de turmas de 4 à 7 anos. Tinha a educação infantil e a primeira fase do ensino fundamental anos finais. Depois ela [a escola] foi mudando e a gente ficou apenas com os 1º e 2º anos do ensino fundamental. Então nessa escola não tem crianças maiores, são 1º e 2º anos. Então assim, eu tive outras experiências com alunos de até 9º anos, mas eu não me adaptei. Foi um curto espaço de tempo, um ou

dois meses. Também estive na educação infantil que são as creches que são de 6 meses a 5 anos de idade. Mas eu acabei voltando para a mesma escola, porque eu me identifico muito com essa fase. Só que como você disse não é uma fase fácil. 1º ano como é de adaptação, é muito difícil. A escola em que desenvolvi as atividades ela não tem espaço para trabalhar. A educação física é feita no corredor da escola. Então assim, você não pode deixar as crianças fazerem barulho, o trabalho é limitado [em relação ao espaço], mas por serem 1º e 2º anos, os conteúdos da BNCC [Base Nacional Comum Curricular] você consegue trabalhar nesse espaço, mas é muito repetitivo. Mas eu me identifico muito com essa fase. Com as crianças tudo que você propõe eles fazem.

ENTREVISTADOR:

Nessa fase eles [estudantes] têm muita energia. Gosta de se movimentar bastante. Tem uma outra imagem onde a senhora apresenta se eu não me engano as tecnologias antigas e as novas. Consegue relembrar?

PROFESSORA

Sim. Essa imagem mesmo [figura 9]. O tema da aula era esse mesmo. As tecnologias novas e antigas. Eu consegui reunir alguns itens como: mini game, que eram aqueles jogos do passado, digitalizadora, telefone fax, tinha um aparelho de som que usava CD [Compact Disc], levei CDs, levei a câmera digital que era em um formato quadrado, levei as fotos por monóculos e eles [estudantes] ficaram encantados, pois muitos não conheciam. Foi uma aula que eu nem consegui falar muito, pois eles ficavam trocando dos dispositivos eletrônicos e foi muito interessante. Eu também passei um vídeo para eles que eu mesmo fiz em um programa que mostrava essas tecnologias antigas e as novas. No vídeo eu mostrava como era o manuseio dessas tecnologias antigamente e que antes a gente não tinha a menor condição de fazer essas coisas [relacionado a facilidade das tecnologias atuais]. Hoje para eles [estudantes] tudo é muito simples de fazer.

Figura 9. Atividade sobre as novas e antigas tecnologias



Fonte: Dissertação da professora-pesquisadora A (2023)

ENTREVISTADOR:

Eu consigo até imaginar a empolgação deles manuseando essas tecnologias. Eu tenho uma pergunta para a senhora. Como você conseguiu trazer essa diversidade de tecnologias?

PROFESSORA:

Algumas coisas tinham na escola, esse aparelho de som, era meu, eu que trouxe para

escola, mostrei o pendrive para eles. O aparelho de telefone fax também é da escola, a digitalizadora também, mas o tablet eu peguei do meu filho, minigame eu consegui no camelô. Meu filho tinha um outro vídeo game digital pequeno que também levei para eles e foi assim. Um colega [professor] trazia uma coisa, outra colega [professora] trazia outra coisa, a senhora da biblioteca trouxe o monóculo de ver as fotos, então a escola toda ajudou. Inclusive quando a gente utilizou os notebooks para fazer pesquisa, a gente [escola] não tinha laboratório. Então a gente também utilizou os notebooks dos colegas [professores/as]. A gente fez essa aula [de pesquisa com os notebooks] na sala dos professores porque não tinham espaço. Mas eu consegui fazer. Mas quando a gente pensa, “eu fiz isso com uma turma”, como seria fazer com todas? A gente tem 8 aulas em um dia e eu tinha 12 turmas na época. Então é difícil.

ENTREVISTADOR:

Eu compartilho desse seu pensamento professora. Vamos agora para nossa primeira pergunta. **Quais os objetivos de ensino você almejava alcançar nessa prática pedagógica?**

PROFESSORA:

Então assim, para mim como professora o objetivo é conseguir trabalhar os conteúdos de uma forma mais dinâmica e utilizando não só as TICs [tecnologias da informação e comunicação], mas também o conhecimento sobre a mídia-educação para as crianças entenderem que as mídias não são só pra gente consumir ou comprar, que as mídias a gente produz, que a gente utiliza ela [tecnologia] no nosso dia a dia como instrumento de trabalho, para além de produzir para o entretenimento. Pra gente como professora para melhorar nosso trabalho na escola. E realmente ficou mais dinâmico, não foi só aquela coisa maçante de trabalhar só a dança. Eles chegavam e diziam: “Nossa! E hoje? O que você vai ensinar? Como que a gente vai aprender? Esse passo que você vai ensinar será como? Vai ser um vídeo?”. E eles também queriam fazer, porque todas aulas tinha um aluno que era o fotógrafo. Então eu já fiz uma escala com eles para que todos passassem por aquele momento. Teve coisas que eu não ensinei eu aprendi, porque eles também já têm essa bagagem de casa. Então muitas coisas eles me ensinaram. Então assim, meu objetivo para professora é planejar uma aula mais dinâmica, que realmente o aluno aprenda, que ele [o estudante] saia dali sabendo o que era o conteúdo e para além disso, para ele levar para a vida. E para os alunos que eles aprendam em que meio ele está, como foi antes, como é agora, como pode ser para frente, como eu posso utilizar isso [tecnologias] para não me prejudicar, como que eu não vou prejudicar meu colega, como que eu vou proteger as pessoas que estão perto de mim. Então esse letramento na área da tecnologia, não só na área da educação física. O objetivo é unir das duas coisas. Porque eu acho que não dá para fugir desse mundo [das tecnologias]. Hoje [2025] a gente precisa ensinar. E às vezes a criança está ali do lado do pai em casa e o pai nunca ensinou ele a ligar o notebook. Ele só mexe no celular. O notebook está ali e ele não usa para nada, ele só usa o celular para jogar, mas é só para isso mesmo? Então assim, tem outras funções [o celular] e acabe a família [ensinar], mas acho que a escola também pode ajudar, inclusive nós, da educação física. Às vezes a gente pensa que isso é só para aula de matemática, de tecnologia, mas não, a gente também pode utilizar.

ENTREVISTADOR:

Sua fala é muito interessante professora sobre a educação física poder utilizar as tecnologias. De fato, na escola onde eu trabalho, geralmente quem se apropria mais

dessas tecnologias são os professores de matemática e ciências, principalmente por causa dos laboratórios. Então a minha inquietação como pesquisador, foi de encontrar práticas no campo da educação física que utilizasse as tecnologias. Outra pergunta que eu gostaria de saber é como foi a formação dessa turma para o desenvolvimento dessas práticas pedagógicas?

PROFESSORA:

Eu trabalhei só com 2º ano [do ensino fundamental]. Nessa turma tem alunos de três turmas e era um horário que não atrapalhasse os professores na sala. Então eles [os professores das outras disciplinas], dispensavam [das suas aulas] para participar desse momento. Foi isso que aconteceu. Fizemos no período de maio e junho e foi um total de 17 aulas, totalizando uns 2 meses e pouco. Aqui a gente fez uma seleção dos alunos que iriam participar, aqueles alunos que não estavam com dificuldades na aula [de português e matemática].

ENTREVISTADOR:

Entendi. Nesse momento eu gostaria de saber sobre a parte metodológica para alcançar os objetivos das aulas. Então, **no desenvolvimento dessa prática pedagógica quais foram os aspectos metodológicos propostos para alcançar os objetivos estabelecidos?**

PROFESSORA:

Sim. No início da aula eu falava a temática e sempre fazia questionamentos para eles a respeito da temática da aula, se já conheciam a respeito do assunto. E deixava eles falar e ia questionando até chegar no ponto que me interessava e também para aula. E depois eu passava para parte das atividades mesmo, dos procedimentos e a gente realizava. No final a gente fazia de novo uma rodinha de conversa ali para ver se eles entenderam e questionavam novamente. “O que vocês acham do questionamento inicial com o que a gente fez? Vocês entenderam? Vocês querem perguntar alguma coisa?”. Então a metodologia era essa. Nessa atividade [figura 10] foi feita com um catireiro. Ele é o senhor Belarmino. Eu cheguei a conversar com ele pessoalmente, na cidade dele que é a uns 200 e poucos quilômetros daqui [do onde trabalho]. Ele é autor de músicas e catireiro mesmo. Ele tem um grupo de Catira. Nesse momento da aula, foi uma entrevista que os alunos fizeram. Então nessa aula a gente utilizou a TV, a chamada de vídeo, pois ele [Sr. Belarmino] estava em um local que não dava pra usar o notebook, então a gente fez uma chamada de vídeo pelo WhatsApp e os próprios alunos é que foram questionando ele sobre a dança, quanto tempo ele dançava, como que era os principais passos da Catira? E ele foi respondendo e eu fiquei encantada, com isso, porque eu não imaginei que as crianças tivessem esse respeito com um senhor dessa idade [mais de 65 anos] e com uns questionamentos tão importante a respeito da dança. A gente deixou pra fazer esse momento mais no final, para que eles tivessem um conhecimento a respeito do assunto, para quando chegasse no momento de conversar com ele [Sr. Belarmino], eles [os alunos] já tivessem bagagem para conversar. E foi bem legal esse momento. Eles [os alunos] pediram até pra ele [Sr. Belarmino] cantar.

Figura 10. Vídeo chamada com um catireiro



Fonte: Dissertação do(a) professora-pesquisadora A (2023)

ENTREVISTADOR:

Professora queria fazer uma pergunta sobre o desenvolvimento dessas práticas na escola. Para você desenvolver essas atividades como foi a acessibilidade e contribuição da gestão escolar?

PROFESSORA:

Em relação a escola foi bem tranquilo, porque como eu estava há muito tempo, meus colegas [professores/as] me ajudaram muito e a gestão também. Eu tive muito apoio, a escola foi muito parceira, tanto a direção como a supervisão, porque assim, quando você faz um trabalho desse sozinha, você não consegue. E isso é outra dificuldade que a gente tem. Então, quando você trabalha com qualquer tipo de tecnologia, de equipamentos você precisa de um apoio. E eu tive muito apoio na escola.

ENTREVISTADOR:

Perfeito. Vamos agora para a próxima pergunta. **Quais os equipamentos e recursos digitais foram utilizados durante a prática pedagógica?**

PROFESSORA:

Sim. A gente utilizou no dia a dia das aulas sempre dois smartphones, pois sempre tinha um aluno filmando e outro fotografando as aulas. E também a gente usava alguns vídeos, a gente fez uma produção audiovisual que os alunos foram juntando essas imagens e a gente criou essa produção. A gente também utilizou os notebooks, TV, a gente só tinha uma, mas utilizamos muito. O que mais a gente usou foi isso. Esse material produzido pelos alunos a gente fez até uma divulgação na escola, para as famílias verem o material produzido pelos alunos. Nós deixamos essa produção no YouTube, mas não deixamos aberto.

ENTREVISTADOR:

Entendi. Professora nessa imagem [figura 11] era um painel de combinados? Como era a proposta dessa atividade?

Figura 11. Painel de combinados



Fonte: Dissertação da professora-pesquisadora A (2023)

PROFESSORA:

Esse painel de combinados é uma rotina aqui nas escolas de primeira fase, porque a gente combina com eles o que pode e o que não pode, já colocando eles mesmo para dizer as regrinhas. É como se fosse as regrinhas do que tem que fazer, de como agir, do que tem que respeitar, do esperar sua vez, para que a gente consiga fazer as aulas. Porque senão, chega no dia de manusear o celular e acaba não tendo organização. E ainda assim, teve gente que não respeitou regra. Teve um aluno que na vez de ficar responsável pela fotografia, o colega que estava responsável pela filmagem acabou filmando ele [o aluno responsável por fotografar] jogando no celular. Então assim foi um dos alunos que não respeitou o combinado e depois a gente conversou sobre isso depois. Então, tudo isso gera aprendizado para eles, limites.

ENTREVISTADOR:

Entendi. Vamos agora para a próxima pergunta. **Como esses equipamentos ou recursos digitais são percebidos como uma busca na proposta formativa para os alunos?** Principalmente dando a eles a oportunidade de ficar responsável pelas fotografias e filmagens.

PROFESSORA:

Então, isso foi construído no dia a dia. Porque eles estão acostumados a gente falar e eles fazerem. Então a partir do momento que a gente fez o painel de combinados, eu expliquei que eles teriam suas responsabilidades e que tudo o que a gente esperava seria feito por eles. Eu sozinha não teria como fazer essas aulas funcionarem, não teria como fazer eles aprenderem sobre as tecnologias e sobre a mídia e eles que teriam que fazer. Então a gente foi construindo listas de quem ia fazer o quê a cada dia e eles fizeram tudo muito certinho. Então eu acho assim, que no final ficou o aprendizado que a TV não é só usada para entretenimento. Ela pode ser utilizada para fins educativos sim, que existem muitos canais que a gente aprende. Inclusive, quando a gente fez a pesquisa, além da Catira, a gente viu canais educativos como o Manual do Mundo, que é um canal de ciências que ensina coisas do dia a dia e ele mostra como as coisas são feitas. Eu mostrei isso para eles, que não é só usar o celular para jogar, que você pode fazer pesquisa. Você pode usar o notebook para fazer pesquisa a respeito da escola, não só de matemática, língua portuguesa, ciências, mas que na educação física também. Se o professor me ensinou algo, eu estou com dúvida, eu também posso olhar, posso ver outras formas de

brincar, de recriar, de me envolver, de ajudar meu colega. E também sobre o uso responsável do celular. Inclusive quando o colega utilizou o celular para jogar [no momento em que era para fotografar a aula] foi um link para a gente falar sobre esse assunto. Uso responsável. “Nesse momento em que estamos na escola é para isso? Esse momento da aula que você deixou de fazer sua responsabilidade para fazer outra coisa. Então existe o momento do jogo e ele é bom, mas também existe o momento que a gente usa esse equipamento para fazer outras coisas que são úteis”. E de produzir coisas úteis. A gente fez uma produção audiovisual que pode ajudar outras crianças. Eu acho que quando eles pensam em celular, YouTube, TikTok, eles pensam mesmo em ser uma influência digital. Então eu acho que essa turma entendeu que não é só isso, que não é tão pequeno, que o mundo da mídia-educação é muito maior, que a tecnologia é muito maior, que a gente pode utilizar para várias coisas.

ENTREVISTADOR

Perfeito professora. Durante as aulas você teve alguma ajuda de outro(a) professor(a) nas atividades desenvolvidas?

PROFESSORA:

Era só eu mesma. Só tive ajuda quando eu precisava de alguma caixa de som e alguém levava para mim. Então assim, teve algumas aulas que eu fiz em espaços abertos, debaixo de árvores, então a ajuda foi nesse sentido. Agora em relação a prática era só eu mesma e os alunos que ficavam me ajudando com as fotografias e filmagens.

ENTREVISTADOR:

Essa ajuda dos alunos em filmar e fotografar a senhora fez em um formato de lista?

PROFESSOR(A):

Exatamente era uma lista em que eu fiz na primeira aula explicando para eles sobre o projeto. Também expliquei o que cada um ia fazer e que todos iriam participar. No momento em que os alunos ficavam sabendo que era a vez deles, uma aula antes eu escrevia no caderninho deles para as mães deles já saberem que naquele dia eles [os alunos] precisariam enviar o celular para escola para que naquele dia os pais deixassem eles levarem, porque a gente estaria utilizando. Depois os pais me enviavam as imagens.

ENTREVISTADOR:

Você já tinha um diálogo prévio com as famílias?

PROFESSORA:

Sim. Muitos pais eu já conhecia, então esse foi um dos critérios de seleção também, porque a gente tinha 25 vagas para o projeto, pois era o máximo de alunos que comportava em uma sala na época [2023]. Então, além do aluno estar bem no critério de notas para poder sair da sala [para participar do projeto] porque não era de uma turma, pois se fosse de uma turma só, essas atividades seriam no horário normal [do horário escolar convencional], mas como os pais não autorizaram. Muitos pais por questões religiosas, por eles [os pais] falarem que essa dança [Catira] é de cunho religioso, então eu precisei de alunos de outras turmas, pois teria um número muito reduzido. Por esse motivo, o nosso critério foi por notas e de famílias em que a gente

poderia contar para esse projeto. Porque iam precisar de roupas [específicas]. Teve dia que a gente precisou ir vestido que nem os dançarinos [Catira]. Eu fiz um grupo de WhatsApp para entrar em contato com os pais para avisar. Os pais formam muito parceiros.

ENTREVISTADOR:

Essa roleta digital na imagem [figura 12] foi a senhora que fez? Utilizou qual programa para a construção?

Figura 12. Dança Catira e roleta digital



Fonte: Dissertação da professora-pesquisadora A (2023)

PROFESSORA:

Sim, fui eu quem fiz. Eu utilizei o Powerpoint. Foi uma ideia das aulas online que eu já estava fazendo com os meus alunos na época da pandemia. Tem até uma musiquinha lá do Silvio Santos.

ENTREVISTADOR:

Muito interativo essa atividade da roleta digital. Professora vamos agora para a próxima pergunta. **Quais as principais potencialidades formativas, na perspectiva dos discentes, você consegue identificar no desenvolvimento dessa prática?**

PROFESSORA:

Eu penso que podemos tornar nossas aulas mais atrativas. A educação física, os alunos por si já gostam, o movimento já é atrativo. Então a gente não tem muita essa dificuldade, quanto mais elementos você trazer sobre esse assunto, nesse caso a dança, eu acho que o aluno vai aprender mesmo e guardar esse conhecimento. Por exemplo, em uma aula teórica em que você só chega e escreve ali no quadro e o aluno copia, ele aprende se ele quiser. Ele vai ler e aprender. Mas quando você conversa, faz uma contextualização daquilo, mostra o exemplo, mostra um vídeo, mostra uma figura, mostra os instrumentos que usa para aquilo, mostra o material que usa, fala historicamente o que aconteceu, mostrando, visualizando, eu acho que isso tem um poder muito maior do que você só escrever ou só olhar no livro ou só ir lá e brincar. Por exemplo, eu poderia muito bem colocar uma música, ensinar os passos da Catira com eles e dançar. Eles iam saber o que é Catira, eles iam saber dançar, eles iam conhecer essa música. Mas é só isso? A dança da Catira é só isso? Não é. Ela tem uma história, ela foi criada, ela tem quase 500 anos. E quem dançou? Onde foi? Por quê? Tem outras coisas e eu chamo isso de letramento. Então, eu sei o que

é, mas eu sei o que está por trás disso? E eu acho que isso é importante em qualquer componente curricular, não só no nosso. Por exemplo, trazendo aqui um esporte, como você falou que gosta do esporte. Se você traz o voleibol, ensina, treina, traz fundamento, joga, ele vai aprender sim. Mas não é só isso. É interessante que ele conheça tudo, porque quando chega em uma prova externa, por exemplo, a prova não vai perguntar para ele que tipo de fundamento é esse. Existe uma história do voleibol. Existe os campeonatos, o escolar, os competitivos de alto rendimento, existe pressões em cima dos atletas, existe voleibol na rua. Então assim, é muito mais do que só uma aula prática sobre aquilo. Então assim, trazer a tecnologia facilita a gente mostrar para o aluno que o mundo não é só esse da nossa sala de aula, que é muito maior, que essa dança [Catira] é maior, que ela [Catira] é dançada em vários lugares e que através de um vídeo que eu mostro para a criança ela já tem esse conhecimento. Então eu acho que isso agrega muito a nossa aula em todos os conteúdos, não só na dança, em qualquer conteúdo que você for fazer. Por exemplo, eu fui brincar com eles de pular corda. Pular corda é uma brincadeira tradicional. Mas as crianças sabem que existem um campeonato mundial de pula corda? Não sabiam. Então assim, eu mostrei para eles e os alunos ficaram encantados com coisas tão pequenas que é só você mostrar. Então você mostra para eles algo muito maior do que só esse conteúdo em sala de aula. Então eu acho que isso para nós como professores é muito relevante. É uma forma da gente usar os três pilares: conceitual, atitudinal e procedimental. A gente precisa estar trabalhando com essas três juntas e só a aula prática não contempla os três. Então eu preciso, mesmo que minha aula seja prática, mesmo que eu esteja na quadra trabalhando o esporte, eu preciso fazer a parte conceitual e atitudinal também. Porque as crianças, os alunos e nós não somos feitos apenas de prática, nem só de teoria. Nós precisamos de todos [as dimensões] e juntos.

ENTREVISTADOR:

Perfeito professora. Nessa imagem foi uma oficina de fotografia? Como funcionou? [figura 13]?

Figura 13. Oficina de fotografia



Fonte: Dissertação da professora-pesquisadora A (2023)

PROFESSOR(A):

Isso. Eles [estudantes] ensinaram umas coisas. A gente combinou que iria tirar fotos e filmagens. Essa foi uma das primeiras aulas. Aí eu ensinei para eles como filmar, como posicionar [a câmera] para que não ficasse 'cortando' a cabeça, os pés, a fazer

selfie. Nesse dia todos levaram os celulares. Nesse dia eu também mostrei como eram as fotos antigas para eles visualizarem. Fotos em preto e branco. Inclusive teve uma menininha que ensinou os colegas a fazer aquela foto que fica desfocado atrás e eles acharam um máximo. Então a gente aprendeu com eles também. Aí eles foram lá para fora e tiraram fotos de caju, andaram a escola toda fazendo fotos.

ENTREVISTADOR:

Eles são muito criativos. Professora gostaria de perguntar agora sobre **quais as limitações ou dificuldades seja na perspectiva docente ou discente são percebidas no desenvolvimento dessa prática pedagógica?**

PROFESSORA:

Como professora eu tive dificuldade a falta de conhecimento. Em relação a dança, a gente consegue encontrar, mas assim, quando você quer mostrar para os alunos, às vezes não tem nada adaptado para idade deles [6 e 7 anos]. Então é uma dificuldade que a gente encontra. Sobre a falta de conhecimento que eu falei é em relação as tecnologias também. A gente às vezes não sabe usar, então você tem que pesquisar muito antes de levar para eles para você não levar algo que esteja incorreto. Em relação a estrutura da escola, a gente realmente não tem espaço para trabalhar. Uma única TV na escola era muito difícil. Então eu tinha que agendar todas as minhas aulas na biblioteca, por ser uma biblioteca é um local muito reservado, então eu tinha que reservar aquele horário para que não entrasse ninguém. Como não tinha equipamentos, muitas coisas eu tive que levar da minha casa, tinha que pedir para os pais, eles me ajudaram muito. A TV da escola na época não era smart, hoje [2025] ela é, na época não era, então eu precisava do notebook para conversar com o entrevistado, mas ele não tinha como falar com a gente pelo notebook naquele momento, então tinha que ser na chamada de vídeo. Para passar a chamada de vídeo do celular para TV tem que ser uma TV smart. Então eu tive que levar a TV de casa para escola. Então assim, são coisas que dá vontade de desistir que no dia a dia provavelmente eu teria desistido. Então essa falta de equipamentos e estrutura, o conhecimento a gente vai atrás, não é o pior. Mas a falta de conhecimento, estrutura e apoio também. Então assim, eu tive apoio em algumas partes? Sim, mas nem todas. E não é porque a escola não quis me ajudar, é porque a escola tem funcionários para coisa e eles estão ocupados. Nem sempre eles podem te ajudar. Então isso foi muito difícil. Para os alunos, eu não sei se eles tiveram dificuldades, porque eles amaram as aulas, para eles estava tudo certo. Então eles acharam ruim porque estava acabando, mas eles adoraram, acho que para eles foi bem fácil.

ENTREVISTADOR:

Professora vamos agora para a última pergunta. **Você consegue recordar os feedbacks avaliativos dos estudantes sobre essa prática pedagógica?**

PROFESSORA:

Tem algo que eu lembro muito quando eles me viam já falavam: “Tia hoje tem aula de tecnologia?”. Eles não falavam que era aula de educação física. Hoje tem aula de tecnologia. E quando acabou eles falavam: “Ah não tia, não vai mais ter aula de tecnologia?”. Aí eu falava: “Não gente eu vou voltar para sala de vocês, mas não é mais com tecnologia”. Isso me marcou porque para eles a aula era de tecnologia.

ENTREVISTADOR:

Como eles estavam mexendo no celular, por mais que tenha a prática corporal da dança, eles estavam como protagonistas tendo a responsabilidade de filmar e fotografar.

PROFESSORA:

De ligar o som também, de colocar o pendrive nos dispositivos, até isso. A caixinha do bluetooth, eram eles que manipulavam.

ENTREVISTADOR:

Professora eu agradeço demais, obrigado pelo seu tempo, gratidão pela participação.

PROFESSORA:

Imagina. Sucesso.

APENDICE D – ENTREVISTA COM A PROFESSORA-PESQUISADORA B

Tempo total da entrevista: 42:00

Data: 26 de setembro de 2025

Horário: 15:00 às 16:00

ENTREVISTADOR:

Olá professora agradeço muito pela participação na pesquisa. Nesse primeiro momento vou pedir para você **apresentar um ou mais registros fotográficos de uma prática pedagógica utilizando as TDICs nas aulas de educação física.** Esses registros podem ser o que você utilizou na dissertação ou pode apresentar outras imagens de práticas pedagógicas digitais desenvolvidas em outro momento. Essa decisão das imagens tem que ser sua não pode ser minha tudo bem?

PROFESSORA:

Então tem que ser da dissertação, pois foi o último ano [2023] em que trabalhei em sala de aula.

ENTREVISTADOR:

Pronto! Pois vou compartilhar a tela com as imagens da sua dissertação. A senhora lembra de alguma imagem específica dessa prática ou posso apresentar as imagens contidas na dissertação e a senhora escolhe?

PROFESSORA:

Eu lembro de uma imagem em que fiz pequenos grupos onde eles utilizavam aparelho celular. Na época não tínhamos ainda na escola os chormebooks, então foi a única alternativa que tive para trabalhar com eles.

Figura 14. Utilização do celular para aprendizagem do



Fonte: Dissertação da professora-pesquisadora B (2023)

ENTREVISTADOR:

Era essa imagem em que eles estão em grupos formados com a mesas da sala de aula e com os celulares?

PROFESSORA:

Essa mesmo!

ENTREVISTADOR:

A minha pergunta a partir desta imagem é a seguinte: **quais os objetivos de ensino você almeja alcançar nessa prática pedagógica?**

PROFESSORA:

Inicialmente, o principal objetivo que eu tive foi apresentar possibilidades diferenciadas nas aulas de educação física. Porque aqui no estado [Mato Grosso], não sei como é aí no seu estado, mas aqui por exemplo no estado [Mato Grosso] as crianças não tem o professor de educação física até o quinto ano, só a partir do sexto ano. Então essa turma já veio sem o professor de educação física e eles já vinham imaginando como seria. Não tinham esse conhecimento. Então no primeiro momento era justamente apresentar outras possibilidades além da recreação. Então eu pretendia trabalhar com eles além das novas possibilidades, trabalhar o companheirismo, porque durante as aulas 50% dos estudantes não tinha aparelho celular. Então um precisava estar com o outro e também um precisava ajudar o outro. Então aquele que dominava algum tipo de conhecimento ele ajudava o colega. Então, inicialmente foi dessa forma e além disso, para que eles criassem habilidades dos jogos que eles considerassem difíceis. Então por exemplo, no celular a dama ela já te mostra automaticamente o que você deve fazer e depois a criança entendia e achava aquilo [o jogo dama no exemplo] mais fácil e depois executei com eles de forma prática [jogar no formato analógico ou seja com o tabuleiro o jogo de dama]. Então foi uma forma de auxiliar na aprendizagem de determinados jogos.

ENTREVISTADOR:

Perfeito! Achei muito criativo. Não teria nem imaginado essa forma de ensino com as tecnologias. Ficou muito legal!

PROFESSORA:

A gente vai vendo conforme as nossas necessidades das nossas turmas. Então eu vi que essa turma [6º ano] era uma turma que recém tinha ingressado na escola e era uma turma que aceitaria a proposta, o 6º ano mais tranquilo de aceitar do que o 9º ano, por exemplo.

ENTREVISTADOR:

É verdade! Eu percebo que eles topam tudo [em relação as atividades relacionadas a prática corporal de movimento] nessa idade.

PROFESSOR(A):

Eu amo trabalhar com os 6º anos! São agitados, mas são bons!

ENTREVISTADOR:

Vamos agora outra pergunta. **No desenvolvimento dessa prática pedagógica, quais foram os aspectos metodológicos propostos para alcançar os objetivos estabelecidos?**

PROFESSORA:

Olha, eu estou tentando lembrar da minha memória. Eu não lembro assim detalhadamente. O que eu lembro é que inicialmente eu fiz aula expositiva dialogada com eles apresentando o que são os jogos eletrônicos, a origem, quem criou esse tipo de jogo, por que ele existe, por que se chama jogo eletrônico, então eu fiz essa exposição para eles terem esse primeiro contato de eles entenderem o que eles iriam trabalhar. Aí eu lembro que eu passei um filme para eles também contextualizando, um filme de desenho, *Detona Ralf*, para que eles pudessem entender um pouco. Por que assim, quando você fala: “Ah! Vou trabalhar jogos eletrônicos” [pensamento da professora]. “Ah vou jogar Free Fire” [pensamentos dos/as alunos/as]. “Ah vou jogar Minecraft” [pensamentos dos/as alunos/as]. Antes da aula expositiva dialogada eu fiz um questionário inicial com eles perguntando o que eles entendiam por jogo eletrônico. E foi aí que obtive essas respostas. “Ah eu jogo Minecraft”, “Ah eu jogo Free Fire”, então eles ficavam: “Nossa! É isso aí que eu vou jogar?”.

ENTREVISTADOR:

Eles chegaram a falar no Roblox?

PROFESSORA:

Sim, Roblox também eles disseram! Aí eu queria ao mesmo tempo resgatar neles essa vontade de também aprender jogos que são tradicionais. Qual criança joga dominó hoje em dia? Qual criança joga dama hoje em dia? E ao mesmo tempo para não também deixar muito distante da realidade deles eu também usei o Uno online que era algo que eles conheciam. Alguns até entendiam e jogavam [dama e dominó], mas não era com muita frequência. Então depois desse filme [Detona Ralf] eu fiz o primeiro contato deles com esses jogos. Eu lembro que comecei com o dominó eletrônico e em cada final de aula eles faziam um relato para mim. Então eu perguntava: “Como é que foi? Foi difícil? Foi fácil? Qual você gostou mais? O que menos gostei?”. O dominó eles falavam que era muito fácil. Muitos que não conheciam, achavam que era difícil, mas depois que eles jogaram no celular eles falavam: “Nossa isso aqui é fácil demais!”. Aí depois do dominó eu fui para dama, se eu não me engano e foi o mesmo processo. Aí a gente fazia o que? Fazia o jogo virtual e fazia o jogo presencial.

ENTREVISTADOR:

Era na mesma aula ou em aulas separadas?

PROFESSORA:

Era em aulas separadas. Aconteciam em duas aulas, minhas aulas eram sempre geminadas. Então eu fazia naquela aula a parte digital. Eles faziam o feedback de como foi e na próxima aula eles faziam a parte física. Uma parte presencial com os colegas, executavam aquilo que tinham aprendidos na forma digital. Depois eu fiz a mesma coisa com o Uno e foi o mesmo processo. No final eu também fiz uma aplicação de questionário final. Só que na minha dissertação como o meu tempo já estava apertado no prazo eu fiz uma análise geral do questionário final eu não abordei ele passo a passo como eu gostaria. Mas como você mesmo sabe a gente trabalha com prazos. Eu coloquei como proposta para finalizar depois. Aí eu finalizei com esse questionário. Assim, exclusivamente que tipo de metodologia eu não vou saber te dizer porque eu não lembro. Porque a gente segue certinho uma metodologia, um autor, só que agora eu não vou me recordar.

ENTREVISTADOR:

Tranquila professora. A pergunta em questão está relacionada a prática pedagógica, os métodos utilizados, as estratégias como a senhora está dizendo. Meu questionamento é mais no campo empírico que a senhora resolveu seguir.

PROFESSORA:

E foi um processo. Porque assim, no começo você tem aquela resistência: “Mas que dia eu vou para quadra?”, “Que dia eu vou jogar bola?”. Entendeu? Foi um processo! Aí você tem que conversar, você tem que explicar, você tem que mudar a forma como você aborda, por isso que o trabalho em grupos me ajudou bastante. Por exemplo, se tivesse um chromebook na época igual como tem agora, era um chromebook para cada aluno. Talvez o chromebook ajudaria, porém de forma individual não desse tão certo como foi em grupos.

ENTREVISTADOR:

Eles [alunos] vão se ajudando.

PROFESSOR(A):

Sim! Então essa é a questão! Então eles foram muito parceiros. Um ajudou bastante o outro. Eles são uma turma muito boa! Inclusive, até hoje [2025], eles ainda são uma turma muito boa, estão no 9º ano e são da mesma forma até hoje [2025].

ENTREVISTADOR:

Nessa escola você era a única docente da área [educação física] ou tinha outro(a) professor(a)?

PROFESSORA:

Eu cheguei aqui em 2021. Eu tinha a maioria das aulas e tinha uma professora com 4 aulas, então eu a encontrava uma vez na semana. Em 2022 eu peguei só 30 horas por conta do mestrado. Então tinha outra professora com umas 10 ou 12 aulas que era o que sobrava. Eu optei por só 30 horas pra poder dar conta, porque eu não me afastei para o mestrado eu continuei trabalhando. Aí em 2023 eu peguei todas as turmas.

ENTREVISTADOR:

Professora minha próxima pergunta é sobre quais os equipamentos ou recursos digitais foram utilizados durante a(s) prática(s) pedagógica(s)?

PROFESSORA:

Usei data show mesmo convencional com caixa de som para passar o filme. Tanto é que tem uma foto do filme e a projeção é na parede. Utilizei os aparelhos celulares. Para isso eu chamei os pais. Aqui você precisa pedir autorização, pedir uso de imagem e pedi que eles autorizassem os filhos a trazerem o celular. Apresentei certinho o cronograma para que eles liberassem.

ENTREVISTADOR:

Então os celulares eram dos alunos?

PROFESSORA:

Sim, dos alunos! Tivemos um grande problema com a internet. Tive que rotear do meu celular para eles.

ENTREVISTADOR:

É universal! Aqui [Fortaleza-CE] a gente tem esse problema. Deixa eu te perguntar, a escola tinha algum dispositivo como notebook, celular, tablet ou qualquer dispositivo móvel?

PROFESSORA:

No momento [referência ao ano de 2022 em que foi realizada as atividades pedagógicas digitais] não! Eu utilizei o meu computador também. Agora [em 2025] nós temos o tablet, o aparelho celular e notebooks.

ENTREVISTADOR:

Então hoje [2025] a escola tem um maior suporte?

PROFESSORA:

Sim. Hoje [2025] já tá um pouco melhor!

ENTREVISTADOR:

Outra pergunta professora! Pelas imagens que você apresenta, nota-se que é uma sala de aula. Então na época [2022] a escola não tinha laboratório ou algum espaço digital para essas atividades?

PROFESSORA:

Não! Não tinha. Foram feitas [as atividades pedagógicas] na sala de aula. Incluse, a gente não tem o laboratório. Aqui é um prédio muito antigo de 1932, então por ser um patrimônio histórico não se pode mexer aqui. Agora [2025] dia 23 de setembro completamos 93 anos de escola.

ENTREVISTADOR:

Outra pergunta professora. Na época [2022] essa escola era do 6º ano até o 3º ano

do ensino médio?

PROFESSORA:

Na época a escola era do 1º ano do ensino fundamental até o 9º ano. Atualmente é um escola que se tornou cívico-militar e atende do 6º ano do ensino fundamental até o 1º ano do médio. Agora mudou completamente.

ENTREVISTADOR:

Vamos agora para a próxima pergunta. **Como esses equipamentos ou recursos digitais são percebidos como uma busca formática para os alunos?**

PROFESSORA:

No começo acaba sendo um desafio muito grande, pois eu só tinha 2 aulas na semana e antes disso eles tinham outras aulas, ou antes de mim ou depois de mim. Então é um desafio pedir para o aluno trazer o celular e ele não querer utilizar em outra hora. Então assim, era o único recurso que eu tinha na época [2022]. Eu não tinha como disponibilizar chromebooks, notebooks. Eu não tinha, por exemplo, um vídeo game, eu poderia ter trabalhado com vídeos games? Poderia, mas eu não tinha na época e não tinha como providenciar. Então assim, foi a única alternativa que eu encontrei para conseguir trabalhar com esses alunos. Então eu pesquisei muito sobre os jogos que eu poderia baixar. Eu vi que essa era a alternativa que tinha e tinha que correr atrás para fazer que desse certo. Não tinha a opção “de não dar certo”. Eu precisava aplicar. Então primeiro foi a conscientização dos pais, depois a conscientização dos alunos, depois tentar fazer com que aquilo fosse atrativo para eles [alunos] para que eles não desanimasse e para que eles respeitassem o momento certo de utilizar. E no final deu muito certo. Poderia ter dado muito errado, eu tenho consciência disso, mas deu certo. Então eu acho que essa conscientização antes de iniciar a pesquisa ajudou bastante. E aí você convencer a direção e a coordenação que você precisa que o aluno traga o telefone celular para a escola foi um desafio.

ENTREVISTADOR:

No final da pesquisa dava para perceber que eles adquiriram um pouco mais de conscientização na utilização dos aparelhos tecnológicos?

PROFESSORA:

Eles perceberam que o telefone celular poderia ser usado em uma aula de educação física para aprender um determinado jogo, por exemplo. Não é só específico para ver rede social ou jogar ou para ver YouTube ou jogar Free Fire. Então eu posso aprender utilizando aquele telefone celular desde que de forma guiada. Então assim, eles entenderam que existe possibilidades. Então, antes eles deslumbravam uma coisa e depois eles entenderam a proposta. Então no final eu me senti realizada com as respostas deles sobre as atividades, porque aquilo que eu propus foi alcançado. Então eu percebi que o objetivo foi alcançado. Então para mim foi sensacional.

ENTREVISTADOR:

Perfeito professora. Vamos para a próxima pergunta. **Quais as principais potencialidades formativas na perspectiva dos discentes, você consegue identificar no desenvolvimento dessas práticas?**

PROFESSORA:

O que eu percebi, foi o que eu sempre falei para eles, a parceria que eles tiveram um com os outros e a paciência. Tipos assim: “Eu aprendi, eu sei, meu colega ainda não, então como eu posso fazer para ajudar ele?”. Então eu percebi que isso mudou muito. No começo estava muito na competição, “Olha eu fiz primeiro!”, “Olha eu sei!”. Depois eles começaram a perceber que se todo mundo conseguisse seria algo positivo! Então

o que eu percebi mais foi isso, essa parceria, o companheirismo, a paciência e a questão de realizar o que era proposto. Eles estavam com internet no celular deles e eles poderiam estar vendo outras coisas, mas eles propuseram a fazer aquilo [as atividades pedagógicas propostas] até o final. E depois, além do digital se propuseram a fazer isso de forma presencial [práticas pedagógicas com os jogos analógicos] e teve êxito. Aquele aluno que não sabia jogar dama, por exemplo, quando ele foi para o presencial [jogo analógico] ele já sabia o que fazer [os movimentos e regras do jogo de dama]. Porque no digital o joguinho vai ensino e se você fizer errado ele [o jogo digital] não vai deixar. Então isso ajudou eles [os estudantes] a desenvolverem para a parte prática também. Talvez se eu fosse ensinar eles como jogar dama com 30 alunos em uma sala, tentando o método tradicional explicando como é que funciona, talvez não daria certo.

ENTREVISTADOR:

O intuito de pesquisar sobre a mídia-educação foi algo seu ou foi surgindo no decorrer do mestrado? Como foi?

PROFESSORA:

Surgiu no decorrer do mestrado. Eu não vou lembrar o outro tema que eu estava inderessada, mas eu tinha um outro tema em mente. Isso surgiu de mim mesmo no decorrer do mestrado conforme a gente foi vendo as disciplinas, foi vendo metodologias e assim, era algo que eu tinha que... por exemplo, a gente [professores do estado de Mato Grosso] tem um documento norteador do estado [Documento de Referência Curricular para Mato Grosso – Ensino Fundamental Anos Finais]. Ele é baseado na BNCC [Base Nacional Comum Curricular], mas é um documento específico do estado que eu citei na minha dissertação. Então lá [no Documento de Referência Curricular para Mato Grosso – Ensino Fundamental Anos Finais] tem como obrigatoriedade o trabalho dos jogos eletrônicos no 6º ano. Então isso, também, era um desafio para mim. Como que eu vou trabalhar jogos eletrônicos nos 6º anos se eu não tenho vídeo game, se eu não tenho aparelhos disponíveis. Como que eu vou fazer? Vou chegar aqui e simplesmente falar quem criou o jogo eletrônico, como surgiu e depois ir para uma aula prática de qualquer outra coisa? Então na minha cabeça isso me intrigava muito porque era uma dificuldade que eu tinha, trabalhar esse tema. Era um tema obrigatório ter que trabalhar e eu não sabia como trabalhar. Os professores [do mestrado] realmente aponta: “O que te incômoda?”. “O que você não está conseguindo fazer?”. “O que você está fazendo para mudar a realidade da educação física na escola?”. Eles sabem que a nossa disciplina já tem a fama [esteriótipo do só jogar a bola]. Tudo isso sempre me incomodou. Tanto é que meus colegas [professores/as] hoje em dia não falam mal da educação física perto de mim. É porque eu não aceito. Eu trabalho muito e não aceito. E quando eu tenho alguma dificuldade eu tento superar. E o jogo eletrônico, trabalhar com ele era uma dificuldade para mim pela falta de recurso na época [2022]. Hoje em dia [2025] nós temos muitos recursos. Hoje em dia tem chromebook para todos os alunos. Tem aparelho televisão, tem internet que funciona. Nossa! Hoje em dia dá para trabalhar de muitas formas.

ENTREVISTADOR:

Trabalhar com temáticas que não temos tanto domínio é muito desafiador. Vamos seguindo para a próxima pergunta. **Quais as limitações ou dificuldades seja na perspectiva docente ou discente, são percebidas no desenvolvimento dessas práticas pedagógicas?**

PROFESSORA:

A minha dificuldade, acho que até coloquei na dissertação, primeiramente foi essa questão de como trabalhar. Como eu vou trabalhar com o jogo eletrônico? Que recurso eu vou utilizar para isso? E como eu vou conseguir conscientizar esses estudantes de que o jogo eletrônico também é um conteúdo da educação física. Então assim, no começo essas coisas eram as que mais me preocupavam. Como que eu vou trabalhar e como esse aluno vai entender o que eu estou trabalhando realmente é um conteúdo? É sério, não é uma brincadeira, não é só ali uma diversão. Faz parte do conteúdo. Então essas foram as minhas maiores dificuldades. No começo eu tive muita resistência como: “Que dia eu vou para quadra?”, “Que dia eu vou jogar bola?”, “Que dia eu vou fazer aquilo que eu quero?”, “Porque educação física é para me divertir!”, “Eu já me canso com todas as outras disciplinas, eu quero descansar na educação física”, “Eu quero brincar”, “Eu quero ser livre”.

ENTREVISTADOR:

Eles vêm com esse pensamento do 1º ao 5º ano, então é complicado. Você vir descontinuando esse pensamento é um trabalho grande.

PROFESSORA:

Então, essa construção da conscientização de você explicar que aquilo [as atividades pedagógicas digitais propostas] também é educação física que aquilo que você está trabalhando também é importante, que a sua disciplina é tão importante quanto as outras que eles estudam, que precisam levar a sério da mesma forma. Então minha maior dificuldade no início foi essa. Não foi fácil. Foi bem trabalhoso. Para eles estarem assim, gostando, participando ativos foi do meio para frente [em bloco de 9 aulas propostas para essas práticas pedagógicas]. Um dia um se empolgava no outro dia era o outro e no final eu tive 100%. Mas no começo para o meio foi bem complicado.

ENTREVISTADOR:

No desenvolvimento dessas práticas teve alguma dificuldade deles [estudantes] no manuseio dos dispositivos ou em trabalhar em equipe?

PROFESSORA:

Não, até que não. Até me surpreendi. Já era um turma unida. Eles eram novos na escola, eles vinham de outra escola, então aqui eles meio que se uniram porque eram novatos, então eles já tinham essa união entre eles. Enquanto a isso eu não tive problemas.

ENTREVISTADOR:

Vamos agora para última pergunta professora. **Você consegue recordar os feedbacks avaliativos dos estudantes sobre essas práticas pedagógicas?**

PROFESSORA:

Ao certo não vou lembrar, mas eu lembro da aluna que no caso ela escreveu e comentou também que no final ela achou muito interessante como a educação física trabalha outras vertentes. O jeito como foi feito de tipo assim: “Nossa eu aprendi dama que eu achei que nunca ia aprender porque eu achava o jogo muito difícil”. Eu não me aprofundei no xadrez porque eu tinha pouco tempo. O xadrez inicialmente também era um proposta, mas devido ao tempo e aos prazos [entrega da dissertação com as atividades propostas] eu tive que retirar porque eu sabia que ia levar um pouco mais de tempo. Mas assim, só de ter este feedback assim: “Me ajudou!”, “Eu achei que não ia conseguir aprender”, isso já me deixou bastante contente. Além da questão de falar “Olha eu gostei muito dessa aula, me surpreendi positivamente!”, “Achei bem legal”. Se bem que para eles tudo é “bem legal”. Isso me deixou bastante gratificante. Por

isso que na dissertação eu peguei algumas falas ali e são falas que motivam nosso trabalho. Nossa o que eu fiz não foi em vão. O que eu fiz, ajudou de uma forma positiva o aluno. Até hoje [2025] eles lembram disso. Hoje eles estão no 9º ano e eles falam: “Professora e aquela aula que a senhor/a fez lá”, então tipo assim pra eles não foi o projeto, foi uma aula diferente. Então assim eles comentam até hoje [2025]. Hoje eu vejo eles e estão enormes, na época [2022] eles eram pequenininhos e fica como a professora que marca na vida deles. Eu sempre prefiro acompanhar aquela turma que inicio no 6º ano. Porque eles já entendem a sua metodologia, o seu jeito de trabalhar, então já fica mais tranquilo.

ENTREVISTADOR:

Professora encerramos nossa entrevista por aqui. Agradeço muito você ter aceito participar e dialogar sobre essa temática.

PROFESSORA:

Foi bacana. Pois quando a gente produz [dissertação] também a gente não imagina que vai atingir outros lugares. Por exemplo, foi uma pesquisa aqui no interior de Mato Grosso, com as limitações, com as dificuldades. Então assim... ajuda de alguma forma, pois a minha dificuldade foi encontrar documentos que auxiliasse nisso.

APENDICE E – ENTREVISTA COM A PROFESSORA-PESQUISADORA C

Tempo total da entrevista: 33:00

Data: 18 de setembro de 2025

Horário: 15:30 às 16:10

ENTREVISTADOR:

Olá professora agradeço muito pela participação na pesquisa. Nesse primeiro momento vou pedir para você **apresentar um ou mais registros fotográficos de uma prática pedagógica utilizando as TDICs nas aulas de educação física.**

PROFESSORA:

Podemos utilizar as imagens da minha dissertação?

ENTREVISTADOR:

Podemos sim, sem nenhum problema!

PROFESSORA:

É uma imagem em que os meninos estão no laboratório de informática e estou trabalhando com a temática do racismo no esporte.

Figura 15. Prática pedagógica no laboratório de informática



Fonte: Dissertação da professora-pesquisadora C (2024)

ENTREVISTADOR:

Com essa imagem, a minha pergunta é: **Quais os objetivos de ensino você almejava alcançar nessa prática pedagógica?** Eu entendo que essa imagem é um contexto, é um ponto de um determinado contexto, certo? Por conta que vem da dissertação, mas eu gostaria que a senhora pudesse expor um pouco mais com as suas palavras, o que na época a senhora almejava.

PROFESSORA:

Perfeito. Vamos lá. Dentro da minha dissertação, eu tentei trabalhar com o conceito de mídia-educação. É um conceito que a gente já estava conversando antes. E aí, para além da questão da mídia-educação, eu tentei trazer dentro da dissertação alguns eixos que pudessem trabalhar com a ideia do esporte, já que a gente estava com esporte, para além daquela perspectiva do esporte, como a gente conhece [âmbito tecnicista]. Ah, vamos só ensinar os meninos a jogar e jogou e beleza, vamos para o próximo esporte? Então eu tentei trabalhar com algumas temáticas que de certo modo instigassem eles [estudante] a pensar para além, da questão do esporte propriamente dito na perspectiva técnica. Então eu tentei trabalhar com a questão da

mulher, com a questão do racismo, com a questão da inclusão, pensando nas pessoas com deficiência, tentei trazer um pouco da questão da juventude para dentro da escola, escutar os meninos o que eles queriam. Então eu trouxe um pouco de hip hop, de break, de grafite para dentro da escola. É, então, nesse eixo em específico que essa imagem tá representando, é um eixo onde a gente trabalha com a temática do racismo. Dentro da ideia da mídia-educação, a partir das leituras que eu fiz, eu entendi a mídia-educação a partir de três perspectivas. A gente trabalha com a mídia-educação num eixo instrumental, num eixo procedimental e num eixo crítico. Na verdade, não procedimental, num eixo produtivo e no eixo crítico. Então, entendi a mídia-educação através de um contexto mais amplo, onde a gente usa a tecnologia não só como instrumento. Obviamente que ela também é uma ferramenta, é um excelente recurso que a gente possa usar se tiver alinhado dentro dos nossos princípios pedagógicos com objetivo, com intencionalidade, mas a gente pode explorar coisas para além disso. Então essa imagem ela representa o eixo do racismo. Foi uma aula que eu fiz com os meninos no laboratório de informática que era recém inaugurado na minha escola, porque até então a gente não tinha. Acho que essa aí era a segunda vez que eu levava os meninos. E aí eu fiz uma apresentação, usei uma plataforma chamada Canva. Eu montei uma apresentação e dentro dessa apresentação eu trouxe vários recortes de reportagens que trouxessem situações relacionadas ao racismo. Então, eu trouxe uma imagem do Black Live Matter, de um recorte, de uma reportagem. Eu trouxe uma imagem do Vinícius Júnior, fazendo aquela, né, clássico da mão levantada, que ele vinha sofrendo muito caso de racismo. Trouxe um recorte lá da Confederação Espanhola lá, que de certo modo minimiza isso. Trouxe uma charge da Conmebol empilhando várias denúncias de racismo e a Conmebol “Aham, tá bom, pode deixar que a gente vai apurar”, no sentido de “Aham, vamos fazer nada, igual a gente sempre faz”. Então, eu fui trazendo alguns recortes, alguns os recortes de reportagem falando que o número de ofensas racistas vinha crescendo nas redes sociais, que alguns clubes já estavam se posicionando em relação a isso, como o discurso de ódio nas redes sociais vinha aumentando. Então eu puxei também para além do racismo a questão do discurso de ódio, que aí a gente vai para o lado também da homofobia, para o lado da questão religiosa. Então eu fui trazendo algumas coisas pra gente pensar nessa questão mesmo, envolvendo tanto as redes sociais e envolvendo também as questões de como a mídia vinha trazendo, como é que alguns atletas vinham se posicionando em relação a isso. Pra gente, a minha ideia com essa aula, era fazer o quê? Olha, a gente pode ir para além do produzir, para além de usar o computador só para eu pesquisar, fazer uma pesquisa, beleza, obrigada. Mas a gente pensar o que a tecnologia, quando eu olho pra tecnologia, quando eu abro a minha rede social, o que eu estou consumindo? O que aquilo está trazendo para mim? O que aquilo me instiga? Então, era no sentido de pensar sobre. Sabe? Às vezes a gente abre a rede social, falava com os meninos, a gente fica passando assim [movimento de passar o dedo no celular simulando a mesma ação como se estivesse passando o feed das redes sociais], fica compartilhando as coisas, mas a gente nem sabe o que a gente está fazendo. O que representa essa imagem do Vinícius Júnior que passou para o mundo inteiro quando a gente olha lá na nossa televisão? Quando eu abro meu Instagram e vejo lá essa imagem do Vinícius Júnior? Então era para eles pensarem um pouco sobre aquilo que eles iam consumindo a partir das redes sociais, a partir do que a mídia trazia pra gente, tanto a televisiva quanto a questão da internet, dos canais de esporte e tudo mais. Então a ideia era, trouxe uma apresentação para os meninos, falei sobre a questão do racismo, sobre o discurso de ódio, como é que eles se sentiam? Se eles já tinham

visto, se eles já tinham ouvido falar. E no final dessa aula eu pedi que os meninos respondessem algumas perguntas num questionário no Google Forms. Então eu tinha montado também o questionário e no final da aula eles tinham que responder: "Você já sofreu [racismo]? Você já foi vítima de alguma coisa através das redes sociais? Você já praticou? O que você pensa sobre isso? Queria que os alunos pudessem pensar sobre, entendeu? Por que eu trouxe essa imagem? Por que essa imagem me marcou? Porque ao final da aula, um aluno parou para mim e falou bem assim: "Professora, que aula legal. Que aula interessante, nunca nenhum professor tinha tocado nesse assunto com a gente, né? Tipo assim, a gente fala muito, mas nunca nenhum professor tinha conversado sobre isso com a gente". Então essa imagem me marca por causa disso, assim, porque às vezes quando a gente tira os meninos [da aula em quadra] e fala: "Gente aula na informática e tal". "Ah professora, poxa, queria ir pra quadra, achei que a gente ia jogar, que não sei quê". E aí quando a gente faz uma aula dessa, a gente tem uma reflexão dessa no final na fala de um estudante: "Professora, que legal cara, a gente nunca pensou sobre isso e tal". Então, por isso que essa imagem é tão marcante para mim, sabe? Porque foi um comentário muito sincero dele. Então, é mais ou menos nesse sentido. Acho que foi isso que eu quis provocar um pouquinho neles e eu me senti muito contemplada quando um aluno traz isso para mim.

ENTREVISTADOR:

Eles eram do oitavo, do nono, era anos finais, certo?

PROFESSORA:

Isso. O fundamental dois, eles eram do oitavo ano. E era uma turma assim que eu já estava com ela há um tempo, sabe? Então assim, sabe aquela turma que você vai montando, conversando. Isso é muito bacana.

ENTREVISTADOR:

Quando você cria vínculo com a turma é muito bom. Nessa escola, no ano de 2023 você era a única professora? Ou tinha um outro professor ou professora?

PROFESSORA:

Tinha um professor também que trabalhava comigo. Ele trabalhava com os 6º anos.

ENTREVISTADOR:

Como a senhora falou, é uma turma que já vem com você, então quando você já tem o primeiro ano ali com eles, que é o sétimo, quando vem para o oitavo, você já tá praticamente com a maioria da turma conhecendo seu modo de trabalhar.

PROFESSORA:

Você cria um vínculo.

ENTREVISTADOR:

Exatamente! A outra pergunta é a seguinte, professora. **No desenvolvimento dessa prática pedagógica quais foram os aspectos metodológicos propostos para alcançar os objetivos estabelecidos.**

PROFESSORA:

É primeiro assim, como eu falei, né? Essa sala [de informática] tinha acabado de ser

entregue. Então assim, antes disso eu só usava os Chromebooks que a gente tinha na escola, mas a gente tinha um problema muito grande com a conexão. Então, assim que essa sala inaugurou, eu falei: "Caramba, um espaço legal pra gente levar os meninos". Os meninos já ficam curiosos só porque tem um espaço novo. Então, primeira questão da reserva do espaço. Eu vi se o espaço contemplaria toda a turma, eu vi que tinha um computador para cada um, eu queria que o formulário ele fosse feito individualmente, eu queria que cada aluno, né, respondesse ao formulário. Então eu vi que ele contemplava todo mundo. Então a reserva do espaço que eu fiz com antecedência, eu montei a apresentação no Canva, fiz ela toda estruturada, a seleção das reportagens, os recortes que eu fiz, de algumas imagens, tudo isso eu já deixei previamente montado. Também o formulário, eu já deixei o formulário previamente montado. Eu usava muito com os meninos o Google sala de aula. Então, o que eu fiz? Eu disparei [no sentido de encaminhar] esse link do formulário lá no Google sala de aula. Então, quando a gente já foi para a informática, eu já pedi que os alunos acessassem o Google sala de aula, que teria uma atividade pra gente realizar lá para poder também otimizar o tempo, porque a gente sabe que isso acaba tomando muito tempo.

ENTREVISTADOR:

São duas aulas de educação física por semana? [Questionamento sobre a quantidade de horas semanais para as aulas de educação física].

PROFESSORA:

Foi uma aula, foi uma aula de 50 minutos. E aí eu utilizei como ferramenta a plataforma Google, o Google sala de aula e utilizei o Canva também para tá fazendo apresentação para os meninos e o Google Formulário.

ENTREVISTADOR:

Deixa-me perguntar para a senhora. Eles já sabiam mexer no Google Sala de aula? Ou a senhora no sétimo ano fez uma aula prévia com eles ou desde o começo do ano [no caso desde o início do 8º ano, em 2023] ou é um costume aí do local eles utilizarem o Google Sala de aula?

PROFESSORA:

Eles já sabiam mexer, porque essa turma em específica é uma turma que veio de pandemia. Então, lá em 2021, quando eles entraram na escola, eles eram do quinto ano. Depois a gente trabalhou muito com o Google sala de aula, então já era uma turma que comumente a gente mexia com essa plataforma, entendeu? E também eu sempre que tinha que disparar [no sentido de encaminhar ou enviar para o Google Sala de aula] algum trabalho, alguma coisa assim, eu trabalhei com conteúdo, queria reforçar esse conteúdo, eu sempre disparava uma atividade ou um material complementar no Google sala de aula. É bom falar que todos os alunos têm o que a gente chama de e-mail institucional, então eles sabiam, né, o e-mail de aluno, tudo certinho. E aí isso é uma outra questão também, que no início do trabalho, como eu sabia que eu utilizaria essas plataformas, eu previamente peguei o e-mail de todo mundo, falei: "Você lembra sua senha abençoado?" Aí eles: "Lembro, professora". Falei: "Então tá bom, você lembra?". "Não professora, esqueci". Falei: "Então senta aqui do meu lado que a gente vai refazer", para que eu não fosse tendo esses problemas ao longo do projeto. Então, a primeira coisa que eu fiz lá no início foi fazer isso, conferir o e-mail de todo mundo.

ENTREVISTADOR:

Era uma turma de quantos alunos, professora?

PROFESSORA:

Essa turma de oitavo tinha em média uns 25 alunos. Ela não era uma turma grande. As turmas no geral eram pequenas, 25 a 24 alunos por turma.

ENTREVISTADOR:

Essa escola era de tempo integral?

PROFESSORA:

Essa escola não era integral. Ela era parcial. Era de 13:00 as 18:00. Eu não estou mais nela porque ela municipalizou, agora eu estou em outra.

ENTREVISTADOR:

O horário era de 13:00 as 18:00?

PROFESSORA:

Sim

ENTREVISTADOR:

Apenas um intervalo?

PROFESSORA:

20 minutos. Eu acho que era de 15:30, 15:50, se eu não me engano. Eram três aulas antes e três depois do recreio.

ENTREVISTADOR:

Entendi. Vamos para a próxima pergunta. **Quais os equipamentos e recursos digitais foram utilizados durante a prática pedagógica?**

PROFESSORA:

Perfeito. Google Formulário, Canva e o Google sala de aula, né? Aí equipamento a nível físico mesmo, estrutural, o data show para poder fazer a projeção. E ao mesmo tempo que eu fazia a projeção, não sei se na imagem ainda fica claro, mas todos os alunos também conseguiam acompanhar individualmente no computador. Eu projetei para uma visão ampla. Eu compartilhei previamente o material no Google sala de aula. Então eu pedi que todos os alunos abrissem o material e pudessem acompanhar individualmente comigo. Então usei também os computadores e o data show.

ENTREVISTADOR:

Esse data show aí, certo? Ele era no teto?

PROFESSORA:

Preso no teto! É por isso que não dá para ver.

ENTREVISTADOR:

Mas só para entender, essa escola, apesar de ser dos anos finais, ela é considerada estadual ou municipal?

PROFESSORA:

Ela era estadual.

ENTREVISTADOR:

No estado são apenas algumas escolas do 6 ao 9 ano ou são a maioria?

PROFESSORA:

Aqui no estado do Espírito Santo a gente tinha até o ano passado [2024] algumas escolas de fundamental, fundamental II [anos finais] do 6º ao 9º, mas de dois anos para cá, a maioria dessas escolas tá passando por um processo de municipalização, tá deixando de ser do estado, passando a ser de dos municípios onde elas estão, que foi o que aconteceu com a minha escola ano passado [2024], ela municipalizou. Então, hoje [2025], eu acho que 95% das escolas estaduais são de ensino médio, mas ainda tinha algumas escolas de fundamental.

ENTREVISTADOR:

Como esses equipamentos ou recursos digitais são percebidos como uma busca na proposta formativa para os alunos?

PROFESSORA:

Ô, Jonathan, é uma questão que eu trago até na dissertação. A questão da tecnologia dentro do contexto da escola é uma coisa que a gente não pode negar os alunos, né? Óbvio que do início do ano para cá existe uma lei [Lei 15.100, de 13 de janeiro de 2025 que discorre sobre a utilização dos aparelhos eletrônicos portáteis pessoais nas instituições públicas e privadas de ensino da educação básica], mas eu vou falar na época do contexto dessa pesquisa e é o que eu compartilho ainda hoje, em alguma parte assim. A gente não pode negar a presença das tecnologias na vida desses jovens. Muitas vezes o que acontece. Quando o menino entra para dentro da escola. A gente tem por característica, a escola estruturalmente, acaba por negar a juventude. A gente quer enquadrar todo mundo no mesmo perfil, mas a gente não pode negar que a presença da tecnologia interfere diretamente na vida daquele jovem. Na construção da sua identidade, no seu processo formativo, porque ele tá com celular, e a minha pesquisa eu falo um pouco disso, 8, 9, 10, 11, 12 horas por dia na mão. Ele tem acesso à informação de tudo quanto é nível! Tudo quanto é nível! Então eu acho que pensando na questão do processo formativo dos jovens, como é que a tecnologia ajuda? Ele tem acesso à informação de tudo quanto é ordem. Então, cabe à escola mediar esse processo. Mostrar para o menino que olha, vamos tomar cuidado em relação aquilo que a gente tá consumindo. A internet é legal? Ela abre muitas portas? Ela abre! Ela me permite pesquisar coisas de diversas ordens? Me permite! Mas a gente tem que tomar cuidado com tudo aquilo que a gente pesquisa, com tudo aquilo que a gente consome. Então eu acho que nesse contexto, porque é importante a mediação do professor, um processo mesmo de mediação, sabe? De trazer igual. Eu trouxe as tecnologias para dentro da sala de aula, para dentro do contexto da minha prática pedagógica, mas assim, trazendo sempre aquele, sabe, aquele: “Opa, será que é isso mesmo? E aí, o que vocês pensam sobre isso? Vamos pensar mais? Vocês acham que ela é boa ou ela é ruim?”. Eu fiz uma experiência que eu tirei o celular, botei o celular dentro de uma caixa e aí no final da aula os meninos falaram que era angustiante ficar sem, mas ao mesmo tempo que era angustiante me fez

prestar mais atenção na aula. Então eu acho que ele é um excelente recurso, né? Ele é um recurso pedagógico que nos permite ampliar diversas coisas dentro da educação física. Como eu falei, pensar na educação física, pensar no esporte, na dança, nos diversos componentes que a gente tem, nos eixos que a gente tem, mas ampliar um pouco a visão de mundo a partir desse recurso. Então, é trazer para dentro da nossa aula, mas é trazer com objetivo e com intencionalidade. Para que o aluno ele tenha clareza ou para que a gente consiga pelo menos instigar isso no aluno para que ele possa ampliar a visão de mundo dele, tomando cuidado com as fontes que ele consome, com aquilo que ele tá vendo, sabe? Para que ele possa, pelo menos lá na frente, que ele se torne alguém mais... pelo menos com interrogação. "Opa! Será que isso que eu li é verdade?". Será que tudo que o chat GPT me dá é uma fonte confiável, sabe? Então é uma conversa que eu faço até hoje com os meus meninos. Passei um trabalho essa semana sobre esportes paralímpicos, né, que a gente tá no setembro verde aqui, que é o mês da inclusão. Aí eu pedi a referência, falei: "Eu quero referência no trabalho". Eles perguntaram: "Pode ser do chat GPT?". Eu falei: "Pode, mas eu vou verificar. Cuidado com as informações que o chat GPT tá dando para vocês". Porque você pode dar um comando. "Chat GPT me dê uma fonte para que eu possa saber mais sobre o Goalball". Vai lá naquela fonte que ele te dá, procure outras fontes, sabe? Então eu acho que pode ampliar muito a visão dos meninos de mundo, permite que eles tenham contato, acesso com coisas do outro lado do mundo, mas ao mesmo tempo eles precisam ter um pouco mais de filtro e cuidado com aquilo que eles consomem.

ENTREVISTADOR:

A próxima pergunta é sobre a formação dos estudantes. **Quais as principais potencialidades formativas, na perspectiva dos discentes, você consegue identificar no desenvolvimento dessa prática?**

PROFESSORA:

Eu acho que essa questão da criticidade ela se dá numa ideia de processo. Eu acho que no primeiro momento eles não têm essa compreensão. Só que eu acho que ao longo do trabalho que você vai apresentando outras fontes, outras formas de fazer, fazer com as tecnologias, fazer para as tecnologias. Eu acho que isso vai despertando alguns insights dos meninos. Então, será que fomento alunos críticos? Olha, eu tinha, sei lá, 36 meninos na pesquisa. Será que os 36, sabe? Acho que não, mas assim, se 5, 4, 6, 7, 10, 20, de algum modo foram atingidos pela pesquisa, eu já me sinto feliz. Que é o que eu digo, o exemplo do meu aluno quando falou: "Caramba, professora, ninguém nunca conversou sobre essa temática de discurso de ódio nas redes sociais com a gente". Então, uma coisa que estava super e está sempre super em alta, sabe? E que faz parte do universo jovem, que eu sempre tentei dialogar também com autores que trabalha com a ideia de juventude. Então, assim, eu acho que a questão da potencialidade da tecnologia é um pouco do que eu falei. Ela nos permite ampliar demais, porque eu trabalho numa ideia de que o conhecimento ele não é pronto, ele é construído. Eu tenho um conhecimento, você tem um conhecimento e a gente junto vai dialogando e vai construindo e vai reformulando. Então, ele tá sempre em uma mudança constante. Então, a tecnologia ela me permite o quê? Ter acesso muito rápido a diversas informações. E a gente não pode negar isso. Mas é isso, de uma forma crítica que eu possa pelo menos filtrar aquilo que eu estou consumindo. Que eu

não vá lá compartilhar uma informação sem ao menos procurar qual foi a fonte. “Da onde que saiu isso? Pera aí! Quem foi que compartilhou esse tipo de coisa?” Sabe? Pelo menos quando eles recebem alguma coisa, eles já abrem e falam: “Profe, será que isso é verdade?”. Então, tipo assim, pelo menos esse insight assim eles têm que ter. Mas eu acho que ela [tecnologia] nos permite ampliar um pouco o acesso ao conhecimento. Conhecimento de uma maneira geral, vou falar assim. O conhecimento científico e não científico também, permite ampliar o caminho. Constrói, né, várias experiências vão formando ele também.

ENTREVISTADOR:

Vamos agora para nossa última pergunta. Quais as limitações ou dificuldades seja na perspectiva docente ou discente são percebidas no desenvolvimento dessa prática pedagógica?

PROFESSORA:

Sim. Perfeito. Bom, limitações, eu vou falar no sentido técnico, obviamente também eu tive problemas com internet, eu tive problemas com computadores, às vezes a gente reservava, estava tudo certinho quando ia usar a internet caía. Às vezes ia usar o computador, chegava no dia, tinha uma avaliação externa que eu não podia. “Ah, professora, já vamos precisar da sua aula para uma prova aqui. Falei: “Não, tudo bem!”. Então, são interferências, é aquilo, a escola ela vai caminhando e a gente vai caminhando conforme a onda vai levando. Então tive esse tipo de problema. Questão minha também, questão de estudar sobre, porque já conheci a plataforma Canva, mas eu pensava, caramba, como é que eu posso compartilhar? Como é que os meninos podem todos ao mesmo tempo em grupo produzir um material? Então, eu tive que estudar também para poder estar passando pros meninos, para poder montar um mapa mental, para poder fazer uma nuvem de palavras. Então eu também fui me formando no processo junto com os meninos, porque eu tinha que estudar para poder estar compartilhando com eles. E acho que a limitação dos meninos também no sentido do aprendizado, porque por mais que eles tenham um celular na mão, por mais que eles tenham computador, tablet. Eles muitas vezes não usam nessa ideia no sentido talvez produtivo que a mídia-educação traz. De olhar, “Poxa, eu vou postar só por postar. Ah, não, pera aí, eu vou produzir uma apresentação aqui que tem uma ideia que faça eu refletir de qual é o papel da mulher no esporte”. Então, talvez a dificuldade dos meninos sejam pensar para além do cotidiano de simplesmente usar o telefone por usar. Porque usar para postar eles postavam. Mas para produzir? “Eu quero que vocês produzam uma foto, um poster sobre tal temática”. Então, talvez seja um pouco, a dificuldade esteja um pouco aí de fazer eles pensarem para além do óbvio, sabe? De poder usar essas tecnologias de uma outra forma que eles não estavam tão habituados.

ENTREVISTADOR:

Eles esboçaram alguma dificuldade em relação a manuseio dos dispositivos ou estava bem tranquilo?

PROFESSORA:

Alguns alunos sim. Isso acontece. Em uma turma de 25 alunos alguns alunos tinham dificuldade, mas o que era interessante é que quando tinha uma dificuldade eu ajudava. Eu sempre estava disposta a ajudar. Mas quando eu não estava dando

assistência para um, já tinha um outro colega ajudando outro. Então acaba que essa dificuldade ela foi se resolvendo de uma forma bem colaborativa, sabe? Os próprios colegas iam se ajudando. “Não cara, é assim que faz! Vem cá, deixa eu te ajudar”. Aí eles mesmos iam se ajudando e fluiu bem tranquilo. Nesse aspecto foi tranquilo.

ENTREVISTADOR:

Ah, perfeito, professora. Então vamos seguindo para nossa última pergunta. **Você consegue recordar os feedbacks avaliativos dos estudantes sobre essa prática pedagógica?** Acho que foi a primeira informação que a senhora descreve ao selecionar a imagem, mas se a senhora conseguir lembrar de outro feedback que também foi expresso lá no finalzinho da aula também será importante.

PROFESSORA:

Com certeza! O que eu já citei, do meu aluno lá que falou: “Cara, muito legal, nunca ninguém, nenhum professor tinha falado com a gente sobre isso”. Então eu tive alguns assim, eu vou tentar lembrar por alto. Mas por exemplo, dentro do eixo da inclusão, eu trouxe um professor de São Paulo que até fez faculdade comigo, que ele era treinador de uma de uma equipe de basquete em cadeira de rodas. E aí eu fiz uma live com os meninos porque eu tinha vivenciado e tal. Eu falei: “Agora vocês vão conversar com um cara que entende do negócio. Tirem as dúvidas aí”. E no final da aula, por exemplo, a aula era para ser de 50 minutos e a aula foi se estendendo. Aí a professora e colega minha também, que a gente tem que fazer umas parcerias na escola. “Professora, fica tranquila”. E por fim, eu tive que terminar a aula porque já era o recreio. Então, tipo assim, a aula estendeu pra caramba porque os meninos não paravam de perguntar e os meninos estavam curiosos querendo saber. Então assim, eu acho que não foi um feedback falado, mas você via que o assunto estava rendendo a ponto de eu ter que pegar mais uma aula, por exemplo. Então, esse foi uma questão muito legal que fluiu também, a questão da vivência do basquete em cadeira de rodas. E não necessariamente tá ligado com a tecnologia, mas quando eu levei para os meninos experimentarem a cadeira de roda, deu briga [não no sentido físico ou verbal] lá na escola, porque os meninos todos queriam ficar andando com a cadeira de rodas pelo recreio e eu tive que tirar a cadeira de roda da escola. Quando eu fiz uma vivência no final com os meninos, quando eu trouxe o pessoal do Centro de Referência da Juventude, que eu trouxe o pessoal do grafite, o pessoal do hip hop, do break, os MCs para fazer batalha de MC. Foi uma ação que acabou que eu mobilizei a escola inteira era para fazer só com a minha turma da pesquisa, né? Minhas duas turmas, meus oitavos. Mas tipo assim, eu acho que o projeto ele estava andando tão bem que a gestão virou e falou assim: “Você vai fazer com todo mundo”. E aí eu mobilizei o mundo para conseguir, a escola inteira participou e aí os meninos falaram: “Professora, que legal e tal”. Mas assim, aí pensando no eixo da tecnologia, eu acho a questão de pensar sobre. Eu acho que quando eu trouxe aquele trabalho sobre os vídeos da ESPN [<https://youtu.be/XoZrZ7qPqio>] que eram representações e que no final eram as mulheres, na verdade. Eles trouxeram só figuras masculinas, mas na verdade era só meninas.

ENTREVISTADOR:

Os vídeos do ProEF certo? [Disciplina de Problemáticas da Educação Física – Atividade 6C].

PROFESSORA:

É, esse vídeo tem na plataforma e aí os meninos e as meninas ficavam assim: "Caramba, professora, a gente não pensou em nenhuma menina". Eu falei: "Exatamente, era para pensar".

ENTREVISTADOR:

Nem elas pensaram nelas mesmos no vídeo.

PROFESSORA:

A ideia era essa mesma, eu queria provocar vocês pra ver o que vocês iriam pensar. Aí depois eles ficaram "Caramba, professora, é mesmo, hein? A gente não pensou nas mulheres". Eles ficaram pensativo, você via que tinha uma pulguinha atrás da orelha ali, tipo assim, "Caramba, o que a gente fez hein?" Tipo uma expressão "Que merda, né?" Eu falei: "Ah, isso serve pra refletir". E aí a gente foi fazendo esse feedback porque eu acho que essa troca também é importante.

ENTREVISTADOR:

Está ótimo professora!

PROFESSOR(A):

Espero ter contribuído Jonathan.

ENTREVISTADOR:

Contribuiu demais! Muito obrigado!

APENDICE F – ENTREVISTA COM O PROFESSOR-PESQUISADOR D

Tempo total da entrevista: 31:00

Data: 21 de setembro de 2025

Horário: 15:30 às 16:10

ENTREVISTADOR:

Olá professor agradeço muito pela participação na pesquisa. Nesse primeiro momento vou pedir para você **apresentar um ou mais registros fotográficos de uma prática pedagógica utilizando as TDICs nas aulas de educação física.**

PROFESSOR:

Vamos utilizar a da minha dissertação, pois terei mais registros.

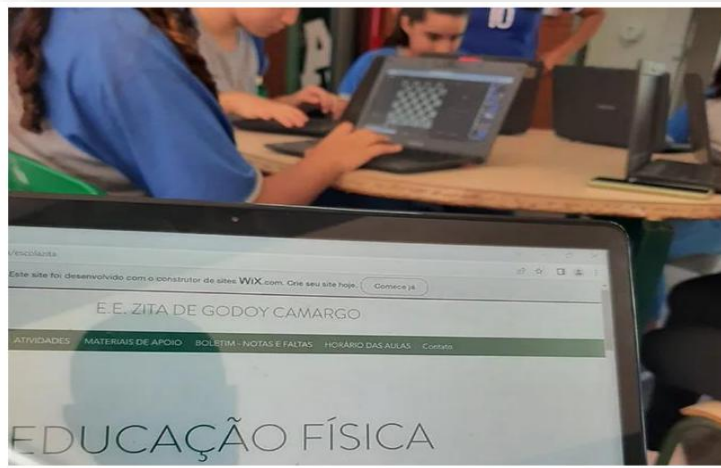
ENTREVISTADOR:

Há alguma imagem que o senhor lembra que contem na dissertação que apresenta as características de uma prática pedagógica utilizando as TDICs?

PROFESSOR:

Tem uma imagem em que os alunos estão acessando o computador. É uma imagem retirada de uma prática pedagógica em que eles estavam entrando em um site em que foi desenvolvido por mim. Eles estavam vendo uns vídeos sobre capacidades físicas e eles estavam resolvendo umas questões e na imagem mostra eles acessando.

Figura 16 - Prática pedagógica de consulta a um site com temas da educação física escolar



Fonte: Dissertação do professor-pesquisador D (2020)

ENTREVISTADOR:

Com essa imagem, a minha pergunta é a seguinte: **Quais os objetivos de ensino você almejava alcançar nessa prática pedagógica?** Eu sei que foi um projeto de pesquisa, mas o senhor pode elencar mais de um objetivo.

PROFESSOR:

Então, meu principal objetivo era subsidiar o conhecimento dentro dos conteúdos da parte conceitual. Devido ao momento de pós-pandemia, estávamos com aulas

parcialmente remotas, então como eu não tinha possibilidade de trabalhar esses conteúdos dentro de sala de aula devido a essa condição, eu utilizei as partes de multimídias através deste site sobretudo para trabalhar as questões conceituais dos alunos. Então os temas que trabalhei tinha a parte conceitual e a parte procedimental também que depois eles iriam executar na quadra. Mas o principal objetivo era embasar a parte conceitual do tema que eu estava trabalhando durante as aulas.

ENTREVISTADOR:

O público alvo do senhor eram quais alunos?

PROFESSOR:

Era o fundamental II, entre os 6º, 7º, 8º e 9º anos. Mas as minhas análises foram com os 6º, 7º e 8º, mas assim, eu estava trabalhando com o fundamental II, então o trabalho realizado foi do 6º ao 9º.

ENTREVISTADOR:

Uma dúvida professor, onde o senhor trabalha são 2 horas aulas para a disciplina de educação física?

PROFESSOR:

Aqui na rede estadual [São Paulo] são 2 aulas semanais de 50 minutos. Na época [2023] era 45 minutos. Teve uma mudança de 45 para 50 minutos.

ENTREVISTADOR:

Certo. Minha próxima pergunta é: **No desenvolvimento dessa prática pedagógica quais foram os aspectos metodológicos propostos para alcançar os objetivos estabelecidos.**

PROFESSOR:

A metodologia foi o desenvolvimento desse site. Os alunos tinham que acessar esse site e dentro desse site eles tinham os temas de acordo com o bimestre e com o ano. Então o que os alunos deveriam fazer? Eles acessavam esse site que dava acesso ao tema específico e dentro desse tema tinha alguns vídeos, tinha sugestões de leitura e no final tinha algumas questões para responder. Então eles tinham que assistir o vídeo, tinha que ler uma parte relacionada ao tema e ao final eles respondiam a duas ou três questões e geralmente eram questões fechadas que era de múltipla escolha. Então essa era a metodologia para trabalhar a parte conceitual do tema que eu estava trabalhando com eles.

ENTREVISTADOR:

O site o senhor desenvolveu no período do mestrado ou o senhor já tinha essa prática de desenvolvimento do site?

PROFESSOR:

Eu tinha desenvolvido antes do período do mestrado quando eu estava trabalhando com os alunos na parte remota.

ENTREVISTADOR:

Então o senhor teve essa experiência prévia.

PROFESSOR(A):

Isso! Eu já comecei a desenvolver e durante o mestrado eu já aperfeiçoei e deixei bem desenvolvido e usei para coletar os dados da minha pesquisa.

ENTREVISTADOR:

A outra pergunta é o seguinte, professor. Quais os equipamentos e recursos digitais foram utilizados durante a prática pedagógica?

PROFESSOR:

A escola disponibilizava tablets, netbooks que foi um material fornecido pela secretaria de educação [estado de São Paulo] então todos esses materiais foram utilizados pelos alunos e foram materiais pedagógicos que já tinham na escola.

ENTREVISTADOR:

Eles já tinham prática em manusear os dispositivos eletrônicos?

PROFESSOR:

Eles já tinham bastante facilidade. A maior dificuldade era em acessar o site, mas depois de acessado, eu dei uma aula de como acessar o site, depois ficou fácil e eles não tiveram dificuldade em conseguir realizar as tarefas que estava no site.

ENTREVISTADOR:

Esses dispositivos estavam em um laboratório específico ou eles [alunos] conseguiam pegar na coordenação ou em outro espaço de armazenamento?

PROFESSOR:

Os tablets poderiam ser levados para sala de aula ou poderia ser utilizado na sala de informática. Mas nesse dia em específico eles [alunos] estavam na sala de leitura. Eu levei os tablets para sala de leitura e eles realizaram as atividades nessa sala.

ENTREVISTADOR:

Essa sala de leitura é a biblioteca?

PROFESSOR:

É também! Os alunos tem acesso a livros mais também pode ser utilizado para levar tablets, computadores para eles acessarem.

ENTREVISTADOR:

É um espaço amplo em que eles podem utilizar para acesso [internet] além dos livros que estão guardados para consulta?

PROFESSOR:

Exatamente!

ENTREVISTADOR:

Ok professor. A próxima pergunta é a seguinte: **Como esses equipamentos ou recursos digitais são percebidos como uma busca na proposta formativa para os alunos?**

PROFESSOR:

É como eu falei na dissertação a diferença do livro para um equipamento digital é que a gente consegue conciliar som, imagem e vídeo. No livro a gente só tem a palavra e as imagens. No equipamento digital você tem a possibilidade de ver a imagem em movimento, através dos vídeos ou através da música e dos sons também. O equipamento digital consegue dar uma visão um pouco mais ampliada. Porque se eu for falar de uma determinada modalidade esportiva em vez de ele [aluno] ver apenas uma figura, ele [aluno] pode ver em um vídeo, o gesto técnico e a partir disso ele pode ter uma visão um pouco mais apurada de determinado tema. Então eu acho que essa é a grande facilidade da tecnologia, pois ela consegue conciliar mais recursos de mídia do que unicamente o livro didático. O livro didático também é importante porque tem a palavra escrita e alguns têm imagens, mas o equipamento digital consegue ampliar isso porque permite que a gente consiga ver vídeos, sons e possibilitar a pesquisa. Então eu acho que essas são as facilidades do equipamento digital.

ENTREVISTADOR:

Eles já tinham esse costume da pesquisa pelos recursos digitais?

PROFESSOR:

A pandemia ajudou eles [alunos] a fazerem esse tipo de pesquisa, pois eles [alunos] tiveram que aprender a utilizar alguns recursos como google meet e acessar algumas plataformas digitais [do campo educacional promovida pela secretaria de educação de São Paulo]. A pandemia fez com que os alunos tivessem que começar a aprender acessar as plataformas e os recursos digitais. Então eu acho que a pandemia foi o que deu o *start*. Antes [da pandemia] eles até tinham algo parecido, mas era bem mais esparso, bem mais esporádica quando eles iam para sala de informática quando o professor propunha uma pesquisa, mas a partir da pandemia foi a prova de que as plataformas digitais entraram no ambiente escolar e hoje [2025] os alunos já são nativos digitais. Eu trabalhando com o 1º ano do fundamental I eu vi que os alunos do 1º ano já conseguem acessar os sites e plataformas digitais e já estão com essa capacidade digital bem apurada com 6 e 7 anos.

ENTREVISTADOR:

Eles já estão adaptados com esses recursos digitais.

PROFESSOR:

Sim!

ENTREVISTADOR:

A próxima pergunta é a seguinte professor: **Quais as principais potencialidades formativas, na perspectiva dos discentes, você consegue identificar no desenvolvimento dessa prática?**

PROFESSOR:

Foi algo que depois eu pude observar que hoje em dia [2025] se utiliza algumas redes

como Tiktok, shorts do YouTube para ensinar qualquer coisa. Hoje é possível fazer isso. Naquele momento [2023] teve uma aluna que falou assim: “Professor ao invés de você passar vídeo a gente poderia produzir os nossos vídeos e inserir nesse seu site”. Se eu tivesse continuado trabalhando com isso, seria interessante que os alunos produzissem seus próprios vídeos falando sobre determinado assunto. Aí a gente inseria no site. Então eu acho que essa foi a grande potencialidade. Fazer esses vídeos curtos tem a possibilidade de ensinar muita coisa. Não só alienar, mas se for utilizado da forma correta e com a orientação adequada tem essa potencialidade de ensinar qualquer coisa, desde a educação física, matemática, física, geografia e qualquer outra coisa é possível fazer.

ENTREVISTADOR:

Na época que o senhor estava trabalhando nessa escola com seu projeto de pesquisa relacionado as tecnologias, o senhor visualizava outros professores ou até mesmo a própria gestão da escola incentivar a utilização desta prática?

PROFESSOR:

Era pouco, pois é algo trabalhoso você desenvolver um site, desenvolver conteúdos digitais, vídeos digitais é uma coisa que demanda muito tempo. O professor fazer isso e ainda ter que cumprir toda a burocracia que tem que cumprir ficaria complicado. O que aconteceu hoje [2025] são as plataformas que vieram do estado [São Paulo] que os professores são obrigados a utilizar, são coisas bem prontas. Então eu acho que em parte tirou essa possibilidade de o professor desenvolver o próprio material digital para poder trabalhar com as turmas. Hoje [2025] vem um pacote já pronto com pouca possibilidade de conseguir modificar. Então, em parte disso que poderia ser feito para que os professores desenvolvessem seus próprios materiais digitais, infelizmente foi cortado, pois tem as plataformas digitais que são oferecidas na escola e são meio que obrigatórias [Educacross]. Então o professor tirou meio que a responsabilidade dele de produzir seu próprio material. Isso dificultou.

ENTREVISTADOR:

Entendi. Vamos seguindo aqui para a próxima questão: Quais as limitações ou dificuldades seja na perspectiva docente ou discente são percebidas no desenvolvimento dessa prática pedagógica?

PROFESSOR:

As dificuldades foram de alunos que podemos dizer que não são alfabetizados digitalmente, aqueles alunos que tem dificuldade de acesso. Dificuldades de estrutura de rede [relacionado a conexão] de cair a internet e não funcionar. Dificuldade por parte dos alunos, pois para eles a educação física ainda está na visão de somente prática. Eu percebi que tinha alguns com resistência e fala: “A gente vai ter que fazer parte teórica de educação física com só duas aulas por semana”. Então até convencer os alunos de estudar outras coisas é importante e não ficar apenas na parte prática. Então essas foram algumas das dificuldades que eu observei durante a prática pedagógica.

ENTREVISTADOR:

Quando o senhor implementou o projeto nesta escola, o senhor já tinha quanto tempo de docência na própria escola.

PROFESSOR:

Na rede estadual [São Paulo] eu já tinha mais de 10 anos de docência e nesta escola eu já estava a 5 anos.

ENTREVISTADOR:

Então a maioria dos alunos já conhecia como o senhor trabalhava?

PROFESSOR:

Boa parte dos alunos já me conhecia.

ENTREVISTADOR:

Vamos agora para a última pergunta. **Você consegue recordar os feedbacks avaliativos dos estudantes sobre essa prática pedagógica?**

PROFESSOR:

Boa parte dos alunos gostaram muito de fazer, pois eles achavam mais interessante do que a aula dentro da sala de aula teórica, na lousa escrevendo ou fazendo somente atividade na apostila. As redes digitais conseguem agregar imagens, sons coisas que despertam mais o interesse do aluno do que somente um recurso [apostilas e livros]. Então teve um retorno bem positivo. Depois eu acabei utilizando o site com outras turmas. Quando eu trabalhei com o ensino médio eu também utilizei. O retorno com o ensino médio foi melhor ainda do que com o fundamental. Eles falaram que era uma forma diferente de ensinar o conteúdo.

ENTREVISTADOR:

O senhor falou sobre a utilização de apostilas. Queria saber como funciona? O próprio estado [São Paulo] oferece essas apostilas?

PROFESSOR:

As gestões anteriores ofereciam essas apostilas. Era até bem interessante até ano passado [2024]. Depois do ano passado teve a implementação da BNCC e ao invés de ter uma apostila separada eles implementaram uma apostila no meio da área de linguagens, ou seja, um material mal produzido e a partir desse ano [2025] já não tem mais. Não tem mais apostila, só conteúdo digital. Eles [gestão do governo de São Paulo] colocam os temas lá [plataforma digital] e nós [professores] temos que trabalhar esses temas na sala de aula.

ENTREVISTADOR:

Esses recursos digitais apenas vocês docentes tem acesso?

PROFESSOR:

Sim. Geralmente são slides falando algumas coisas sobre uma temática.

ENTREVISTADOR:

Nas demais disciplinas também é nesse formato digital ou apresenta o livro físico?

PROFESSOR:

Todas as disciplinas tem o conteúdo digital, mas as outras disciplinas tem material físico. Tem apostilas e livros didáticos. Eu não tenho certeza, mas parece que arte também assim como educação física não tem mais material físico.

ENTREVISTADOR:

Professor, encerro a entrevista por aqui. Agradeço demais pela sua disponibilidade e sua participação.

PROFESSOR:

Disponha!

APENDICE G – ENTREVISTA COM O PROFESSOR-PESQUISADOR E

Tempo total da entrevista: 1:38:00

Data: 20 de setembro de 2025

Horário: 15:00 às 16:40

ENTREVISTADOR:

Olá professor agradeço muito pela participação na pesquisa. Nesse primeiro momento vou pedir para você **apresentar um ou mais registros fotográficos de uma prática pedagógica utilizando as TDICs nas aulas de educação física.**

PROFESSOR:

Eu estou com a minha apresentação que eu fiz da minha defesa. Se você quiser eu posso abrir essa minha apresentação e eu seleciono a imagem.

ENTREVISTADOR:

Perfeito! Podemos utilizar sim a sua apresentação sem nenhum problema.

PROFESSOR:

Pois vou compartilhar a tela com você aqui.

Figura 17 - Crianças utilizando o VRBOX no jogo de corda bamba



Fonte: Dissertação do professor-pesquisador E (2024)

Figura 18 - Travessia na corda bamba com o VRBOX



Fonte: Dissertação do professor-pesquisador E (2024)

Figura 19 - Experiência com o jogo da corda bamba



Fonte: Dissertação do professor-pesquisador E (2024)

Figura 20 - Reajuste no VRBOX



Fonte: Dissertação do professor-pesquisador E (2024)

ENTREVISTADOR:

Com essas imagens, a minha pergunta é a seguinte: **Quais os objetivos de ensino você almejava alcançar nessa prática pedagógica?**

PROFESSOR:

Sim. Só para eu contextualizar a escolha do meu objetivo. Quando eu comecei a fazer o mestrado, um pouco antes, 1 mês antes, eu fui chamado para participar do PIBID [Programa de Iniciação à Docência]. Dentro do PIBID eles [acadêmicos da universidade] estavam abordando a realidade virtual, o uso dos óculos da realidade virtual, só que dentro de laboratório. No período de 2021, 2022 e 2023 ainda estava muito recente a pandemia, o Covid e as crianças falavam: “A professor quando eu ficava em casa eu só ficava no celular, só jogando, deitado, sentado, a gente não fazia nenhuma atividade física”. Aí eu peguei essas falas deles [alunos] tentei relacionar com o conteúdo da realidade dos óculos, aí pensei: “E se eu usasse o celular e os óculos de realidade virtual e tentasse trazer para a educação física escolar?”. Porque assim, a gente sabe de toda a problemática que tem com o celular na escola. Aí eu fui conversando com os alunos. Era uma sala de 1 ano [ensino fundamental anos iniciais]. Era uma sala reduzida perto do que a gente tem hoje na realidade da escola pública. Eu tinha 15, 16 e 17 alunos. Eu fui conversando com eles [alunos] e eles foram trazendo vivências de jogos que eles já tinham no celular. “A professor eu jogo Roblox, eu jogo Minecraft”, aí eu fui pesquisar o que dentro desse Roblox, desse Minecraft eu posso trazer para as aulas de educação física? Aí tinha pega-pega, parkour, travessia em corda bamba e fui tentando linkar com as atividades dentro a educação física escolar. Aí eu pensei assim: “Que práticas dificilmente a gente conseguiria trabalhar dentro da escola como travessia em corda bamba, por exemplo, em um lugar mais alto, sem trazer risco para criança?”. Por meio da realidade virtual a gente conseguiu realizar. Uma atividade que eu só fui pensar depois desta questão foi a questão do atletismo. Aí você vai pode me falar assim: “A professor o atletismo a gente consegue trabalhar dentro da escola, todas as crianças tem espaço adequado para correr igual como está aqui na foto, tinha um espaço até legal, só não era coberto”. Mas se eu tivesse um aluno cadeirante como eu poderia levar o atletismo para ele? Por meio da tecnologia eu consegui com que as crianças corressem só com o movimento do ombro, do pescoço, não necessariamente a criança precisaria correr. Se eu tivesse um aluno cadeirante, por meio da tecnologia, dos óculos de realidade virtual ele [estudante com deficiência] teria essa sensação de deslocamento em pé, porque dentro do aplicativo tem um avatar [representação gráfica de uma pessoa em um espaço digital] conforme o celular e o óculos mexe esse avatar corre. Então assim, foi durante esse processo das 8 aulas a gente foi construindo o objetivo inicial de fazer essas práticas não convencionais para dentro da escola de forma segura e fazer com que as crianças deslumbrasse e tentasse olhar para aula de educação física não só como: “É agora que a gente joga bola”, “agora é a hora do pega-pega”, tentar levar algo diferente para elas [as crianças da escola pública] que por meio dos óculos de realidade virtual por meio de um celular simples [J5-pró da marca Samsung] que a gente usou, eles pudessem chegar em casa e dizer para o pai e mãe “olha esse jogo aqui dá para a gente se movimentar”. Mas o objetivo principal foi esse de tentar distanciar essa visão de educação física, que até professores de sala de aula tem, que é a hora do pega-pega, hora da bola e tentar levar algo diferente para eles. Utilizando o celular também que vira e mexe é palco de discussão e de reflexão sobre deve ou não estar dentro da escola? Serve para função pedagógica? Foi direcionando nesse objetivo. Tentar levar algo diferente, algo em que as crianças pudessem chegar

em casa e falassem: “Ó pai, ó mãe, a gente viu esse jogo aqui na escola” e por meio do celular do pai e da mãe eles pudessem mostrar e fazer [jogar] com o pai e com mãe. Eu até comentei com eles [alunos] “olha pessoal se vocês tiverem um parente que não possa andar, converse com um adulto responsável [referência a um responsável da família] para ligar para o professor, a gente tenta realizar essa brincadeira com essa pessoa que tem algum tipo de deficiência” e foi super legal o retorno que eles [os alunos] deram. Foi um desafio e tanto, mas foi muito bacana.

ENTREVISTADOR:

Eu acredito professor! O que mais fiquei impressionado foi o público com que você desenvolveu o seu trabalho. Você já tem costume de trabalhar com os alunos do 1º ano do ensino fundamental anos iniciais?

PROFESSOR:

Sim! Faz 6 anos que eu dou aula de educação física escolar. Ai quando a gente está iniciando na carreira, a gente sempre é lotado nas turmas que os mais velhos [docentes mais veteranos da rede de ensino] não quer. Então geralmente são: educação infantil, 1º e 2º anos [ensino fundamental anos iniciais]. Essa turma que a gente fez o projeto, realizou a produção dos dados era uma turma que já fazia dois anos que eu estava com ela. Eu lecionei na educação infantil, aí no meu segundo ano com a turma eles [alunos] já estavam no 1º ano [ensino fundamental anos iniciais] e eu já conhecia a família, já tinha um contato próximo. Era uma escola bem pequena, então isso ajudava. Escola de comunidade pequena as famílias eram bastante presentes. Então tinha pai e mãe que já me chamava pelo nome e eu conhecia alguns pais e mães também. Foi o que facilitou o filho usar os óculos, porque é algo que vai no rosto, no olho, é algo muito sensível que talvez pode gerar uma certa desconfiança, uma certa insegurança, mas foi bem bacana, já estava bem tranquilo essa relação com o 1º ano.

ENTREVISTADOR:

Eu estou te perguntando, pois eu como docente tenho muita dificuldade em trabalhar com turmas de 1º anos do ensino fundamental anos finais. Portanto, fiquei muito impressionando com a proposta de utilização dos óculos virtuais com esse público de ensino.

PROFESSOR:

Essa turma tinha umas peculiaridades. Era uma turma reduzida com 15 a 16 alunos. Eu não tinha nenhum aluno com deficiência que precisasse um apoio maior. Foi uma turma atípica [em relação a quantidade de alunos e nenhum deles precisarem de um profissional de apoio para desenvolvimento de atividades pedagógicas]. Na primeira aula, eu lembro de quando eu e minha orientadora quando montamos a unidade didática ela [a orientadora] falou: “Professor vai com Deus, fé, vai dar tudo certo” e quando eu cheguei na escola na primeira aula parecia que eu nunca tinha dado aula de educação física. Na hora que eles [alunos] viram os óculos foi um surto [no sentido de euforia e encantamento] coletivo. “Nossa professor que coisa legal que óculos muito massa!”. Foi uma euforia e lá na 8ª aula, que foram mais ou menos 8 semanas seguidas, eles falaram: “Professor chega! A gente já não tá aguentando isso mais. Eu quero minha bola de volta, eu quero meu pega-pega”. Isso foi um dos apontamentos que o professor fez na banca de defesa e ele falou assim: “Professor se você diluir isso nas suas aulas durante o ano, não precisa ser toda aula, eu acho que você terá

mais sucesso”. Agora eu estou no segundo projeto do PIBID da universidade aqui do município e deu certo a proposta seguindo a sugestão que ele [professor da banca de defesa] apresentou. Porque eu foco muito mais nas atividades práticas que as crianças interagem, mas eu uso a tecnologia pontualmente. Eu não excluo ela [tecnologia] totalmente das minhas aulas, mas uso pontualmente. O salto de paraquedas, a gente consegue realizar pelos óculos de realidade virtual. Tem alguns aplicativos e joguinhos que é até simples, para eles [alunos] ali é coisa de outro mundo. Talvez se fosse utilizado no 9º ano ou no ensino médio, talvez não seria tão interessante. Mas para eles [alunos do 1 ano do ensino fundamental] que estão conhecendo tecnologia agora e por ser uma escola muito carente, então a gente conseguiu levar para eles essa tecnologia e conseguiu ter sucesso durante até 4º e 5º aula que eles ficaram bem engajados. Depois eles foram cansando, eu já sabia que isso poderia acontecer. Foi desafiador, porque para eles era novidade, até eu controlar essa euforia no começo e depois foi desafiador porque ficou monótono. Então algumas pessoas já me perguntaram: “Professor você é a favor ou contra o uso de celular nas escolas?”. Eu falo assim: “Eu não sou totalmente contra de proibir de falar que não tem que ter”. Mas também não sou a favor de: “Ah! Libera! Tem que ter [tecnologia] toda aula”. Porque tem vários problemas com relação a inclusão de mídia e tecnologias dentro da escola e a rede [de ensino do município] fica discutindo sobre essa plataformização de empresas grandes querendo entrar dentro da escola de vender notebook, programa, gamificação, engajamento, enfim [referência ao Educacross]. Mas a gente tem o interesse de levar um programa ou uma tecnologia específica para levar práticas corporais que dificilmente eles vivenciariam dentro da escola ou em outro ambiente como salto de paraquedas. Poucas crianças talvez terão essa vivência ao longo da vida.

ENTREVISTADOR:

Isso é verdade! Professor vou seguindo com as perguntas para a gente dar andamento na entrevista tudo bem?

PROFESSOR:

Fechou!

ENTREVISTADOR:

Pronto! A minha próxima pergunta é a seguinte: **No desenvolvimento dessa prática pedagógica quais foram os aspectos metodológicos propostos para alcançar os objetivos estabelecidos.**

PROFESSOR:

Quando eu levei dos óculos de realidade virtual para minha orientadora a primeira pergunta dela foi: “Professor como o senhor vai operacionalizar isso dentro das aulas? Porque você vai ter de 15 a 20 crianças, você vai ter óculos para manusear, vai ter criança para aprender, celular para olhar. Como irá funcionar isso?”. Aí essa parte da metodologia como nós [professor e a orientadora] pensamos. Os celulares eles [alunos] já dominam. Eles já vêm com isso de casa. Já mexem e já interagem muito fácil. Eu chegava na escola, eram 5 celulares, entregavam para eles e diziam: “Vocês vão em tal aplicativo”. A maioria estava sendo alfabetizado e eu mostrava o desenho do aplicativo no celular e eles [alunos] abriam. Na hora que eles abriam o celular já tinha um sinalzinho do play, aquele sinalzinho universal e eles já sabiam operacionalizar os jogos. Já traziam com eles essa carga de conhecimento. Como que

eu fiz para registrar isso na metodologia? Eu usei os diários de aula. Eu filmei as aulas na íntegra. Levava o celular e um tripé. Colocava o celular deitado e eu conseguia pegar [visualizar] o pátio inteiro e combinei com eles: “Olha pessoal dessa marcação aqui pra frente vocês não passam, pois eu não consigo visualizar vocês, não consigo ver a operação de vocês com os óculos”. Aí eu filmava as aulas na íntegra. Chegava em casa, e isso foi uma parte pesada da dissertação, porque eu dava aula e depois eu tinha que assistir a aula que eu dei. Isso foi pesado, mas foi muito bacana, pois acontece coisas nas nossas aulas que a gente nem imagina. Você olha “nossa está dando tudo certo”, mas aí você vai ver o vídeo, teve uma criança que ficou decepcionada, teve uma discussão ali no cantinho que eu não vi antes. Foi uma menina que ficou triste, ficou no cantinho aí depois, no outro dia, eu perguntei: “O que aconteceu na outra aula que você ficou chateada?”. Ela falou: “Ah professor é porque eu não consegui brincar o mesmo tempo do que meus coleguinhas aí eu já fiquei desanimada”. Se eu não tivesse essa ideia de gravar na íntegra as aulas ia passar despercebido na minha dissertação. Aí eu fiquei pensando sobre o tanto de coisa que acontece nas minhas aulas que eu não consigo perceber. As vezes a sensibilidade, você não está em um dia muito legal, a turma está muito agitada, você não consegue visualizar e acaba passando despercebido e a criança não se sente amparada, se sente excluída, então isso foi uma coisa legal que a dissertação me trouxe. Mas voltando à metodologia. Eu filmava as aulas. Chegava em casa fazia os diários de aula com as anotações e descrevia como acontecia na aula, se as crianças gostaram ou se não, se foi entediado, as emoções que elas relatavam. No final da aula eu pedia para elas passarem em frente a câmera, e isso foi muito bacana, pois eles passavam em frente a câmera e fazia o sinalzinho se gostou ou uma dancinha ou uma expressão de chateação se não tivesse gostado e eu não via. Na hora eu me virava, pois eu não queria ver, só ia ver quando eu chegasse em casa.

ENTREVISTADOR:

Caramba! Muito legal.

PROFESSOR:

Tinha uns que dançavam, tinha uns que interagiam, tinha uns que falavam: “Ah professor não gostei muito”. Na aula seguinte, na roda de conversa logo no início, eu já anotava as reações que eles [alunos] trouxeram [da aula anterior] e a gente conversava e continuava o projeto. Então foram as filmagens da aula, os diários de aula e depois para tratar esses dados na discussão e análise dos dados a gente utilizou alguns conceitos do Paulo Freire que são as situações limites e os inéditos viáveis que na dissertação eu não tive a ousadia de colocar inéditos viáveis, mas eu coloquei como possibilidade. Por que das situações limites? Porque quando a gente vai tratar da tecnologia dentro da escola, alguns professores falam assim: “Ah! Mas eu não tenho habilidade para trabalhar com isso”, “ah! A secretaria de educação não me dá formação também”, “não tem material adequado”, “a internet da minha escola é ruim”, enfim. A gente tem várias situações que realmente, algumas delas são impeditivas de levar a tecnologia para dentro da escola. Mas também a gente não pode falar: “Ah! Já que não tem jeito, tudo difícil, eu vou cruzar os braços e as crianças não vão ter acesso a isso”. Então, foi uma forma que eu encontrei de transpor esses obstáculos que a gente encontrou como a falta de internet. Eu procurei jogos off-line que a gente já deixa o jogo baixado em casa e levava para a escola. Uma coisa sobre o gasto. Toda vez que a gente vai falar de mídia e tecnologia da informação a gente pense logo no gasto e custo. Os celulares que utilizamos no projeto são antigos. No

máximo que a gente utilizou foi o uso dos dados da escola para rodar um vídeo ou outro. Foi pouquíssimo o uso dos dados. E os celulares custavam em média 300 a 400 reais um celular usado que a gente achou em uma lojinha aqui da cidade. Aí você vai perguntar: “A escola custeou esses celulares?”. Não! Durante o projeto eu tive que gastar. Só que quando a gestão viu o que eu estava fazendo perguntaram: “Quando que custa para a gente deixar isso aqui [celulares e óculos de realidade virtual] na escola?”. Aí eu passei o orçamento para elas. Aí ela falou que não conseguia comprar essa quantidade, mas uns 3 ou 4 dispositivos a gente pode tentar deixar aqui na escola. Aí as vezes a gestão, o governo, a prefeitura não fazem aí eu posso pensar “também não vou fazer”. Eu sei que não é assim que a coisa deveria acontecer, mas se ninguém faz, se ninguém dá o braço a torcer, as crianças não vivenciam. Então deixa eu mostrar o progresso, aí se a diretora gostar, talvez ela me apoie. Hoje eu não estou mais nessa escola que eu fiz o projeto, mas os celulares e os óculos [de realidade virtual] estão lá. Aí tem professor que se recusa usar e fala: “Não vou usar, não vou mexer com isso” e tem professor que diz: “Bacana!” aí tenta e fala: “Professor não deu muito certo como que é isso?”. Aí vai perguntando.

ENTREVISTADOR:

Professor você chegou a receber bolsa acadêmica na época do seu projeto ou o ProEF [Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional] não tinha bolsas na época?

PROFESSOR:

O ProEF tinha bolsa na época, mas como eu estava dentro do PIBID eu recebia a bolsa pelo PIBID.

ENTREVISTADOR:

Certo! Vamos seguindo aqui com a entrevista. A pergunta seguinte é: **Quais os equipamentos e recursos digitais você utilizou durante a sua prática pedagógica?**

PROFESSOR:

Os equipamentos foram os 5 óculos de realidade virtual. Tem os óculos que é chamado de VRBOX. Ele é mais um binóculo na verdade. E 5 celulares [J5-pró da marca Samsung] também. Aí durante o projeto alguns óculos foram quebrando, alguns celulares caíram no chão e foram quebrando chegando a ficar com apenas 3 celulares, mas depois eu consegui mais 1 celular ficando ao final do projeto com 4 celulares. Então foram entre 3 a 5 celulares e 5 óculos de realidade virtual [VRBOX] e mais um celular pessoal para gravar as aulas. Tinha um projetor da escola aqui também e uma tela branca onde as crianças viam o que estava sendo projetado dentro dos óculos.

ENTREVISTADOR:

Esse projetor estava anexado no teto?

PROFESSOR:

Ele está aqui no teto da sala, a foto está cortada, mas ele [projetor] está no teto da sala. Então o projetor era da escola.

ENTREVISTADOR:

Outra pergunta professor, essa sala parece ser uma sala convencional, é isso mesmo?

Não é um laboratório certo?

PROFESSOR(A):

Não! É uma sala convencional mesmo.

ENTREVISTADOR:

Então todas as salas tinham um projetor?

PROFESSOR:

Aqui na rede [de ensino] instalaram a pouco tempo. Depois da pandemia, que as escolas quiseram se modernizar, se atualizar, aí colocaram esse projetor com um computador em cada sala. Então você tem internet nesse computador e você consegue fazer a projeção de conteúdo por meio desse projetor. Toda escola tem, mas é sem internet e o Wi-Fi dela é um pouco limitado, mas se for cabeado pode usar. O problema da internet pra gente aqui da educação física é que na quadra não tem essa projeção. Quando pensam em modernizar a escola parecem que só pensam na escola a sala de aula [tradicional com lousa e carteiras apenas]. A gente enquanto educação física não tem um lugar na escola. Parece que qualquer lugar, um espaço ali, é da educação física. Se a escola não tiver quadra, “ah! Esse pátio aqui”, “esses metros quadradinhos tá bom para o professor de educação física”. Você chega na escola não tem material, não tem lugar. Eu fico pensando se o professor de sala passasse por isso. Você chega na escola para dar aula, não tem lugar para as crianças sentar, não tem uma lousa para escrever, é difícil, é surreal.

ENTREVISTADOR:

O entendimento de componente curricular da educação física é na maioria das vezes secundarizado. Vamos seguindo agora para a próxima pergunta: **Como esses equipamentos ou recursos digitais são percebidos como uma busca na proposta formativa para os alunos?**

PROFESSOR:

Eu penso da seguinte forma. Da década de 90 pra cá [2025]. A tecnologia está presente cada vez mais dentro da casa das crianças. Seja por meio de televisão, celular e enfim. Isso afeta diretamente a forma como elas brincam, a forma como elas interage com o corpo e quando eu tentei levar o uso do celular e da realidade virtual para dentro da escola, eu não estou só mostrando o jogo ou uma brincadeira que eles podem vivenciar no celular. É uma forma de mostrar para eles como a tecnologia e o celular pode ser uma ferramenta de desenvolvimento. Claro que eu não vou falar com essas palavras para eles [alunos], mas é uma forma de falar assim: “Tá vendo, por aqui a gente consegue aprender também, não é só joguinho”, como eu coloco na linguagem popular “não é só tigrinho”. Então por meio do celular tem coisas boas também, com a tecnologia a gente consegue vivenciar coisas legais que vão fazer bem para vocês [alunos] e alguns entendem a proposta quando eu levo o celular para dentro da escola. Eu vou trazer um exemplo aqui que foi agora. Dentro do projeto do PIBID que eu estou realizando em outra escola do município, na hora que a menina viu o celular e os óculos, 1º ano [ensino fundamental], ela [aluna do 1º ano do ensino fundamental] chegou assim pra mim: “Professor lá em casa está todo mundo jogando no tigrinho, meu pai, minha mãe até eu já sei jogar”. Aí foi por meio dessas falas que eles trazem que a gente consegue, não só, trazer para o lado da educação física, mas

para o lado social também. Tentar de alguma forma alertar sobre os riscos da tecnologia. Eu li esse livro na dissertação que é do Paulo Freire com o título *Educar com a Mídia*. Aí nesse livro ele [Paulo Freire] fala “A quem a tecnologia da escola serve?” Pra quem a tecnologia está servindo? Ela serve aos empresários? As pessoas que querem fazer da escola um balcão de negócios? Ou essa tecnologia vai servir as crianças? No caso da educação física uma melhora de desenvolvimento, saber lidar com as emoções, com as frustrações, saber o que está dentro de um celular ou das redes sociais nem sempre é a realidade e a gente ter espaço para conversar com isso ou a tecnologia só vai servir como meio de manobra de massa? Então quando a gente leva a tecnologia para dentro da escola, por mais que tenha várias situações que a gente possa abordar, ela [tecnologia] pode formar desse lado, fazer com que as crianças pensem, que as crianças reflitam sobre temas emergentes como essas plataformas de apostas que a gente vê famílias se endividando, gente perdendo tudo e a criança do 1º ano [ensino fundamental] falando que já tá no meio disso. Mas se é só para 18 anos [plataformas de apostas] como as crianças tem acesso? Então é uma forma de a gente levar para dentro da aula e discutir com eles ali, por mais que tenham pouca idade. Eles [crianças do 1º ano do ensino fundamental] já estão imersos no mundo de apostas. Não apostando diretamente, mas vendo o pai apostar, o tio, a mãe, enfim. A gente pode viajar com os processos que a tecnologia pode ajudar na formação das crianças a respeito da educação física, dentro do social e não só na educação física, mas na esfera social.

ENTREVISTADOR:

É surpreendente os alunos 1º anos [do ensino fundamental] trazem muitos relatos de casa em que apresenta realidades diversas e eles trazem com muita naturalidade para aula.

PROFESSOR:

O que choca é a forma cru [no sentido de ser objetivo nas palavras] como eles [as crianças] tratam. Eles trazem na inocência [as temáticas que acontecem na casa deles]. Eles contam direitinho. Eles contam tão naturalmente que chega a ser constrangedor para a gente que escuta. Mas pensando aqui no processo formativo, no nosso caso da educação física, a gente pode por meio da tecnologia trazer vivências para eles que seriam muito difíceis de eles experimentarem dentro da escola de forma prática. Eu não vou ter uma foto agora aqui da atividade do salto de paraquedas. Eu coloquei a criança deitada em cima de uma mesa. Eu coloquei os tapetes de EVA em volta da mesa. Ele deitava de decúbito ventral e ali ele brincava, simulava que estava caindo, uns até gritavam então é você ampliar esse horizonte. Eu acho que o mais rico da tecnologia é essa possibilidade de ampliar o horizonte para as crianças de práticas corporais que as vezes eles vão demorar para ter noção ou vivência e se tiver, a gente poder ofertar isso é muito bacana.

ENTREVISTADOR:

Com certeza! A sexta pergunta é: **Quais as principais potencialidades formativas, na perspectiva dos discentes, você consegue identificar no desenvolvimento dessa prática?**

PROFESSOR:

Assim, durante as vivências, eles [as crianças] viravam pra mim dizendo: “Professor por que tem tanto anúncio? Por que tem tanta propaganda dentro do jogo?”. Alguns

jogos que eles vivenciaram precisavam do WIFI, por isso eles (alunos) reclamavam das propagandas. “Por que tem tanta propaganda, qual é o objetivo? Coisa chata! Fica parando o jogo toda hora”.

ENTREVISTADOR:

Eles [os alunos] falavam isso para você?

PROFESSOR:

Juro para você! Aí eu tinha que explicar que o jogo tem um custo para ser gerado e para bancar eles vendem uma parte do jogo para ter anúncio. Aí eu trouxe o exemplo do YouTube. “Sabe quando a gente está assistindo no YouTube você está vendo a galinha pintadinha. O vídeo não para uma hora e tem aquele anúncio. É a mesma coisa. Para gerar dinheiro para ele produzir”. Por mais que tenham pouca idade, a discussão ali, talvez eles [estudantes] não irão entender com profundidade, as vezes eles não vão refletir criticamente de modo mais aprofundado, mas ali já é uma sementinha que potencialmente lá na frente eles [alunos] irão entender. Outra coisa legal que achei também foi um menino brincando com óculos [VRBOX], ele (estudante) levanta os óculos e fala assim: “Oh professor isso aqui é legal, mas ia ser mais legal se eu conseguisse ver os meus amiguinhos aqui dentro. Se eu conseguisse brincar com eles aqui dentro”. Então eles [estudantes] pensavam assim: “A tecnologia é boa, é legal, pode ser boa. Mas é a interação entre eu e meu amigo, é aqui que está a riqueza”. Eles conseguem perceber que o bacana é a gente interagir no brincar. Então a tecnologia está ali para ajudar, mas o bom mesmo é o eu com o outro. Eu com o meu colega, brincando com o meu amiguinho. Então essas potencialidades eu percebi que eles conseguiram captar. E nem foi algo que levei intencionalmente, foi algo que surgiu durante a aula e eles perceberam. Na hora eu [professor] não tinha nem percebido. A questão dos anúncios. Jamais passou pela minha cabeça que uma turma de 1 ano [ensino fundamental] abordasse essa questão do anúncio dentro do jogo. E sobre essa interação de quando você bota os óculos e ‘perde’ seus amigos e você não interage, eu também não tinha pensado. Quando a menina [estudante] trouxe isso eu falei: “Cara isso eu não tinha pensado, realmente. É legal? É legal! Mas o que as crianças querem? Elas querem brincar, elas querem estar interagindo”. Aqui no município tem uma plataforma que a prefeitura comprou chama “Educacross”. São uns carrinhos e dentro desse carrinho tem vários notebooks, uns 25 notebooks. É um notebook para cada aluno. Você entra dentro da sala de aula parece que virou um grande escritório. Todas as crianças atrás do notebook fazendo atividade e você vê que algumas já estão cansadas disso. É o retrato escancarado do mercado de trabalho quando eles [alunos] tiveram daqui a 20 e 30 anos. Dentro do PIBID a gente fez um passeio dentro do centro esportivo da universidade daqui. Aí quando eles [alunos] estavam brincando, nadando na piscina, eu perguntei de propósito para a minha turminha de 2º ano [ensino fundamental], “O que é mais legal? Ficar no educacross sentado atrás do computador fazendo atividade ou vir pra cá [o centro esportivo da universidade localizada no município] correr, pular, nadar, brincar?”. “Ó professor! A gente é criança, a gente quer brincar, não quer ficar atrás do computador o dia inteiro”. Então vejo assim, quando a gente fala que a criança fica atrás do celular ou do computador o dia inteiro, será que a gente está ofertando tudo que essa criança pode fazer? Será que perto da casa tem um parque ou uma rua segura para ela poder ficar [no sentido de brincar]. As vezes ela [as crianças] ficar atrás do celular, é a única saída que ela tem para passar o tempo. Não necessariamente ela queira ficar ali, e de tanto ficar aqui [utilizando o notebook ou celular] ela acaba gostando e acaba

entrando em um universo que não é para entrar como os tigrinhos das casas de apostas. Mas o que eu percebi que a tecnologia é bacana, é legal? É legal! Mas de forma diluída dentro da escola e não como uma forma concentrada e imposta como essa plataforma como o Educacross. A coordenadora estava falando no grupo “quanto de porcentagem as crianças tiveram de engajamento?”. Como que uma criança de 4 e 5 anos tem meta para bater? Uma criança de 4 e 5 anos tem que brincar. E não manda uma mensagem no grupo [referindo-se a fala da coordenadora] perguntando quanto de tempo essa criança interagiu com o colega? Quanto de tempo essa criança brincou? Eu sei que a educação precisa de métrica e de números, mas a forma como isso está entrando nas escolas [metas de desempenho pelas plataformas digitais educacionais] chega a ser abusivo com as crianças. As principais pessoas que a gente deveria escutar a gente não escuta que são as crianças. Pergunta pra elas o que acha das tecnologias. Vão lá ver se elas estão gostando. Pode ser que um joguinho ou outro elas achem legal, mas será que elas não acham mais legal aprender brincando, aprender na aula de educação física, jogando com o colega, interagindo. Acho que foi o João Batista Freire que disse isso: “Divide 20 por 4 pra ela fazer no papel, ela não faz”. Mas se você chegar na educação física e dizer assim: “Divide em 4 equipes pra mim para todo mundo ficar com a mesma quantidade de crianças”. Ela faz! Então assim, a gente tem que olhar para as tecnologias? Têm! Mas vamos ver o que realmente as crianças quer. O potencial da formação das crianças em desenvolvimento usando as tecnologias é isso. Eu posso trabalhar? Posso! Tenho que levar? Tenho! Mas de forma que as crianças sejam ouvidas. E não só levar e está tudo certo. Faz aí para ver o quanto de porcentagem elas acertaram.

ENTREVISTADOR:

Fiquei impressionado com o questionamento deles [estudantes]. Não esperava esse tipo de questionamento de crianças com pouca idade. Vamos seguindo aqui para a próxima questão: **Quais as limitações ou dificuldades seja na perspectiva docente ou discente são percebidas no desenvolvimento dessa prática pedagógica?**

PROFESSOR:

Para mim quando apresentaram os óculos que foi uma ideia do PIBID, a primeira dificuldade logo de cara foi de como eu vou organizar isso? Como eu vou fazer que todas as crianças vivenciassem ou utilizassem os óculos. A segunda dificuldade foi entender como que com os celulares, os sensores, a câmera, que tipo de sensor tinha que ter, tanto de memória, entender do hardware do celular, questões tecnológicas, pois eu só sabia o básico e até então eu não entendia tudo que precisava para fazer o aplicativo funcionar e rodar os jogos que eu queria rodar [no sentido de funcionar]. Então eu gastei muito tempo para entender como funcionava os jogos no celular. Isso demandou muito tempo. A dificuldade do gasto financeiro de tirar dinheiro próprio do bolso que se você perguntar para qualquer professor qual a dificuldade da tecnologia na escola? A maioria vai te responder que é o financeiro, o investimento, o gasto. E a maior dificuldade que eu achei que iria ter, mas graças a Deus não foi tanto, foi a aceitação das famílias em levar algo diferente e para gestão. Porque a escola por mais que eles [a gestão escolar] falem que: “Ah! A gente tem que inovar, tem que trazer algo novo”. Para a escola é muito difícil sair daquele padrão, daquela proibição e com os alunos sentados um atrás do outro [referência a formação das cadeiras em

sala]. Qualquer coisa que rompe com isso [a prática padronizada de educação] é muito difícil você [professor/a] levar para dentro da escola. Então quando eu levei a ideia dos óculos, e tinha toda a preocupação com o COVID, pois tinha acabado de sair da pandemia. “Ah! Mas se encostar no rosto de um colega, vai encostar no rosto do outro”, como que vai ser isso? Tive que pensar na higienização. São particularidades que quando a gente leva os óculos de realidade virtual, especificamente a gente vai encontrar essas dificuldades. E com os alunos, a maior dificuldade foi de eles entenderem a proposta de eu [professor] está levando os óculos. Eu fiquei um dia na escola só para filmar as crianças interagindo com os óculos. Então tinha a dificuldade de explicar para eles o que acontece lá dentro [dentro dos óculos de realidade virtual] não necessariamente tem que reproduzir aqui fora, foi um complicador. Outra dificuldade foi o de deixar os 5 celulares carregados e já deixar tudo pensado um dia antes. Tinha que pegar 3 carregadores aí tira o celular carregado e já coloca o outro que precisava de carga e confere todos para ver se está rodando [funcionando] tudo direitinho. Então quando a gente vai levar as tecnologias para dentro da escola, esse cuidado de ver se está tudo direitinho, se está tudo funcionando, acaba dificultando bastante.

ENTREVISTADOR:

Professor foi muito bem contemplada essa questão. Vamos seguindo agora para a última pergunta: **Você consegue recordar os feedbacks avaliativos dos estudantes sobre essa prática pedagógica?**

PROFESSOR:

Teve um dia, e isso surgiu de forma natural também, e isso eu aprendi no mestrado também. Só para contextualizar, a gente faz o nosso plano de aula, e antes do mestrado eu achava que tinha que sair tudo igual como estava no plano. E durante o mestrado eu aprendi que não. Está tudo bem a gente tentar fazer algo diferente. Teve um dia em que eu fui fazer a aula, levar os óculos e começou a chover. A área é aberta, não seria possível utilizar os óculos por conta da chuva. A parte coberta era muito estreita não daria para realizar a aula. Então vamos para dentro da sala. Aí eu falei: “Meu Deus. O que eu vou fazer? Preciso de uma ideia”. No 1º ano [ensino fundamental] a gente faz muita avaliação em forma de desenho. Eu projetei uns prints dos jogos que a gente já tinha vivenciado e eles fizeram os desenhos. Além dos feedbacks que a gente tem da dancinha [nas aulas com óculos o professor pedia para eles dançarem ou realizar qualquer gesto que demonstrassem a satisfação sobre a aula] teve os desenhos e no final de cada aula eu sentava com eles em frente a câmera e fazia uma roda de conversa e eles relatavam. Na primeira aula foi tudo um sucesso, foi euforia, eles [alunos] amaram. Na segunda aula também eles gostaram. Na terceira eu já comecei a perceber que eles se questionando sobre “E aí professor! É só os óculos mesmos? Vai chegar mais nada de diferente para gente não?”. Na sétima aula eles [estudantes] já não estavam aguentando mais. Eles falavam: “Ó professor. Não quero mais! Já cansei. É legal, mas está cansativo. Eu quero as brincadeiras que senhor faz que é legal”. E começou a ficar uma coisa maçante. E uma forma de expressar essa sensação deles foi colocar os emojis nas fotos. As dancinhas na frente do vídeo, os gestos, os desenhos e os relatos durante as aulas que eu assisti ao vídeo na íntegra depois da aula e ia anotando.

ENTREVISTADOR:

Os emojis eu achei uma ideia muito legal, pois eu nunca ia imaginar que poderia ser utilizado nas aulas como feedbacks.

PROFESSOR:

Essa ideia dos emojis foi uma colega minha de turma que ela fez com as alunas dela, onde ela [professora] trabalhou as emoções. Aí eu pensei: “Como é que eu vou expressar o que os meus alunos estão sentindo?” Aí eu peguei os emojis e deu super certo. As ideias das dancinhas no final da aula, foi inspirada na chamada temática. Um professor do ProEF fez a chamada temática onde a gente [professores/as] tinha que falar um nome de uma atleta feminina. Aí eu pensei, dá para fazer a chamada de dancinha [pensando para as turmas dos anos iniciais]. Toda vez que eu falar um nome tem que fazer umas dancinhas que vocês conhecem. Aí eles [alunos] fazem várias dancinhas. Eu aprendo várias dancinhas com eles. E tem criança que é mais inibida. Aí eu falo: “Então só fala uma música que você gosta”. Eu penso na questão de não obrigar a criança se sentir constrangida.

ENTREVISTADOR:

Professor todas as suas turmas são dos anos iniciais ou você também tem turmas dos anos finais?

PROFESSOR:

Todas as minhas turmas são da educação infantil e dos anos iniciais.

ENTREVISTADOR:

Eu ia te perguntar outra coisa, a quanto tempo na rede de ensino tem o(a) professor(a) de educação física no infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental?

PROFESSOR:

Aqui no município já faz muito tempo. Na educação infantil a gente [professor/a de educação física] só tem uma aula, nos anos iniciais já são duas. Já tem uns 15 a 20 anos no infantil [a lógica da quantidade de aulas]. Nos anos iniciais do ensino fundamental sempre teve. Eu iniciei na licenciatura em 2014 e comecei a lecionar em 2019, em um município perto de onde estou agora. Lá [no outro município], eles [governantes] estão querendo tirar a gente da educação infantil. Mas aqui [no município atual de trabalho] os professores de educação física têm uma reunião de estudo pedagógico. Uma vez por semana, todos os professores da cidade, aqui é uma cidade de 400 mil habitantes, na educação física escolar somos 60 professores. Toda semana esses 60 professores educação física do infantil e dos anos iniciais se reúnem só para tratar das aulas de educação física. Nós temos um planejamento. Nosso planejamento é feito de forma coletiva. Aqui no município tem toda a problemática de material, prédio, mas aqui a gente tem o coordenador da educação física para os professores da rede. Então a gente chega para ele e diz: “Olha, está faltando bola nessa escola”. Ele anota, pede a licitação, demora uns 2 ou 3 meses, mas chega. Aqui eu consigo visualizar a educação física como ciência, disciplina do que no outro município. Eu acho que a forma como eles aborda a educação física aqui é bem legal. A gente consegue realizar festivais de basquete.

ENTREVISTADOR:

Aqui, esse ano [2025] nós temos as formações uma vez ao mês para discutir de

debater temas relacionados à educação física escolar, além de abordar as unidades temáticas do Documento Curricular Referencial de Fortaleza [DCRFor]. Professor, quero agradecer demais pela sua participação na pesquisa. Aprendi muito com o senhor nessa entrevista.

PROFESSOR(A):

Disponha. Espero ter ajudado na sua pesquisa.

APENDICE H – ENTREVISTA COM O PROFESSOR PESQUISADOR F

Tempo total da entrevista: 1:19:12

Data: 06 de outubro de 2025

Horário: 18:00 às 19:20

ENTREVISTADOR:

Olá professor agradeço muito pela participação na pesquisa. Nesse primeiro momento vou pedir para você **apresentar um ou mais registros fotográficos de uma prática pedagógica utilizando as TDICs nas aulas de educação física.**

PROFESSOR:

Na minha dissertação eu tenho vários registros das atividades que desenvolvi com os alunos. Podemos utilizar as imagens de lá.

ENTREVISTADOR:

O senhor poderá está apresentando mais de uma imagem em que você utilizou as tecnologias digitais nas aulas de educação física.

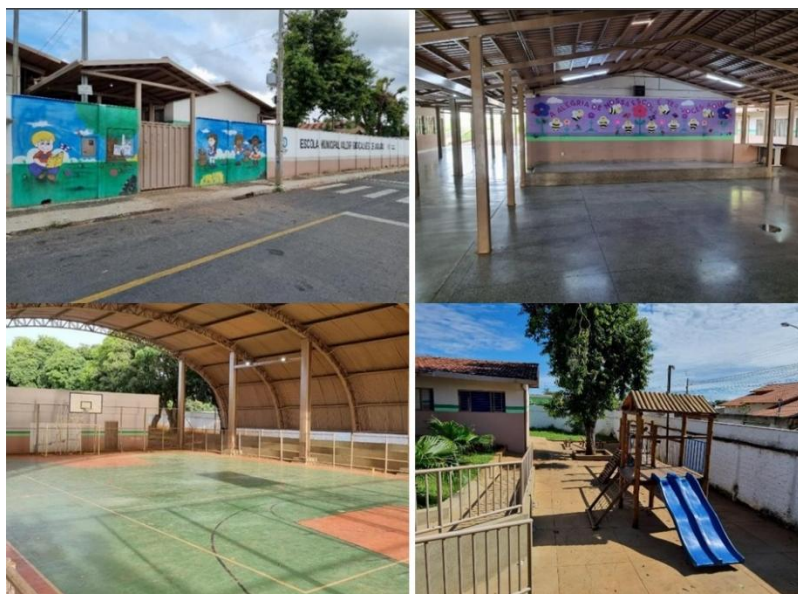
PROFESSOR:

Certo!

ENTREVISTADOR:

Essas aqui são algumas imagens da escola. Eu já queria perguntar ao senhor se você ainda trabalha nesta instituição.

Figura 21 – Espaços pedagógicos da escola do professor-pesquisador F



Fonte: Dissertação do professor-pesquisador F (2023)

PROFESSOR:

Sim, tem 15 anos que trabalho nessa escola.

ENTREVISTADOR:

O senhor é o único professor de educação física na escola?

PROFESSOR:

Hoje [2025] tem que ser dividido. A escola tem 14 turmas e no meu horário só cabem 12 turmas. 24 aulas. Tem uma professora que ela vai uma vez por semana para lecionar em duas turmas.

ENTREVISTADOR:

Quando você iniciou na rede pública como professor de educação física foi com os anos iniciais?

PROFESSOR:

Sim! Eu já comecei do 1º ao 5º ano [ensino fundamental]. Alguns anos eu dei aula para educação infantil. Alguns meses do 6º ao 9º ano, mas eu preferi sair para voltar do 1º ao 5º ano.

ENTREVISTADOR:

Entendi.

PROFESSOR:

Na escola em que eu estou tem uma estrutura boa, tem quadra coberta, tem esse pátio, mas geralmente a gente não utiliza para fazer atividade porque faz muito barulho. Ele [o pátio] é muito fechado e atrapalha muito as aulas. Tem esse parquinho que dá para usar também. Tem uma parte gramada acima da quadra que a gente fez algumas atividades. É uma escola que tem uma estrutura física boa e de espaço

também.

ENTREVISTADOR:

Pelas imagens dá para perceber que a escola tem uma excelente estrutura.

PROFESSOR:

Tem uma parte que eu falava sobre a sala de informática que não tinha na época. Já tinha tido e tinha acabado a sala de informática. Foi reinaugurada a sala de informática no ano passado, em 2024. Então hoje [2025] já tem uma sala de informática. A última vez que eu usei tinha 17 computadores funcionando. Então quando a gente vai trabalhar com os jogos eletrônicos que era mais a minha temática da pesquisa, a gente já consegue fazer os jogos de maneira digital, virtual eletrônica, e também depois a gente pega alguns desses jogos e faz eles na prática, na quadra. Então a gente já consegue desses dois jeitos. Na época da pesquisa era mais difícil isso.

ENTREVISTADOR:

Hoje já ficou mais fácil com essa reestruturação.

PROFESSOR(A):

Sim. Melhorou bastante! Porque uma das minhas justificativas para essa pesquisa era como trabalhar com os jogos em realidades que tinham poucos equipamentos digitais. Na época a gente não tinha celular, nem computador, nem tablet para usar com os alunos, então como a gente poderia fazer? Minha pesquisa foi procurar possibilidades, para trabalhar com os jogos eletrônicos com poucos recursos. Hoje já está bem melhor. Com a nova gestão da prefeitura e da escola também, acabou que a diretora foi atrás e conseguiu que viessem computadores novos. E são computadores bons e a internet é uma internet boa que dá para usar. Então hoje [2025] em dia está bem melhor essa questão da ampliação digital da escola.

ENTREVISTADOR:

Entendi. A realidade da escola também era complicada na época?

PROFESSOR:

Na época tinha uma ou duas televisões, tinha o projetor da escola e meu notebook. Aí algumas aulas eu pedia aos alunos para levar os próprios aparelhos celulares, só que alguns não tinham celulares porque são alunos relativamente novos, com 10 e 11 anos. E como é uma área periférica da cidade, tem muita gente que não tem condição de ter celular. No dia mesmo alguns levaram o celular do irmão, do pai emprestado, da mãe para poder fazer as aulas. Quem não levou, também participou da aula, mas a gente foi reversando. Quem não tinha levado [celular] ficava em grupo com outra pessoa que tinha levado para ir podendo participar dos momentos. Aquelas fotos iniciais foram dois jogos que os alunos propuseram. Porque inicialmente eu propus alguns jogos e deixei uma das aulas no final da intervenção pedagógica para os alunos pensarem a partir do que a gente já tinha feito em outros jogos para eles darem sugestões de como nós íamos construir esses jogos para poderem serem feitos na prática. Então o Stumble Guys e o Subway Surfers foram sugestões deles. Aquela foto que eles estão sentados em mesa era na biblioteca [Figura 22], eles estavam pensando em jogos eletrônicos em como fazer em práticas corporais. Essas duas imagens [Figura 23 e 24] já são a prática desses jogos que eles [estudantes] sugeriram. Esse Stumble Guys, eu não conhecia na época.

Figura 22. Formação de grupos para construção de práticas corporais por meio dos jogos eletrônicos



Fonte: Dissertação do professor-pesquisador F (2023)

Figura 23. Prática corporal do Stumble Guys



Fonte: Dissertação do professor-pesquisador F (2023)

Figura 24. Prática corporal do Subway Surfers



Fonte: Dissertação do professor-pesquisador F (2023)

ENTREVISTADOR:

Então o senhor não conhecia esse jogo? Eles [estudantes] que trouxeram?

PROFESSOR(A):

Isso! Eu não conhecia esse Stumble Guys.

ENTREVISTADOR:

Esses alunos já tinham o costume de desenvolver esses jogos para o âmbito da prática corporal de movimento ou foi uma exceção?

PROFESSOR:

Eles [estudantes] já têm uma proatividade para fazer essas coisas [pensar formas de construção dos jogos]. Quando a gente propõe, eles sempre dão sugestões, pensam em maneiras de como fazer, de como criar opções novas para fazer as aulas. Mas eu percebi que como foi trabalhado sobre os jogos eletrônicos essa criatividade deles, esse conhecimento que eles tinham sobre os jogos eletrônicos pôde aprofundar essa questão. Então eles já conheciam muitos jogos eletrônicos, muitas características, muitas particularidades de alguns jogos e a partir daí eles conseguiram sugerir coisas para a gente fazer nas aulas. Por exemplos esse Stumble Guys é um jogo que tem mapas. Eu não sei se você já conhece [o jogo Stumble Guys]. Ele [o jogo] tem vários mapas e a ideia é ser o último sobrevivente. Tem a opção de corrida, quem chega primeiro passa de fase. Essas cordas representam lasers. Aí vai passando o laser, quem for atingindo tem que sair e o que sobrar vence. Só que para eles me explicarem isso foi difícil porque eu não conhecia o jogo. E eles [estudantes] não tinham como me mostrar no dia. Aí até que eu entendi que como era o jogo e como que dava para fazer. Demorou, mas assim, saiu, deu certo o jogo. Eu já levei esse mesmo jogo para outras turmas para outra escola que trabalho e deu certo.

ENTREVISTADOR:

Caramba, que massa! Não conhecia esse jogo não. Eles [estudantes] são muito empolgados para explicar logo e praticar logo o jogo. Leva um tempinho para acalmar eles para a gente entender.

PROFESSOR:

Depois que eles [estudantes] pensaram no jogo e deram sugestões de como fazer o jogo, eles apresentaram para turma. Aí nessa apresentação para a turma que eu [professor] não estava entendendo. Falei: “Não, mas como que é esse jogo? Me explica direito”. Aí que eles foram explicando até que eu consegui entender. Aí na aula seguinte a gente pegou e fez esse jogo na prática.

ENTREVISTADOR:

Muito massa a proposta desse jogo [Stumble Guys] na prática.

PROFESSOR:

Nesse vídeo que te falei, eu vou até te mandar depois o link. Eu coloco uma imagem do jogo eletrônico e como os alunos fizeram. Então, dá para ter uma noção boa de como que foi essa adaptação do digital para o corporal.

ENTREVISTADOR:

Eu até fiquei me perguntando como o senhor conseguiu desenvolver esses jogos com eles, devido ser uma turma dos anos iniciais, eu achei que eles [estudantes] trouxeram uma proposta muito criativa dos jogos eletrônicos para o digital.

PROFESSOR:

É porque eu estou na escola a muito tempo, os alunos já estão acostumados com metodologia [da aula], com meu jeito, comigo. Então eles são do 5º ano, a maioria

praticamente teve 5 anos de aula comigo. Então a gente já fazia isso com outros tipos de atividade. Por exemplo, com jogos de tabuleiro como o jogo da velha. A gente faz o jogo da velha no papel e depois a gente faz o jogo da velha humano. Então a gente tinha algumas práticas que já lembravam isso. Essa atualização do tabuleiro para o corporal. Então quando a gente passou para os jogos eletrônicos, eu ainda não tinha feito com os jogos eletrônicos ainda, mas quando a gente passou para os jogos eletrônicos, eles entenderam bem a proposta e conseguiram contribuir bastante.

ENTREVISTADOR:

Eu achei bem interessante nessa imagem [figura 25] eles [estudantes] concentrados e conversando sobre uma estratégia desse jogo do Pac-man.

Figura 25. Estratégia para o jogo do Pac-man



Fonte: Dissertação do professor-pesquisador F (2023)

PROFESSOR:

Eu deixava eles [estudantes] se organizarem, fazer os grupos deles. Geralmente eu sempre deixo e falo: “Faz o grupo aí”, eu só coloco o número, 10 ou 8 integrantes, e eles geralmente tomam conta. Eu intervenho quando é necessário, eu deixo eles [estudantes] se virarem, para eles terem autonomia, para eles saberem se organizar melhor, porque já é 5º ano. Então, espera-se que eles já tenham mais autonomia. Esse jogo aí [figura 25] foi o Pac-man atualizado. Qual foi a ideia? A gente pegou o Pac-man normal, o primeiro, aquele original, a gente reproduziu ele como prática corporal, fazendo um corredor, um labirinto, e tinha que passar e pegar as bolinhas. Aí a gente conversou em aula falando assim: “Se o Pac-man fosse inventado hoje, ele seria diferente? Porque ele foi inventado com a tecnologia da época, tinha como ser daquele jeito. O que tem nas características dos jogos eletrônicos de hoje? Ah, os jogos eletrônicos de hoje são multiplayer. Então são vários jogadores ao mesmo tempo. Ah, geralmente é um campo aberto, mapa aberto, mundo aberto, então o espaço não é reduzido igual ao labirinto, é tudo”. Então a gente pensou, vamos fazer na quadra, em grupo, todo mundo ao mesmo tempo, e um time é o fantasma e vai ter que pegar. O outro time é o Pac-man e tem que ir catando as bolinhas e quem for pego tem que sair da quadra. Mas um Pac-man que ainda estava sobrevivendo, ele podia salvar um que estava lá fora jogando uma bolinha. Então a partir de sugestões deles, a gente atualizou o jogo [Pac-man] para deixar com características dos jogos de hoje em dia, vamos dizer assim.

ENTREVISTADOR:

Essa proposta [do jogo Pac-man] foi do senhor, mas as ideias de adaptação foram deles?

PROFESSOR:

Exatamente. A gente fazia junto. A gente conversava. Aí as vezes eles davam uma

sugestão. Por exemplos no Among Us [jogo eletrônico], um aluno queria fazer uma ideia que não tinha como fazer. Aí um aluno falava: “Não professor, isso não tem como fazer não!”. Então eu falava: “Então vamos pensar o que dá para fazer”. Aí tinha uma tarefa de recolher o lixo. Ah, recolher o lixo tem como a gente simular. Tarefa de consertar fio. Ah, consertar fio tem como a gente simular com as cordas. Então, a gente conversava em uma aula e na outra aula a gente fazia a prática corporal.

ENTREVISTADOR:

Eu ainda estou impressionado com a capacidades desses meninos [estudantes] de eles propor soluções para os problemas que são apresentados para a construção do jogo.

PROFESSOR:

A estrutura do jogo, a gente utilizou do jogo eletrônico mesmo. Eu já tinha algumas propostas de como fazer isso como prática corporal daquele jogo específico. Aí eu jogava para eles, só que me surpreendeu também porque eles sabiam coisas dos jogos que eu não sabia. Eles conseguiam ter uma criatividade que eu não tinha. Falei: “Nossa, nunca tinha pensado nisso”. Aí botava para fazer o jogo e dava certo. Aí eu falava: “Ó, foi bom isso aí, deu certo!”. Atualmente, eu fiz nesse ano, no primeiro semestre, o jogo do Minecraft. Aí eu não conheço muito, não jogo muito esse jogo. Mas eles jogam muito, eles sabem muitas coisas. Então a gente foi colocando personagens e coisas nos jogos a partir do que eles falavam para mim mesmo. Foi muito disso. Eu dou o problema, ó vamos fazer isso. A gente tem esse espaço aqui, a gente tem esse material da escola. O que dá pra gente fazer que tem no Minecraft? Aí eles falavam: “Ah, tem o aldeão. Ah, tem o zumbi. O zumbi não pode ir para o sol”. Então os humanos podiam e no sol e o zumbi não podia. Eles vão sugerindo coisas e a gente vai colocando.

ENTREVISTADOR:

Caramba muito massa esse engajamento dos estudantes na construção de práticas corporais relacionadas aos jogos digitais. Agora eu gostaria de saber **quais os objetivos de ensino você almejava alcançar nessa prática pedagógica?**

PROFESSOR:

A ideia foi trabalhar com os jogos eletrônicos como objetivo de conhecimento da educação física. Então tá lá no DCGO que é o Documento Curricular para Goiás, tem na BNCC [Base Nacional Comum Curricular] para trabalhar com os jogos eletrônicos. Então a ideia era trabalhar com os jogos eletrônicos mesmo. O que a gente pensou para a pesquisa? Trabalhar a mídia-educação nas três vertentes, com as mídias, usando o máximo de recurso que a gente tinha na escola que não eram tantos, mas a gente tentou usar. Sobre as mídias, conversar com os alunos a respeito do que aquele jogo [jogos eletrônicos] significava para eles, qual a possível mensagem que tinha naquele jogo. A gente conversou em algumas aulas sobre a questão de violência. Falei sobre: “Esse jogo será que é violento? Ou não?”. Questão sobre preconceito também. A gente falou sobre os esportes [eletrônicos] que tem preconceito contra as mulheres jogadoras. A gente tentou trabalhar também nessa perspectiva crítica, sobre a mídia-educação. E a expressiva-produtiva que a gente incentivou que os alunos tirassem fotos. A maioria dessas fotos foram os alunos que tiraram durante as aulas, eu deixava dois escalados por aula para registrar os momentos pedagógicos. Elas participavam da atividade, mas tipo, quando eram eliminados no jogo, saíam e tiravam fotos e filmavam. E a partir dos registros deles eu fui pegando essas fotos e eles

[estudantes] fizeram produções audiovisuais no final da pesquisa. A parte instrumental de eles se comunicarem através das mídias a gente fez também. E essa criação de jogos acabou que entrou também na perspectiva da mídia-educação. Então eles criaram a partir da mídia. A mídia foi o jogo eletrônico, e a partir do jogo eletrônico, eles criaram novos jogos, novas práticas corporais.

ENTREVISTADOR:

Esse documento específico que o senhor falou é específico da rede de ensino de vocês atrelado com a BNCC?

PROFESSOR:

Exatamente! É um documento para Goiás. Ele é baseado na BNCC, só que ele amplia as turmas que têm jogos eletrônicos, porque na BNCC é 6º e 7º ano que é o estudo dos jogos eletrônicos. Aqui em Goiás é a partir do 1º ano do ensino fundamental, já tem o estudo o estudo dos jogos eletrônicos. Então desde o 1º ano eu já trabalho essa temática com os alunos.

ENTREVISTADOR:

Muito interessante professor.

PROFESSOR:

Igual eu falei com você antes. Como a gente não tinha muito recurso e a proposta da pesquisa foi encontrar possibilidades para escolas com poucos recursos digitais, então a gente pensou além de tentar fazer com que os alunos jogassem de alguma maneira no digital, a gente pensou em outras possibilidades e uma das que a gente achou foi essa de atualizar um jogo eletrônico para a prática corporal. É uma prática que não é muito nova. Por exemplo, o Alan da Costa [Alan Queiroz da Costa na sua dissertação intitulada como Mídias e Jogos: do virtual para uma experiência corporal educativa] ele já tinha feito isso com o Harry Potter em 2006. Então ele pegou um jogo Harry Potter chamado quadribol e em 2006 ele já tinha feito essa proposta. Mas, foi um jogo específico. Aí eu vi o trabalho dele, vi outros trabalhos também que tinha feito algo parecido nesse caminho, aí eu tentei estruturar baseado nesses trabalhos que já existiam. Aí eu ampliei um pouco as possibilidades. Consegui responder à pergunta?

ENTREVISTADOR:

Sim professor. A segunda pergunta foi contemplada. Eu tenho uma pergunta sobre como eles desenvolveram essas produções?

PROFESSOR:

Eles gravavam em uma câmera digital minha e em um celular meu também que disponibilizei só para isso. Eu peguei todas as imagens e na 16ª aula, foi bem no final da pesquisa, eu propus para eles levarem o aparelho celular deles. Aí eu enviei as fotos deles para o WhatsApp deles. E aí eles selecionaram algumas fotos que eles criaram a partir do Capcut, outros aplicativos de montagem de vídeos. Eles [estudante] que fizeram os vídeos deles. Aí nessa imagem [Figura 26] eles já estão assistindo aos vídeos que eles mesmos criaram. Esse vídeo de 55 segundos que você comentou é um vídeo que os alunos fizeram a partir das imagens que eles registraram. O que eu fiz foi só organizar o material que eles tinham registrados e os vídeos que eles tinham filmados. Peguei os melhores e distribuí as imagens para os grupos de alunos que eu

tinha separado e a partir das imagens que eles receberam, eles criaram as produções deles.

ENTREVISTADOR:

Então a autoria dos vídeos é deles, pois basicamente o senhor encaminhou apenas as melhores imagens.

PROFESSOR:

E as imagens que eles tiraram. Então foi autoria deles. Eu só organizei o processo para facilitar, pois eles não tinham as imagens que estavam no meu celular. Então eu organizei para eles terem a possibilidade de fazerem as produções deles.

Figura 26. Estudantes assistindo à produção de vídeo criada por eles



Fonte: Dissertação do professor-pesquisador F (2023)

ENTREVISTADOR:

Outra pergunta para o senhor. Essa turma que você trabalhou era alguma turma específica?

PROFESSOR:

Eu apliquei em dois 5º anos da mesma escola, mas o que contou para a pesquisa foi só 1. O outro servia como uma prévia. Eu aplicava a aula no outro 5º ano primeiro. Via o que dava certo, via o que era possível e fazia no outro.

ENTREVISTADOR:

Essa turma tinha quantos alunos?

PROFESSOR:

Tinha por volta de 33 alunos.

ENTREVISTADOR:

Certo. Vou aproveitar esse momento para fazer a terceira pergunta: **No desenvolvimento dessa prática pedagógica quais foram os aspectos**

metodológicos propostos para alcançar os objetivos estabelecidos.

PROFESSOR:

A gente sempre partia daquelas 3 perspectivas da mídia-educação que eu comentei antes. A crítica, a instrumental e a expressiva-produtiva. Então a partir dessas 3 perspectivas a gente montava as aulas e tentava conversar com os alunos primeiro sobre os jogos que a gente ia fazer e o que a gente estava propondo para aquela aula. Então é uma parte um pouco mais crítica, depois a gente fazia uma parte prática ou digital ou corporal. A maioria das vezes foi corporal a partir do que a gente tinha conversado. E no final da aula tinha um momento de reflexão. A gente refletia sobre o que estava dando certo e o que não estava dando certo naquele jogo que a gente fez. Porque geralmente a gente repetia o jogo na aula seguinte, se desse tempo, e conversava sobre o jogo. Por exemplo quando a gente foi falar sobre o Free Fire que é um jogo até famoso. Eu até escolhi ele [Free Fire] porque no questionário inicial ele foi o jogo mais citado, como os alunos mais gostavam de jogar. Aí eu pensei, por mais que ele [Free Fire] seja um jogo polêmico, talvez. Os alunos gostam muito. Eu não vou colocar eles para jogar sobre esse jogo? Não vou colocar eles para conversar sobre esse jogo? Então esse é o Free Fire nessa imagem [Figura 27] a gente colocou bolinhas de meia para ser a munição. E a gente fez em equipe, squad [composição 4 integrantes] que eles chamam. A gente sempre refletia o que poderia ter de mensagem naquele jogo. “Ah, o Free Fire se você jogar pode te deixar mais violento? Tem alguma coisa a ver essa relação? O que é possível ser feito no virtual, que não é possível feito no nosso dia a dia? O que a gente faz no nosso dia a dia tem consequências diferentes do que a gente faz no virtual?”. Então sempre tinha perguntas desse tipo para os alunos pensarem, para os alunos refletirem. Como que o jogo eletrônico estava influenciado ele [estudante] e o que o jogo eletrônico poderia atrapalhar ele de alguma forma.

Figura 27. Prática corporal do jogo eletrônico Free Fire



Fonte: Dissertação do professor-pesquisador F (2023)

ENTREVISTADOR:

Quando eu estava vendo a proposta do jogo Free Fire, eu julguei muito ousado da parte do senhor em propor este jogo eletrônico para escola. Mas achei muito interessante as propostas reflexivas que se podem trazer com base neste jogo eletrônico. É possibilidade de reflexão e crítica a uma modalidade que eles costumam

jogar.

PROFESSOR:

Aí sempre tinham as questões que a gente colocava para eles que protegia os jogadores. Não poderia jogar na cabeça, era só do pescoço para baixo. Porque os alunos queriam: “Vamos dar capa [em referência ao jogo são tiros que acertam a cabeça do personagem], igual do jogo”. Aí eu falava: “No jogo se você der capa, não acontece nada com o seu adversário, ele perdeu e ele começa de novo. Se a gente der capa aqui no colega, vai machucar o colega, aí não vai ser bom porque pode machucar”. Assim, como eram alunos de 5º ano, as discussões não eram tão aprofundadas. Era uma linguagem que eles conseguiam compreender, mas eu acredito que na época eles conseguiram compreender bem. Claro que as vezes tinha desobediência as regras. A gente tinha que parar o jogo. Um aluno era atingindo e não estava aceitando ser atingindo. Então a gente sempre tinha que ajustar algumas coisas. Na primeira vez que a gente fez [a prática corporal do Free Fire] quem era atingindo tinha que sair do jogo. Aí os alunos as vezes eram atingidos muito cedo e ficavam, 10 a 15 minutos esperando até começar de novo. Aí a gente conversou, “vamos tentar alguma forma do aluno ser salvo”. Aí eles falaram: “No jogo tem um kit médico”. Então vamos colocar alguma coisa para ser o kit médico. Aí um amigo do time dele poderia ir dar o kit médico para ele reviver, para salvar, para melhorar a vida dele e ele voltar para o jogo. Então essas questões que eles sugeriam para o jogo prolongar mais para cada um jogar o máximo possível.

ENTREVISTADOR:

Caramba! É surpreendente a criatividade desses alunos. Ficou muito enriquecedora a proposta.

PROFESSOR:

Então, o conhecimento deles nos jogos eletrônicos ajudou muito nisso. Como eles conheciam muito das características do jogo, do como jogar e qual era o objetivo do jogo e o que tinha que fazer, então eles sempre vinham com sacadas, com ideias que algumas dava para colocar em prática. Às vezes a gente até roteirizava. “Olha isso aqui não tem no jogo, mas vamos colocar para melhorar, para facilitar para a gente e a gente conseguir jogar”. Aí geralmente eu fazia essa mediação. Eles falavam, falavam, aí eu dizia: “Ó, isso aí talvez não dá certo, mas vamos pensar em outro jeito aqui”. Aí falavam que desse outro jeito daria certo. Aí a gente ia construindo juntos.

ENTREVISTADOR:

Muito legal essa proposta de construção de coletiva do jogo. Professor vamos seguindo para a próxima pergunta. **Quais os equipamentos e recursos digitais foram utilizados durante a prática pedagógica?**

PROFESSOR:

A gente utilizou uma televisão da escola, um projetor da escola em uma das aulas, a gente utilizou meu computador, uma câmera digital de minha propriedade e um celular que também era meu. E em 3 aulas, os próprios alunos levaram o próprio aparelho celular para jogar. 2 aulas os alunos levaram o celular para jogar no próprio aparelho e a outra aula foi para fazer as próprias produções audiovisuais.

ENTREVISTADOR:

Nessas produções audiovisuais tinha algum aluno que era responsável pela edição ou era feito algum revezamento do dispositivo? Como era organizado?

PROFESSOR:

Geralmente um ia pegando a liderança da atividade. Igual como acontece em todo trabalho de grupo. Um tinha mais autonomia e tinha mais espírito de liderança, ele acabava comandando ali e também ia muito do que já sabiam montar e editar um vídeo. Alguns sabiam e acabam liderando a equipe. Os grupos não eram muitos grandes, geralmente eram 4 ou 5, mas sempre eu passava por eles e falava: “Ó, vamos dar uma contribuição, você não está mexendo agora, o outro colega está mexendo, escolhe alguma imagem, vamos ajudar”. Sempre tinha alguns que acabavam liderando mais esse processo.

ENTREVISTADOR:

Essa aula foi realizada em qual espaço da escola? Na sala de aula convencional?

PROFESSOR:

Foi na biblioteca. É porque tinha as mesas redondas e era mais fácil de eles conversarem em grupo. Eu falei para eles uma aula antes que a gente ia fazer as produções na aula seguinte. Também disse que quem pudessem baixar um aplicativo de editar vídeo e eles mesmo foram falando os aplicativos que poderiam ser baixados e o que eles já tinham. Alguns não conseguiam baixar porque o aparelho não era compatível, não tinha memória suficiente, mas a gente fazia com o que tinha de possível na época. O que eu percebi. Se a gente tivesse mais tempo, mais aulas, daria para fazer coisas maiores, mas para o tempo que a gente tinha, para as condições que a gente tinha eu acho que o trabalho deles [estudantes] ficou muito bom. O que eu percebo hoje [2025] ainda ministrando a aula sobre jogos eletrônicos. Se na pesquisa eu gastei uma aula para desenvolver as atividades, hoje [2025], na realidade eu tenho que gastar duas ou uma aula e meia para fazer a mesma prática pedagógica. Porque tem as questões de perda de tempo de aula, como vai no banheiro, tem que subir para ir para quadra, acontece alguma coisa, a coordenadora tem que dar um recado e acaba atrasando a aula.

ENTREVISTADOR:

É verdade professor, sempre tem alguma atividade extra que toma um pouco mais de tempo da aula. Professor vou seguindo agora para nossa quinta pergunta. **Como esses equipamentos ou recursos digitais são percebidos como uma busca na proposta formativa para os alunos?**

PROFESSOR:

Eu percebo que esses equipamentos já estão integrados no dia a dia deles, da maioria deles. Então colocar esses equipamentos na aula não foi uma dificuldade. A maioria já sabia mexer, já sabia mexer bem no celular, já sabia jogar. Então essa dificuldade a gente não teve na questão de ter que ensinar, a gente não teve que ensinar a mexer. Eu acho que tanto para mim [professor] quanto para os alunos o que ficou foi a ampliação das possibilidades. Então se a gente tem um equipamento para mostrar uma imagem, a gente amplia a possibilidade. Por exemplo, quando eles filmaram eles próprios fazendo a aula e depois eles assistiram, isso é uma coisa que eles não tinham passado em outras aulas de educação física e nem de outras matérias. Não é comum você filmar uma aula para depois mostrar para os alunos. Então é uma ampliação de

possibilidade que a gente teve com esses recursos que a gente utilizou. Sobre a formação, esse foi um vídeo [<https://globoplay.globo.com/v/10254644/>] que a gente passou sobre a questão do preconceito, sobre os e-sports que são esportes eletrônicos em que muitas mulheres são menosprezadas [nesses esportes eletrônicos] só por serem mulheres. Elas entram no chat já tem xingamento, já tem caras dando em cima delas, só porque elas são mulheres. E essa reportagem [Figura 28] foi do esporte espetacular que eu peguei e falava sobre isso [preconceito contra as mulheres jogadoras de e-sports]. Então eles assistiram essa reportagem na biblioteca e conversamos sobre isso. E depois dessa aula, eles produziram os cartazes. Então eu passei o vídeo sobre essa temática, um vídeo curto, eu ainda cortei algumas partes dele. Conversei com eles [estudantes] sobre isso. “É legal? Não! Qual menina já passou por isso?” Aí teve várias meninas que falaram: “Ah, já passei por isso! Ah minha mãe é jogadora e já passou por isso também”. Aí depois eles pegaram e produziram com liberdade. Falei: “Ó, agora produz um cartaz aí sobre o que a gente conversou”. Eles foram lá e produziram. O que eu dei para eles foram só as imagens. Eu levei as imagens já impressas porque não tinha tempo deles procurarem imagens em lugar nenhum. Então levei as imagens impressa. Entreguei para eles escolherem e eles escolheram e fizeram essas aí [Figura 29]. Então mais uma forma de ampliar a formação deles. Então a partir de um vídeo, a partir de imagens e a partir de uma discussão sobre esses vídeos, sobre tema jogos eletrônicos, eles puderam pensar, ter uma visão crítica do que acontece nos e-sports.

Figura 28. Reportagem sobre o preconceito gênero no e-sports



Fonte: Dissertação do professor-pesquisador F (2023)

ENTREVISTADOR:

O interessante também é que entre eles tinha o relato de uma mãe dos estudantes que sofria esse preconceito no e-sports. Então serviu até de reflexão para a turma, mostrando que tais preconceitos acontecem até com pessoas próximas.

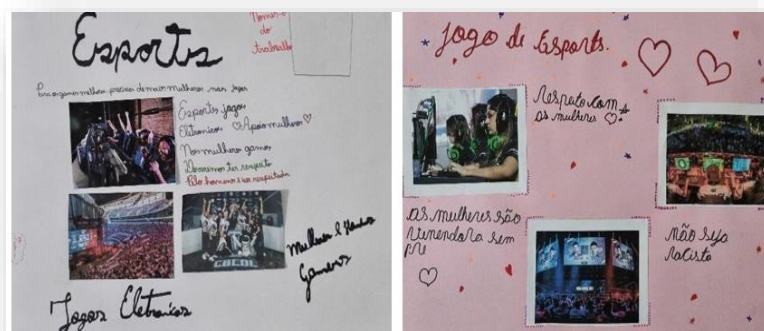
PROFESSOR:

Eu acho que muitas vezes passa batido, às vezes as mulheres sofrem esse preconceito e nem reflete muito sobre isso, deixa passar. E conversando com eles [estudantes] sobre isso eu acho que eles têm uma noção melhor. Ai quando ela sofrer de novo, vai saber, “Ó, estou sofrendo preconceito, tá errado, não pode, vou denunciar”, igual como eles [estudantes] falam: “Vou denunciar no jogo aí” onde tiver jeito para essa pessoa, esse jogador aí ser banido, porque está errado. É crime.

ENTREVISTADOR:

O legal também é que quando eles aprendem, já colocam em prática o tema da aula. Então provavelmente se tiver alguma fala preconceituosa eles já irão rebater.

Figura 29. Produção de cartazes sobre o combate ao preconceito de mulheres no e-sports



Fonte: Dissertação do professor-pesquisador F (2023)

PROFESSOR:

É desse jeito. “Ah, o menino falou isso [algo preconceituoso], já não pode mais”. Esse [Figura 30] foi um jogo eletrônico que a gente fez. Uma das coisas que a gente percebeu no referencial teórico da pesquisa, foi que a maioria dos trabalhos falavam sobre exergames que seriam os jogos eletrônicos de movimento. Só que a gente não tinha o jogo eletrônico de movimento, porque a gente não tinha nenhum console para jogar. Então era uma realidade que não tinha como fazer muito nas nossas aulas. O jogo eletrônico de movimento que tem como fazer foi esse [figura 30], porque você consegue jogar pelo site. Então você entra no site Just Dance Now. Aí eu usei meu computador e projetor da escola como tem na imagem [Figura 30] e uma caixa de som e a gente jogou. Você pode ver aqui na foto que tem alguns alunos segurando os celulares. Isso porque o celular pontua. Se você conectar o celular na sala do site que você entrou, você consegue pontuar. Aí como poucos tinham celulares, nesse tinha 5 ou 6 celulares, tinha poucos nesse dia, a gente dividiu em grupos. Aí a gente fez várias músicas e cada música todo mundo dança todas, mas em cada música, um do grupo segurava o celular para pontuar. No final a gente fez o ranking. Qual equipe fez mais pontos. E foi engraçado, porque no final, quando a gente terminou a aula eles [estudantes] nem se preocuparam com quem ganhou ou perdeu. Eles só se divertiram. Aí só na outra aula que eu falei o grupo que ganhou, mas eles nem deram muita moral para isso. Eles só queriam jogar e dançar.

Figura 30. Aula com jogo eletrônico Just Dance Now



Fonte: Dissertação do professor-pesquisador F (2023)

ENTREVISTADOR:

O legal é isso, por meio dessa atividade percebe-se que sai um pouco da competição, pois eles só queriam se divertir na atividade. Eu não sabia que nesse Just Dance Now era possível conectar o celular ao site para poder pontuar.

PROFESSOR:

É possível sim. Eram uns 5 ou 6 alunos com celulares e eles ficavam mais à frente para ajudar na pontuação para reconhecer o movimento. Para a realização dessa aula, eu já tive que deixar tudo pronto na hora do intervalo, pois não daria tempo de montar os dispositivos [projektor e televisão] e ainda linkar os celulares. Nessa aula não tivemos problemas com a internet. Foi bem de boa. E quando a gente jogou com celulares deles outros jogos como o Stumble Guys, que é um jogo que eles gostavam, o Subway Surfers, nos próprios aparelhos deles, não teve problema na internet não, rodou [nomenclatura utilizada na internet para dizer que funcionou o jogo] bem.

ENTREVISTADOR:

Muito interessante a proposta de atividade! Vamos seguindo para a próxima pergunta. Quais as principais potencialidades formativas, na perspectiva dos discentes, você consegue identificar no desenvolvimento dessa prática?

PROFESSOR:

Eu percebi que com os jogos eletrônicos os alunos puderam ampliar a sua criticidade. Então, os nossos estudos, as nossas perguntas, as nossas reflexões que a gente propunha para eles, eles ficaram mais críticos sobre os jogos. Por exemplo, teve uma aula em que eu perguntei assim: “Vocês consomem muitos produtos que tem nos jogos?”. Aí eles “Não! Consume não!”. Aí eu falei: “Quem tem mochila de algum personagem?”. Aí eles: “Ah, eu tenho!”. Aí eu perguntei: “Quem tem roupa de algum jogo?”. E tem um menino lá que ia com a camisa do Free Fire todo dia. Toda aula ele estava com a camisa do Free Fire. Aí eu questionava: “Quem tem bolsinha? Quem tem mais alguma coisa do jogo?”. Aí eles foram falando: “Nossa eu tenho!”, “eu também tenho!”. Então é uma coisa que passa batido, eles nem percebem, mas assim, eles consomem muito o jogo. Aí começou as conversas. “Ah, eu já gastei no cartão de crédito do meu pai para comprar moedas no jogo”. Então a partir dessa indagação minha, eles começaram a perceber que existia um consumo muito grande dos jogos. Aí eles começaram a falar do YouTube que tem propaganda. Aí eu falei: “Mas por que

tem tanta propaganda no YouTube?”. Aí eles vão tendo essas sacadas [no sentido de perceber a lógica de consumo]. Então eu acho que um dos potenciais é a ampliação do pensamento crítico deles nos jogos eletrônicos e nas mídias em geral. Outra questão foi a questão social de preconceito. A gente conversou sobre a pandemia também, porque tinha passado pouco tempo também. Eles falaram que quando ficaram isolados, muitos deles começaram a jogar mais com os amigos da escola, alguns jogos [eletrônicos]. Eles falaram que já conversam com os amigos da escola sobre o lançamento de jogos. Então eu acho que quando a gente direciona as perguntas, sistematiza as aulas e o que a gente quer fazer, a gente consegue fazer com que eles pensem mais, reflitam mais, que eles sejam mais críticos, que eles ampliem as possibilidades de formação deles mesmos.

ENTREVISTADOR:

Perfeito professor. Acredito que essas perguntas são essenciais para que os alunos possam refletir sobre essa temática do consumo induzido pelos jogos eletrônicos e pelas mídias.

PROFESSOR:

Esse negócio da propaganda mesmo, teve uma pergunta durante as discussões em sala, aí eu fiz uma pergunta: “Mas vocês [estudantes] assistem as propagandas ou vocês pulam?”. Aí eles falaram: “Professor eu já baixei jogo por causa da propaganda. Eu achei o jogo legal e baixei”. Outro aluno falou assim: “Ah, eu baixei também um jogo, mas ele não era igual a propaganda não, tipo a propaganda era meio mentirosa. Aí eu deletei o jogo”.

ENTREVISTADOR:

Esses meninos são muito espertos!

PROFESSOR:

A gente aprende muito com eles (estudantes).

ENTREVISTADOR:

Professor vamos agora para a sétima pergunta. **Quais as limitações ou dificuldades seja na perspectiva docente ou discente são percebidas no desenvolvimento dessa prática pedagógica?**

PROFESSOR:

Além dos recursos digitais que já comentei outras vezes, outra dificuldade que a gente teve foi de fazer tudo que a gente tinha proposto para fazer dentro do tempo de aula. Então nas primeiras aulas eu percebi que não estava dando tempo. Aí então eu fui reduzindo a quantidade de perguntas, reduzindo as atividades que a gente faria nas aulas, eu tirei porque eu vi que não estava dando tempo. Outra coisa que eu percebi foi que eles [estudantes] falavam muito sobre qualquer assunto de jogo eletrônico, muitos queriam comentar. Então, em uma conversa que era pra ser 5 minutos acabava se estendendo para 10 a 15 minutos. Aí ia para prática corporal tinha que fazer correndo [no sentido de fazer o mais rápido possível], para dar tempo de fazer. Então foi uma dificuldade mais no início, depois a gente foi adaptando. Mas assim, se aula fosse maior [no sentido de ser mais de 1 aula por semana] era melhor. Teve uma aula que tive dificuldade no espaço. Foi na época de festa junina e uma outra professora

ia ensaiar na quadra e ninguém me avisou. Aí quando eu cheguei para dar aula na quadra, a quadra estava ocupada. Aí a gente foi para o espaço da grama.

ENTREVISTADOR:

Foi o jogo do Free Fire?

PROFESSOR(A):

Não. No jogo do Free Fire a gente utilizou todo o espaço para ampliar. Então utilizamos a quadra, a grama, tudo que tinha para cima da quadra a gente utilizou. Essa outra aula [que não deu pra fazer na quadra] foi um Pac-man. Aquele mesmo Pac-man que a gente fez na quadra, a gente fez na grama, só que como o espaço era muito reduzido, não deu muito certo. O jogo nessa aula ficou meio ruim. Mas eles perceberam que foi por causa de falta de espaço que não deu tão certo. Então ter que adaptar o espaço foi um problema, mas é uma coisa que acontece em qualquer aula que a gente dá. Não foi só porque era jogo eletrônico. Se a gente da educação física, planeja dar aula de futebol, chega na quadra e está ocupada por algum motivo. Por exemplo hoje [6 de outubro de 2025] de manhã eu estava dando aula de vôlei, num quarto ano, eu cheguei na quadra, estava lavando a quadra. Aí eu falei: “Vamos fazer outro jogo usando as habilidades e técnicas do vôlei”. Então são coisas que acontecem no dia a dia escolar. Então uma aula teve o problema com internet, outra com a questão do tempo porque não tinha tantos materiais disponíveis. Se a gente tivesse mais recursos, mais celulares, tivesse uma sala de informática, o trabalho poderia ter sido melhor. Ampliada as possibilidades. Eu acho que foram mais essas dificuldades.

ENTREVISTADOR:

Eles [estudantes] tiveram alguma dificuldade em utilizar os dispositivos eletrônicos?

PROFESSOR:

Não. Quando tinha alguma dificuldade, como muitas atividades eram em grupo quando eles estavam com o celular na mão, então um ajudava o outro. Um ajudava o outro a jogar, um ajudava o outro a mexer no aplicativo de edição de vídeo. Esses que tem o espírito de liderança acabavam ajudando os outros que tinham menos habilidade ou vivência com aparelho ou com o jogo que eles estavam jogando.

ENTREVISTADOR:

Perfeito professor. Vamos agora para a nossa última pergunta. **Você consegue recordar os feedbacks avaliativos dos estudantes sobre essa prática pedagógica?**

PROFESSOR:

Então, pela nossa conversa deu pra ver que eles [estudantes] davam feedbacks. Mas uma coisa que teve no questionário final era se eles gostaram de ter aula com os jogos eletrônicos. A maioria respondeu que gostou. E a outra pergunta era se eles se sentiram mais animados para aulas de educação física, porque estava trabalhando com os jogos eletrônicos. A pergunta era mais ou menos essa, e a maioria concordou também que as aulas sobre jogos eletrônicos na educação física ampliaram a motivação deles, deixou eles mais animados. Acredito que trazer um tipo de conteúdo

que é jogo eletrônico, que eles estão familiarizados, que eles têm costume de jogar para dentro da escola, trouxe um incentivo muito grande pra eles para aula. Nessa fase [5° ano do ensino fundamental] eles já são muito participativos, eles já gostam muito da aula de educação física. Ainda quando a gente pegou um artefato cultural que é do cotidiano deles e colocou na aula com eles participando, mais ainda do que eles eram acostumados, participando na elaboração das atividades. Então eu acho que foi um incentivo muito grande para eles e os feedbacks que eu lembro são todos positivos. Pode ter tido um feedback negativo. Acho que teve a questão da correria de não dar tempo de fazer tudo. Ficar a aquela questão de parece que ficou faltando alguma coisa, mas a maioria dos feedbacks foram positivos.

ENTREVISTADOR:

O feedback deles é muito importante até para repensarmos nossas práticas pedagógicas.

PROFESSOR:

Uma questão que a gente não conversou sobre a formação de professores. Eu percebi, conversando com os professores, que tem uma lacuna, um déficit. Os professores não tem formação para trabalhar com os jogos eletrônicos. Saiu até um artigo nosso [do professor com o grupo de pesquisa que ele participa] sobre essa temática. Também vai sair um outra artigo na RBCE sobre a fruição dos alunos. Qualquer coisa posso te mandar.

ENTREVISTADOR:

Agradeço muito professor. Vou ficar lembrando o senhor de encaminhar os artigos para mim. Professor muito obrigado pelo seu tempo. Gratidão pela participação, aprendi muito com você sobre a temática dos jogos eletrônicos e da mídia-educação.

PROFESSOR:

Tranquilo. Eu espero ter ajudado de alguma forma. Fico a disposição para te ajudar em mais alguma coisa que você precisar na pesquisa.

ENTREVISTADOR:

Muito obrigado pela contribuição!