

COLÉGIO PEDRO II
Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura
Mestrado Profissional em Práticas da Educação Básica

Camila Silva Amorim

**LETRAMENTO DIGITAL NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO
FÍSICA ESCOLAR:
a percepção docente**

Rio de Janeiro
2025

Camila Silva Amorim

**LETRAMENTO DIGITAL NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR:
a percepção docente**

Dissertação de Mestrado apresentada ao
Programa de Mestrado Profissional em Práticas
de Educação Básica, vinculado à Pró-Reitoria de
Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do
Colégio Pedro II, como requisito parcial para
obtenção do título de Mestre em Educação Básica

Orientadora: Professora Dra. Carolina Lima Vilela
Coorientador: Professor Dr. Fabiano Lange Salles

Rio de Janeiro
2025

COLÉGIO PEDRO II
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA, EXTENSÃO E CULTURA
BIBLIOTECA PROFESSORA SILVIA BECHER
CATALOGAÇÃO NA FONTE

A524 Amorim, Camila Silva

Letramento digital no contexto da educação física escolar : a percepção docente / Camila Silva Amorim. - Rio de Janeiro, 2025.

146 f.

Dissertação (Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura.

Orientador: Carolina Lima Vilela.

Coorientador: Fabiano Lange Salles.

1. Educação física - Estudo e ensino. 2. Educação física escolar. 3. Letramento digital. 4. Currículo cultural. 5. Cultura digital. 6. Formação docente. I. Vilela, Carolina Lima. II. Salles, Fabiano Lange. III. Colégio Pedro II. IV. Título.

CDD 613

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Simone Alves – CRB7 5692.

Camila Silva Amorim

**LETRAMENTO DIGITAL NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR:
a percepção docente**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica, vinculado à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Básica.

Aprovado em: ____/____/____.

Banca Examinadora:

Titulação e nome do orientador (Orientador)
Instituição a que pertence

Titulação e nome do segundo membro da banca
Instituição a que pertence

Titulação e nome do terceiro membro da banca
Instituição a que pertence

Rio de Janeiro
2025

Dedico este trabalho aos meus avós, Thereza e Elvim, e ao meu pai, Dualcei, que não tiveram tempo de ver meus passos na formação e nos estudos que sempre sonharam comigo, mas que permanecem presentes em cada conquista e em cada passo dado. Dedico também, às minhas sobrinhas, Sophia e Valentina, que me mostraram um amor maior que a vida e que me fazem querer ser melhor.

AGRADECIMENTOS

Todas as vezes que pensei sobre o que escreveria nos agradecimentos (não foram poucas), nunca tive a intenção de não ser clichê. Pesquisar é um caminho árduo, sobretudo quando é preciso conciliar com o trabalho. Nesse processo se fortalecem, ou não, nossas redes e relações e a cada passo vamos preenchendo a lista de quem almejamos agradecer quando chegar a hora. Minha hora chegou e cada pessoa mencionada aqui talvez nem tenha a dimensão do quanto é significativa e que de alguma forma fez parte desse caminho.

Me parece pouco agradecer à minha mãe. De longe minha apoiadora mais resiliente e, por muitas vezes, meu para-raio. Obrigada por ser você, por cada refeição, cada lanchinho trazido em meio a escrita e cada “Quer que eu faça alguma coisa pra você?”. Você foi perfeita até quando vinha me falar aleatoriedades enquanto eu escrevia. Me desculpe a impaciência, o estresse e a ausência. Completando meu clichê, eu só sou porque você é! Muito obrigada!

Agradeço ao meu companheiro da vida, Rodrigo. Obrigada pela insistência para que eu seguisse estudando, seu incentivo foi fundamental em cada etapa. Obrigada pelas conversas sobre a pesquisa, por ouvir minhas lamúrias, pelas palavras de apoio, pelos fins de semana de estudos e por também entender as ausências. Muito obrigada!

Por meio da professora Adriana Farret, a minha “Tia Drica”, agradeço a todos os professores que um dia passaram pela minha vida e deixaram suas marcas. Minha total admiração e respeito pelo seu fazer. Desejo que um dia todos possamos enxergar a transcendência dessa profissão. Muito obrigada!

Às minhas amigas, que sempre acreditaram tanto em mim, muitas vezes, mais do que eu mesma. Obrigada pelo apoio incondicional e incentivo constante, sou muito feliz por poder compartilhar mais esse momento com vocês ao meu lado. Obrigada por entenderem minha ausência e ainda assim pela prontidão que sempre me oferecem.

A trajetória do mestrado não foi nada fácil. No entanto, compartilhar este percurso com a turma de 2023, peculiar e carinhosamente apelidada de “Metaverso” tornou a caminhada mais leve. Desejo que nossos caminhos se cruzem em outros universos. Muito obrigada!

Agradeço aos meus orientadores, Carolina e Fabiano, por seus apontamentos, indagações e orientações, enxergando coisas além do que eu podia ver. Muito obrigada!

Por fim, agradeço aos meus alunos: os que foram, os que são e os que virão. Dia após dia, vocês me desafiam e me fazem querer sair do lugar. Essa pesquisa surgiu de vocês e é para vocês. Muito obrigada!

“A Máquina está a serviço de quem?”

[...] Para mim, a questão que se coloca é: a serviço de quem as máquinas e a tecnologia avançada estão? Quero saber a favor de quem, ou contra quem as máquinas estão postas em uso. Então, por aí, observamos o seguinte: Não é a informática que pode responder. Uma pergunta política, que envolve uma direção ideológica, tem de ser respondida politicamente. Para mim os computadores são um negócio extraordinário. O problema é saber a serviço de quem eles entram na escola. Será que vai se continuar dizendo aos educandos que Pedro Álvares Cabral descobriu o Brasil? Que a revolução de 64 salvou o país? Salvou de que, contra que, contra quem? Estas coisas é que acho que são fundamentais.

Paulo Freire (1984).

RESUMO

AMORIM, Camila Silva. **Letramento Digital no contexto da Educação Física Escolar: a percepção docente.** 2025. Dissertação (Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica) - Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Rio de Janeiro, 2025.

A presença cada vez mais intensa da cultura digital nas práticas sociais e escolares desafia a Educação Física a ressignificar seus conteúdos e metodologias, dialogando com as experiências e repertórios culturais dos estudantes. Nesse cenário, esta pesquisa teve como objetivo compreender como professores de Educação Física percebem e vivenciam a incorporação de temáticas e recursos digitais em suas aulas, à luz das discussões sobre Mídia-Educação e Letramento Digital. Com abordagem qualitativa e exploratória, foram utilizados como instrumentos de coleta de dados questionários, registros de atividades assíncronas e interações em chat durante um curso de extensão desenvolvido como parte da investigação. A análise de conteúdo orientou a interpretação das informações, permitindo identificar sentidos atribuídos à presença das TDIC no cotidiano escolar. Os resultados apontaram abertura significativa dos docentes para integrar a cultura digital às práticas pedagógicas, reconhecendo seu potencial de aproximar conteúdos das experiências dos estudantes, mas também revelaram contradições entre o discurso e a efetiva implementação. Limitações estruturais, institucionais e formativas ainda restringem uma apropriação mais crítica das tecnologias, ao mesmo tempo a resiliência e a criatividade docente se evidenciam na adaptação de recursos e estratégias. O curso de extensão destacou-se como espaço formativo ao favorecer não apenas a aprendizagem de novos recursos, mas a reflexão intencional sobre seu uso pedagógico, promovendo experiências de Letramento Digital. Conclui-se que a integração efetiva das tecnologias na Educação Física depende de políticas públicas consistentes, condições estruturais adequadas, formação continuada crítica e currículos alinhados à cultura digital. Apesar das limitações quanto ao número de participantes, recorte geográfico e duração do curso, o estudo oferece subsídios relevantes para repensar a formação docente e para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais conectadas às demandas contemporâneas, apontando desdobramentos para investigações futuras. Como contribuição prática, apresenta-se um Produto Educacional na forma de um perfil de Instagram, construído a partir do percurso investigativo e formativo, criado para apoiar professores de Educação Física na integração crítica das TDIC às aulas, oferecendo ideias de atividades, recursos e reflexões, com flexibilidade para adaptação a diferentes contextos escolares.

Palavras-chave: Educação Física escolar; Letramento Digital; Currículo Cultural; Cultura Digital; Formação Docente.

ABSTRACT

AMORIM, Camila Silva. **Digital Literacy in the Context of School Physical Education: teachers' perceptions.** 2025. Dissertação (Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Rio de Janeiro, 2025.

The increasing presence of digital culture in social and school practices challenges Physical Education to rethink its content and methodologies, engaging with students' experiences and cultural repertoires. In this context, this study aimed to understand how Physical Education teachers perceive and deal with the incorporation of digital themes and resources in their classes, in light of discussions on Media Education and Digital Literacy. Employing a qualitative, exploratory approach, data collection instruments included questionnaires, records of asynchronous activities, and chat interactions during an extension course developed as part of the investigation. Content analysis guided the interpretation of the information, allowing the identification of meanings attributed to the presence of ICTs in the school routine. The results revealed a significant openness among teachers to integrate digital culture into pedagogical practices, recognizing its potential to bring content closer to students' experiences, while also exposing contradictions between discourse and actual implementation. Structural, institutional, and formative limitations still restrict a more critical appropriation of technologies, while teachers' resilience and creativity become evident in their adaptation of resources and strategies. The extension course stood out as a formative space, fostering not only the learning of new resources but also intentional reflection on their pedagogical use, thus promoting digital literacy experiences. It is concluded that the effective integration of technologies in Physical Education depends on consistent public policies, adequate structural conditions, critical continuing education, and curricula aligned with digital culture. Despite limitations regarding the number of participants, geographic scope, and course duration, the study provides relevant contributions to rethinking teacher education and developing pedagogical practices that are more attuned to contemporary demands, while also pointing to directions for future research. As a practical contribution, an Educational Product is presented in the form of an Instagram profile, developed from the investigative and formative process, designed to support Physical Education teachers in the critical integration of ICTs into their classes, offering activity ideas, resources, and reflections, with flexibility for adaptation to different school contexts.

Keywords: School Physical Education; Digital Literacy; Cultural Curriculum; Digital Culture; Teacher Education

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Imagem de Divulgação do curso de extensão

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Local de aproximação com o conceito de Mídia-Educação

Gráfico 2 – Local de aproximação com o conceito de Letramento Digital

Gráfico 3 – Formação transversal na graduação, para utilização de TDIC, Mídia-Educação, Letramento Digital na docência

Gráfico 4 – Espaços de formação apontados pelos participantes

Gráfico 5 – Frequência na utilização de tecnologias digitais nas aulas

Gráfico 6 – Dispositivos/ ferramentas físicas mais utilizadas

Gráfico 7 - Plataformas digitais e aplicativos mais utilizados

Gráfico 8 - Motivos para a não utilização de TDIC nas aulas

Gráfico 9 - Dificuldades enfrentadas na utilização de recursos digitais

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Organização dos Artigos por Código, Título e Autoria

Tabela 2 - Organização dos Artigos por Código em subcategorias

Tabela 3 - Categorização das temáticas do questionário

Tabela 4 - Questões propostas durante os encontros síncronos do Curso de Extensão

Tabela 5 - Faixa etária dos participantes

Tabela 6 - Tempo de formação em Educação Física dos participantes

Tabela 7 - Tempo de atuação dos participantes na educação básica com a educação física

Tabela 8 - Alocação de carga horária predominante

Tabela 9 - Local de Atuação dos participantes

Tabela 10 - Grau de Escolaridade dos participantes

Tabela 11 - Conhecimento sobre os conceitos de Mídia-Educação e Letramento Digital

Tabela 12 - Formação específica, durante a graduação, para utilização de TDIC, Mídia Educação e/ ou Letramento Digital na docência.

Tabela 13 - Outro tipo de formação sobre Mídia-Educação, TDIC, ou outra que oriente para a utilização de recursos digitais e tecnológicos na docência.

Tabela 14 - Opinião dos participantes quanto a utilização de recursos digitais nos processos de ensino-aprendizagem

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC - Base Nacional Curricular Comum

CC - Currículo Cultural

CPII - Colégio Pedro II

DCN - Diretrizes Curriculares Nacionais

EFE - Educação Física Escolar

LD - Letramento Digital

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MPPEB - - Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica

PE - Produto Educacional

PNED - Política Nacional de Educação Digital

TDIC - Tecnologia Digital de Informação e Comunicação

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UFSM - Universidade Federal de Santa Maria

CBCE - Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
1.2 Objetivos	17
1.3 Justificativa	17
2 REFERENCIAL TEÓRICO	28
2.1 Quando tudo está online: o mundo digital que nos atravessa	28
2.2 Crianças digitais, saberes analógicos?	32
2.3 Escola em modo avião?	35
2.4 Reflexões sobre currículo	38
2.4.1 Currículo com WiFi	39
2.4.2 Políticas Educacionais para um currículo conectado	40
2.5 Contextualizando a Educação Física.	42
2.6 Os caminhos da Mídia-Educação	45
2.6.1 Educação Física também Navega?	48
2.7 E o Letramento Digital?	51
2.7.1 Diálogos entre a Educação Física e o Letramento Digital	54
2.8 O Currículo Cultural para uma Educação Física conectada	56
2.9 Os Desafios da Docência na Cultura Digital	61
3 METODOLOGIA	66
3.1 Tipo de pesquisa	66
3.2 Caracterização do campo de estudo e forma de ingresso em campo	67
3.3 População e Amostra	68
3.3.1 Critérios de Inclusão	69
3.3.2 Critérios de exclusão	69
3.3.3 Riscos	70
3.3.4 Benefícios	70
3.4 Instrumento de coleta de dados	70
3.5 Metodologia de Análise de dados	72
3.6 Descrição das etapas da pesquisa	75
4 RESULTADOS E DISCUSSÕES	76
4.1 O perfil dos participantes	78
4.2 Formação Docente	85
4.3 Práticas Pedagógicas	95
4.4 Desafios e Obstáculos	104
4.5 O Curso de Extensão na voz dos participantes: impressões, aprendizados e contribuições para a prática docente	108
4.6 Quando o improvisado vira metodologia: a experiência do curso “Educação Física na era digital: e agora, professor(a)?”	112
4.6.1 Encontro 1: Estabelecendo Conexão	113

4.6.2 Encontro 2: Sincronizando dados	116
4.6.3 Encontro 3: Atualizando o sistema	118
5 PRODUTO EDUCACIONAL - @efconectada: Educação Física na Era Digital	121
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	122
7 REFERÊNCIAS	126
APÊNDICE A – Termo De Consentimento Livre e Esclarecido	140
APÊNDICE B – Questionário para os docentes	142

1 INTRODUÇÃO

A sociedade passa constantemente por transformações, seja no campo científico, cultural ou tecnológico; conseqüentemente a profissão docente necessita estar em permanente atualização e aperfeiçoamento. A partir dessas transformações, crianças e adolescentes se encontram imersos neste mundo cada vez mais conectado e têm acesso à informação e conhecimento das mais variadas formas e fontes. Enquanto professores, precisamos ser capazes de mediar caminhos ao questionamento do que é lido, visto e aprendido sob a luz de um pensamento crítico. Em adição, os documentos oficiais que orientam a educação, como a Lei de Diretrizes e Bases (Brasil, 1996), o Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014), Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), e, mais recentemente a Política Nacional de Educação Digital (Brasil, 2023), têm evidenciado, de forma cada vez mais clara, a necessidade de promover uma formação que dialogue com as transformações tecnológicas e responda às demandas do contexto digital contemporâneo.

Para a Educação Física Escolar (EFE), essa demanda não é menor. Como refletem Zoboli e Silva (2010), ao lidar diretamente com o corpo e suas expressões, a disciplina precisa se abrir às novas formas de comunicação, interação e movimento que emergem da cultura digital. As experiências corporais dos estudantes já não se limitam aos espaços físicos tradicionais: elas também se constroem nas redes sociais, nos jogos eletrônicos, nos vídeos que viralizam e nas interfaces digitais que atravessam o cotidiano. É fundamental que a Educação Física reconheça e compreenda que o corpo do estudante contemporâneo também se constroi e se expressa por meio dessas novas linguagens e relações tecnológicas. Ignorar esse fenômeno é ignorar uma parte significativa da cultura juvenil contemporânea.

No entanto, apesar da crescente presença das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) no cotidiano escolar, sua inserção crítica nas aulas de Educação Física ainda encontra obstáculos diversos: desde limitações estruturais, até lacunas formativas e resistências docentes. Surge, assim, a necessidade de compreender como os professores de EFE têm lidado com essas transformações, quais sentidos atribuem às tecnologias, como se apropriam delas (ou não) em suas práticas e que desafios percebem nesse processo.

É preciso considerar ainda que, práticas pedagógicas aplicadas a essas tecnologias sobrepõem-se ao simples uso e manuseio de instrumentos e recursos digitais que os restringe a ferramentas, sem grandes modificações ao modelo tradicional de sala de aula. É nesse sentido que a Mídia-Educação e o Letramento Digital (LD) se inserem.

Inicialmente originada em meados do século XX, especialmente na Europa, a Mídia-Educação surge como uma resposta crítica à presença crescente dos meios de comunicação, sobretudo a televisão, no cotidiano das crianças e jovens (Bévort e Belloni, 2009). Seu objetivo inicial era fomentar uma atitude reflexiva diante dos conteúdos midiáticos, promovendo o desenvolvimento de competências críticas frente às mensagens e representações veiculadas. Com o tempo, esse campo ampliou sua abordagem, acompanhando as transformações tecnológicas e a passagem de um cenário massivo para um contexto digital, interativo e participativo.

No campo da Educação Física, a Mídia-Educação já possui uma trajetória bastante consolidada, especialmente a partir das contribuições de autores como Mauro Betti, Giovani De Lorenzi Pires, Cristiano Mezzaroba e Allysson Carvalho de Araújo. Suas produções destacam as possibilidades pedagógicas de articular as mídias à EFE, ampliando os sentidos atribuídos aos conteúdos corporais. Esse referencial tem contribuído para o reconhecimento da cultura digital como dimensão formativa, oferecendo subsídios importantes para práticas mais críticas.

É com base nesse percurso já consolidado que esta pesquisa direciona seu olhar ao Letramento Digital. Por se tratar de um campo ainda pouco explorado na Educação Física, percebemos nele potencialidades para ampliar os estudos da área. O LD se apresenta assim, como uma possibilidade teórica e metodológica especialmente afinada com as especificidades do contexto atual, marcado pela intensificação da digitalização, pela cultura de dados, pela hiperconexão e pela participação ativa dos sujeitos nas redes. Trata-se, portanto, de uma proposta investigativa que busca contribuir com novas leituras e práticas para a EFE diante das transformações impostas pela cultura digital.

Apesar das discussões sobre letramento e tecnologias digitais já serem exploradas há mais tempo, é a partir dos anos 2000, especialmente no Brasil, que se ampliam os estudos sobre Letramento Digital (Soares, 2002; Souza, 2007; Ribeiro e Freitas, 2011), sobretudo como fenômeno educacional. Com a crescente digitalização da sociedade, houve uma ampliação da noção de letramento para além da alfabetização tradicional e fez com que o conceito ganhasse novas camadas de significado ao longo do tempo.

Muitos autores (Almeida e Alves, 2020; Souza, 2007; Buzato, 2007; Freitas, 2010; Buckingham, 2010), defendem que o LD, em linhas gerais, pode ser entendido a partir de duas perspectivas. A primeira, mais restrita, se limita à sua funcionalidade, ou seja, ao uso, manuseio e capacidade de comunicação que os recursos digitais e tecnológicos demandam. Já a segunda, objeto de nossa exploração é definida por Buckingham (2010), e se configura de uma forma

mais ampliada, inserindo as questões culturais, sociais, econômicas e políticas que circulam no meio digital. O LD está para além do uso funcional, apesar de ser esse um importante ponto de partida. É preciso, no entanto, desenvolver a capacidade de avaliação e utilização da informação de forma crítica para então transformá-la em conhecimento. Para tal, se torna necessário questionar as fontes das informações, os interesses de quem as produzem e as maneiras como elas representam o mundo.

Muitos são os entraves que dificultam ou impedem que a Educação (Física) se atualize frente aos avanços tecnológicos e promovam práticas articuladas ao LD, entre eles, falta de políticas públicas efetivas, infraestrutura insuficiente dos espaços escolares e falta de apoio institucional. Se destaca ainda, a falta de experiência com tecnologias que pode gerar insegurança e resistência nos professores ao adotarem práticas que envolvem esses recursos (Leiro, Araújo e Sousa, 2020). Portanto, apesar de este não ser o foco deste estudo, entendemos que repensar a formação inicial e fomentar a formação continuada é premissa básica para possibilitar que a EFE seja um campo aberto ao diálogo com as tecnologias digitais.

O fazer docente vem demandando atualização de suas práticas para que possa contribuir com a construção de pensamentos e ações críticas frente a era digital. Esse movimento passa pelo ambiente acadêmico, que produz estudos, análises e reflexões que podem contribuir para a prática docente.

Diante do conjunto de informações apresentadas, surgiu o questionamento central desta pesquisa: qual a percepção de professores de Educação Física sobre a incorporação de temáticas e recursos digitais em suas aulas? A pretensão foi explorar de que forma os professores têm incorporado, ou não, recursos oferecidos pelas tecnologias, tais como, computadores, jogos eletrônicos e videogames, em suas práticas, além dos seus motivos para o fazerem. Nos interessou ainda, compreender como os professores enxergam a relevância, possibilidades, perspectivas, expectativas em desenvolver as temáticas que permeiam a cultura digital na EFE. A partir de então, pontuamos e propusemos discussões e reflexões sobre os aspectos mais frequentemente abordados pelos participantes.

Como fruto de todo o processo de pesquisa, elaboramos, como Produto Educacional (PE), um perfil no aplicativo *Instagram*. Intitulada @efconectada, o objetivo da página é compartilhar alternativas de atividades ligadas ao conteúdo da Educação Física escolar que promovam o LD, com ou sem a utilização de recursos e dispositivos digitais.

Ademais, destacamos que este estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Plataforma Brasil (parecer nº 78278524.6.0000.9047), atendendo às normas éticas de

pesquisa com seres humanos previstas na Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde (CNS, 2012).

1.2 Objetivos

Assim, tivemos como objetivo geral da pesquisa:

- Compreender como professores de Educação Física escolar percebem e vivenciam a incorporação de recursos e temáticas da cultura digital em suas práticas pedagógicas, a partir da experiência formativa proporcionada por um curso de extensão.

Como objetivos específicos apontamos:

- Investigar se/como os professores de Educação Física escolar se apropriam dos recursos e temáticas vinculadas à cultura digital em suas aulas;
- Analisar as percepções e desafios apontados pelos participantes no que se refere ao uso das TDIC e ao desenvolvimento de temáticas vinculadas à cultura digital na Educação Física escolar.
- Refletir sobre as contribuições de um curso de extensão como espaço formativo para o diálogo sobre cultura digital, TDIC e práticas pedagógicas na Educação Física.

Ressaltamos que, embora a utilização de ferramentas e recursos digitais não seja condição exclusiva para o desenvolvimento de práticas pedagógicas críticas sobre a cultura digital, sua presença qualificada pode ampliar as possibilidades de diálogo com os repertórios dos estudantes e promover experiências mais potentes de ensino e aprendizagem. Assim, o uso ou não das tecnologias não deve ser entendido como um fim em si mesmo, mas como uma das dimensões que revelam como os professores se relacionam com os discursos e as práticas da cultura digital no cotidiano escolar.

1.3 Justificativa

Uma revisão bibliográfica das publicações feitas no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) foi realizada previamente como caminho para investigar a produção sobre EFE e o desenvolvimento de temas ligados ao meio digital. O Portal da CAPES é um importante acervo eletrônico do país. Reúne periódicos completos nacionais e internacionais de diferentes bases de dados (CAPES,

2020). Dessa forma, essa escolha se deu em virtude da confiabilidade, abrangência temática e atualidade dos periódicos indexados nessa base.

A revisão bibliográfica “[...]” está inserida principalmente no meio acadêmico e tem a finalidade de aprimoramento e atualização do conhecimento, através de uma investigação científica de obras já publicadas (Souza, Oliveira e Alves, 2021, p. 65). Para Lakatos e Marconi (2003), neste método, por meio do contato com a produção sobre o assunto abordado, o pesquisador tem a possibilidade de afirmar seu trabalho e proporcionar meios para uma análise crítica sobre o objeto de pesquisa.

Vale reconhecer como limitação metodológica o fato de não ter sido realizada, nesta etapa, uma busca complementar em repositórios de teses e dissertações. Tal delimitação pode ter restringido o alcance da revisão quanto a estudos mais aprofundados produzidos em programas de pós-graduação stricto sensu no Brasil. Ainda assim, isso não minimiza a relevância dos estudos analisados, que abordam uma temática tão emergente quanto a aqui proposta.

Algumas questões orientaram o desenvolvimento deste levantamento, são elas:

- As tecnologias digitais têm sido abordadas nas aulas de educação física escolar, de acordo com a literatura, de que forma?
- Quais são os principais aspectos e objetivos abordados nas publicações acerca da educação física aliada às tecnologias digitais?
- É possível observar um viés crítico nas práticas de EFE relacionadas às tecnologias digitais?

Para selecionar as publicações, foram utilizadas as seguintes combinações de termos de forma a abranger o tema pretendido de forma efetiva: “educação física”, “Letramento Digital”; “Educação Física”, “cultura digital” e “Educação Física”, “Tecnologia Digital de Informação e Comunicação”. Vale destacar que entendemos o Letramento Digital como um termo relativamente recente na área, portanto selecionamos as palavras-chave acima com base na PNED (2023) e seus eixos estruturantes já aqui discutidos.

Os Critérios de Inclusão (CI) utilizados foram:

- publicações realizadas nos últimos cinco anos;
- pesquisas realizadas na educação básica;
- abordagem do Letramento Digital por meio da educação física escolar;
- abordagem do Letramento Digital na formação de professores de educação física;
- abordagem do uso das tecnologias digitais de Informação e Comunicação (TDICs) nas aulas de educação física;

- abordagem da cultura digital nas aulas de educação física escolar e
- pesquisas realizadas no Brasil.

Como Critério de Exclusão (CE), foram utilizados os seguintes aspectos:

- pesquisas ainda em fase de andamento;
- resenhas de outras publicações
- estudos duplicados;
- estudos inacessíveis;

Ao aplicar as combinações de termos, 27 artigos foram encontrados. Inicialmente foram analisados o título, resumo e palavras-chave. Após a leitura dos itens, foram aplicados os CI e CE. Como resultado, quatro artigos foram excluídos por estarem duplicados; quatro artigos por não tratarem da temática em questão; outros dois por serem resenhas de outras publicações; um por se tratar de pesquisa realizada em outro país e um por estar inacessível. Assim, obteve-se um total de 15 artigos. Em um segundo momento, foi analisada a seção da introdução dos artigos selecionados e, neste movimento, um artigo foi excluído por se tratar de uma experiência voltada à perspectiva do ensino superior.

Dessa forma, 14 artigos mostraram-se potencialmente relevantes para o objetivo desta pesquisa. Por fim, todos os artigos restantes foram lidos e analisados na íntegra, levando em consideração os critérios de inclusão e exclusão. Como resultado, 13 artigos foram selecionados para a discussão proposta. A exclusão de um artigo se deu por se tratar de uma pesquisa ainda em andamento, sendo o artigo publicado uma manifestação do que se pretende fazer, estando fora da abrangência deste estudo.

Para melhor fluidez na leitura, os artigos foram nomeados e tratados ao longo do texto de A1 à A13. Na tabela abaixo é possível visualizar os estudos selecionados e sua autoria.

Tabela 1 – Organização dos Artigos por Código, Título e Autoria

CÓDIGO	TÍTULO	AUTORIA
A1	Formação de professores de educação física	Juliano Silveira; Ângelo Luiz Brüggemann; Paula Bianchi
A2	A utilização das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação no ensino das práticas corporais na formação de professores de educação física - Experiências na UFS	Cristiano Mezzaroba; Fabio Zoboli; Cláudia Emília Aguiar Moraes
A3	Remixando jogos digitais na escola: uma experiência corporal, algumas análises e reflexões possíveis	Lucas Barbosa Silva; Otávio Bonjiovane Lourenço; Vinicius Augusto do Nascimento Monteiro; Junior Vagner Pereira da Silva; Silvan Menezes dos Santos
A4	Os exergames como recurso didático no ensino do atletismo na educação física escolar	Karen Regina Salgado; Alcides José Scaglia

A5	Exergames na educação física escolar como potencializadores da ação docente na cultura digital.	Marcio Roberto de Lima; Diego Sousa Mendes; Eduardo de Matos Lima
A6	Vidas digitalizadas e a educação física escolar: novos tempos, outras pedagogias	Sandro Faccin Bortolazzo
A7	A produção científica sobre jogos digitais na educação física escolar: o que dizem os periódicos nacionais	José Ricardo Lopes Ferreira; Fernando Silvio Cavalcante Pimentel
A8	Cultura fitness digital no léxico da cultura corporal de movimento: temas emergentes para a educação física escolar	Braulio Nogueira de Oliveira; Alex Branco Fraga
A9	A adoção de tecnologias digitais em aulas de educação física no ensino médio: uma revisão sistematizada da literatura.	Rodrigo da Silva Martins; Ingrid Ribeiro da Gama Rangel
A10	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação: desafios e possibilidades para a inserção na Educação Física escolar	Flórence Rosana Faganello Gemente; Ana Paula Salles da Silva; Sara Quenzer Matthiesen
A11	Exergames como possibilidade de ressignificação da docência na cultura digital	Marcio Roberto de Lima
A12	Educação (física) na cultura digital: os limites para a integração das tecnologias à prática pedagógica	Juliano Silveira; Giovani De Lorenzi Pires
A13	Reflexões sobre as concepções e expectativas de professores de Educação Física acerca de um curso de especialização em educação na cultura digital	Juliano Silveira; Giovani De Lorenzi Pires

Fonte: A autora (2024).

Os artigos foram divididos em subcategorias de análise a partir de seu foco principal de discussão e em diálogo com os objetivos deste estudo, sendo elas: formação docente, experiências vividas na escola, proposta de reflexão e percepção docente. A tabela a seguir mostra as subdivisões.

Tabela 2 - Organização dos Artigos por Código em subcategorias

Subcategorias	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A9	A10	A11	A12	A13
Formação Docente	X	X											
Experiência na Escola			X	X	X								
Propostas de Reflexão						X	X	X	X	X			
Percepção Docente											X	X	X

Fonte: A autora (2024).

Apesar da maior parte dos estudos analisados abordarem a formação docente inicial e/ou continuada como aspecto fundamental para utilização das TDIC, dois artigos (A1 e A2), tiveram o tema como enfoque principal.

O objetivo em A1 foi “...analisar as propostas curriculares dos cursos de Educação Física - Licenciatura oferecidos por universidades federais brasileiras, identificando possíveis abordagens no uso das mídias e das tecnologias em seus componentes curriculares” (Silveira, Brüggemann e Bianchi, 2019, p.4). Assim, os autores puderam afirmar que menos da metade dos cursos analisados oferecem disciplinas relacionadas às TDIC/ mídias e, quando acontecem são, em sua grande maioria, de forma optativa, não fazendo parte das disciplinas obrigatórias do curso. Foi possível perceber ainda que as disciplinas oferecidas possuem um foco maior para o desenvolvimento do domínio e manuseio de recursos digitais.

Os autores relataram que as disciplinas consideradas com um viés crítico apresentaram uma relação das tecnologias com temas da educação física, para além do uso instrumental de recursos e ferramentas. Assim, esse movimento contribui para que futuros professores possam desenvolver de maneira crítica e reflexiva suas práticas a partir da variedade de informações e discursos atravessados pelo meio digital. Como conclusão, o estudo propõe uma reflexão sobre a necessidade de os cursos de licenciatura avançarem na caminhada da inclusão das TDIC nos currículos, sobretudo de forma a atender efetivamente aos anseios de uma discussão crítica da cultura digitalizada.

A discussão proposta por A2 buscou relatar experiências aliadas às TDIC vividas no curso de licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Sergipe (UFS). Elas ocorreram ao longo do período entre 2012 e 2019, em diferentes disciplinas, sem uma inter-relação. As atividades mostraram grande potencialidade para o processo de desenvolvimento de diferentes práticas corporais. Os autores defendem que, sendo a temática das TDIC/ mídias uma urgência na educação básica, torna-se urgente ser tratada também no ensino superior.

De diferentes maneiras, os dois artigos trouxeram a discussão sobre a necessidade de se pensar a formação de futuros professores considerando a revolução tecnológica que vive a sociedade. Ressaltamos que, apesar de não utilizarem os termos aqui propostos, ambos os estudos defendem a utilização das TDIC de forma crítica, como meio de desenvolver a capacidade de interpretação e questionamento do que se é consumido na cultura digital.

O entendimento de que novas formas de aprender e ensinar se estabeleceram a partir da relação com o digital, faz com que seja necessária uma formação inicial e continuada permeada por estas mudanças. Esse caminho passa por transformações em diferentes aspectos, tais como estrutural, pedagógico, social, político e econômico.

Dos artigos selecionados, três (A3, A4 e A5) possuem como objetivo principal relatar experiências exitosas de atividades aliadas às TDIC, mais especificamente aos jogos digitais e/ou *exergames*.

A atividade relatada em A3 propôs, a partir de uma ressignificação, vivenciar presencialmente um jogo digital. Para tal, as adaptações de regras, vivências e movimentações foram pensadas e definidas em conjunto com os alunos participantes. O objetivo buscou “[...] refletir como é possível interpretar e recriar valores, sentidos e significados para jogos digitais? Quais caminhos didático-pedagógicos pode-se seguir para tal exercício de ensino-aprendizagem?” (Silva *et al.*, 2020, p. 5). Os autores afirmaram que a experiência se apresentou, sobretudo, como possibilidade de refletir sobre o corpo e sua corporeidade na cultura digital, contribuindo para “[...] uma sociedade digitalmente letrada” (Silva *et al.*, 2020, p.11).

Em A4 foi proposta uma sequência didática para o ensino de modalidades do atletismo intercalando atividades na quadra e as desenvolvidas por meio dos *exergames* que se utilizam de consoles de *videogames* para fazer a leitura dos movimentos corporais. A experimentação se mostrou efetiva e com bons resultados para o ensino de atletismo, se apresentando como um bom recurso metodológico. No entanto, apesar de defenderem um ensino crítico quanto às tecnologias, toda a experiência teve um enfoque voltado ao ensino de habilidades motoras, técnicas e regras, não houve relato de durante o percurso, ter sido promovida qualquer discussão crítica sobre a atividade.

A proposição feita em A5 tratou de uma experiência com alunos do terceiro ano do ensino médio no desenvolvimento de atividades na quadra e com *exergames* com a temática do esporte, mais especificamente, do tênis e suas variações. O professor responsável pela turma em questão relatou apenas perceber benefícios na integração do meio digital ao ambiente escolar. É necessário ressaltar que a visão crítica voltada ao Letramento Digital foi pouco mencionada, se restringindo apenas à possibilidade de questionamento das diferentes concepções do corpo no mundo real e virtual. O desenvolvimento de habilidades motoras, regras, vivência de outros esportes que não seriam possíveis sem o recurso dos jogos digitais foram os aspectos mais enfatizados pelo docente.

Todos os relatos refletidos nesta sessão expuseram a eficácia no alcance de seus objetivos pedagógicos pretendidos. No entanto, além do exposto, possuem em comum ainda, o fato de que ao longo do percurso encontraram entraves e adversidades no desenvolvimento de suas práticas. Tais obstáculos giram em torno da estrutura que as escolas oferecem, falta ou precarização de material oferecido, falta de profissionais especializados, apoio por parte da gestão escolar e falta de formação e aceitação dos professores.

A maioria dos artigos selecionados (A6, A7, A8, A9 e A10), propuseram uma reflexão sobre a educação física escolar no contexto do ambiente digital por meio de diferentes vertentes.

Sobre suas análises, os autores em A6 expõem: “Adota-se, assim, a Educação Física Escolar como objeto de estudo, examinando possibilidades de outras pedagogias, sobretudo, pensadas para novos tempos em que a escolarização se encontra digitalizada” (Bortolazzo, 2021, p. 74). Durante o texto é exposta a necessidade de se repensar a educação (física) na cultura digital. A pesquisa é fruto de um estudo desenvolvido ao longo de alguns anos e foi atravessado pela pandemia de Covid-19 que reconfigurou, ainda que temporariamente, em alguns casos, as relações escolares e seus sujeitos. A partir da perspectiva da emergência da cultura digital e da educação física no ensino remoto defende apontar caminhos para uma educação digitalizada.

Para os autores, é fundamental que os conteúdos da EFE sejam desenvolvidos também por meio das TDIC e ressaltam a visão crítica adotada pela Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018). Ao longo do texto, porém, enfatizam as possibilidades que estes recursos oferecem no desenvolvimento de habilidades motoras, aprendizado de esportes e autocuidado, não sendo possível observar uma preocupação com o pensamento crítico sobre os temas.

O mesmo ocorre em A7. Trata-se de uma revisão de literatura que buscou “[...] debater a respeito da produção acadêmica-científica inerente aos jogos digitais e a Educação Física Escolar” (Ferreira e Pimentel, 2021, p. 352). A partir da análise de cinco publicações foi possível perceber uma tendência no enfoque aos jogos digitais e suas possibilidades de contribuição para o processo de ensino e aprendizagem.

A revisão sistematizada de literatura proposta por A9 objetivou “[...] analisar como as tecnologias digitais têm sido adotadas de forma prática na Educação Física escolar de nível médio no cenário brasileiro” (Martins e Rangel, 2022, p. 286). Os artigos por ela selecionados propuseram ações pedagógicas que visaram o desenvolvimento de conteúdos da EFE através da utilização de TDIC. Como resultado, os autores afirmam perceber o interesse por parte dos profissionais da área em concretizar as TDIC como ferramenta mediadora do currículo da EFE. Os autores destacam ainda que a pouca familiaridade de professores e alunos com recursos digitais e as limitações estruturais do ambiente escolar pode ser um obstáculo para tal.

Sobretudo, ressalta-se a ausência, nos textos dos artigos citados, de propostas relacionadas ao Letramento/ educação Digital nos estudos. Todos evidenciam as possibilidades na promoção dos conhecimentos relacionados à EFE, mas sem adentrar de forma crítica no uso das TDIC.

Por outro lado, A8 e A10 trazem perspectivas críticas a este debate. O exposto em A8 visou chamar atenção para a necessidade de se desenvolver debates nas aulas de EFE sobre temas emergentes da cultura digital e que atravessam diretamente a educação física. Dessa forma, temas como a exibição intensa de si, a chamada bolha fitness, criada a partir da ação de algoritmos, padrões de beleza e culto exagerado ao corpo são necessários e urgentes ao âmbito escolar.

Em uma mesma direção, em seu objetivo, A10 expõe a dimensão crítica que pretendeu desenvolver:

Neste sentido, o presente ensaio teórico faz uma reflexão acerca da inserção das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação nas aulas de Educação Física escolar, com a intenção de problematizar os principais desafios e possibilidades para que essa inserção aconteça de forma crítica, criativa e ética (Gemente, Da Silva e Matthiesen, 2020, p. 572).

De acordo com os autores, a inclusão das TDIC na EFE é necessária e inevitável frente às modificações sofridas pela sociedade a partir da intensa digitalização que vivemos. A escola deve estar atenta e desenvolver seus conteúdos a partir de uma dimensão crítica sobre as novas formas de se relacionar, interagir, comunicar que foram estabelecidas. Já a educação física tem a possibilidade de trazer para si o debate crítico sobre a esportivização, estética, padrões de beleza, entre outros. É ressaltado ainda que os jogos eletrônicos, blogs e fotografias podem ser importantes aliados à EFE. Contudo, o estudo chama atenção para os obstáculos que vêm sendo encontrados neste processo. A formação inicial e continuada de professores, a estrutura da escola e a falta de conhecimento por parte da comunidade escolar como um todo se mostram como um desafio a ser superado.

Esta subcategoria foi selecionada de forma a atender as demandas apresentadas por três artigos (A11, A12 e A13). A principal característica em comum entre eles é a de que dão enfoque na percepção do professor acerca da utilização de TDIC e afins em suas aulas, sem necessariamente envolver uma experiência pedagógica específica avaliada pelo artigo. Importante chamar atenção para o fato de que A12 e A13 possuem a mesma autoria. A partir de um curso de especialização em educação na cultura digital propuseram diálogos com os professores cursistas a partir de duas diferentes perspectivas, dando origem às publicações.

Em A13, o objetivo foi “[...] refletir sobre as concepções e expectativas de professores de Educação Física quanto à sua participação em um Núcleo de estudos, que aborda o componente curricular a partir da perspectiva da educação na cultura digital” (Silveira e Pires, 2021b, p. 1). Assim, foi possível inferir que, antes da realização do curso, os participantes viam

pouco ou nenhuma possibilidade de desenvolver atividades voltadas à cultura digital nas aulas de educação física. O próprio conceito de cultura digital se mostrou tema pouco familiarizado, além dos relatos das lacunas na formação inicial e aceitação por parte da comunidade escolar. De acordo com os entrevistados, os aspectos listados fizeram parte da motivação inicial para a realização da especialização.

Os autores concluem que essas lacunas devem ser preenchidas de forma a possibilitar que a educação como um todo esteja no mesmo passo da evolução tecnológica. O período de ensino remoto emergencial causado pela pandemia expôs a defasagem de infraestrutura e formação nas atuais práticas pedagógicas, pondo luz a necessidade de atualização das práticas educacionais.

Em complemento, a discussão proposta em A12 buscou refletir sobre a prática docente dos cursistas no que diz respeito às TDIC, entendendo suas realidades antes de iniciarem o referido curso. Os resultados apontaram quatro limitações principais, estando elas relacionadas à infraestrutura e recursos das escolas, resistência por parte de outros docentes, sobretudo pela falta de familiaridade com as TDIC, ausência de profissionais qualificados para possibilitar uma boa intervenção pedagógica e por fim, chama-se atenção para a proibição do uso de celulares em algumas instituições de ensino. Em alguns casos retratados a proibição parte de leis estaduais, porém pode-se observar que, na prática, cabe à escola as definições de utilização do recurso. De qualquer forma, é importante que os profissionais da educação estejam atentos ao tema, pois este influencia diretamente nas ações pedagógicas que estejam permeadas pela tecnologia digital.

Nos relatos observados em A11, o foco principal esteve na percepção de um professor a respeito do desenvolvimento de uma sequência pedagógica envolvendo *exergames* nas aulas de EFE. A experiência foi classificada como produtiva conectando as práticas de da EFE e a cultura digital para promover uma participação ativa dos alunos e ampliar as experiências corporais. Contudo, foram identificadas limitações, como restrições de tempo e espaço na escola, além da falta de infraestrutura adequada para as aulas. Como conclusão, afirmam que o desenvolvimento da cultura digital escolar requer mais que a simples presença de tecnologias, sendo crucial que seja orientada pela discussão ética para promover “[...] a formação da cidadania na cultura contemporânea” (Lima, 2020, p. 1857).

Observou-se que em todos os artigos aqui discutidos houve um viés crítico, preocupado com o desenvolvimento do Letramento Digital, ainda que não com esta nomenclatura. Um dos autores responsáveis por A12 e A13, Giovani de Lorenzi Pires, é precursor dos estudos de Mídia-Educação (Física) no país. O campo antecede o Letramento Digital e estuda as relações

da mídia com a EFE. O fato pode explicar a ausência do termo “Letramento Digital”, especificamente.

Em suma, por diversas vezes, a necessidade de criticidade na articulação entre tecnologias digitais e Educação Física, foi tópico abordado, tanto por parte dos autores das pesquisas, quanto pelos docentes pesquisados. O fato pode apontar que se tem avançado em direção à uma EFE preocupada para além da simples inserção instrumental de recursos digitais e tecnológicos nas aulas.

Reflexões

Algumas considerações podem ser feitas de modo a esclarecer os questionamentos iniciais. A maior parte das pesquisas defende uma abordagem crítica na utilização das TDIC e de temas que atravessam a cultura digital. Contudo, em alguns estudos, essa perspectiva não parece ter sido desenvolvida nas práticas descritas, que se concentraram, principalmente, no ensino de esportes e habilidades motoras. Muitos professores relataram ainda o envolvimento e entusiasmo dos estudantes e a possibilidade de proporcionar, através dos recursos digitais, experiências que não seriam possíveis na realidade escolar a qual pertencem. Esse cenário sugere que a visão tecnicista e esportivista ainda é bastante presente entre os professores da EFE.

Por outro lado, existem as práticas em que há a presença dos discursos e, efetivamente, de propostas que desenvolvam o Letramento Digital. No entanto, dificilmente utilizam tais terminologias. Por se tratar de um assunto novo na área, ainda pode existir dificuldade em haver uma unanimidade nos conceitos e terminologias para denominar o assunto.

No que diz respeito à formação docente, o tópico foi abordado em todas as pesquisas, de forma mais ou menos explorada. A formação inicial aparenta não estar atendendo as demandas de um público estudantil altamente conectado, dificultando que o Letramento Digital esteja intimamente ligado às práticas da EFE. É urgente que os cursos de licenciatura se atualizem à nova realidade escolar.

Por fim, a infraestrutura das escolas, a falta de apoio especializado e amparo de toda comunidade escolar foram os entraves mais apontados nos estudos. A superação desses desafios é um importante passo em direção à uma educação (física) que esteja permeada pela cultura digital. É fundamental que se possa promover uma aprendizagem consciente e democrática, atenta aos impactos da revolução digital e de seus avanços na sociedade, além de promover atitudes críticas, éticas e responsáveis diante da ampla gama de ofertas midiáticas e digitais, e dos diversos usos das tecnologias e conteúdos disponíveis.

Da mesma forma, ao considerar o professor como agente central no processo de ensino-aprendizagem, justifica-se a relevância desta pesquisa, que se propõe a investigar a temática a partir da sua percepção. A proposta é compreender, compartilhar e discutir como o docente se relaciona com as TDICs, considerando suas dúvidas, dificuldades e (des)motivações, para então refletir sobre estratégias que favoreçam uma prática alinhada ao Letramento Digital.

Ao materializar essas percepções, buscamos contribuir para que o professor se sinta mais preparado para integrar as novas tecnologias ao seu fazer pedagógico e, ao mesmo tempo, fortalecer a produção acadêmica no campo da EFE. Para isso, é fundamental que os docentes estejam familiarizados com esses recursos e se sintam aptos a utilizá-los de forma crítica e significativa, promovendo impactos positivos no processo educativo.

A partir do exposto até aqui, esta pesquisa tem o potencial de contribuir nas esferas acadêmica, profissional e social da seguinte forma:

- Acadêmica – As transformações tecnológicas que a sociedade tem vivenciado atravessam também o campo educacional. Integrar o meio digital ao processo de ensino-aprendizagem, tanto como recurso, quanto como finalidade, se mostra cada vez mais relevante. Dessa forma, fomentar a literatura da EFE, refletir sobre meios para sua aplicabilidade, propor estratégias e compartilhar experiências faz parte de um movimento necessário que alie a teoria à prática; o campo acadêmico à realidade escolar.
- Profissional – Os conteúdos desenvolvidos no currículo da Educação Física, historicamente são desenvolvidos majoritariamente no formato de atividades práticas. O forte cunho esportivista e promotor de saúde e qualidade de vida que se atribui à disciplina dificulta o desenvolvimento de práticas ligadas ao meio digital, sobretudo, por conta da inatividade física que este pode, supostamente, incentivar. A pesquisa aqui proposta busca ampliar essas fronteiras, ao discutir possibilidades pedagógicas que não apenas integrem recursos digitais aos conteúdos da EFE, mas que também promovam o Letramento Digital e a leitura crítica dos discursos produzidos nas mídias, contribuindo para a ressignificação curricular da disciplina em sintonia com os desafios contemporâneos da educação.
- Social – A revolução tecnológica que vive a sociedade demanda por cidadãos que sejam capazes de interagir, se comunicar, interpretar e dialogar com e por meio dos novos recursos que surgem continuamente. No entanto, todo esse processo deve estar permeado por um conhecimento crítico e questionador. A escola e, mais especificamente, a Educação Física, fazem parte da formação de cada estudante e possuem a possibilidade de proporcionar o desenvolvimento de sua autonomia e criticidade. É neste sentido que trazer para a escola o meio digital se faz cada vez mais urgente e relevante.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

O referencial teórico deste estudo se organiza a partir de reflexões que atravessam o cotidiano escolar contemporâneo, marcado pelas transformações digitais e seus impactos na prática docente. Inicialmente, o capítulo propõe uma leitura crítica sobre o mundo hiperconectado em que vivemos e suas implicações para a escola, especialmente diante do desafio de educar crianças imersas em diferentes níveis nas lógicas digitais. Em seguida, discutem-se as tensões e possibilidades do currículo diante das políticas educacionais e das exigências de uma formação voltada para o século XXI.

A partir desse contexto, o capítulo se debruça sobre a EFE, apresentando tanto seus percursos históricos quanto suas articulações com o currículo cultural, com a Mídia-Educação e com o Letramento Digital, compreendidos aqui como caminhos possíveis para uma prática pedagógica contextualizada e conectada à realidade dos estudantes. Por fim, são analisados os desafios enfrentados pelos professores, incluindo as condições de trabalho, as lacunas formativas e os limites institucionais que dificultam o uso qualificado das tecnologias no cotidiano da escola.

Assim, é esse conjunto de discussões que sustenta os caminhos escolhidos para a análise da pesquisa e fundamenta as escolhas teóricas e metodológicas do estudo.

2.1 Quando tudo está online: o mundo digital que nos atravessa

Esta sessão não tem por objetivo descrever, ou se debruçar sobre cada inovação, ou marco oferecidos pelas tecnologias digitais. O intuito é trazer contextualização sobre como essas transformações impactaram e vêm impactando a sociedade e suas relações, conseqüentemente, as escolares. Nesse movimento, torna-se necessário também apresentar alguns conceitos fundamentais que ajudarão a compreender as discussões deste trabalho, especialmente no que tange à cultura digital e suas implicações para a Educação Física.

A constante evolução das tecnologias digitais tem provocado profundas transformações nos modos como os indivíduos se comunicam, interagem, se relacionam, aprendem e ensinam. Ainda que devam ser levadas em conta as questões sociais, políticas, culturais e econômicas, a partir da consolidação dos aparatos, recursos e interações propostas pelo meio digital, nossas experiências e vivências têm sido profundamente transformadas. Sem nenhum interesse em negar a existência das desigualdades no acesso e na apropriação das tecnologias, a digitalização

da vida cotidiana é um fator inegável e de grande impacto na forma como nos comunicamos, aprendemos, ensinamos e trabalhamos.

Um exemplo claro dessa digitalização generalizada é o uso massivo de dispositivos móveis. De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2023, cerca de 87% das pessoas a partir dos 10 anos possuíam telefone celular (IBGE, 2023). Hoje, mesmo pessoas que não possuem um computador pessoal utilizam smartphones para acessar informações, redes sociais, serviços bancários e até mesmo para o consumo de conteúdos educacionais. A pesquisa realizada revelou ainda que 88% da população com 10 anos ou mais, acessaram a internet e, desse total, 98,8% o fizeram utilizando o celular (IBGE, 2023).

As transformações provocadas pelas tecnologias digitais não se restringem ao surgimento de novas ferramentas, mas dizem respeito, sobretudo, à forma como essas tecnologias vêm se enraizando nas práticas sociais, modificando padrões de comportamento, comunicação, aprendizagem e organização da vida cotidiana. A presença constante de dispositivos móveis, a conexão permanente com a internet e a circulação ininterrupta de informações apontam para um cenário de crescente digitalização da experiência humana Santaella (2007).

Castells (1999), afirma que este processo caracteriza o que chamou de “Sociedade em rede”. Para o autor, neste novo paradigma, as relações humanas se estruturam por meio do fluxo de informações mediados por tecnologias digitais. As fronteiras entre espaço e tempo se tornam menos permanentes, viabilizando interações instantâneas e descentralizadas. Todo esse movimento altera os processos de comunicação e os modos de organização social, política e econômica (Castells, 1999).

Para compreender melhor essas transformações e os sentidos atribuídos ao espaço digital, autores como Lévy (1999), ainda no final do século XX, já ofereciam importantes apontamentos sobre os impactos das tecnologias na cultura e na organização das relações sociais. Assim, temos o ciberespaço, apresentado pelo autor, como

o novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores. O termo especifica não apenas a infraestrutura material da comunicação digital, mas também o universo oceânico de informações que ela abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo (Lévy, 1999, p. 17).

Santaella (2023, p. 87), ao definir ciberespaço, o concebe como “o espaço que as redes fizeram emergir, espaço informacional, virtual, global, pluridimensional, sustentado e acessado pelos computadores, estes alimentados por programas, protocolos de funcionamento e, certamente, conteúdos dos mais diversos tipos”.

Nesse contexto, o conjunto de práticas, valores e formas de sociabilidade que se desenvolvem a partir do uso das tecnologias digitais e das redes de comunicação, é definida como cibercultura (Lévy, 1999). Para o autor, a cibercultura não se restringe à presença de tecnologias em nosso cotidiano, mas diz respeito à maneira como elas transformaram os modos de conhecer, comunicar e viver em sociedade. Ela se constitui, portanto, como uma cultura em rede, colaborativa, descentralizada, marcada pela interatividade e pela construção coletiva de conhecimento.

Em suas reflexões mais recentes, Santaella (2023), revisita o conceito de cibercultura, contrastando o que inicialmente se compreendia por esse termo com as novas configurações que ele vem assumindo diante dos avanços tecnológicos. A autora define a cibercultura como um conjunto de práticas sociais que emergem e se desenvolvem no ciberespaço, que segundo ela, é esse ambiente interativo possibilitado pelas interfaces entre humanos e computadores. Trata-se de um espaço onde se dão processos de inserção, troca, compartilhamento e armazenamento de informações, e onde os modos de vida se transformam sob o ritmo acelerado que marca o universo digital. Assim, a cibercultura é vivida nas práticas cotidianas, sendo construída a partir das experiências e usos sociais das tecnologias.

Contudo, a autora aponta que esse cenário inicial foi ganhando novas camadas de complexidade. Com o crescimento exponencial da produção e circulação de dados, a ampliação da capacidade dos sistemas computacionais e a centralidade dos algoritmos de inteligência artificial, novas dinâmicas passaram a compor esse ambiente digital. Nesse contexto, à primeira vista, a própria noção de cibercultura parece ter sido deixada de lado. Ainda assim, a autora argumenta que, mesmo sob essas novas roupagens, seguimos habitando um mundo ciber. A cibercultura, portanto, não desapareceu: ela apenas se expandiu, ganhou intensidade e multiplicidade, tornando-se mais heterogênea e, por isso, menos facilmente reconhecível com o nome que a batizou. Permanecemos, segundo Santaella (2023), imersos em um universo digital que continua sendo expressão viva da cultura digital contemporânea, ainda que suas manifestações hoje pareçam mais difusas, sofisticadas e interligadas, guiadas por lógicas automatizadas e orientadas por dados.

A revolução digital alterou, portanto, não só as relações interpessoais, como também a própria forma como os sujeitos se relacionam com a informação e com as tecnologias digitais. Anteriormente, o indivíduo era colocado numa perspectiva, predominantemente passiva, receptora dos conteúdos transmitidos pelos rádios, jornais e televisão. Com o advento da internet, o indivíduo passa a ser ativo, interagindo, produzindo e compartilhando informação (Levy, 1999).

Castells (2003), complementa que, nesta nova lógica, as plataformas digitais e redes sociais se tornam espaços construídos coletivamente, com a informação circulando de modo instantâneo, sendo constantemente ressignificada pelos usuários. As relações deixam de ser mediadas apenas por instituições centralizadas, mas encontram-se em redes distribuídas, transformadas de maneira dinâmica e colaborativa.

Ao analisar interações e comunicações propostas pelo meio digital, Sibilia (2012), aponta que os padrões de sociabilidade nesta nova configuração são reconfigurados pela necessidade de interatividade e visibilidade. Assim, o espaço digital influencia na construção da identidade dos sujeitos, que incentiva a auto exposição. O constante compartilhamento de si, não apenas molda a autopercepção, mas vem interferindo também na forma como os vínculos são estabelecidos.

O ciberespaço e as redes sociais passaram a ocupar um papel central na vida cotidiana como espaços de sociabilidade, aprendizado e disputa de discursos, configuram ainda novas formas de ser, estar e aprender no mundo. Essas mudanças não apenas impactam a vida em sociedade, mas também ecoam diretamente nos espaços escolares, exigindo a reflexão sobre os desafios e possibilidades desse novo cenário digital. Surge a demanda de novas abordagens pedagógicas e maior atenção às competências digitais como parte integrante da formação dos sujeitos.

No contexto escolar, tais transformações atravessam também a Educação Física, que não está alheia às reconfigurações sociais e comunicacionais mediadas pelo digital. A crescente presença de plataformas como *TikTok*, *YouTube* e *Instagram*, onde a linguagem do corpo se expressa por meio de vídeos, danças, desafios, movimentos e práticas corporais diversas, influencia diretamente os modos como os estudantes constroem suas percepções sobre o corpo, a performance e a autoimagem. Como destaca Neira (2018), as temáticas desenvolvidas nas aulas de Educação Física devem estar atentas às experiências corporais dos estudantes. Portanto, a cultura digital, impregnada nas relações e práticas dos estudantes, devem também estar presentes nos saberes que emergem nas aulas.

As redes sociais configuram novos espaços de sociabilidade corporal, impactando as relações interpessoais, os ideais de corpo, e as práticas corporais que circulam dentro e fora da escola. Além disso, a presença de videogames que exigem amplos movimentos corporais, o uso de aplicativos de monitoramento físico e a gamificação de práticas corporais também provocam deslocamentos nas formas de ensinar e aprender sobre o corpo em movimento. Essas dinâmicas desafiam a docência em Educação Física a reconhecer e dialogar criticamente com os discursos corporais mediados pelas tecnologias digitais, de modo a potencializar práticas pedagógicas

que façam sentido para os estudantes e que articulem as multilinguagens do corpo e do digital (Fonseca e Araújo, 2023).

2.2 Crianças digitais, saberes analógicos?

A consolidação de uma sociedade hiperconectada, marcada pela crescente mediação das tecnologias digitais nas interações sociais, comunicacionais e educacionais, como exposto, tem desafiado modelos tradicionais de ensino e exigido transformações na lógica institucional da escola. Nesse contexto de transição e reinvenção, emergem reflexões sobre as novas gerações que, hipoteticamente, crescem em contato mais próximo com dispositivos digitais e ambientes virtuais desde a primeira infância. A partir dessas mudanças culturais e tecnológicas, autores como Prensky (2001), Pischetola e Heinsfeld (2018) passaram a debater a existência, ou não, de uma nova configuração geracional marcada pelo domínio espontâneo das tecnologias: os chamados nativos digitais. Em contrapartida, os imigrantes digitais, seriam todos aqueles das gerações anteriores, que as relações com as tecnologias precisaram ser aprendidas.

Cabe destacar que o objetivo deste capítulo não é tomar partido na defesa ou rejeição do conceito de nativos digitais, mas sim apresentar algumas das principais reflexões construídas na literatura sobre o tema, com especial atenção aos desdobramentos que essas ideias provocam no campo educacional. Embora o termo "nativos digitais" tenha sido amplamente debatido e, em muitos aspectos, contestado por diferentes autores ao longo dos anos (Thomas, 2011; Fantin, 2016 e Pischetola e Heinsfeld, 2018), ele continua a ser um ponto de partida essencial para entender as relações entre as novas gerações e as tecnologias digitais.

Essa noção, de crianças que supostamente possuem mais facilidade com tecnologias digitais desde a infância, ainda é defendida e discutida com frequência, especialmente entre educadores (Pischetola e Heinsfeld, 2018). Dessa forma, reconhecemos tanto as limitações dessa classificação quanto às discussões que ela ainda suscita, especialmente no que tange às práticas educacionais e às abordagens sobre competência tecnológica.

O conceito de “nativos digitais”, popularizado por Marc Prensky em 2001, carrega a ideia de que os nascidos em uma era já marcada pela presença intensa das tecnologias digitais desenvolveriam competências e modos de pensar distintos daqueles das gerações anteriores. Para o autor, esses sujeitos estariam mais familiarizados com linguagens multimídia, navegação em rede e respostas imediatas, o que resultaria em uma nova forma de aprender, comunicar e interagir com o mundo. Já os “imigrantes digitais”, seriam aqueles nascidos antes da era digital

e precisaram adaptar-se a ela, com a premissa de uma dificuldade natural em lidar com as tecnologias da mesma maneira fluida que os mais jovens.

Essa proposta ganhou força e ofereceu uma explicação aparentemente simples para as transformações culturais e educacionais trazidas pelo avanço das tecnologias. Em especial no campo da educação, o conceito de “nativos digitais” passou a justificar parte das dificuldades encontradas no diálogo entre professores e estudantes, reforçando a ideia de que os jovens teriam maior domínio técnico sobre os dispositivos digitais do que os adultos. Ao escrever sobre o mito dos “nativos digitais”, Pischetola e Heinsfeld (2018), revelaram a percepção de muitos professores que relataram a sensação de que os estudantes “já nascem sabendo” lidar com tecnologias, o que acaba normalizando certas desigualdades e invisibilizando os processos educativos que envolvem o uso crítico e reflexivo dessas ferramentas.

Apesar de sua ampla disseminação, o conceito de “nativos digitais” tem sido alvo de críticas contundentes na literatura acadêmica, especialmente por seu caráter reducionista e essencialista. Autores como David Buckingham (2011), Michael Thomas (2011), Monica Fantin (2016) e, mais recentemente, Pischetola e Heinsfeld (2018) argumentam que essa noção tende a homogeneizar uma geração inteira, ignorando desigualdades sociais, culturais, econômicas e educacionais que atravessam o acesso, o uso e a compreensão das tecnologias digitais.

Buckingham (2011) destaca que o discurso sobre os “nativos” e “imigrantes” digitais sustenta uma narrativa simplificadora, que desvia o olhar de uma análise crítica dos contextos sociais, culturais e educacionais em que as tecnologias são usadas. Para o autor, essa linguagem positiva acaba mascarando a complexidade das práticas culturais mediadas pelas mídias digitais e contribui para a despolitização do debate educacional, ao sugerir que as novas gerações já nascem prontas para o uso competente da tecnologia, eliminando a necessidade de mediação pedagógica e formação crítica.

Thomas (2011), aprofunda as críticas ao uso generalizado do termo, especialmente em discursos educacionais e midiáticos. Para o autor, essa categorização entre “nativos” e “imigrantes” digitais reforça divisões artificiais que não dão conta da complexidade das experiências juvenis com as tecnologias. Segundo o autor, a ideia de que todos os jovens possuem domínio natural sobre os meios digitais ignora importantes fatores, como as desigualdades de acesso, os diferentes níveis de Letramento Digital e os diversos modos de uso das tecnologias. Ele destaca que nem todos os estudantes utilizam esses recursos da mesma forma: enquanto alguns fazem uso voltado ao entretenimento ou de maneira limitada, outros desenvolvem práticas mais criativas, reflexivas ou colaborativas. Ignorar essas diferenças leva

a interpretações simplistas que desconsideram a importância da mediação pedagógica no processo de aprendizagem digital. Assim, ao naturalizar a competência tecnológica dos jovens, pode gerar uma desvalorização de políticas públicas e ações escolares voltadas à formação crítica e inclusiva no campo digital. A crença de que “eles já sabem” pode mascarar lacunas importantes e dificultar o desenvolvimento de práticas educativas mais conscientes e contextualizadas.

Por fim, Thomas (2011), aponta que essa narrativa sobre os “nativos digitais” foi amplamente apropriada pelo mercado, servindo como argumento para a venda de produtos e soluções tecnológicas, muitas vezes desconectadas das reais necessidades educacionais. Ao associar juventude e inovação, o termo acaba sendo utilizado para fins comerciais, sem compromisso com uma abordagem crítica sobre o papel das tecnologias na educação.

Na mesma direção, Fantin (2016), propõe uma abordagem mais cuidadosa ao tratar da relação entre infância e tecnologias. A autora aponta que o simples fato de uma criança utilizar dispositivos digitais não garante uma compreensão crítica ou criativa de suas potencialidades e riscos. Para ela, é fundamental considerar os diferentes contextos de socialização midiática e as mediações que ocorrem tanto na família quanto na escola, valorizando o papel ativo da educação na formação das competências midiáticas.

A autora também vai além da concepção simplista de que o contato com a tecnologia por si só promove habilidades digitais autênticas. Ela destaca que a apropriação da tecnologia pelos jovens, frequentemente associada ao conceito de "nativos digitais", precisa ser vista com mais nuances. A ideia de que as gerações mais jovens possuem uma "afinidade natural" com as tecnologias digitais tem sido questionada, uma vez que, como observa, essa familiaridade muitas vezes não é acompanhada de uma reflexão crítica sobre o uso dessas ferramentas.

É importante ressaltar que, enquanto o termo "nativos digitais" pode ser útil para descrever mudanças nas formas de interação e aprendizado das novas gerações, ele também carece de uma reflexão mais ampla. Como exposto, a simples habilidade de manuseio de dispositivos não garante que os jovens desenvolvam uma consciência crítica ou criativa em relação ao uso dessas ferramentas. As críticas de autores como Monica Fantin e Michael Thomas nos ajudam a perceber que, além da técnica, é fundamental que a educação proporcione um espaço para a construção de competências midiáticas que envolvem a análise crítica, a reflexão ética e a criatividade.

2.3 Escola em modo avião?

Sibilia (2012), em suas reflexões, entende que o modelo escolar atual se encontra em crise e, ao longo de suas pesquisas, discute os aspectos que a fazem apontar a afirmativa. De acordo com a autora, em sua época auge, no século XIX e em boa parte do século XX, a escola possuía uma função disciplinadora, moldando subjetividades para atender as demandas sociais da época. Orientada nas ideias de Michel Foucault, destaca ainda, que a concepção escolar estava na normatização de corpos e mentes, funcionando como um mecanismo de controle e vigilância.

Dessa forma, a escola era um espaço de confinamento, onde os estudantes eram configurados temporal e espacialmente para acumular os conhecimentos definidos como necessários. Sendo eficaz em um período marcado pela industrialização, seu foco era a formação de cidadãos produtivos que funcionassem como as peças da engrenagem da era industrial (Sibilia, 2012).

No entanto, a era digital transformou a lógica da sociedade contemporânea. A hiperconectividade, a fluidez das relações e a valorização da autonomia e da individualidade marcam este período. Assim, a escola, com seu modelo tradicional e hierarquizado, se encontra em conflito com uma realidade que privilegia a interatividade, que o acesso à informação é descentralizado e que privilegia a participação ativa dos sujeitos na construção do conhecimento (Sibilia, 2012; Kenski, 2023).

A defasagem entre o modelo tradicional e as novas demandas impulsionadas pelo meio digital, portanto, viabilizam a crise da escola. A partir daí, Sibilia (2012), questiona se a escola seria capaz de resistir à metamorfose a que está sendo posta e se transformar no ambiente atrativo e interessante que atenda as demandas de nossos jovens contemporâneos. A autora ressalta ainda que, em boa medida, os caminhos que a escola tomará, depende desses próprios jovens, uma vez submetidos ao atual modelo.

Kenski (2023) afirma que, historicamente, ao tentar se adequar às novas demandas que surgem, a escola se modifica, ainda que de forma sutil, no entanto, essas mudanças são superficiais, ocorrendo em alguns conteúdos, práticas curriculares e metodologias. Sua estrutura tradicional, resistente e inflexível, como as hierarquias e formas de avaliação, permanece a mesma. A autora classifica a mudança envolvendo o meio tecnológico como sendo disruptiva, tornando frágeis tais construções enrijecidas. Frente ao exposto, cria-se um abismo entre as práticas e valores vivenciados dentro e fora da escola.

Ao refletir sobre o atual modelo escolar, Batista *et al.* (2016), corroboram com a ideia exposta, complementando que, para estar na escola, os estudantes são levados a despir-se de suas práticas devido a incapacidade escolar de se apropriar delas. A crítica dos autores se dá justamente na necessidade de inverter esta lógica, ou seja, inflar a escola das práticas culturais vivenciadas na sociedade. A educação é um processo que ocorre ao longo da vida e, no espaço escolar acontece uma parte expressiva dessa formação, devendo, portanto estar em acordo com a realidade que cerca a comunidade escolar (Kenski, 2023).

O passo seguinte às constatações das problemáticas que levam a escola à crise é refletir sobre caminhos que poderiam fazê-la emergir em meio às demandas da sociedade contemporânea. Esta é inclusive, uma das motivações para a elaboração desta pesquisa, na perspectiva de uma professora e suas inquietações ao observar a magnitude da influência do digital em seus alunos. Sobre o assunto, Sibilia (2012, p. 204), reflete:

[...] se a atmosfera na qual estamos imersos tem mudado tanto, a pergunta retomada aqui seria a seguinte: para que precisamos, agora, das escolas? O que gostaríamos que esse artefato fizesse com os corpos e as subjetividades que todos os dias entram e saem de seus domínios?

A partir das reflexões trazidas por Batista *et al.*, (2016) e Kenski (2023), é possível inferir que a simples introdução de tecnologias na escola não é suficiente para um movimento efetivo de transformação da escola. A superação da crise escolar e a adaptação da escola à contemporaneidade demandam transformações estruturais e metodológicas, atendendo as novas dinâmicas da era digital. Este movimento envolve ainda, um reposicionamento do papel da própria escola, dos professores e dos alunos na construção do conhecimento. Em outras palavras, tornar a escola um espaço propício à produção de conhecimento significativo, não apenas de transmissão de informação.

De forma alguma, pretendemos aqui defender uma total ineficácia da escola, ou sua irrelevância. No entanto, enquanto educadores e pesquisadores precisamos ser críticos e repensar continuamente seu papel na construção dos sujeitos. Para além de disciplinas curriculares, acreditamos também na sua função na socialização, apesar de entendermos que há muito, a escola deixou de ser o único, ou principal espaço para tal.

Assim, entendemos que, uma das principais funções que a escola precisa tomar para si, é a de educar para as mídias. Neste sentido, Bévort e Belloni (2009), sinalizam que seria fantasioso acreditar que parta das próprias mídias, um movimento crítico e educativo para quem as consome, pois de acordo com as autoras:

[...] as mídias de massa, baseadas na publicidade comercial, precisam de audiências desavisadas, distraídas, embevecidas pelas aventuras dos heróis das ficções ou embaladas por informações fragmentadas, prontas a aceitar sem pensar os argumentos de mensagens publicitárias animadas, coloridas, envolventes. Os sistemas de mídia necessitam de públicos não-educados, acríticos, cujo tempo de cérebro suas mensagens preenchem (Bévort e Belloni, 2009, p. 1094).

É neste contexto que se insere a Mídia-Educação, conceito que será melhor explorado ao longo do texto. Originada inicialmente para lidar com o impacto, principalmente da televisão, ela tem por objetivo garantir a todos o desenvolvimento de habilidades para compreender, analisar criticamente, utilizar e produzir informações de forma consciente. Esse movimento busca contribuir para uma sociedade plural, inclusiva e participativa (Bévort e Belloni, 2009).

Em uma outra perspectiva, ao referir-se aos avanços tecnológicos em sua época e projetar os que ainda estariam por vir, Paulo Freire (1992; 1996), deixa claro enxergar nesses avanços possibilidades reais de utilizá-las a favor do ser humano. Com cautela, ao longo de suas obras, o autor afirma não entender as tecnologias como salvadora, tampouco como portadora de todos os males da humanidade. Entende se tratar de uma questão ética e política, devendo, portanto, ser apropriada pelos que por elas são afetados. “Nunca, talvez, a frase quase feita – exercer o controle sobre a tecnologia e pô-la a serviço dos seres humanos – teve tanta urgência de virar fato quanto hoje, em defesa da liberdade mesma, sem a qual o sonho da democracia se esvai” (Freire, 1992, p. 133).

Nesse sentido, o autor defendia que o progresso tecnológico e científico deve favorecer aos interesses humanos e, quando não o faz, perde sua significação (Freire, 1996). Conseqüentemente, a educação deve estar orientada à uma compreensão crítica da tecnologia, reconhecendo-a como uma intervenção complexa no mundo que exige avaliação política e ética rigorosa (Freire, 2000).

2.4 Reflexões sobre currículo

O conceito de currículo é amplo e varia conforme diferentes abordagens teóricas e filosóficas da educação. De modo geral, podemos definir currículo como um conjunto de conhecimentos, experiências e práticas pedagógicas que se desenvolvem no espaço escolar. Ao discutir qualquer assunto que transpasse o ambiente escolar, automaticamente, estamos discutindo currículo.

Apple (2002), sinaliza que o currículo escolar está diretamente ligado à política da cultura e portanto, nunca é uma seleção neutra do que deve ser desenvolvido. As escolhas sobre o que ensinar e como ensinar refletem relações de poder postas em um determinado contexto sócio-histórico. A seleção do que é considerado válido a ser discutido na escola funciona como um instrumento de influência, que pode tanto questionar, quanto reforçar estruturas de poder, além de influenciar o modo como os sujeitos percebem e se relacionam com o mundo.

Segundo Silva (2005), a compreensão de currículo vai muito além de uma simples lista de conteúdos a ser ensinada na escola. O currículo é um espaço de disputa, no qual existe uma ligação direta entre as escolhas dos conhecimentos a serem desenvolvidos e as relações de poder que permeiam a sociedade. Para o autor, a organização e a escolha destes conteúdos não são neutras, mas resultam de decisões políticas, econômicas e culturais. Dessa forma, o currículo funciona como ferramenta de inclusão e exclusão, determinando quais saberes são legitimados e quais são marginalizados.

Lopes e Macedo (2011), complementam esta visão de currículo, concebendo-o como um campo de disputa e construção de significados, onde se confrontam diferentes interesses e perspectivas culturais, sociais e políticas. Os resultados desses embates se manifestam em diferentes formas de desigualdade e refletem as dinâmicas dominantes. As autoras corroboram com Silva (2005), ao entenderem não haver neutralidade ou estaticidade no currículo, por se tratar de uma prática social que envolve escolhas e exclusões. Esse processo reflete as relações de poder que moldam o que é considerado conhecimento válido e relevante na educação.

Paulo Freire, embora não tenha tido a tecnologia e o currículo, como objetos centrais de estudo, reflete em algumas de suas obras (Freire, 1992; 1996), uma preocupação com o impacto das ferramentas tecnológicas no processo educativo. O autor alerta para os riscos do tecnicismo, defendendo que as tecnologias devem ser entendidas como meios para promover a conscientização e a autonomia dos educandos. O uso das tecnologias deve ser sempre aliado à uma prática pedagógica crítica e dialógica, que priorize a humanização do ensino. Ele desaprova o uso acrítico das tecnologias, que pode levar à alienação dos estudantes, transformando-os em meros receptores de informações, em vez de torná-los sujeitos ativos na construção do conhecimento (Freire, 1992; 1996).

Diante de uma concepção de currículo enquanto espaço de disputa simbólica e social, faz-se necessário pensar também como a cultura digital transforma os modos de ensinar e aprender, bem como os próprios sentidos do currículo escolar. Neste sentido, buscamos a seguir, traçar reflexões sobre os papéis que, enquanto educadores, se apresentam frente às práticas digitais no espaço escolar.

2.4.1 Currículo com WiFi

Como orienta Buckingham (2010), o desenvolvimento de uma educação crítica sobre mídias e tecnologias envolve promover uma leitura plural das influências culturais e históricas que permeiam o ambiente digital. Os estudantes devem ser estimulados a refletir sobre os discursos hegemônicos que moldam as narrativas midiáticas, como os padrões de beleza, a exclusão de corpos marginalizados e as desigualdades amplificadas pelos algoritmos. Ao integrar essa abordagem ao currículo, a educação pode capacitar os alunos a reconhecerem as dinâmicas de poder presentes nas tecnologias e mídias, favorecendo a construção de uma visão mais inclusiva, diversa e justa no ambiente digital. Isso contribui para a formação de sujeitos críticos que não apenas consomem, mas também questionam e resistem às imposições culturais e midiáticas contemporâneas.

Heinsfeld e Pischetola (2017), trazem uma discussão sobre como a cultura digital tem afetado a educação, refletindo sobre os desafios que surgem desse contexto. A partir da ótica dos estudos culturais, as autoras analisam as novas formas de comunicação e interação promovidas pelo ambiente digital, além de destacar como as tecnologias digitais influenciam tanto as práticas pedagógicas quanto a construção de identidades dos estudantes. O ambiente digital se apresenta não apenas como um espaço de inovação, mas também de reprodução de desigualdades e exclusões.

Ao mesmo tempo que a cultura digital traz novas possibilidades à educação, torna necessária uma leitura crítica de suas ferramentas, que muitas vezes reforçam discursos hegemônicos. Nesse sentido, a prática pedagógica deve se apropriar criticamente das tecnologias e desenvolver nos estudantes a capacidade de questionar e refletir sobre as influências midiáticas e tecnológicas em suas vidas. Deve ainda possibilitar uma maior compreensão sobre as dinâmicas de poder que permeiam o ambiente digital, assim como uma valorização da diversidade e das diferentes formas de expressão e interação que surgem nesse meio (Heinsfeld e Pischetola, 2017).

No espaço digital, assim como no currículo formal, há uma seleção de informações e formação de subjetividades, operada por algoritmos que definem o que os usuários veem e consomem. Segundo Junior (2021), o trabalho dos algoritmos nas redes sociais e plataformas digitais cria bolhas informacionais, nas quais os indivíduos são constantemente expostos a conteúdos que reforçam suas reflexões e visões de mundo, ao mesmo tempo em que excluem outras perspectivas. A escola deve, portanto, desenvolver nos alunos uma capacidade crítica

para lidar com as informações recebidas no meio digital, oferecendo ferramentas para que eles compreendam e lidem com as pressões exercidas pelas mídias digitais.

2.4.2 Políticas Educacionais para um currículo conectado

As políticas educacionais são parte fundamental na composição curricular. Nelas é que são defendidos e orientados os conteúdos que deverão ser desenvolvidos na escola e, nesse sentido, revelam os objetivos, características e perspectivas que uma sociedade carrega sobre seu projeto educacional. De acordo com Duarte (2024), é a partir dos anos 2000 que o governo federal, motivado tanto pelo avanço da digitalização na sociedade quanto pela compreensão de que as tecnologias digitais desempenham um papel estratégico no progresso social e econômico do país, iniciou esforços voltados à formulação de políticas públicas para a inclusão digital.

Em 2007, foi reestruturado o Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo), inicialmente tendo como foco principal a distribuição de computadores a escolas públicas, passou a desenvolver também a capacitação de professores e o desenvolvimento de conteúdos educacionais digitais. Posteriormente, a versão mais recente Plano Nacional de Educação (PNE), foi lançado em 2013, estabelecendo, entre outros, metas para a inclusão digital e o uso da tecnologia na educação para o período entre 2014 e 2024, como a ampliação do acesso à internet nas escolas públicas e o uso pedagógico das tecnologias (Duarte, 2024). No entanto, a autora aponta lacunas importantes nesse processo, como a ausência de um plano de ação efetivo e a frágil articulação entre as metas propostas e os investimentos reais em infraestrutura e formação docente. Essa defasagem entre a prescrição normativa e a realidade concreta das escolas contribuiu para que muitas das metas não tenham sido plenamente atingidas.

Mais adiante, é promulgada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018). O documento de caráter normativo possui vistas a estabelecer um conjunto de conteúdos fundamentais e comuns a toda a Educação Básica. Alguns autores (Heinsfeld e Silva, 2018; Machado e Amaral, 2021), por diferentes caminhos, se propuseram a identificar e analisar de que forma o desenvolvimento de temáticas associadas às tecnologias digitais foram abordadas no documento. Santos *et al.*, (2021), afirmam que, atendendo a uma tendência de educação neoliberal, a cultura digital aparece no texto como uma das competências a serem desenvolvidas pelos alunos, tratada de forma transversal entre os componentes curriculares. No entanto, de acordo com os autores, essa abordagem prioriza o uso funcional das tecnologias, voltado à adaptação dos estudantes às demandas do mercado e às chamadas “profissões do futuro”.

Assim, a proposta reforça uma perspectiva tecnicista, esvaziando o potencial crítico das mídias e afastando o debate sobre seus impactos sociais e culturais.

De maneira semelhante, Heinsfeld e Silva (2018) observam que, ao longo das versões da BNCC, houve uma diminuição da abordagem cultural e crítica das tecnologias, resultando numa concepção predominantemente instrumental e tecnicista. Ambas as análises revelam que o documento, embora mencione aspectos críticos, prioriza uma formação voltada à eficiência, à inovação e à lógica da empregabilidade, reduzindo o potencial da cultura digital como campo formativo para a leitura do mundo e o exercício da cidadania.

Nesse contexto de avanços e limitações, foi sancionada em 2023 a Lei nº 14.533/23 que instituiu a Política Nacional de Educação Digital (PNED). O documento representa um importante passo para a educação digital, estruturando-se em quatro eixos: inclusão digital, educação digital nas escolas, capacitação digital para o mercado de trabalho e estímulo à pesquisa e inovação tecnológica (Brasil, 2023). A construção da PNED, assim como outras políticas públicas, foi marcada por uma ampla articulação política e social. Com a liderança do Ministério da Educação, o processo contou com a participação de instituições educacionais, organizações da sociedade civil, empresas privadas e centros de pesquisa.

Apesar de conferir pluralidade à política, permitindo que diferentes vozes e experiências contribuíssem para a sua formulação, Duarte (2024), alerta que a presença de fundações e instituições privadas no debate revela também um jogo de interesses que tensiona os rumos da PNED. A atuação de tais atores, muitas vezes pautada por lógicas mercadológicas, pode influenciar a condução da política. Isso evidencia que, apesar da pluralidade aparente, as relações de poder que atravessam o campo educacional continuam a moldar os sentidos atribuídos à educação digital no país, o que exige atenção redobrada quanto à direção e aos efeitos concretos da política em sua implementação.

No entanto, ainda que a PNED possua um importante potencial, Duarte (2024), destaca os muitos desafios que a política tem a enfrentar. Entre eles estão a desigualdade social no acesso às tecnologias, a precariedade da infraestrutura escolar, a escassez de formação docente e a ausência de um plano concreto de implementação que vá além do discurso normativo. Para a autora, a efetivação da lei exige altos investimentos, compromisso político e estratégias claras que promovam o uso das tecnologias digitais como instrumento de transformação social, e não apenas como solução tecnocrática ou mercadológica.

Em síntese, o percurso das políticas públicas brasileiras para a educação digital revela avanços importantes, mas também impasses persistentes. A PNED se apresenta como um marco relevante, cuja eficácia dependerá diretamente da superação das desigualdades estruturais e do

fortalecimento de uma formação docente comprometida com os princípios do Letramento Digital, da inclusão e da justiça social.

Esse panorama evidencia uma necessidade crescente à educação brasileira: integrar criticamente as tecnologias ao currículo, respeitando as singularidades dos sujeitos, os contextos escolares e as práticas pedagógicas em suas múltiplas áreas. Reconhecendo que essas transformações impactam de maneira distinta cada campo de saber, no próximo momento voltamos o olhar para a Educação Física Escolar, campo que, embora historicamente marcado por outras prioridades, também vem sendo interpelado pelas demandas de uma cultura digital cada vez mais presente no cotidiano das escolas e dos estudantes.

2.5 Contextualizando a Educação Física.

A Educação Física Escolar (EFE) carrega consigo um histórico marcado por práticas tradicionais que ora valorizam a manutenção da saúde para corpos saudáveis, ora o desenvolvimento para gestualidade esportiva (BRASIL, 1997). Somente a partir do final da década de 1970, com a mudança no cenário político e a crescente produção bibliográfica da área é que surgem novas propostas com o objetivo de romper com o modelo tecnicista estabelecido.

No entanto, para Neira (2018), muitos dos chamados novos modelos reeditam currículos tradicionais ao conceberem as práticas corporais como meios para aprimorar capacidades motoras, cognitivas e afetivo-sociais, atingir padrões preestabelecidos de desenvolvimento motor ou adquirir conhecimento para que se promova a manutenção da saúde. Entre elas podemos apontar as teorias: Desenvolvimentista, Psicomotricista e Saúde Renovada (Bracht, 1999).

Essas propostas compartilham a ausência de uma abordagem crítica da educação, que questione o papel da escola na sociedade capitalista como um ponto central e “[...] conferem exclusividade às manifestações euro-estadunidenses ou inventadas especificamente para o alcance de objetivos pedagógicos, transformando-as em meios de disseminação de representações hegemônicas” (Neira, 2018, p. 7)

Além das críticas já discutidas por Neira (2018), é importante considerar que abordagens como a Desenvolvimentista e a Saúde Renovada ainda têm presença significativa nas práticas escolares, como observa Darido (2012). A primeira tem como principal objetivo:

[...] oferecer experiências de movimento adequadas ao nível de crescimento e desenvolvimento do indivíduo, a fim de que a aprendizagem das habilidades motoras seja alcançada. A criança deve aprender a se movimentar para se adaptar às demandas e exigências do cotidiano em termos de desafios motores (Darido, 2012, p.41).

Já a segunda, ainda de acordo com a autora, parte da preocupação com o sedentarismo e a inatividade, defendendo uma Educação Física voltada para a promoção da saúde e da qualidade de vida, frequentemente com base em argumentos biológicos ou biomédicos. Ambas as abordagens, embora sejam apresentadas como alternativas ao modelo tradicional, acabam por manter a lógica funcionalista e biologizante da Educação Física, afastando-se de uma perspectiva pedagógica mais ampla.

Por outro lado, se apresentam as teorias de currículo derivadas das discussões críticas da educação brasileira, são elas: a Crítico-Superadora e a Crítico-Emancipatória. O ponto de encontro entre as duas propostas está, de acordo com Bracht (1999), em defenderem práticas pedagógicas que, ao abordarem os diferentes modos de se movimentar e expressar corporalmente, promovem uma compreensão crítica dessas manifestações, revelando suas conexões com os valores da sociedade atual. Além disso, ao seu modo, buscam desenvolver as competências necessárias para essa análise. A partir daí, espera-se que os sujeitos possam atuar com mais autonomia e pensamento crítico, tanto no campo das manifestações corporais, quanto na vida em sociedade.

No início dos anos 2000, uma outra teoria curricular surge na EFE: o Currículo Cultural da Educação Física. Influenciada pelos estudos culturais e pelo multiculturalismo crítico, se configura como uma teoria pós-crítica e busca vivenciar, ressignificar e ampliar a cultura corporal através das mais diferentes manifestações corporais presentes na sociedade. É no espaço escolar o ambiente para o debate e aproximação das diferentes culturas, sendo possível vislumbrar a formação de cidadãos que entendam e questionem as relações de disputa e poder que agem na contramão do reconhecimento das diferenças ao longo do tempo (Neira, 2011; 2018).

Sob o olhar de Neira e Nunes (2011), todo currículo possui seu caráter político, pois pode ser visto como uma área de disputa para a validação de conhecimento defendida por diversos grupos. Um currículo não permeado pelas transformações culturais, reforça os processos de dominação, subalternização e discriminação. Ao mesmo passo, aulas focadas em habilidades motoras e esportivas ou conceitos monoculturais limitam a abertura à diversidade.

O Currículo Cultural da Educação Física promove o contato com os mais variados textos culturais, o que possibilita o acesso e uma compreensão gradual dos conhecimentos construídos,

influenciando as formas de interpretação, interação e comunicação para com o mundo, as ideias e os sentimentos (Neira, 2011). Nesta visão, a Educação Física busca interferir na reprodução da ideologia dominante, acontecendo esta de forma consciente, ou não, e que se dá por meio do não questionamento das relações de poder infiltradas nas práticas corporais. Os significados produzidos por estas práticas precisam ser interpretados política e culturalmente.

Na concepção cultural da Educação Física não se tem a pretensão de oferecer respostas certas sobre os caminhos a se seguir, tampouco garante uma transformação de comportamentos e interpretações. No entanto, visa oferecer experiências que levem em conta as identidades dos estudantes (NEIRA, 2018). Assim, entende que para contribuir para a formação de cidadãos que promovam uma sociedade mais igualitária, alguns assuntos que permeiam a Educação Física necessitam ser debatidos, tais como: as questões de gênero e classe relacionadas ao esporte e as de religião e etnia presente nas danças (Neira, 2018). O Currículo Cultural defende que os sujeitos reconheçam e identifiquem a origem dos discursos presentes em cada manifestação, sendo que este é “[...] o primeiro passo para articular currículos da Educação Física comprometidos com uma construção identitária mais democrática” (Neira e Nunes, 2011, p. 673).

Na perspectiva de que as teorias curriculares coexistem e se constituem como campos teóricos e práticos para compreender e intervir sobre as manifestações corporais na EFE, cada proposta apresenta valores, interesses e intencionalidades próprias. Reconhecemos que o Currículo Cultural da Educação Física não tem, em sua base teórica, um desenvolvimento sistemático sobre as mídias e tecnologias digitais. Entretanto, neste estudo, optamos por dialogar prioritariamente com essa perspectiva por identificar nela pressupostos que permitem construir uma articulação crítica com os temas da Mídia-Educação (Física), das tecnologias digitais e do Letramento Digital, assuntos que serão discutidos a partir da próxima seção.

2.6 Os caminhos da Mídia-Educação

Não é de hoje, tampouco exclusividade da era digital, a forte influência das mídias na sociedade. Dessa forma, como destacam Belloni (2009) e Eleá (2014), as primeiras aproximações entre mídia e educação surgem por volta da década de 1960, na Europa, Estados Unidos e Canadá. Neste tempo, a inquietação referia-se à preocupação quanto aos impactos culturais das mídias, aos riscos de manipulação político-ideológica e comercial, e à consequente urgência de propostas formativas de caráter crítico. De lados distintos, diferentes representações

buscavam defender ou demonizar os efeitos das mídias na formação dos jovens (Bévort e Belloni, 2009).

Se, no passado, o debate concentrava-se na influência massiva do rádio e da TV, hoje ele se amplia para abarcar as múltiplas possibilidades digitais que estão presentes no cotidiano dos jovens. A Mídia-Educação se torna mais complexa. Ao longo dos anos, com o aprofundamento dos estudos sobre a influência das mídias na educação, a temática foi ganhando destaque internacional e, em 1982, é realizada pela UNESCO, a reunião de *Grünwald*, na Alemanha. A Declaração de *Grünwald*, resultado da reunião, cria recomendações em prol da Mídia-Educação e destaca a necessidade de os sistemas educacionais auxiliarem nesse processo educativo.

Posteriormente, outros tratados e documentos têm a interseção entre mídia e educação como foco principal. Entre eles, vale destacar a Matriz Curricular da UNESCO para formação de professores (Wilson *et al.*, 2013), que orienta o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes necessários para planejar, implementar e avaliar práticas de Mídia-Educação de forma articulada.

No Brasil, como aponta Eleá (2014), é a partir dos anos 2000 que se intensifica a aproximação entre pesquisadores, mídia-educadores, produtores e professores, sobretudo com a realização da IV Cúpula Mundial de Mídia para Crianças e Adolescentes, apoiada pela UNESCO, no Rio de Janeiro, em 2004, apesar de práticas de Mídia-Educação já fossem realizadas previamente antes mesmo de receberem essa denominação.

Com esse contexto de consolidação e ampliação do campo de Mídia-Educação, torna-se essencial esclarecer sua dimensão conceitual. Para Fantin (2011), a Mídia-Educação é o processo pelo qual se possibilita a formação de usuários capazes de analisar criticamente, produzir criativamente e engajar-se ativamente nas mídias. A Mídia-Educação é necessária no objetivo de formar cidadãos capazes de usar as mídias como ferramentas de participação e de integração social, democratizar o acesso e a produção do conhecimento e ajudar a diminuir as desigualdades.

Na mesma direção, com base nas reflexões de Belloni (2009) e Bévort e Belloni (2009), é possível compreender a Mídia-Educação como uma resposta necessária às transformações provocadas pela presença constante das mídias no cotidiano. As autoras partem da constatação de que vivemos em uma sociedade profundamente midiaticizada, em que os meios de comunicação desempenham papel central na construção de valores, identidades e modos de ver o mundo. Diante desse cenário, defendem que a educação precisa assumir o compromisso de preparar os sujeitos para compreender criticamente esse universo e participar ativamente dele.

Para isso, Belloni (2009), entende que a Mídia-Educação deve se desenvolver em duas dimensões indissociáveis: como objeto de estudo e como ferramenta pedagógica. Isso significa que as mídias devem tanto ser analisadas, desnaturalizadas e debatidas em sala de aula, quanto podem ser utilizadas como recurso para a construção de aprendizagens mais dinâmicas, contextualizadas e significativas. Assim, a Mídia-Educação se configura como uma proposta de educação para/ com/sobre/ pelas mídias.

A autora ressalta ainda que essa perspectiva deve adquirir um caráter interdisciplinar e transpassar todo o currículo escolar, de forma a atender às demandas que surgem para formação de um estudante capaz de lidar com as novas tendências que surgem desse contexto. Assim, a Mídia-Educação é apresentada como um caminho importante para ampliar o acesso à informação, fomentar a expressão cultural e combater desigualdades sociais por meio da promoção de uma educação mais democrática e comprometida com os direitos dos estudantes.

Apesar dos avanços teóricos no reconhecimento e consolidação da Mídia-Educação como um campo importante para a formação cidadã, sua efetividade nos sistemas educacionais ainda representa um desafio significativo. Um dos primeiros pontos de atenção, como destaca Bévort e Belloni (2009), é o modo desigual com que as tecnologias estão disponíveis para diferentes classes sociais e regiões geográficas. Desse modo, a ausência de políticas educacionais consistentes no campo da Mídia-Educação tende a reforçar as diferenças entre aqueles que têm acesso à educação para as mídias e aqueles que permanecem como consumidores passivos de informação.

A formação insuficiente dos professores para lidar com as mídias nas práticas educativas se apresenta como outro fator desafiante. Nesse sentido, Belloni (2009), destaca que, em um projeto de Mídia-Educação efetivo, a formação de professores capazes é pressuposto básico e essencial. A disseminação das tecnologias na sociedade sugere que boa parte dos docentes pode estar familiarizada com as ferramentas digitais, no entanto, a falta de preparo para utilizá-las em sala de aula limita o potencial das possibilidades. Para Fantin (2014), embora tenha havido no Brasil, esforços para incluir a temática em discussões e documentos educacionais oficiais, esse movimento ainda não se mostra eficaz frente aos desafios existentes.

Fantin (2014), considera ainda a tendência ao uso instrumental das tecnologias no ambiente escolar. A incorporação apenas como suporte para conteúdos tradicionais, sem que se altere as práticas pedagógicas, ou fomenta uma análise crítica desses meios reduz o potencial político e formativo da Mídia-Educação. É fundamental mencionar ainda, as resistências culturais dentro das instituições escolares, que muitas vezes reproduzem uma visão

conservadora em relação às mídias que, por vezes, se manifestam na dificuldade de reconhecer o potencial das mídias para enriquecer as aprendizagens (Fantin, 2014).

É importante reconhecer que, como mencionado anteriormente, a Mídia-Educação já conquistou avanços importantes, seja na ampliação das discussões acadêmicas, seja na incorporação de seus princípios em documentos e políticas públicas. No Brasil, também se observa um movimento gradual de reconhecimento da necessidade de integrar a Mídia-Educação aos currículos escolares, ainda que essa integração ocorra de forma desigual e incipiente.

Belloni (2009) e Bévort e Belloni (2009) alertam que, sem uma formação crítica para as mídias, corremos o risco de manter uma educação descompassada, distanciada do cotidiano dos estudantes e de suas práticas. Essa lacuna favorece a reprodução de desigualdades sociais, culturais e informacionais, especialmente entre aqueles que não possuem acesso às competências necessárias para navegar de forma ética, reflexiva e criativa pelos ambientes digitais.

Além disso, as autoras apontam que a não integração das mídias nos currículos escolares favorece uma relação de dependência passiva frente aos meios de comunicação, alimentando visões estereotipadas, consumismo acrítico e enfraquecimento do pensamento autônomo. Fantin (2011), reforça essa preocupação ao afirmar que, sem mediação pedagógica, o uso cotidiano das mídias tende a reforçar padrões de comportamento pouco reflexivos, o que compromete a formação de sujeitos autônomos e conscientes. Portanto, a Mídia-Educação, entendida em sua dimensão formativa e política, não é um complemento, mas uma condição essencial para a construção de uma escola mais democrática, conectada à vida dos estudantes e comprometida com sua formação.

O campo da Mídia-Educação produz debates amplos e profundos que não pretendemos esgotar aqui. Este tópico busca atender ao compromisso deste estudo de contribuir para a prática pedagógica do professor de Educação Física da educação básica que lida diariamente com as demandas que surgem do contexto atual. Assim, como pertencente a esse grupo de docentes, entendemos a necessidade de apresentar esta discussão, como forma de acolher e dar sentido às inquietações de seus pares. As reflexões aqui iniciadas, assim como todo o processo da pesquisa, serviram de base tanto para a criação e elaboração das práticas pedagógicas contidas no PE fruto desta dissertação, quanto para as análises das percepções dos professores participantes da pesquisa.

2.6.1 Educação Física também Navega?

No contexto de criticidade vivido pela Educação Física é que se revela no Brasil, na década de 1990, as aproximações com os estudos sobre mídia (Pires, 2003; Pires *et al.*, 2008). Autores de relevância para a área, tais como Sérgio Carvalho, Mauro Betti e Giovani de Lorenzi Pires aprofundam suas pesquisas sobre o tema e é também neste período que surgem laboratórios e grupos de estudos, na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e no Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE). Ambos interessados na interseção entre Mídias e Educação Física (Pires *et al.*, 2008; Mezzaroba, 2020).

Entendemos que o surgimento de um novo campo de pesquisa dentro da Educação Física suscitou acontecimentos, publicações e debates muito mais profundos do que os que, por ora, apresentamos. No entanto, nosso intuito é contextualizar de que forma a Educação Física se aproximou e tomou para si a necessidade de discutir as temáticas que surgiam no fervor de uma sociedade que vinha sendo intensamente atravessada pelas mídias. Neste sentido, Mezzaroba (2020), destaca que a aproximação da Educação Física com as temáticas das mídias e tecnologias corresponde ao próprio momento vivido pela educação brasileira, com a instalação de videocassetes e salas de vídeo nas escolas e a comoção das antenas parabólicas.

Sobre o atual momento que vive a Mídia-Educação na Educação Física, Mezzaroba (2020), delinea que este se debruça sobre compreender como as manifestações corporais e culturais são representadas nas mídias de modo geral, para daí propor reflexões críticas sobre como esses discursos ecoam na EFE. Além disso, a partir das reflexões feitas, propor ações metodológicas que não apenas trabalhem as dimensões instrumentais (saber usar a mídia) e críticas (analisar e questionar a mídia), mas que também valorizem as dimensões criativas e produtivas. Os estudantes teriam, assim, a chance de criar seus próprios conteúdos midiáticos, se apropriar das linguagens da mídia e relacionar isso com suas vivências corporais na EFE.

Em perspectiva semelhante, Pires (2000, p. 221) propõe que “[...] a educação tematize o discurso da mídia esportiva e proporcione o acesso a “ferramentas” técnicas e conceituais, que lhes permitam efetuar a leitura crítica das mensagens subliminares a este discurso, visando esclarecimento frente aos meios”. Bianchi (2009), acrescenta a esta ideia a possibilidade de que os estudantes produzam mídias e conhecimentos na escola, usando as tecnologias de forma crítica, criativa e consciente.

Pires (2000) e Tinôco e Araújo (2020), apesar de possuírem um importante distanciamento temporal, concordam em propor aproximações entre a Mídia-Educação e a

perspectiva Crítico-Emancipatória. Ambos reconhecem que essas abordagens compartilham fundamentos importantes para a construção de uma prática pedagógica mais reflexiva, participativa e comprometida com a formação crítica dos sujeitos. Em comum, identificam a valorização da autonomia, da comunicação e da capacidade de compreender e intervir no mundo por meio da linguagem.

Para os autores, a perspectiva Crítico-Emancipatória, ao defender o rompimento com práticas meramente tecnicistas e a promoção de experiências significativas, dialoga diretamente com os princípios da Mídia-Educação, que propõe uma leitura crítica dos meios e a produção consciente de sentidos. Ao sugerirem essa interlocução, os estudos indicam que a Educação Física pode se beneficiar de ambas as perspectivas, ao integrar, em suas práticas, temas, linguagens e discursos que atravessam a cultura digital, tornando-se, assim, mais conectada à realidade dos estudantes e ao seu papel formativo.

Um dos estudos pioneiros em relatar de forma mais aprimorada uma experiência pedagógica na EFE com tema ligado à cultura digital foi a dissertação de mestrado desenvolvida por Alan Queiroz da Costa, em 2006. Orientado por Mauro Betti, o estudo apresentou uma proposta pedagógica inovadora ao buscar transformar os conteúdos virtuais consumidos pelas crianças em experiências corporais significativas nas aulas de Educação Física. O autor desenvolveu o trabalho com turmas escolares, adaptando o jogo “Quadribol”, inspirado na obra *Harry Potter*, para o contexto das aulas de Educação Física, utilizando trechos de filmes, videogames e elementos da narrativa midiática como pontos de partida para atividades corporais.

O autor traz importantes apontamentos do entrecruzamento entre a Educação Física, as mídias e a escola. Costa (2006), parte da constatação de que o imaginário infantil é fortemente atravessado por essas mídias, como videogames, filmes e desenhos animados, e que esses conteúdos, longe de serem rejeitados ou ignorados pela escola, podem ser apropriados criticamente para enriquecer os processos de ensino-aprendizagem.

A proposta possibilitou resultados importantes: o engajamento efetivo dos alunos, a ampliação de suas percepções sobre o corpo e o jogo, participação ativa da criação e adaptação das regras e o reconhecimento da presença das mídias em suas vivências. Ao final do estudo, Costa (2006), destaca a importância de que os professores estejam atentos às transformações tecnológicas, para que não se tornem dependentes ou fragilizados diante de saberes que os alunos já dominam com facilidade.

O autor argumenta ainda que a virtualização não se opõe à realidade, mas a amplia, oferecendo novos modos de interação, de aprendizagem e de expressão do corpo. Ao propor

que a Educação Física explore pedagogicamente os jogos midiáticos, sem que se perca de vista a criticidade e a criatividade, Costa (2006), contribui para o fortalecimento de uma perspectiva mais contemporânea e dialógica do ensino, que reconhece a cultura digital como parte constitutiva da cultura corporal.

Um outro exemplo concreto da incorporação da Mídia-Educação à prática pedagógica na Educação Física, é apresentado por Chaves *et al.*, (2015). Os autores relatam uma intervenção realizada com turmas do ensino médio em uma escola pública do Rio Grande do Norte. Conduzida por estudantes de licenciatura em Educação Física, a proposta teve como objetivo provocar reflexões críticas sobre os padrões de beleza corporal veiculados pela mídia. Para isso, foram exploradas atividades que incluíram debates, leitura de imagens, montagem de cartazes e produção de conteúdos visuais, tendo como eixo temático as representações midiáticas do “corpo ideal”. A experiência demonstrou que, ao reconhecer os estudantes como produtores de sentidos e interlocutores das mídias, é possível construir práticas mais significativas, que conectem os conteúdos da Educação Física com os discursos que atravessam o cotidiano juvenil.

Assim como estas experiências relatadas, Araújo, Oliveira e Souza Júnior (2019), destacam que, as aproximações entre o campo da Educação Física e da Mídia-Educação, têm provocado reflexões importantes e possibilitado vivências marcantes no ambiente escolar, ao abrir espaço para que crianças e jovens expressem percepções ligadas à circulação, ao consumo e à leitura crítica dos discursos presentes nas mídias, articulando essas experiências com os conteúdos trabalhados na Educação Física.

O campo da Mídia-Educação Física vem, cada vez mais, se consolidando como uma vertente teórica e prática em expansão, capaz de problematizar os discursos midiáticos presentes na cultura corporal e propor práticas pedagógicas mais conectadas à realidade dos estudantes. Ao reconhecer a potência das mídias como campo de disputa de sentidos e como ferramenta de criação, abre-se espaço para experiências educativas mais significativas, críticas e dialógicas. Trata-se de uma construção ainda em curso, que encontra respaldo em diversas pesquisas e que, como será discutido nos próximos capítulos, apresenta interfaces promissoras com o Letramento Digital e com o Currículo Cultural da Educação Física.

2.7 E o Letramento Digital?

O que me parece fundamental para nós, hoje, mecânicos ou físicos, pedagogos ou pedreiros, marceneiros ou biólogos é a assunção de uma posição crítica, vigilante,

indagadora, em face da tecnologia. Nem, de um lado, demonologizá-la, nem, de outro, divinizá-la. (Freire, 1992).

Como discutido, de forma geral, a Mídia-Educação surge como uma demanda social de capacitar os estudantes a refletir, questionar e criticar os discursos produzidos nas mídias como um todo. Inicialmente, a partir da ampla influência da televisão, rádio e jornais e, após a propagação dos computadores e internet, passa a abarcar também estes meios. No entanto, a partir dos anos 2000, como destacam Souza, Marques e Cruz (2013), surge no cenário nacional um novo conceito com vistas a conceituar e refletir sobre as formas de comunicação e interação agora trazidas especificamente pela cultura digital: o Letramento Digital.

Os estudos sobre LD vêm ganhando também cada dia mais espaço e relevância (Soares, 2002; Souza, 2007, Buzzato, 2009). Neste momento, pretendemos esclarecer os aspectos que nos fizeram abarcar os estudos sobre o Letramento Digital para esta pesquisa. Além disso, apresentaremos o conceito sobre o qual nos debruçamos para daí discutir suas interconexões com a EFE.

De acordo com Pinheiro (2009), os primeiros contatos em massa com a Internet, já então considerados uma revolução digital, se davam de forma unilateral, onde o usuário era o receptor da mensagem, um consumidor do conteúdo. Ainda assim, apresentou novas formas de leitura e navegação. Uma marca desse novo cenário é o hipertexto: ramificações de conteúdos conectados por *links*, que permitem ao usuário escolher seu próprio caminho de navegação em vez de seguir uma ordem única e predeterminada. Nessa lógica, cada clique abre uma porta para um trecho diferente, ampliando as possibilidades de descoberta e reflexão.

Nesta perspectiva, emerge uma visão mais restrita do LD (Souza, 2007) e está relacionada à capacidade de manuseio, utilização, e comunicação que os recursos digitais exigem. De acordo com a autora, nesta concepção, o foco é a capacidade de explorar as tecnologias digitais e ferramentas de comunicação para uma participação plena na sociedade atual. Buckingham (2010), complementa que há um predomínio do foco na informação e na eficiência do uso da internet, como no desenvolvimento de habilidades técnicas e de busca. Isso tende a negligenciar aspectos culturais mais amplos, como os elementos simbólicos, persuasivos e emocionais de nossa interpretação da mídia digital, bem como aspectos que vão além da simples precisão dos fatos.

No entanto, para Pinheiro (2009), com o crescimento acelerado da internet, passou a existir um espaço em que qualquer pessoa, mesmo sem conhecimentos profundos, pode não só acessar informações, mas também criar e compartilhar seus próprios textos, imagens, vídeos e ideias. Essa mudança transformou a comunicação digital: antes, poucos emissores enviavam

conteúdo para muitos consumidores; hoje, todos podem ser simultaneamente consumidores e produtores, conectando-se em redes sociais, *blogs* ou comunidades *online*.

Além disso, o autor destaca que as formas de comunicação na rede ganharam novos elementos, misturando palavras com imagens, áudios e *links* que proporcionam ao leitor diferentes encaminhamentos. Essas possibilidades nunca vistas antes exigem não apenas habilidade para usar as ferramentas digitais, mas também sensibilidade para interpretar e dar significado a esse emaranhado de vozes e formatos. É nesse cenário que surge a visão mais ampliada do LD (Souza, 2007), e que é utilizada neste estudo: a capacidade de navegar, selecionar, criar e dialogar de forma crítica e responsável no vasto universo online. Para além do reconhecimento e consumo dos conteúdos que circulam na internet, é necessário compreender e avaliar os diversos mecanismos que orientam sua produção, reprodução e circulação (Pinheiro, 2009).

O contexto tecnológico contemporâneo altera profundamente nossos modos de perceber o mundo, de construir nossa identidade e até de sentir o próprio corpo. O indivíduo, neste cenário, para além da memorização de comandos, lida com ideias e com a informação em múltiplos formatos a partir de uma amplitude de fontes (Gilster, 1997, citado por Souza, 2007).

Em uma mesma direção, Buckingham (2010), destaca que ser letrado digitalmente está para além do domínio de manuseio de recursos e aparatos e de mecanismos de pesquisa e navegação. O autor entende a necessidade do domínio de funcionalidades e mecanismos de pesquisa, contudo, não acredita neste único sentido restrito, concluindo que

[...] o letramento digital é bem mais do que uma questão funcional de aprender a usar o computador e o teclado, ou fazer pesquisas na web, ainda que seja claro que é preciso começar com o básico. Em relação à Internet, por exemplo, as crianças precisam saber como localizar e selecionar o material – como usar os navegadores, hyperlinks, os mecanismos de procura etc. Mas parar por aí é confinar o letramento digital a uma forma de letramento instrumental ou funcional: as habilidades que as crianças precisam em relação à mídia digital não são só para a recuperação de informação. Como com a imprensa, elas também precisam ser capazes de avaliar e usar a informação de forma crítica se quiserem transformá-la em conhecimento. Isso significa fazer perguntas sobre as fontes dessa informação, os interesses de seus produtores e as formas como ela representa o mundo, compreendendo como estes desenvolvimentos tecnológicos estão relacionados a forças sociais, políticas e econômicas mais amplas (Buckingham, 2010, p.49).

Pinheiro e Pinheiro, (2021) defendem que é preciso que os usuários possuam uma percepção crítica e cultural sobre as relações que se estabelecem no campo digital. As autoras afirmam ainda que sujeitos críticos formados a partir desta perspectiva devem possuir uma compreensão aprofundada do funcionamento de um sistema, além de “[...] questionar certas

relações de domínio e de interesses relacionados aos usos desses sistemas” (Pinheiro e Pinheiro, 2021, p. 5).

Portanto, ao tratar do Letramento Digital nesta pesquisa, tomamos como referência a concepção ampliada: ser letrado digitalmente não é apenas saber usar ferramentas ou buscar informações, mas ser capaz de interpretar, problematizar e intervir criticamente no ambiente digital. Como afirma Pinheiro (2009), a apropriação crítica das práticas que permeiam o ambiente digital é parte fundamental da formação de sujeitos ativos e conscientes na sociedade atual.

2.7.1 Diálogos entre a Educação Física e o Letramento Digital

Diante das reflexões apresentadas até aqui, compreende-se que o Letramento Digital também possui relevância para o campo da Educação Física, especialmente quando se observam as práticas e os discursos que emergem no contexto digital e impactam diretamente as experiências corporais dos sujeitos.

Ainda que ao longo do tempo o campo da Educação Física tenha assumido diferentes formas de enxergar o corpo e o movimento, como afirmam Zoboli e Silva (2010), as práticas corporais sempre foram pensadas com base em um corpo humano presente, físico e em movimento. No entanto, com a ascensão das tecnologias digitais, esse paradigma começa a ser desafiado. A cibercultura introduz novas concepções de corpos e formas de movimento, como o corpo do ciberatleta¹, que atua com gestos mínimos nos controles de videogames, por exemplo, mas que participa de experiências complexas, simbólicas e coletivas. Esse cenário desafia a Educação Física a rever seus conceitos de corpo, movimento, jogo e esporte, já que os limites entre real e virtual, humano e máquina, tornam-se cada vez mais tênues (Zoboli e Silva, 2010).

Neste sentido, um estudo desenvolvido por Mendes (2020), buscou traçar algumas reflexões nos pontos de entrecruzamento da cultura corporal e da cultura digital. No esporte de alto rendimento, por exemplo, o autor destaca como o uso de dispositivos que monitoram desempenho, como sensores acoplados ao corpo e *softwares* de análise tática, vêm sendo utilizados para prever lesões, ajustar estratégias, melhorar o rendimento dos atletas e promover

¹ *Ciberatleta* é a nomenclatura dada para os integrantes e praticantes/participantes diretos dos jogos eletrônicos que, institucionalizados, passaram a ser conhecidos como e-Sport ou ciberesporte (Macedo e Amaral Filho, 2015).

uma interação mais próxima entre atletas e espectadores. Já na cultura fitness, observamos o crescimento de aplicativos de treino e dispositivos móveis que oferecem planos personalizados de exercício, coletam dados de usuários e ajustam metas com base em inteligência artificial. O autor chama atenção para o fato de que, embora essas tecnologias ampliem possibilidades de prática e organização da vida ativa, elas também operam dentro de uma lógica de vigilância e consumo, transformando os dados do corpo em mercadoria. Por isso, defende a necessidade de que a Educação Física reorienta parte de suas pesquisas e práticas pedagógicas para considerar essas transformações, compreendendo criticamente os efeitos da digitalização nas formas de ensinar, aprender e se relacionar com o corpo.

Em uma mesma lógica, o estudo de Oliveira e Fraga (2022), procurou analisar como certas práticas e discursos relacionados à cultura digital podem ser incorporados e discutidos no campo da EFE. Para a análise, investigaram um aplicativo de treino baseado em inteligência artificial amplamente utilizado durante a pandemia. Os autores identificaram que esse tipo de plataforma não apenas propõe rotinas de exercício, mas também criam experiências corporais atravessadas por padrões estéticos, mecanismos de recompensa, dados personalizados e intensa exposição nas redes sociais.

A partir dessa análise, os autores identificaram quatro temas centrais que caracterizam a chamada cultura fitness digital: a espetacularização do corpo, onde há forte incentivo à exibição da performance física; a formação de bolhas de conteúdo, que reforçam determinados padrões de corpo e excluem outras experiências; a culpabilização do sujeito, que assume sozinho a responsabilidade por resultados e fracassos; e o *biohacking*, que envolve o uso intensivo de dados corporais e experimentações para buscar a melhora contínua do desempenho. Diante desse cenário, os autores sugerem que a Educação Física reconheça essas manifestações como parte da cultura corporal de movimento e as utilize como ponto de partida para promover reflexões críticas e contextualizadas sobre saúde, corpo, tecnologia e sociedade, aproximando os conteúdos escolares da realidade vivida pelos estudantes.

As contribuições de Zoboli e Silva (2010), Mendes (2020) e Oliveira e Fraga (2022) nos permitem compreender que as transformações provocadas pela cultura digital afetam diretamente o modo como o corpo é percebido, vivenciado e representado. Tais estudos apontam, de diferentes formas, que compreender a relação entre corpo, tecnologia e educação exige olhar atento às múltiplas linguagens, aos novos modos de comunicação e aos processos sociais que emergem da cultura digital.

O campo do Letramento Digital vem sendo gradualmente explorado por diversas áreas do conhecimento, no entanto, sua presença na Educação Física ainda é pouco explorada. Trata-

se de uma temática emergente, que exige aprofundamento teórico e prático. É nesse sentido que esta pesquisa se propõe a contribuir: ao investigar as percepções de professores de Educação Física sobre o Letramento Digital e os desafios da cultura digital, busca-se fomentar o desenvolvimento dessa área a partir das reflexões de quem vivencia a prática pedagógica cotidiana. Para além da já consolidada importância da educação para as mídias, que se debruça sobre os sentidos produzidos por diferentes veículos comunicacionais, a cultura digital nos convoca a lidar com outras camadas de complexidade. Inteligência artificial, algoritmos, bancos de dados e discursos altamente personalizados configuram um novo ecossistema de produção e circulação de sentidos, exigindo da EFE um posicionamento sensível, crítico e atualizado frente a essas especificidades. Assim, torna-se fundamental consolidar um campo de estudos voltado a compreender e acompanhar esses processos, contribuindo para a formação de sujeitos capazes de interagir com as tecnologias de forma ética e consciente

2.8 O Currículo Cultural para uma Educação Física conectada

Dando sequência à discussão, voltamo-nos agora à proposta do Currículo Cultural da Educação Física, com o objetivo de refletir sobre como seus pressupostos podem dialogar com a perspectiva do LD. Mais do que sobrepor conceitos, buscamos identificar pontos de encontro que nos ajudem a pensar práticas pedagógicas comprometidas com a leitura crítica do mundo, seja ele vivido no corpo, na comunidade ou nas redes.

Como defende Neira (2018), o CC da Educação Física, fundamentado nos estudos culturais e no multiculturalismo crítico, propõe uma ruptura com abordagens pedagógicas normativas, homogêneas e eurocentradas. Ao defender o reconhecimento e a problematização das diferenças, valoriza as práticas corporais como textos culturais, carregados de sentidos, histórias e disputas simbólicas. Nele, o conhecimento não é dado como verdade única, mas construído a partir das experiências dos sujeitos, dos jogos de força e das relações de poder que atravessam os discursos e os corpos. Nas palavras do autor:

Um currículo de Educação Física culturalmente orientado procura impedir a reprodução consciente ou inconsciente da ideologia dominante desencadeada pela ausência de questionamentos das relações de poder que impregnam as práticas corporais. Os significados produzidos pelas brincadeiras, danças, lutas, esportes e ginásticas precisam ser analisados em seu sentido político-cultural mais amplo, não podemos persistir na visão unívoca da cultura corporal dominante (Neira, 2018, p. 16).

O CC se orienta por alguns princípios fundamentais que ajudam o professor a tomar decisões pedagógicas mais comprometidas com a diversidade e com a justiça social. Esses princípios servem como orientadores para um trabalho mais conectado ao contexto escolar. O primeiro deles, como explicam Neira e Nunes (2020), é o reconhecimento do patrimônio corporal da comunidade. Isso significa valorizar as práticas corporais presentes no universo cultural dos estudantes, aquilo que eles vivenciam, conhecem ou consomem dentro e fora da escola, criando assim, condições para que as vozes dos alunos apareçam, sejam ouvidas e analisadas criticamente. Esse reconhecimento é ponto de partida, e não ponto de chegada. Outro princípio importante é a articulação com o projeto pedagógico da escola, garantindo que os conteúdos dialoguem com os objetivos coletivos da instituição. Já a descolonização do currículo busca romper com a lógica que privilegia práticas corporais hegemônicas, dando visibilidade a culturas historicamente excluídas (Neira e Nunes, 2020).

É essencial também, como apontam os autores, evitar o daltonismo cultural, que é a tentativa de apagar as diferenças culturais em nome de uma suposta neutralidade. O CC defende o reconhecimento e a valorização da diversidade como elemento central do processo educativo. Isso se traduz em práticas que consideram as identidades, histórias e vivências dos estudantes. Por fim, a ancoragem social dos conhecimentos propõe que o ensino parta da prática corporal das danças, lutas, ginásticas, esportes, inclusive mediadas pelas mídias digitais, tal como ocorre no cotidiano dos alunos. A partir daí, é possível construir análises que relacionem essas práticas à sua origem, aos sentidos atribuídos a elas e às relações de poder que as atravessam.

Na perspectiva do CC, é implicada uma postura pedagógica atenta à escuta dos estudantes e ao mapeamento de seus repertórios culturais. Parte-se daquilo que circula entre eles, nos recreios, nas ruas, nas redes sociais, para então, promover a tematização crítica das práticas corporais. Nesse sentido, ao reconhecermos o corpo como texto cultural e o currículo como espaço de disputa simbólica, entendemos que a cultura digital, com suas práticas, linguagens e discursos, também deve ser tematizada nas aulas de Educação Física. As experiências digitais fazem parte do cotidiano dos estudantes e influenciam diretamente a forma como percebem o corpo, o movimento, o lazer e o próprio aprender. Ignorar essas influências seria, como aponta Giroux (2008 citado por Neira, 2018, p. 16), reforçar um currículo monocultural, que silencia as vozes e saberes dos sujeitos em formação.

É justamente nessa abertura à escuta e à leitura crítica da cultura que o LD encontra espaço na proposta do CC. Como já discutido, a concepção de LD aqui adotada ultrapassa o domínio técnico das ferramentas. Ela implica a capacidade de compreender os discursos

produzidos no meio digital, reconhecer seus interesses e estruturas, e interagir com responsabilidade e criticidade nesse ambiente (Soares, 2002; Pinheiro e Pinheiro, 2021).

Essa compreensão dialógica e crítica está em sintonia com o CC, que propõe ações metodológicas para a construção do conhecimento: mapeamento; leitura das práticas corporais; vivência; ressignificação; aprofundamento; ampliação, registro e avaliação (Neira e Nunes, 2020). Sobre esses encaminhamentos, Nunes (2018, p.91) explica: [...] recebem nomes, mas não são definidos pela sua gênese, tampouco seus significados são definitivos; propõe alguns critérios para a sua organização, todos sempre abertos a novas significações.

O mapeamento das vivências dos estudantes é o ponto de partida. Assim, ao levar para a escola os temas, práticas e experiências que circulam nas redes, como os desafios corporais do *TikTok*, os padrões de beleza replicados nas redes sociais, ou a lógica da performance nos aplicativos de treino, o professor pode desencadear um processo de tematização que permita aos estudantes refletirem sobre esses discursos, suas origens e seus efeitos. Trata-se de reconhecer a cultura digital como um território simbólico que interfere na forma como o corpo é experimentado, representado e compreendido.

Na fase de leitura das práticas corporais, os estudantes analisam como essas manifestações ocorrem na sociedade, quem participa, quais regras seguem, que significados carregam e como são percebidas por diferentes grupos. Por exemplo, ao explorar vídeos de coreografias virais ou tutoriais de exercícios nas redes sociais, é possível discutir como certos corpos ganham visibilidade, quais estéticas são valorizadas e como isso impacta a autoimagem dos jovens. Trata-se de interpretar a linguagem corporal como expressão cultural e social (Neira e Nunes, 2020).

O momento da vivência para os autores, é entendida como o momento em que se experimenta uma prática corporal no formato conhecido por quem a vivencia, podendo, a partir disso, transformá-la conforme as características e necessidades do grupo. Essa experiência não busca aperfeiçoamento técnico ou ganhos fisiológicos, mas sim de uma experiência subjetiva, centrada na construção de sentidos a partir da própria vivência. Em aulas que dialogam com a cultura digital, isso pode acontecer, por exemplo, quando os estudantes criam suas próprias versões de coreografias virais, adaptando movimentos e significados de acordo com seu contexto, ou quando subvertem desafios corporais das redes com novas propostas, dando novos sentidos ao que circula online.

Em seguida, a ressignificação consiste na etapa em que os estudantes, após vivenciarem e analisarem uma prática corporal, passam a reconstruí-la coletivamente. Esse processo é orientado pelas intenções, experiências e sentidos atribuídos pelos próprios alunos, sem a

necessidade de alcançar um formato final ou consensual. Pelo contrário, valoriza-se a diferença e a multiplicidade de interpretações, reconhecendo a aula como espaço de criação, negociação de significados e produção cultural (Neira e Nunes, 2020). Em diálogo com a cultura digital, essa ressignificação pode envolver, por exemplo, a criação de vídeos que subvertam padrões corporais idealizados nas redes, a remixagem de práticas corporais com outras linguagens midiáticas, ou a elaboração de conteúdos autorais que expressem formas de resistência, identidade ou pertencimento nas mídias sociais.

Os autores explicam que o aprofundamento se refere à etapa em que os estudantes intensificam sua compreensão sobre a prática corporal em foco, ao buscar identificar as forças que produzem e sustentam essa prática, indo além das primeiras análises realizadas. Investiga-se suas origens, significados e contextos de circulação, contribuindo para uma compreensão mais crítica e contextualizada.

Sobre a etapa de ampliação, os autores explicam que esta:

implica em recorrer a outros discursos e fontes de informação, preferivelmente, àqueles que oferecem olhares diferentes e contraditórios com os discursos acessados nos primeiros momentos. As atividades de ampliação possibilitam um entendimento maior dos significados comumente atribuídos à prática corporal (Neira e Nunes, 2020).

Por fim, o registro e a avaliação são etapas indissociáveis do processo pedagógico. Os registros, como anotações, observações e materiais produzidos pelos alunos, servem como base para retomar, discutir e redirecionar as práticas educativas. Já a avaliação, alimentada por esses registros, vai além da simples observação: ela permite refletir criticamente sobre os caminhos percorridos, reconhecer avanços, identificar desafios e planejar intervenções mais coerentes com as necessidades do grupo. Trata-se de uma avaliação processual, contínua e comprometida com a transformação do fazer pedagógico. (Neira, 2016; Neira e Nunes, 2020).

Em suma, a aproximação entre o LD e o CC se fortalece na medida que este último parte das experiências concretas dos estudantes para propor a construção coletiva de saberes, enquanto o LD amplia essa possibilidade ao incorporar as linguagens e práticas emergentes da cultura digital. Ambos desafiam uma educação baseada na mera transmissão de conteúdos, valorizando os saberes dos sujeitos, suas vivências e suas formas de se expressar. Isso significa compreender o estudante não apenas como receptor, mas como alguém capaz de interagir, questionar e produzir sentidos, seja nas práticas corporais, seja nos ambientes digitais. Dessa forma, tematizar a cultura digital nas aulas de Educação Física é uma forma de tornar real o Letramento Digital. É nesse diálogo que este trabalho se ancora, ao reconhecer no Currículo

Cultural um solo fértil para integrar as tecnologias, as mídias e os debates sobre LD na Educação Física Escolar.

Muitos relatos de experiências contam suas práticas em aliar as premissas do CC à cultura digital. Bonetto (2017), a partir das observações de que seus alunos durante o recreio e intervalo entre as aulas jogavam o jogo digital *Minecraft*² propôs sua tematização nas aulas de educação física. À primeira vista, causou estranhamento por parte de alguns alunos, que questionaram a validade da utilização de jogos eletrônicos como conteúdos da disciplina. A hesitação possibilitou que o professor promovesse debates e acesso ao conhecimento dos conteúdos da educação física escolar. Em seguida vivenciaram e compartilharam suas experiências sobre o jogo, através de celulares, computadores, vídeos temáticos, entre outros.

Por se tratar de um sistema operacional pago, portanto com acessibilidade limitada, levantou-se a temática sobre *hackers*³ e a invasão de *software* e democratização de acesso por meio dos *softwares* livres. Em outro momento, percebendo que os estudantes adaptaram o jogo e o vivenciavam em contexto presencial, o docente novamente tematizou este novo contexto. Nesta nova fase, os alunos criavam e alteravam as regras do novo jeito de brincar, baseados no jogo online (Bonetto, 2017).

Em outro relato, Nascimento (2021), ao perceber intenso interesse dos estudantes pelas práticas corporais possibilitadas pelo aplicativo *Tik Tok*, trouxe o assunto para suas aulas de educação física com turmas dos anos iniciais do ensino fundamental. A experiência foi realizada na rede municipal de São Paulo/SP. Após conversas, experimentações e debates, a docente expõe que através do tema foi possível abordar assuntos como a temática de gênero nas danças, ao observar que alguns meninos se recusavam a dançar certas coreografias por atribuírem estas aos corpos femininos. Ao revelarem seus conhecimentos sobre as possibilidades financeiras que a plataforma oferece, a professora pôde mediar caminhos ao debate e conhecimento sobre monetização de anúncios, vendas de dados pessoais *online* e uso impróprio de tais dados. A partir daí as crianças fizeram associações com suas familiaridades com golpes aplicados em pessoas conhecidas por meio da disponibilização de informações pessoais.

A autora relata que, motivos alheios ao planejamento impossibilitaram a finalização prevista de sua proposta. Ainda que não findado, nós, enquanto docentes, podemos assegurar

² Nesse tipo de jogo, o jogador explora um mundo aberto tridimensional e pixelizado, onde pode construir, extrair recursos e criar ferramentas. É possível ainda, combater inimigos controlados pela máquina e interagir com outros jogadores em um universo virtualmente infinito (Alberzar, Silva e Albernaz, 2023, p. 102)

³ Se refere às pessoas com grande domínio e conhecimentos tecnológicos, capazes de adentrar sistemas fechados, é comum ser confundido, como no texto, com o termo *cracker*, que se refere a quando essas habilidades são utilizadas de forma ilegal (Fariniuk, Firmino e Luque-Ayala, 2022).

que as vivências contribuam para que os estudantes tenham tido acesso a um novo olhar aos assuntos abordados. O fazer docente não possui receitas ou manuais que ofereçam garantia específicas de objetivos a serem atendidos. No entanto, objetivamos, através do conhecimento que buscamos e que nos é oferecido, contribuir para personalidades que questionem com criticidade o que lhes são oferecidos e respeitem e valorizem o diferente de si.

Batista *et al.* (2016), chamam atenção para as demandas atuais em desenvolver uma EFE que dialogue com as TDIC. Na visão dos autores, este movimento pode aproximar este componente curricular ao contexto cultural do qual nossos estudantes estão inseridos, possibilitando que tenham acesso aos avanços da tecnologia de forma cada vez mais célere.

A Educação Física, orientada pela perspectiva do Currículo Cultural, compreende o corpo não apenas como instrumento de ação, mas como expressão viva das experiências, dos sentidos e das culturas que atravessam os sujeitos. Neira e Nunes (2007), defendem que as práticas corporais devem ser ensinadas a partir de uma leitura crítica dos significados que assumem em diferentes contextos sociais, reconhecendo nelas formas de posicionamento, identidade e pertencimento.

Sob essa ótica, refletir sobre o papel da Educação Física na escola requer considerar como o corpo é afetado pelas transformações da cultura digital, que influencia modos de se movimentar, de se relacionar e de participar socialmente. As formas de dançar, brincar, competir ou se apresentar nos meios digitais mostram que o corpo se adapta a novas referências e passa a comunicar sentidos próprios desse universo. Ao trazer essas manifestações para o debate pedagógico, a escola amplia sua conexão com o cotidiano dos estudantes e contribui para que reconheçam e reflitam sobre os padrões, valores e expectativas que orientam suas vivências corporais no mundo atual.

A EFE é historicamente marcada por aulas tradicionais e foco no "saber fazer", em uma visão limitada do desenvolvimento integral do aluno. São, portanto, necessárias novas abordagens de aprendizagem que possibilitem a superação de suas fragilidades. Embora essa herança ainda influencie a prática profissional, a área tem buscado se adaptar às demandas sociais, repensando sua atuação ao longo dos anos (Batista *et al.*, 2016).

2.9 Os Desafios da Docência na Cultura Digital

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar,

constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (Paulo Freire, 2000, p. 16).

A partir das palavras de Paulo Freire, entendemos que o fazer docente exige constante diálogo com a realidade, reflexão crítica e compromisso com a transformação. É nessa perspectiva que este capítulo se propõe a analisar como a docência, especialmente na Educação Física, tem sido impactada pelas transformações digitais. A partir da compreensão do professor como sujeito ativo na mediação cultural e tecnológica, discutimos os principais desafios da formação inicial e continuada, bem como as condições sociais e estruturais que influenciam o exercício da profissão no contexto da cultura digital.

É inerente à profissão docente, a necessidade de constante atualização e busca por conhecimento. Para Freire (2000), é na reflexão crítica sobre nossas práticas que temos a oportunidade de aprimorar as próximas ações. Nesse sentido, as transformações tecnológicas ocorridas na sociedade e, conseqüentemente, na escola, se tornam objeto de estudo para seu uso, apreensão e apropriação por parte dos professores. Um ambiente escolar atento à cultura digital e suas ramificações não se faz, entre outros fatores, sem professores que estejam também preparados e dispostos a fazê-lo.

De acordo com Fonseca e Araújo (2023), o processo de aprendizagem a partir da utilização das TDIC torna-se menos hierárquico, com o professor assumindo um papel de orientação em um ambiente mais interativo e diversificado. O saber docente é descentralizado, enquanto as redes e o conhecimento digital, antes, aparentemente, restritos aos jovens, ampliam seus direcionamentos, permitindo a aquisição de habilidades e competências analíticas.

Leiro, Araújo e Sousa (2020), alertam que a falta de contato e experiências que questionem o uso das tecnologias em seus diferentes formatos, pode causar inseguranças e incerteza ao professor. Este pode ainda demonstrar resistência na adoção de práticas que envolvam tais recursos. Araújo *et al.*, (2019), complementam que a formação docente está entre os eixos que orientam o debate sobre o uso das tecnologias na educação. Esse aspecto se destaca por uma percepção de que os estudantes apresentam certa vantagem no domínio das novas linguagens digitais, provocada pela rapidez dos avanços tecnológicos, o que reforça a relevância do debate.

A familiaridade que os estudantes podem apresentar no uso e manuseio dos recursos digitais pode contribuir para a desconstrução da hierarquia tradicionalmente posta no processo de ensino aprendizagem. Se faz necessário que percebamos docentes e discentes como atuantes na construção do conhecimento. (Leiro, Araújo e Sousa, 2020).

Embora o debate sobre a integração das TDIC na educação não seja novo, o momento de pandemia evidenciou lacunas importantes nesse processo, como a escassez de recursos e a insuficiência de formação adequada para os docentes (Fonseca e Araújo, 2023). Além disso, intensificou a necessidade do debate sobre a cultura digital na educação. Aos poucos percebemos as possibilidades das tecnologias para além do uso como ferramentas de apoio.

De acordo com Bianchi (2009), há esforços, no que diz respeito a políticas educacionais, para a integração das novas tecnologias à educação. Destacamos entre elas, a Política Nacional de Educação Digital (PNED), de 2023, além da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Apesar da autora não abordar especificamente esses documentos, concordamos em apontar que mesmo com a instauração de documentos nesse sentido, são insuficientes as ações estratégicas de políticas e de formação docente voltadas a propostas educativas consistentes no campo das tecnologias. Existem lacunas no compromisso de preparar o docente para atuar de forma consciente, integrada e crítica na educação com, nas e para as tecnologias.

A literatura da área tem sido consonante em apontar os entraves no movimento de garantir que a educação (física) seja um campo que dialogue com a cultura digital (Bianchi, 2009; Bévort e Belloni, 2009; Batista *et al.*, 2016; Fonseca e Araújo, 2023). Entre eles, se destacam a ausência ou insuficiência na formação oferecida nos cursos de licenciatura e a falta de estruturas e condições para que os professores possam investir em formação continuada. A lacuna na infraestrutura das escolas e a deficiência de profissionais qualificados também são fatores que afetam o desenvolvimento de práticas ligadas às tecnologias. Outro aspecto decisivo são as seleções curriculares feitas em cada sistema, rede e unidade escolar. Ao considerar que o currículo transcende ao mero planejamento educacional, compreende-se que ele atua como um instrumento de poder, controlando a inclusão e exclusão de certos saberes e práticas, o que, conseqüentemente, impacta diretamente a construção da identidade dos estudantes (Silva, 2005).

Sobre formação inicial, Silveira, Brüggemann e Bianchi (2019), publicaram um estudo objetivando “...analisar as propostas curriculares dos cursos de Educação Física - Licenciatura oferecidos por universidades federais brasileiras, identificando possíveis abordagens no uso das mídias e das tecnologias em seus componentes curriculares” (Silveira, Brüggemann e Bianchi, 2019, p.4). Os autores identificaram que menos da metade dos cursos analisados oferecem disciplinas relacionadas às TDIC/ mídias e, quando acontecem são, em sua grande maioria, de forma optativa, não fazendo parte das disciplinas obrigatórias do curso. Foi possível perceber ainda que as disciplinas oferecidas possuem um foco maior para o desenvolvimento do domínio e manuseio de recursos digitais.

Os autores relataram que as disciplinas consideradas com um viés crítico apresentaram uma relação das tecnologias com temas da Educação Física, para além do uso instrumental de recursos e ferramentas. Assim, esse movimento contribui para que futuros professores possam desenvolver de maneira crítica e reflexiva suas práticas a partir da variedade de informações e discursos atravessados pelo meio digital. Como conclusão, o estudo propõe uma reflexão sobre a necessidade de os cursos de licenciatura avançarem na caminhada da inclusão das TDIC nos currículos, sobretudo de forma a atender efetivamente aos anseios de uma discussão crítica da cultura digitalizada.

Em uma perspectiva semelhante, Araújo *et al.*, (2021), realizaram um estudo comparativo entre propostas curriculares de formação docente em Educação Física no Brasil, Austrália e Nova Zelândia, com o objetivo de identificar como as competências digitais vêm sendo abordadas nos cursos da área. Com base nos quadros teóricos da UNESCO (MIL) e da União Europeia (DigCompEdu), os autores analisaram categorias como compreensão e uso didático da tecnologia, seleção e gerenciamento crítico de conteúdos e recursos; tecnologia utilizada no campo didático; promoção de aspectos pedagógicos e uso responsável e democrático de mídia e tecnologia.

No caso brasileiro, embora haja iniciativas no sentido de integrar mídia e tecnologia à formação docente em Educação Física, elas ainda ocorrem de forma pontual, com pouca fundamentação teórica e sem uma articulação clara com projetos pedagógicos mais amplos. Observou-se uma concentração maior na gestão crítica de conteúdos e recursos tecnológicos, com enfoque voltado à mediação entre mídia, corpo e esporte, mas com lacunas importantes na dimensão crítica da formação digital. Já nas experiências da Austrália e da Nova Zelândia, o estudo evidenciou currículos mais abrangentes, que incorporam de modo sistemático todas as dimensões previstas nos referenciais internacionais.

Os autores defendem a necessidade de, no Brasil, superar abordagens reducionistas e integrar, de forma articulada, os aspectos metodológicos, críticos e produtivos. Apesar das limitações da análise entre países, o estudo aponta caminhos promissores para pesquisas futuras, especialmente aquelas que acompanhem, ao longo do tempo, os efeitos das mudanças curriculares na prática dos docentes.

Diante dos estudos apresentados, é possível afirmar que a formação inicial de professores de Educação Física ainda enfrenta desafios significativos para integrar, de forma crítica e consistente, as tecnologias digitais aos seus currículos. Essa lacuna, contudo, não exclui a existência de experiências relevantes que sinalizam caminhos possíveis para essa integração.

É nesse contexto que se destaca a experiência relatada por Mezzaroba, Zoboli e Moraes (2019), desenvolvida no curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Sergipe (UFS), a qual evidencia iniciativas concretas de aproximação entre as TDIC e as práticas pedagógicas da formação superior. A experiência reuniu algumas práticas com as TDIC no processo de formação de professores. Cada proposta explorou, em diferentes graus, as dimensões instrumental, crítica e produtiva da Mídia-Educação, articulando as tecnologias às práticas corporais de maneira significativa.

Ao privilegiar a autoria, a criatividade e a problematização de sentidos, essas experiências permitiram que os estudantes dialogassem com suas referências culturais e se apropriassem das mídias como linguagem e como campo de intervenção pedagógica. Além de valorizar a formação crítica e estética dos futuros professores, o estudo aponta a necessidade de que o ensino superior enfrente, de forma concreta e criativa, os desafios de educar com, sobre e através das mídias, colaborando para que os docentes levem à escola experiências mais conectadas à realidade digital de seus alunos.

Sobre a formação continuada, Bianchi (2009), relata o desenvolvimento de um projeto com professores da rede municipal de Florianópolis/SC, articulando ações colaborativas de formação em Mídia-Educação Física. A iniciativa envolveu oficinas, produção de blogs e vídeos, encontros reflexivos e socialização das práticas em eventos. Os resultados indicam que a formação contribuiu para que os professores se apropriassem técnica e pedagogicamente das tecnologias digitais, integrando-as de forma crítica, criativa e colaborativa às suas práticas. Além disso, os docentes relataram maior autonomia, envolvimento com os alunos e entusiasmo em dar continuidade às ações.

Experiências como as descritas mostram que é possível promover uma formação docente mais conectada com os desafios da cultura digital. No entanto, ao olhar para o cotidiano da docência, percebe-se que muitos desses avanços ainda não encontram continuidade, esbarrando em barreiras sociais, estruturais e formativas que limitam o desenvolvimento profissional dos professores ao longo de sua trajetória.

Saviani (2011), já apontava, com clareza, os obstáculos que atravessam a trajetória da docência, denunciando a precariedade das políticas públicas voltadas à formação e valorização do professor. O autor destaca a fragmentação entre formação técnica e cultural, a ausência de integração entre teoria e prática, e o distanciamento entre universidades e escolas, fatores que seguem presentes nas configurações atuais do magistério. É preciso que haja ainda, uma superação das condições precárias que marcam o exercício da docência, o que envolve desde a valorização profissional e salários justos até a possibilidade de jornadas em uma única

instituição. Do contrário, a carreira perde atratividade e sustentabilidade, dificultando a consolidação de projetos pedagógicos duradouros. Saviani (2011), propõe assim, que a educação seja tomada como eixo estratégico de um projeto nacional de desenvolvimento, articulando políticas educacionais às dimensões econômicas e sociais mais amplas.

Uma década após as reflexões propostas por Dermeval Saviani, os dados publicados em 2021, no relatório “Volume de trabalho dos professores dos anos finais do ensino fundamental” realizado pela Fundação Carlos Chagas, confirmam que tais problemas estruturais ainda persistem. A análise revela que 45% dos docentes da rede pública atuam em duas ou mais escolas, frequentemente também em redes e etapas diferentes, o que gera jornadas fragmentadas, longos deslocamentos e reduzida inserção no cotidiano escolar. Esse modelo compromete não apenas a qualidade do trabalho docente, mas também o acesso a formações continuadas e o vínculo com a comunidade escolar (Moriconi, Gimenes e Leme, 2021).

Na Educação Física, os desafios são ainda mais evidentes. Com cargas horárias reduzidas por turma, muitos professores acumulam entre 10 e 13 turmas distintas, geralmente distribuídas entre contratos parciais e diferentes instituições (Moriconi, Gimenes e Leme, 2021). Essa lógica intensifica a rotatividade, fragiliza vínculos pedagógicos e dificulta o planejamento de práticas consistentes. Trata-se, portanto, de um cenário que confirma os alertas feitos por Saviani (2011) e que reforça a urgência de políticas educacionais que transcendam a dimensão técnica, valorizando o professor como protagonista de um projeto coletivo, crítico e socialmente comprometido.

Não pretendemos esgotar as reflexões sobre os impactos da formação docente frente às transformações digitais, nem transferir ao professor a responsabilidade exclusiva por essa tarefa. Reconhecemos que os caminhos da educação são marcados por múltiplas nuances, sejam elas estruturais, sociais, políticas ou culturais, que transcendem o uso das tecnologias. Ainda assim, esta pesquisa busca olhar para o professor e com ele dialogar, na intenção de contribuir para que sua prática seja atravessada por processos de ação-reflexão-ação mais conscientes, críticos e contextualizados frente aos desafios da cultura digital.

3 METODOLOGIA

3.1 Tipo de pesquisa

Todos os procedimentos da pesquisa foram submetidos e aprovados pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Plataforma Brasil (parecer nº 78278524.6.0000.9047), assegurando a observância dos princípios éticos.

O estudo realizado é de natureza qualitativa com elementos da pesquisa exploratória. Neves (1996), explica que em pesquisas qualitativas, obtêm-se dados descritivos por meio do envolvimento direto e interativo do pesquisador com a situação em estudo, buscando compreender os fenômenos a partir da perspectiva dos participantes. Assim, a interpretação do pesquisador ocorre a partir das narrativas, experiências e percepções dos sujeitos envolvidos.

Já a escolha da pesquisa exploratória se justifica pelo interesse no aprofundamento do entendimento das relações que se estabelecem entre a temática abordada e o público alvo participante. De acordo com Gil (2002), as pesquisas exploratórias visam aprofundar a compreensão do problema, tornando-o explícito, formulando hipóteses ou novos questionamentos. Dessa forma, o caráter exploratório deste estudo possibilita maior flexibilidade na análise e consideração de múltiplos aspectos do fenômeno investigado.

3.2 Caracterização do campo de estudo e forma de ingresso em campo

Esta pesquisa faz parte do Programa de Mestrado em Práticas de Educação Básica (MPPEB), ofertada pelo Colégio Pedro II (CP2), Rio de Janeiro/ RJ. Entre as atividades solicitadas para a integralização do curso está a elaboração e disponibilização de um curso de extensão relacionado à temática da pesquisa desenvolvida. O curso não apenas constituiu um espaço de formação continuada, como também se consolidou como ambiente privilegiado de escuta e investigação, permitindo a aproximação com os sujeitos participantes da pesquisa e a coleta de dados para a reflexão proposta. Portanto, entendemos que o campo de realização da presente pesquisa se constitui a partir das salas de aula dos docentes que se propuseram a participar do minicurso e a compartilhar suas experiências, independente da rede de ensino a qual pertençam.

Denominada “Educação Física na Era Digital: e agora, professor(a)?”, a formação aconteceu no mês de novembro de 2024, de modo remoto, com três encontros síncronos com duas horas de duração, cada. Além disso, foram disponibilizadas atividades assíncronas, organizadas de forma progressiva para promover a reflexão sobre os assuntos discutidos nas aulas. A cada encontro, o foco foi articular fundamentos teóricos, experiências docentes e

propostas pedagógicas possíveis para o contexto escolar que pudessem inspirar novas possibilidades de prática.

O primeiro encontro teve como tema central o impacto das transformações tecnológicas na educação e a apresentação das noções de Mídia-Educação e Letramento Digital, introduzindo os participantes às principais discussões conceituais do curso. As propostas pedagógicas sugeridas abordaram a navegação segura, exposição e segurança de dados, aliados a perspectivas dos jogos e brincadeiras. O segundo encontro aprofundou estratégias com robótica, jogos eletrônicos e pensamento computacional, contando com discussões sobre inteligência artificial, o papel dos algoritmos e computação desplugada. Já o terceiro encontro voltou-se às diretrizes legais (LDB, BNCC, PNED, PNE, DCN) e para os desafios da formação docente, com destaque à reflexão do mito dos "nativos digitais".

As atividades assíncronas, compostas por leituras e questões disparadoras, além de promoverem o aprofundamento dos temas discutidos, também serviram como instrumento de coleta de dados da pesquisa, permitindo que os participantes compartilhassem percepções e experiências a partir dos conteúdos abordados em cada encontro.

3.3 População e Amostra

A população considerada para esta pesquisa foram os professores de Educação Física que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental. A seleção dos participantes ocorreu de forma intencional, considerando profissionais que estivessem em exercício ou que tivessem experiência recente (últimos cinco anos) na docência dessa etapa de ensino. Assim, foi possível delimitar o campo da pesquisa, oferecer um enfoque mais preciso e assim atingir os objetivos de forma consistente.

A escolha pelos profissionais que atuam nos anos finais do ensino fundamental como recorte, se deu por conta das características próprias desse segmento. Quando realizado em idade própria, os anos finais são previstos aos estudantes entre 11 e 14 anos. Este ciclo marca a transição para a adolescência, período em que os jovens passam por diversas formações, transformações e descobertas. Cabe à educação estar preparada para contribuir de forma significativa e eficaz na formação destes estudantes.

A pesquisa Panorama Mobile Time/Opinion Box (2024)⁴, revelou que a partir dos 10 anos há um salto considerável na quantidade de crianças que passam a possuir smartphone próprio, por exemplo. Até os 9 anos, 49% possuem celulares e 38% não possuem, mas utilizam de seus pais. A partir dos 10 anos, estes valores passam para 76% e 19%, respectivamente. Esses resultados corroboram com a necessidade de um olhar atento a esta faixa etária, contribuindo para a escolha nesta pesquisa.

Uma era permeada pela cultura digital exige dos indivíduos diferentes capacidade e habilidades de interação, apropriação, julgamento, entre outras (Souza, 2007; Pinheiro, 2009). As Diretrizes Curriculares nacionais (DCN), preveem que, no ensino fundamental, intensifique, entre outras: “[...] compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da economia, da tecnologia, das artes, da cultura e dos valores em que se fundamenta a sociedade” (Brasil, 2010, p.2).

O critério de considerar docentes que atuaram nos anos finais do ensino fundamental nos últimos cinco anos se justifica, em primeiro lugar, pelo fato de a Educação Física estar presente em todas as etapas da educação básica, permitindo que os professores transitem entre os diferentes segmentos ao longo dos anos letivos. Além disso, a rápida evolução das TDIC e das interações com a cultura digital impacta diretamente a forma como essas questões são concebidas no ambiente escolar. Dessa maneira, o recorte temporal adotado visa garantir uma análise atualizada das práticas docentes em relação a essas transformações.

3.3.1 Critérios de Inclusão

Como forma de obter uma maior possibilidade de atingir os objetivos da pesquisa foi necessário que o participante fosse licenciado em Educação Física, estivesse em atuação nos anos finais do ensino fundamental, ou tivesse atuado nos últimos 5 anos neste segmento. Foi preciso ainda que o participante estivesse regularmente inscrito no curso de extensão, respondesse ao questionário solicitado e estivesse de acordo com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE; Apêndice A) para realização da pesquisa.

⁴ Desde 2014, a Mobile Time, em parceria com a empresa de pesquisas Opinion Box, realiza levantamentos periódicos sobre os hábitos dos brasileiros no uso de conteúdos e serviços móveis. As pesquisas têm abrangência nacional e validade estatística, baseando-se em uma amostra de cerca de 2 mil brasileiros com 16 anos ou mais, todos usuários de smartphone e com acesso à internet. A pesquisa foi realizada entre os dias 11 e 24 de setembro de 2024 e está disponível no endereço eletrônico: <https://www.mobiletime.com.br/pesquisas/>

3.3.2 Critérios de exclusão

Foram excluídos da amostra os professores que não estavam em atuação nos anos finais do ensino fundamental, ou não tivessem estado nos últimos cinco anos; os que não possuíam habilitação para exercer a docência, os que não entregaram o TCLE e os que não responderam ao questionário.

Do total de 60 vagas ofertadas, houve 52 inscritos. Desses, 24 não responderam ao questionário e não assinaram o TCLE, foram, portanto, excluídos da pesquisa. Assim, a reflexão aqui proposta contou com um total de 28 participantes.

3.3.3 Riscos

Toda pesquisa oferece algum tipo de risco. Nesta pesquisa, o risco pode ser avaliado como mínimo. Identificamos, inicialmente, a possibilidade de que o participante se sentisse inseguro no que diz respeito ao julgamento de suas respostas. Assim, haveria o risco de que expressasse respostas que considerasse mais “corretas”, ou socialmente aceitas, e não necessariamente suas percepções reais. Como forma de contornar esta possibilidade e reduzir ao máximo esses riscos, procuramos oferecer um ambiente de troca aberto e livre de julgamentos. Além disso, asseguramos o anonimato dos docentes, em seus dados pessoais, respostas e quaisquer outra interação, para que sentissem segurança em compartilhar suas experiências. O participante teve ainda a opção de interromper sua participação em qualquer momento caso se sentisse constrangido ou incomodado com qualquer situação que surgisse.

3.3.4 Benefícios

Embora não haja garantia de benefícios diretos para os participantes, a pesquisa tem o potencial de contribuir para aprimorar a prática pedagógica relacionada ao Letramento Digital nas aulas de Educação Física. Além disso, os participantes terão a oportunidade de compartilhar experiências e discutir a temática durante o curso.

3.4 Instrumento de coleta de dados

Como instrumento de coleta de dados foi utilizado um questionário online (Apêndice B). Segundo Gil (2008), o questionário é uma técnica de pesquisa que utiliza um conjunto de perguntas fechadas e abertas para obter informações sobre diversos aspectos, como conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores e comportamento presente ou passado de indivíduos. Ainda de acordo com o autor, entre os benefícios que a utilização do questionário pode apresentar, podemos ressaltar a flexibilidade em respondê-los em momento oportuno aos participantes, além de preservar sua identidade.

O questionário, autoaplicado, foi disponibilizado ao início do primeiro encontro síncrono, antes de qualquer intervenção, ou atividade do curso que pudesse influenciar nas respostas dos participantes e contou com questões abertas e fechadas. A primeira pode ser entendida como aquelas questões que permitem aos participantes oferecerem suas próprias respostas. Já nas fechadas, são oferecidas alternativas para escolha do respondente (Gil, 2008).

Além do questionário, ao final de cada encontro síncrono, os participantes eram convidados a responder a questões disparadoras, explicitadas no capítulo seguinte. Tais questões os levava a refletir sobre a aplicabilidade das discussões abordadas em sua prática pedagógica, considerando os desafios, possibilidades e adaptações necessárias em seus contextos escolares. As respostas abertas eram facultativas aos participantes e enviadas por meio do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), disponibilizado pelo curso e apenas a tutora do curso, autora da pesquisa, têm acesso ao material.

O instrumento permitiu uma aproximação direta com os objetivos da pesquisa, possibilitando que os docentes pudessem expressar seus anseios, perspectivas e opiniões livremente. Durante os encontros síncronos, a participação era constantemente incentivada e valorizada, no entanto, entendemos que alguns participantes possam ter se sentido inibidos de se manifestarem oralmente, ou através do *chat*. Dessa forma, de modo transversal às respostas do questionário, a participação nessas reflexões contribuiu de forma significativa para ampliar a compreensão das percepções docentes.

Ainda como instrumento de coleta de dados, ao longo dos encontros, os comentários realizados pelos participantes no *chat* foram registrados e considerados como fontes de análise qualitativa da pesquisa. Essas interações espontâneas revelaram impressões pontuais, posicionamentos e dúvidas que, quando presentes, contribuíram para ampliar a compreensão sobre os sentidos atribuídos pelos professores aos conteúdos e atividades propostas. Essa dinâmica se inspirou e utilizou elementos da observação participante, uma vez que, como pesquisadora, estive inserida no desenvolvimento do curso, atuando diretamente como tutora e acompanhando os modos como os docentes se engajavam com os temas apresentados.

De acordo com Mónico *et al.*, (2017), essa abordagem permite ao pesquisador acompanhar de forma integrada os fenômenos que deseja compreender, favorecendo a captação de aspectos que muitas vezes não se manifestam em instrumentos mais estruturados. Assim, os comentários realizados durante os encontros foram considerados parte relevante do material qualitativo desta pesquisa.

3.5 Metodologia de Análise de dados

Como método de análise de dados, esta pesquisa se fundamenta na Análise de Conteúdo, conforme proposta por Bardin (1977) e complementada por Gil (2008). Trata-se de um procedimento que articula dimensões quantitativas e qualitativas, facilitando a compreensão das mensagens a partir de tudo o que é dito de forma explícita ou não. A análise busca organizar, categorizar e interpretar os dados, oferecendo ao pesquisador uma compreensão mais crítica e aprofundada do material. Ao ir além da mera frequência de respostas, esse método possibilita identificar significados que emergem dos discursos e posicionamentos dos participantes.

Segundo Bardin (1977), esse método deve ser estruturado em três fases principais: pré-análise, a exploração do material e tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Cada uma dessas fases foi cuidadosamente adaptada às especificidades dos instrumentos utilizados nesta investigação, tanto do questionário, quanto das atividades assíncronas realizadas durante o curso, além da leitura e interpretação dos comentários no *chat* ao longo dos encontros síncronos.

O curso de extensão foi um rico espaço de troca e compartilhamento de experiências. À medida que os conteúdos propostos eram desenvolvidos, as interações ocorridas no *chat* revelavam dúvidas, anseios, vivências, motivações, entre outros. Dessa forma, esse material foi explorado e analisado no texto em conjunto aos relatos e reflexões sobre cada encontro síncrono.

Gomes (2010), destaca a possibilidade de, na Análise de Conteúdo, ser realizada previamente uma categorização, agrupamento e classificação dos elementos a partir de suas características. A partir disso, elaboramos os temas a serem abordados no questionário a partir desta categorização prévia, fundamentada no referencial teórico, resultando em cinco eixos centrais. Em adição, as respostas às atividades assíncronas foram agrupadas por aproximação temáticas com as categorias estabelecidas e se configuraram como elementos fundamentais de interpretação, por revelarem sentidos, percepções e tensões diretamente relacionados ao objeto de estudo.

Dessa forma, o primeiro eixo, “perfil dos participantes”, abordou o perfil profissional e contexto de atuação dos participantes, considerando aspectos como faixa etária, tempo de formação e atuação, escolaridade, além do local e das redes em que lecionam. Esse mapeamento buscou contextualizar as condições em que esses docentes desenvolvem seu trabalho e levantar indícios sobre como esses fatores podem influenciar suas percepções e experiências com as TDIC no cotidiano escolar.

O segundo eixo, “formação docente”, concentrou-se na formação docente dos participantes, especificamente com foco no contato prévio com as temáticas da Mídia-Educação, Letramento Digital e TDIC. Incluíram-se aqui as questões que investigaram onde e como os docentes tiveram acesso a esses conceitos, seja na formação inicial, em cursos de especialização, eventos da área ou por meio de experiências informais, bem como suas percepções sobre a qualidade e a aplicabilidade dessas formações em sua prática pedagógica. Essa análise buscou mapear a presença dessas discussões na formação docente e avaliar em que medida tais experiências têm sido suficientes e pertinentes às demandas da cultura digital.

Já o terceiro eixo de análise diz respeito às “práticas pedagógicas” e uso das TDIC nas aulas de Educação Física. Nesta categoria, buscamos compreender como as tecnologias digitais estão presentes no cotidiano das aulas, considerando a frequência de uso, os recursos físicos e digitais mais recorrentes, bem como os sentidos atribuídos a essas práticas pelos docentes. A análise articula dados objetivos com as percepções relatadas pelos participantes, com o intuito de evidenciar não apenas o que é utilizado, mas como e por que esses recursos são incorporados, considerando as intencionalidades formativas, os limites do contexto e as concepções pedagógicas que orientam suas escolhas.

O quarto eixo de análise, denominado “desafios e obstáculos”, discute as principais barreiras enfrentadas pelos docentes, tanto estruturais quanto formativas, que limitam ou dificultam a incorporação das tecnologias digitais às aulas de Educação Física. A análise contempla os motivos declarados para a não utilização de recursos digitais e tecnológicos, bem como as dificuldades práticas identificadas no uso desses recursos, permitindo uma reflexão sobre as condições reais de trabalho e as demandas para uma formação docente mais consistente nesse campo.

O quinto eixo, “o curso de extensão na voz dos participantes: impressões, aprendizados e contribuições para a prática docente”, está voltado especificamente aos comentários dos professores solicitados no último encontro síncrono. Importante destacar que entendemos que as temáticas abordadas nas questões disparadoras solicitadas nos dois primeiros encontros estão em diálogo direto com os primeiros quatro eixos estabelecidos e foram, portanto, discutidas em

conjunto. No entanto entendemos que a questão solicitada no terceiro encontro demandou um eixo de análise próprio. Tal categoria permitiu aprofundar o olhar sobre a relevância da formação em temas ligados à cultura digital e seus efeitos na prática docente. Além disso, pode oferecer pistas importantes para futuras pesquisas e propostas pedagógicas no campo da Educação Física.

Cabe ressaltar ainda que, embora as questões do questionário tenham se concentrado, em parte, no uso e familiaridade com ferramentas e recursos digitais, entendemos que é possível desenvolver práticas de Mídia-Educação e de Letramento Digital mesmo na ausência de ferramentas específicas. Da mesma forma, a utilização de recursos digitais não garante, por si só, uma intencionalidade pedagógica crítica, ou a promoção do Letramento Digital. No entanto, compreendemos que o acesso e a apropriação crítica das tecnologias ampliam significativamente as possibilidades formativas dos estudantes. Assim, ao investigar como os professores percebem, incorporam ou se relacionam com essas ferramentas e temáticas, esta pesquisa busca mapear indícios sobre o espaço e o sentido que as práticas digitais, críticas ou instrumentais, vêm ocupando nas aulas de Educação Física.

Dessa forma, os comentários enviados pelos professores contribuíram consideravelmente para este processo investigativo, evidenciando nuances e camadas que envolvem o uso, ou a ausência, das TDIC nas práticas pedagógicas. Tais aspectos, por sua natureza subjetiva e contextual, podem nem sempre ser plenamente captados por instrumentos fechados como o questionário, e por isso enriqueceram significativamente a análise.

Diante o exposto, além das análises articuladas entre os dados do questionário e os comentários enviados de forma assíncrona, propusemos reflexões a partir das experiências vividas durante o minicurso, em diálogo com as interações no *chat*. Essas interações foram analisadas sob a perspectiva da observação participante, considerando o *chat* como um espaço legítimo de expressão dos professores, onde emergiram percepções, dúvidas e trocas significativas. Dessa forma, a vivência do curso, associada aos demais instrumentos, contribuiu para uma leitura mais situada e dialógica das relações entre os professores e a cultura digital na Educação Física.

Tendo posto os esclarecimentos necessários, a etapa de pré-análise consistiu na leitura exploratória das respostas coletadas. Essa leitura inicial foi fundamental para identificar padrões, recorrências, lacunas e possíveis exceções no conteúdo. Ainda nessa etapa, foi realizada a verificação da completude dos dados, assegurando que as respostas estivessem organizadas, consistentes e passíveis de análise. As informações foram, então, agrupadas pelos

blocos temáticos previamente estabelecidos citados anteriormente, o que permitiu validar a pertinência de tais categorias.

Já na etapa de exploração do material, os dados foram codificados e categorizados, efetivamente. Considerando que as perguntas do questionário já estavam estruturadas em torno de temas específicos, esta etapa concentrou-se na organização das respostas conforme os blocos temáticos estabelecidos, assim como na observação e interpretação das frequências das alternativas selecionadas. Quando presentes, as justificativas, comentários e reflexões abertos fornecidos pelos participantes também foram analisadas qualitativamente, contribuindo para a compreensão mais aprofundada das escolhas realizadas. Assim, o processo de categorização não se limitou ao mapeamento numérico das respostas, mas buscou interpretar os sentidos e posicionamentos presentes nas escolhas, revelando concepções sobre formação docente, apropriação crítica das TDIC, obstáculos enfrentados no cotidiano escolar, entre outros aspectos.

Finalmente, na etapa de tratamento dos resultados/ inferência e interpretação, os dados organizados foram articulados ao referencial teórico construído ao longo do trabalho. Essa articulação buscou compreender em que medida as percepções e experiências docentes dialogam, confirmam ou se contrapõem às discussões acadêmicas sobre Mídia-Educação, Letramento Digital, formação crítica para o uso das TDIC e os desafios impostos pela cultura digital à prática pedagógica na Educação Física.

A escolha pela Análise de Conteúdo se justifica por sua capacidade de explorar os dados, oferecendo uma visão ampla de interpretação. Diante da necessidade de compreender como os professores percebem e vivenciam a cultura digital em sua formação e prática docente, esse método mostrou-se pertinente por favorecer uma leitura atenta às nuances, aos atravessamentos contextuais e às múltiplas camadas de sentido presentes nas respostas.

3.6 Descrição das etapas da pesquisa

- Revisão de literatura de estudos atuais, recorte do últimos cinco anos, que articulem os temas Educação Física escolar; Letramento Digital; Cultura Digital e TDIC;
- Discussão teórica sobre os aspectos que envolvem Educação (Física) na perspectiva da Cultura Digital;
- Desenvolvimento e aplicação do curso de extensão *online*: Educação Física na era digital: e agora, professor(a)?”;

- Coleta de dados sobre a percepção dos professores, a partir do questionário aplicado durante o curso, bem como das atividades por eles realizadas, além da interação através do *chat* durante os encontros síncronos.
- Analise os dados colhidos inspirada na análise de conteúdo, conforme Bardin (1977).
- Criação de uma mídia social para compartilhar alternativas de atividades ligadas ao conteúdo da educação física escolar que promovam o Letramento Digital com ou sem a utilização de recursos e dispositivos digitais.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Neste capítulo, são apresentados e discutidos os principais achados da pesquisa à luz do referencial teórico construído ao longo do trabalho. As análises foram desenvolvidas a partir dos dados coletados no questionário aplicado aos participantes, nas atividades assíncronas realizadas ao longo do curso de extensão e das interações no *chat* durante os encontros síncronos.

Como já explicado, as análises foram organizadas em cinco categorias temáticas iniciais: perfil dos participantes; “Formação Docente”, “Práticas Pedagógicas”, “Desafios e Obstáculos” e “O Curso de Extensão na voz dos participantes: impressões, aprendizados e contribuições para a prática docente”. A leitura dos dados é acompanhada por interpretações que dialogam com os autores estudados, revelando aproximações, tensões e lacunas entre o que dizem as políticas e os referenciais, o que se propõe na formação docente e o que de fato acontece nas práticas pedagógicas. O objetivo não é apenas descrever os resultados, mas produzir sentidos que contribuam para o fortalecimento de uma abordagem crítica e contextualizada da Educação Física na cultura digital.

Para ilustrar e esclarecer a forma como a categorização foi realizada, a tabela abaixo mostra o agrupamento das questões presentes no questionário à categoria a qual foi atribuída.

Tabela 3 - Categorização dos temáticas do questionário

Tema abordado na questão	Categoria 1: Perfil dos participantes	Categoria 2: Formação Docente	Categoria 3: Práticas pedagógicas	Categoria 4: Desafios e Dificuldades
Faixa etária	X			
Tempo de formação	X			
Tempo de atuação na educação básica	X			

Rede de ensino de atuação	X			
Local de atuação	X			
Grau de escolaridade	X			
Familiaridade com o conceito de Mídia-Educação	X			
Espaço onde adquiriu conhecimento sobre Mídia-Educação	X			
Familiaridade com o conceito de Letramento Digital		X		
Espaço onde adquiriu conhecimento sobre Letramento Digital		X		
Formação para utilização das TDIC durante a graduação		X		
Uso de TDIC nas disciplinas da graduação		X		
Tipos de TDIC utilizados nas disciplinas da graduação		X		
Avaliação da experiência do uso de TDIC nas disciplinas da graduação		X		
Outros tipos formação sobre a temática		X		
Espaços onde outras formações sobre a temática		X		
Percepção sobre a possibilidade e pertinência de utilização das TDIC nas aulas de EFE			X	
Frequência de utilização de TDIC nas aulas de EFE			X	
Dispositivos mais utilizados nas práticas pedagógicas			X	
Plataformas digitais e aplicativos mais utilizados nas práticas pedagógicas			X	
Motivos para a não utilização de TDIC nas práticas pedagógicas				X
Dificuldades enfrentadas na utilização de TDIC nas práticas pedagógicas				X

Fonte: A autora (2025).

As três questões norteadoras propostas ao final de cada encontro síncrono, de caráter voluntário, estão explicitadas na tabela a seguir. As respostas das atividades dos primeiro e segundo encontros foram discutidas em conjunto com as quatro primeiras categorias temáticas de análise. Já as respostas à atividade do terceiro encontro, por sua natureza avaliativa, foram concentradas na categoria de análise “O Curso de Extensão na voz dos participantes: impressões, aprendizados e contribuições para a prática docente”.

Tabela 4 - Questões propostas durante os encontros síncronos do Curso de Extensão.

Encontro Síncrono	Questão Norteadora
1º encontro	Neste espaço você deverá comentar brevemente as primeiras impressões e expectativas sobre o curso. Tenha em mente alguns aspectos para orientar sua resposta: - Principal(is) motivo(s) para participação do curso; - O que espera do curso; - Impressões da primeira aula.
2º encontro	A partir das discussões propostas discutidas até o momento, faça um breve comentário a partir dos tópicos abaixo: - Você acredita que as atividades propostas são passíveis de serem aplicadas em sua realidade (mesmo que com adaptações)? - Quais aspectos da temática da Mídia-Educação e do Letramento Digital você acredita ser possível de serem trabalhados em sua prática pedagógica?
3º encontro	Este espaço é voltado para que você coloque suas impressões sobre o curso: - Metodologia proposta pela tutora; - Conteúdos abordados; - Atividades desenvolvidas; - Literatura proposta; - Relevância da palestra com o professor convidado; - De que forma você acredita que esta formação tenha contribuído para sua prática docente; - Outros.

Fonte: A autora (2025).

4.1 O perfil dos participantes

A trajetória profissional, tempo de formação e atuação podem influenciar significativamente na decisão de um professor de buscar uma determinada formação continuada. Da mesma forma, influencia também suas experiências, concepções e entendimento sobre os conteúdos e práticas que são desenvolvidos da EFE. Assim, é essencial compreender o perfil desses educadores, considerando suas faixas etárias, seus anos de experiência na docência e o contexto em que atuam.

Esses elementos ajudarão a construir uma leitura mais aprofundada sobre os fatores que motivam ou dificultam a utilização das temáticas digitais nas práticas pedagógicas dos participantes. Ao compreender quem são esses professores e como suas vivências dialogam com as demandas surgidas de uma educação atravessada pelo digital, é possível elaborar uma análise mais contextualizada, respeitando suas diferentes perspectivas e trajetórias no campo da EFE.

A tabela abaixo organiza os participantes a partir de suas faixas etárias.

Tabela 5 - Faixa etária dos participantes

	Faixa Etária	Número de Professores	Representação (%)
1ª	Até 25 anos	1	3,6%
2ª	De 26 a 35 anos	7	25%
3ª	De 36 a 45 anos	12	42,9%

4ª	De 46 a 55 anos	5	17,9%
5ª	De 56 a 65 anos	3	10,7%

Fonte: A autora (2025)

Interessante observar que a maioria dos professores participantes se concentra nas terceira, segunda e quarta faixas etárias: 36 a 45 anos; 26 a 35 anos e 46 a 55 anos, respectivamente. Mais do que traçar um perfil etário dos participantes, esses dados podem ajudar a identificar possíveis relações entre concepções, escolhas e formações à faixa geracional. Ao levarmos em conta, por exemplo, que apesar dos primeiros acessos à internet no Brasil datarem do início da década de 1990, é apenas no final da mesma década e ao longo do início dos anos 2000 que o país observou a popularização das navegações *online* (Vieira, 2003). Logo, os docentes que se encontram a partir da metade da segunda faixa etária (por volta dos 30 anos em diante), vivenciaram a transição entre um mundo predominantemente analógico e a ascensão digital. Para eles, as tecnologias digitais podem ter sido, inicialmente, uma novidade, e seu processo de adaptação mais gradual em comparação às faixas etárias mais jovens, que cresceram em uma sociedade já imersa nesse contexto digital, o que pode influenciar suas concepções sobre a função e os desafios das TDIC no processo de ensino-aprendizagem.

Para os professores mais jovens, a presença das tecnologias na educação pode soar como algo mais natural, uma vez que suas experiências sociais podem já ter sido constituídas em um cenário amplamente atravessado pela cultura digital. Isso não significa, no entanto, com base nas discussões anteriores sobre “nativos” e “imigrantes” digitais, que possuam, de forma automática, maior domínio sobre o uso pedagógico das TDIC. Da mesma forma, não se pode presumir que docentes de outras gerações enfrentam mais dificuldades apenas por terem vivido a transição entre os mundos analógico e digital. Como apontam Fonseca e Araújo (2023)

[...] torna-se plausível notar a presença de diversos fatores que representam potenciais obstáculos no contexto da implementação das TDICs na EF. Esses fatores incluem questões relacionadas ao acesso às tecnologias, considerações culturais, qualidade da formação continuada e inicial dos professores, bem como disposição e adesão destes profissionais em relação ao uso das TDICs (Fonseca e Araújo, 2023, p. 4).

Dessa forma, é possível afirmar que o envolvimento com processos formativos, a intencionalidade pedagógica e a abertura para novas aprendizagens são elementos mais determinantes do que a idade ou a geração a que pertencem.

Assim, a distribuição entre as faixas etárias nos leva a refletir sobre as motivações dos professores que fazem, ou não, parte das gerações marcadas pelas tecnologias digitais, em

participar da formação oferecida. É coerente apontar que haja, por parte dos docentes, por exemplo, uma conscientização sobre a necessidade de aprimorar as práticas pedagógicas e atualizá-las às demandas que surgem do novo contexto educacional.

Algumas reflexões trazidas pelos próprios, através das atividades solicitadas durante o curso, corroboram com esta percepção e nos ajudam a ampliar as associações entre a faixa etária e concepção sobre a necessidade de inclusão das TDIC à educação. Sobre a motivação e expectativa para a participação do curso, os participantes relatam:

Espero aprender a incluir as novas tecnologias em minhas aulas através do curso (Participante B, 46 a 55 anos).

A intencionalidade de participar do curso foi me apropriar do tema que até o momento não tinha me aprofundado (Participante G, 36 a 45 anos).

Minha participação no curso está motivada pela relevância de integrar as mídias e os letramentos digitais ao contexto educacional, particularmente na Educação Física Escolar (Participante I, 26 a 35 anos).

O principal motivo de participação foi a preocupação em me atualizar quanto às tecnologias digitais em sala de aula. Sou formado na graduação há 24 anos, mesmo tempo que tenho de escola pública. Muita coisa vem mudando neste tempo e é sempre bom agregar conhecimento para melhorar a prática em sala de aula (Participante K, 36 a 45 anos).

Além da possível relação geracional, os relatos dos participantes revelam uma motivação compartilhada: a necessidade de atualização frente às transformações que atravessam a escola e a prática docente. Essa busca por formação, mesmo entre profissionais com longas trajetórias, evidencia que o tempo de atuação não é, por si só, determinante para o engajamento com as TDIC. Em vez disso, como apontam as próprias falas, fatores como o reconhecimento de lacunas formativas, a intencionalidade pedagógica e o desejo de aprimorar a prática têm se mostrado mais influentes.

Ao mesmo tempo, é importante considerar que esse movimento também se articula com as exigências institucionais presentes em políticas públicas como a BNCC (2018), e a PNED (2023), que apontam para a necessidade de desenvolver competências digitais na escola, nem sempre acompanhadas de suporte técnico e formativo adequado.

O depoimento do participante K acima, nos leva a interpretação de outras características sobre o perfil dos participantes, como o tempo de formação e o tempo de atuação na educação básica.

Tabela 6 - Tempo de formação em Educação Física dos participantes

Tempo de Formação (Licenciatura)	Número de Professores	Representação (%)
Menos de 1 ano	2	7,1%

De 1 a 5 anos	1	3,6%
De 6 a 10 anos	8	28,6%
De 11 a 15 anos	2	7,1%
De 16 a 20 anos	8	28,6%
De 21 a 25 anos	2	7,1%
De 26 a 30 anos	2	7,1%
Mais de 30 anos	3	10,7%

Fonte: A autora (2025).

Tabela 7 - Tempo de atuação dos participantes na educação básica com a educação física

Tempo de Atuação na Educação Básica	Número de Professores	Representação (%)
Menos de 1 ano	1	3,6%
De 1 a 5 anos	6	21,4%
De 6 a 10 anos	5	17,9%
De 11 a 15 anos	5	17,9%
De 16 a 20 anos	5	17,9%
De 21 a 25 anos	3	10,7%
De 26 a 30 anos	0	–
Mais de 30 anos	3	10,7%

Fonte: A autora (2025)

A distribuição relativamente diversificada observada tanto no tempo de formação, quanto de atuação dos participantes na educação básica (tabelas 6 e 7), nos permite explorar algumas possibilidades. Há uma presença significativa de docentes com experiência consolidada na EFE (75% com mais de 5 anos de atuação). Essa distribuição sugere que em diferentes momentos da carreira do magistério, a formação continuada é uma demanda presente, seja para consolidar práticas pedagógicas, seja para se atualizar frente aos desafios impostos pela cultura digital.

A diminuição gradativa da procura entre professores com mais de 25 anos de atuação (zero) e tempo de formação (7,1%), pode ser explicada sob a luz de diversos fatores que se correlacionam. As condições de trabalho dos docentes, por exemplo, frequentemente envolvem sobrecarga de tarefas, baixos salários e falta de recursos adequados, o que contribui para o desgaste físico e mental desses profissionais. Essas adversidades podem desencadear problemas de saúde, como estresse e exaustão, afetando negativamente a qualidade de vida e a capacidade de trabalho dos professores (Saviani, 2011; Nunes, Cardoso e Sousa, 2020).

Em adição, o tempo de contribuição para a aposentadoria do magistério no Brasil, atualmente, está entre 25 e 30 anos, dependendo do gênero e das regras previdenciárias (Brasil, 2019). A proximidade da aposentadoria e união aos fatores citados podem influenciar a decisão dos docentes em relação à busca por formação continuada. Professores próximos de se aposentar podem sentir-se desmotivados a investir em novas capacitações.

Não é possível, por meio destes dados, atribuir significados para esse declínio. No entanto, a literatura nos indica uma série de barreiras que dificultam a aproximação de professores do uso pedagógico das TDIC. Entre elas, citamos uma possível resistência à incorporação dessas tecnologias ao ambiente educacional por conta de convicções profundamente estabelecidas, além de dificuldades no manuseio das TDIC e falta de familiaridade com ferramentas digitais (Fonseca e Araújo, 2023). Na área de Educação Física, essa resistência pode ser ainda mais pronunciada. Historicamente, a disciplina enfatiza atividades corporais e práticas presenciais (Tahara e Darido, 2016; Batista *et al.*, 2016), levando alguns educadores a questionarem a relevância das TDIC nas práticas da disciplina. Esse tópico é discutido com mais profundidade no eixo de análise sobre práticas pedagógicas.

Os próximos dados dizem respeito aos locais de atuação dos participantes. É necessário considerar que os professores têm a possibilidade de atuar em uma ou mais redes, e suas práticas podem se diferenciar de um local para o outro por conta de suas particularidades, não apenas entre as redes especificamente, mas de acordo com características geográficas, sociais, culturais e de infraestrutura. A partir disso foram orientados a selecionar a rede que possuem a maior carga horária para guiarem suas respostas.

Tabela 8 - Alocação de carga horária predominante

Rede de Ensino	Número de Professores	Representação (%)
Rede pública municipal de ensino	12	42,9%
Rede pública estadual de ensino	3	10,7%
Rede pública federal de ensino	5	17,9%
Rede privada de ensino	8	28,6%

Fonte: A autora (2025).

O objetivo dessa escolha foi que todas as respostas estivessem relacionadas ao mesmo contexto de atuação, evitando, deste modo, que recursos, ou suas ausências, fossem atribuídos, incorretamente, a outros espaços. Assim, limitamos o participante a responder às questões sem variar a perspectiva dentre os diferentes locais onde atua, contribuindo para a consubstancialidade das análises.

Como resultado, houve um predomínio de atuantes das redes públicas (71,5%), sobretudo das municipais (42,9%). No entanto, a presença de participantes da rede federal (17,9%), nos alerta a considerar que, apesar de pública, esta rede tende a contar com infraestrutura e recursos diferenciados e superiores às demais (Andrade, 2025). O objetivo desta pesquisa não está em se debruçar sobre as lacunas e privilégios entre as redes de ensino, mas

reconhecemos que esse contexto pode influenciar diretamente as possibilidades de acesso, uso e apropriação das tecnologias no cotidiano escolar. Dessa forma, entendemos a necessidade de investigações que considerem essa variável em profundidade. Ao que pretendemos, entender de qual rede os docentes vêm permite lançar luz sobre parte das condições objetivas que atravessam suas práticas e percepções em relação às TDIC na Educação Física.

A tabela seguinte trata dos locais de atuação dos professores participantes.

Tabela 9 - Local de Atuação dos participantes

Local de Atuação	Número de Professores	Representação (%)
No estado do Rio de Janeiro	27	96,4%
Fora do estado do Rio de Janeiro	1	3,6%

Fonte: A autora (2025).

A grande maioria dos participantes (96,4%), atuam no estado do Rio de Janeiro e atribuímos essa conjuntura a alguns fatores. Em primeiro lugar, apesar do curso de extensão ter sido oferecido de modo remoto, o programa de mestrado que abriga esta pesquisa é oferecido por uma instituição fluminense, bem como a autora possui a mesma naturalidade. Dessa forma, as redes de contato profissionais e pessoais da autora estão, em sua maioria, vinculadas ao estado do Rio de Janeiro, o que contribuiu significativamente para a mobilização de participantes locais. Além disso, a divulgação do curso ocorreu majoritariamente por meio de redes sociais digitais e aplicativos de mensagens, cujos algoritmos tendem a priorizar conexões geográficas mais próximas (Aires, 2024), o que pode ter reforçado a concentração regional dos inscritos.

Com base nos dados do Censo Escolar da Educação Básica, realizado pelo IBGE, é possível compreender melhor o contexto em que se inserem os professores participantes desta pesquisa, majoritariamente vinculados ao estado do Rio de Janeiro, localizado na Região Sudeste. Essa consideração regional é fundamental para a análise, pois as condições de infraestrutura tecnológica variam significativamente entre as regiões do país.

Ao observarmos, por exemplo, os dados de acesso à internet banda larga, a Região Sudeste apresenta o índice mais elevado, com 92% das escolas contando com esse tipo de conexão. Esse número é superior aos registrados nas regiões Norte (47,8%); Nordeste (72,6%), Centro-Oeste (88,1%) e Sul (79,1%), (BRASIL, 2023). No entanto, quando se analisa a disponibilização de internet para os alunos, a situação é mais limitada: apenas 61,5% das escolas da região Sudeste oferecem internet acessível aos estudantes, o que revela um desafio persistente na democratização do acesso às tecnologias digitais no ambiente escolar.

Outro ponto que merece destaque é a discrepância entre o uso da internet para fins administrativos (presente em 95,3% das escolas do Sudeste) e seu uso para ensino e aprendizagem (79,2%). Tal diferença sugere que, embora a infraestrutura possa estar relativamente presente, ainda há entraves para que as tecnologias digitais sejam plenamente integradas às práticas pedagógicas, o que compromete iniciativas efetivas e inclusivas nesse sentido. Em outras palavras, uma instituição escolar possuir acesso a internet, não garante que seja de qualidade e com fins pedagógicos.

Esses dados nos conduzem a dois olhares importantes: por um lado, mesmo em uma região que concentra maior investimento e infraestrutura, como a Sudeste (Monteiro Neto, 2024), persistem importantes desafios estruturais, especialmente no que se refere à equidade de acesso entre os diferentes sujeitos escolares e à integração pedagógica significativa das tecnologias no cotidiano educacional. Por outro lado, a região apresenta condições mais favoráveis em relação a outras localidades do país, o que pode ter influenciado as respostas e percepções dos participantes desta pesquisa.

Reconhecer esse cenário não diminui ou invalida o processo investigativo, ao contrário, ajuda a contextualizar os dados e a compreender como o território influencia o modo como os professores acessam, compreendem e utilizam os recursos digitais em sua prática docente. O foco aqui não é a generalização, mas sim a análise situada das percepções docentes à luz de suas condições materiais de trabalho e acesso às tecnologias.

Para a discussão a seguir, a próxima tabela apresenta as informações sobre o grau de escolaridade dos professores.

Tabela 10 - Grau de Escolaridade dos participantes

Escolaridade	Número de Professores	Representação (%)
Graduação	3	10,7%
Especialização	19	67,9%
Mestrado	5	17,9%
Doutorado	1	3,6%

Fonte: A autora (2025).

Os dados mostram uma maioria significativa de participantes com formação para além da graduação (89,4%). Esse fator, adicionado do interesse em participar do curso, corrobora com a existência de uma preocupação com a própria formação continuada e aprimoramento profissional. Os comentários dos professores citados anteriormente materializam esse movimento.

No que diz respeito a elevada proporção de docentes, especificamente, com cursos de especialização (67,9%), este número pode estar associado à crescente oferta de cursos de pós-graduação *lato sensu* na modalidade remota, com menor duração e valores mais acessíveis (Assale, 2023), o que tende a incentivar a adesão a esse tipo de formação. Além disso, a escolha por especializações pode estar relacionada às limitações impostas pela própria carreira docente, como a sobrecarga de trabalho e a falta de tempo para se dedicar a formações mais longas e exigentes (Nunes, Cardoso e Sousa, 2020).

Nesse contexto, a modalidade remota aparece como alternativa viável para a continuidade dos estudos, permitindo maior flexibilidade de horários e compatibilidade com a rotina profissional. Por outro lado, o menor número de professores com mestrado e doutorado pode estar atrelado a obstáculos estruturais de acesso e permanência nas pós-graduações *stricto sensu* (Oliveira e Souza, 2021; Pessoa e Farias, 2023). Cabe assim, retomarmos Saviani (2011), e Moriconi, Gimenes e Leme (2021), ao destacarem a necessidade de uma mudança na lógica laboral do professor, com condições de exercício em uma única escola e número de turmas reduzido, por exemplo, possibilitando assim que a formação continuada seja uma prática regular docente.

4.2 Formação Docente

Nesta categoria, estão as análises sobre as experiências formativas dos professores participantes, considerando tanto os espaços institucionais quanto às iniciativas individuais que possibilitaram o contato com os conceitos de Mídia-Educação, LD e tecnologias digitais aplicadas à educação. Além de mapear onde e como esse conhecimento foi adquirido, observa-se também como os docentes avaliam a relevância e a adequação dessas formações às demandas de suas práticas pedagógicas. Em união às reflexões pretendidas, olhamos também para as motivações que levaram esses docentes a buscar conhecimento no curso de extensão.

Na atividade assíncrona, enviada ao final do primeiro encontro, foi solicitado que os participantes expusessem os motivos que os levaram a participar do curso de extensão.

A intencionalidade de participar do curso foi me apropriar do tema que até o momento não tinha me aprofundado (Participante G).

Sou um recém formado no curso de Educação Física, então, não quis "perder" tempo e queria continuar me aperfeiçoando. Então, encontrei nesse curso a oportunidade perfeita para esse aperfeiçoamento. Além disso, o tema me chamou atenção por ser algo muito comum, pois acredito que esse é o presente e o futuro da educação física (Participante F).

Minha participação no curso está motivada pela relevância de integrar as mídias e os

letramentos digitais ao contexto educacional, particularmente na Educação Física Escolar. (Participante I).

O principal motivo para a participação foi para atualizar sobre os TICs no ambiente escolar e suas relações com a Educação Física (Participante C).

Particpei do curso para aprender a usar ferramentas digitais nas aulas de Educação Física e torná-las mais interessantes e inclusivas (Participante L).

Curiosidade, acompanhar a evolução da educação por seus vários meios. (Participante A).

Esses relatos, embora partam de contextos diversos, revelam uma convergência quanto à busca pelo curso, motivada pela percepção de que ainda há lacunas importantes em suas formações no que diz respeito ao uso pedagógico das tecnologias digitais. Da mesma forma, os comentários expressam a percepção da urgência em se apropriar pedagogicamente destes recursos e temáticas, bem como o reconhecimento sobre a necessidade da formação continuada como parte do fazer docente.

Nesse sentido, destacamos os comentários dos participantes F, recém-formado, e K, com 24 anos de atuação. De um lado, a percepção de que as tecnologias são uma realidade também para o ambiente escolar; de outro, o reconhecimento de que, com o passar do tempo, as práticas se modificam. Para ambos, torna-se evidente a necessidade de acompanhar e se aperfeiçoar para lidar com tais temáticas e recursos.

Essa leitura pode ser acompanhada pelas respostas dadas sobre a familiaridade com o conceito de Mídia-Educação e LD e sua utilização em sala de aula, disponibilizadas na tabela a seguir.

Tabela 11 - Conhecimento sobre os conceitos de Mídia-Educação e Letramento Digital

Opção de Resposta	Conhecimento sobre o conceito de Mídia-Educação	Conhecimento sobre o conceito de Letramento Digital
Sim, utilizo em minhas aulas	9 (32,1%)	9 (32,1%)
Sim, mas não aplico nas aulas	13 (46,4%)	8 (28,6%)
Não tenho conhecimento	6 (21,4%)	11 (39,3%)

Fonte: A autora, 2024

Os dados que se apresentaram nos trouxeram algumas perspectivas de análise. Um primeiro ponto a ser considerado é que a maior parte dos participantes afirma conhecer os conceitos de Mídia-Educação (32,1%) e Letramento Digital (32,1%), o que reafirma que a ubiquidade das tecnologias digitais e suas múltiplas implicações na sociedade contemporânea têm provocado movimentações importantes no campo educacional (Batista *et al.*, 2016). Retomando as contribuições de Sibilía (2012), a crescente digitalização da cultura e das práticas

sociais vem tensionando os modelos tradicionais de ensino, desestabilizando práticas estagnadas e exigindo da escola um olhar renovado sobre seus próprios processos e objetivos. Nesse cenário, conceitos como Mídia-Educação e Letramento Digital emergem como respostas às novas demandas formativas, favorecendo deslocamentos no modo como os educadores pensam e constroem suas práticas. De forma complementar, Kenski (2015), destaca que a presença cada vez mais intensa das tecnologias digitais na vida social e no cotidiano escolar impõe ao professor o desafio de desenvolver novas habilidades e de ressignificar o uso pedagógico das tecnologias, impulsionando assim uma reconfiguração gradual das práticas educativas.

Entretanto, ao aprofundarmos o olhar sobre os dados, observamos que entre os professores que afirmaram conhecer os conceitos, uma parcela significativa ainda não os aplica em suas aulas (Mídia-Educação: 46,4%; Letramento Digital: 28,6%). Essa distância entre o reconhecimento teórico e a prática pedagógica é sustentada pelos comentários dos próprios participantes, que indicam uma série de fatores, como falta de aprofundamento e formação fragmentada que dificultam a apropriação e o uso planejado das TDIC nas aulas de Educação Física.

Em outras palavras, os dados revelam que o conhecimento prévio dos conceitos de Mídia-Educação e LD não necessariamente se traduz em prática, o que nos leva a considerar que a formação oferecida a esses docentes, em geral, tem sido insuficiente. Ao mesmo tempo, as motivações expressas nos comentários evidenciam um movimento de busca ativa por parte dos professores, que reconhecem as limitações formativas e se mostram dispostos a ressignificar suas práticas.

Sob uma outra perspectiva, o maior reconhecimento do conceito de Mídia-Educação pode estar relacionado à sua presença mais antiga nos debates educacionais brasileiros, sobretudo na Educação Física, especialmente a partir da atuação de autores já citados, como Sérgio Carvalho, Mauro Betti, Giovani de Lorenzi Pires e o surgimento de laboratórios e grupos de estudos, tanto na UFSM, quanto no CBCE. Esse histórico pode ter contribuído para que o termo circulasse com maior frequência em cursos, eventos e práticas formativas nas últimas décadas.

Já o conceito de Letramento Digital, embora amplamente discutido em contextos acadêmicos e em documentos de políticas públicas mais recentes, ainda parece menos familiar a uma parcela dos professores. Isso pode ser explicado pelo fato de ser um conceito mais recente e por vezes, como destacam Souza (2007) e Buckingham (2010), atribuído unicamente às habilidades instrumentais.

Assim, embora a familiaridade com os conceitos de Mídia-Educação e Letramento Digital esteja presente entre a maioria dos participantes, as nuances observadas sugerem percursos formativos diversos e por vezes fragmentados. Na sequência, a análise se volta a investigar como tais conceitos foram incorporados às trajetórias formativas dos docentes e, posteriormente, em que medida essas experiências influenciam suas práticas pedagógicas.

Ao direcionarmos o olhar para o que os participantes apontaram esperar ao buscar o curso de extensão, percebemos uma postura ativa na construção do próprio percurso formativo. Esse movimento parece se iniciar do reconhecimento de que lhes faltam conhecimentos e recursos suficientes para utilizar temáticas digitais em suas práticas, ou da necessidade de aprofundamento de possíveis conhecimentos prévios:

Espero aprender a incluir as novas tecnologias em minhas aulas através do curso (Participante B).

Eu espero novas visões e percepções sobre a tecnologia e Educação Física (Participante C).

Através do curso, espero aprender sobre novas tecnologias e novas formas de abordar e acompanhar os avanços tecnológicos. E como podemos auxiliar aos nossos alunos a fazer uso da tecnologia de forma consciente (Participante E).

Eu espero encontrar matérias teóricas de qualidade e discussões enriquecedora sobre o tema e um pouco mais. Porém, o que mais eu aguardo são as partes práticas envolvendo o tema proposto do curso, visando auxiliar pessoais novas como eu durante as aulas práticas de Educação Física (Participante F).

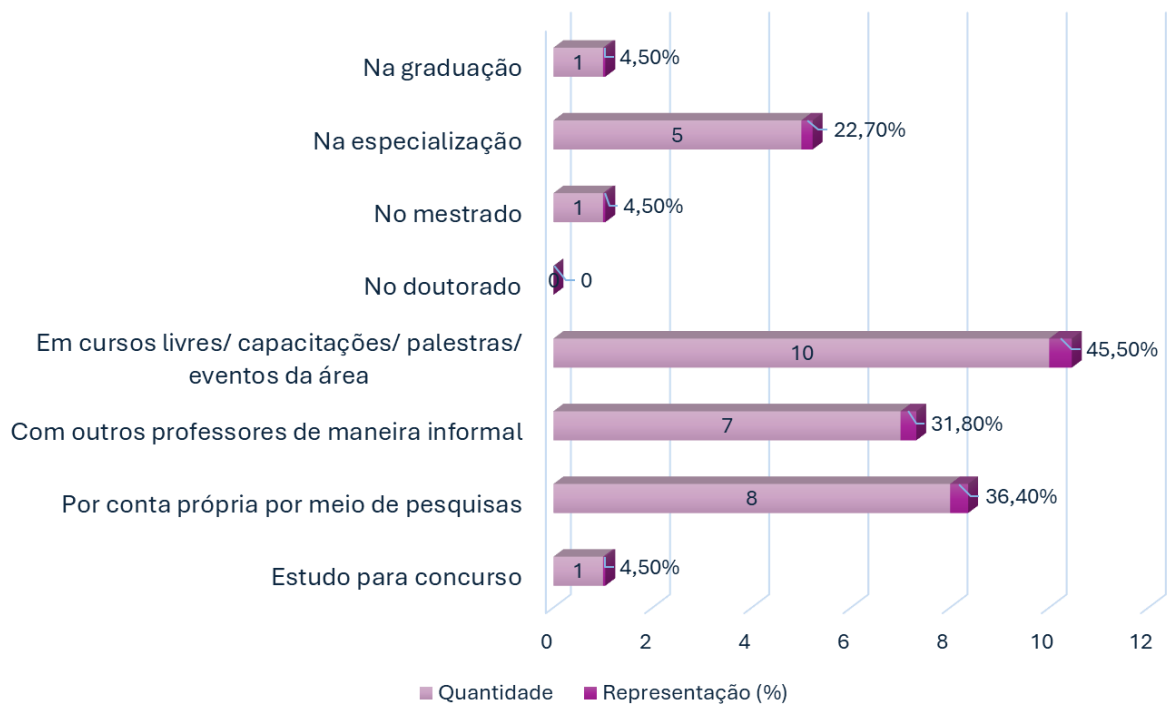
Espero que o curso me proporcione uma compreensão mais aprofundada das interseções entre mídias, educação e Educação Física. Desejo adquirir ferramentas práticas e teóricas que me ajudem a planejar e implementar estratégias que aproveitem as mídias como recursos pedagógicos criativos e eficazes. Também espero desenvolver competências para promover o pensamento crítico e o engajamento dos estudantes no uso de tecnologias digitais (Participante I).

Destacamos, a recorrente menção a aprender e desenvolver meios para incluir as TDIC nas práticas docentes dos participantes. Além de reafirmar os dados discutidos anteriormente sobre a necessidade de aperfeiçoamento, os comentários indicam o reconhecimento da importância das temáticas digitais para a prática pedagógica. Evidenciam também o quanto tais temas precisam ser discutidos com maior profundidade no espaço escolar. Isso mostra docentes engajados com uma formação para seus estudantes que esteja articulada ao que se passa na sociedade. É possível inferir também que nos casos onde o participante teve algum conhecimento prévio sobre o tema, a percepção de que necessitam de constante atualização e aperfeiçoamento, persiste. Da mesma forma, nos comentários que indicam uma ausência de

proximidade com o tema, revelam as lacunas na formação inicial que temos destacado ao longo do texto.

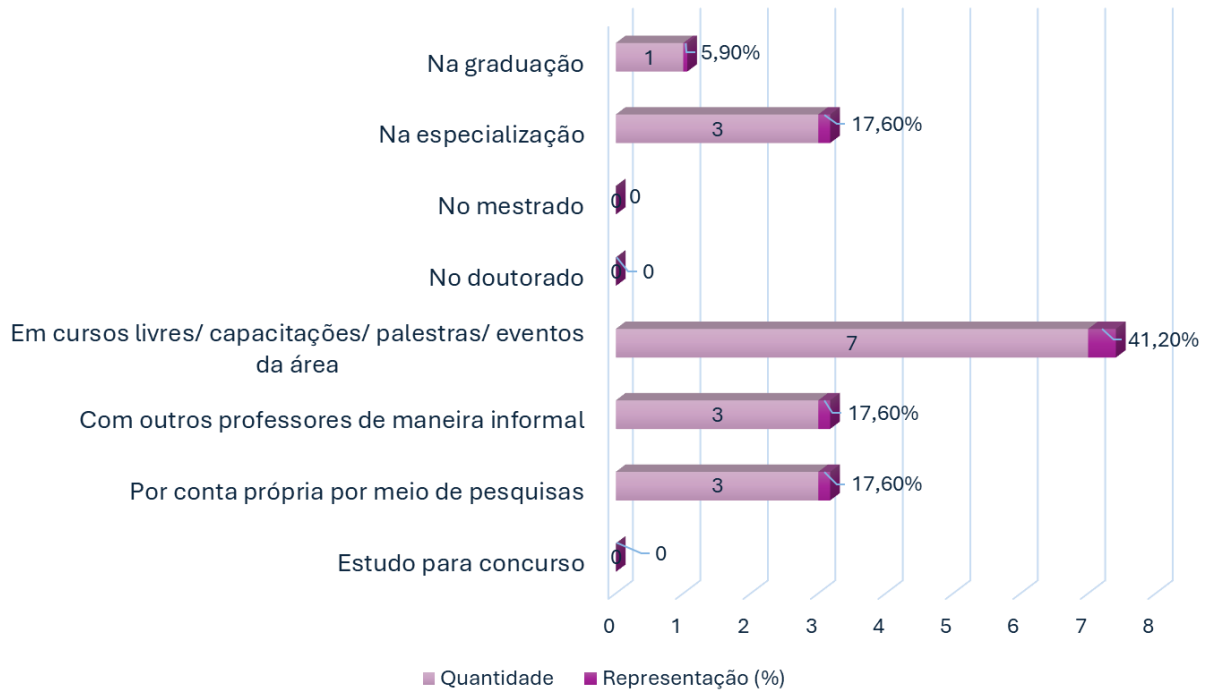
Assim, aprofundando as análises feitas e abrindo caminho para outras, os gráficos a seguir distribuem os locais onde os professores que responderam possuir conhecimento sobre os termos, adquiriram tal contato. Cabe esclarecer que os participantes podiam selecionar mais de uma opção, uma vez que um mesmo indivíduo poderia ter tido esse contato em diferentes espaços formativos.

Gráfico 1 - Local de aproximação com o conceito de Mídia-Educação



Fonte: A autora (2025).

Gráfico 2 - Local de aproximação com o conceito de Letramento Digital



Fonte: A autora (2025).

As informações apresentadas reforçam importantes limitações da formação inicial, *lato* e *stricto sensu* no tratamento dos referidos conceitos. A baixa presença da graduação como espaço de contato com essas temáticas, evidencia lacunas já apontadas por diversos autores (Bévort e Belloni, 2009; Araújo *et al.*, 2021; Silveira e Pires, 2021a; Fonseca e Araújo, 2023). Nessa mesma direção, considerando que a especialização é etapa mais representativa entre os respondentes (67,9%), também revela um cenário insuficiente, ao não se destacar como fonte considerável de construção de saberes sobre Mídia-Educação e Letramento Digital. Como ressaltam Araújo *et al.* (2021), é essencial que as temáticas voltadas às mídias e tecnologias estejam articuladas de maneira transversal nos currículos formativos. A presença das TDIC, portanto, deve atravessar diferentes eixos da formação docente, contribuindo para que professores desenvolvam competências que integrem, de forma contextualizada, os desafios da cultura digital à educação.

Em ambos os gráficos, a principal via de apropriação ocorreu em cursos livres, capacitações e eventos extracurriculares, bem como por meio de iniciativas de autoformação e trocas informais entre colegas. Nesse sentido, algumas expectativas relatadas pelos participantes evidenciam o papel central que os cursos livres, capacitações e autoformações vêm desempenhando nesse campo e nos ajudam a entender esse contexto. A busca por conta

própria e as trocas informais entre professores, igualmente relevantes, revelam um movimento proativo por parte dos docentes frente às lacunas percebidas na formação inicial e continuada.

Espero obter ideias práticas e trocar experiências com outros professores para melhorar minha prática. Na primeira aula, achei a abordagem bem interessante, trazendo reflexões importantes e já inspirando novas ideias para aplicar no dia a dia (Participante L).

Espero obter conhecimentos de quem já vivencia a temática de forma prática e com a primeira aula pude observar a teoria trazida de forma dinâmica e contextualizada (Participante G).

Se por um lado todo esse cenário reforça o interesse e o engajamento individual, por outro, explicita, como já alertara Bianchi (2009), a necessidade urgente de políticas e programas formativos mais estruturados, capazes de assegurar uma abordagem crítica e integrada das tecnologias digitais nos diferentes momentos da trajetória docente.

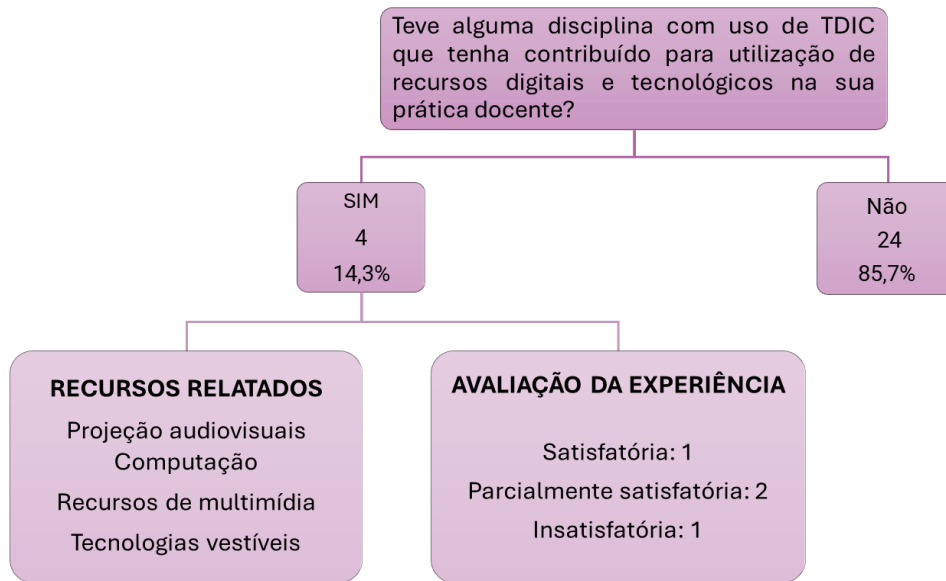
A discussão a seguir trata da incidência de práticas voltadas ao uso das TDIC, Mídia-Educação e Letramento Digital, vivenciadas na formação inicial dos participantes. Os docentes foram questionados se, durante a graduação, receberam alguma formação específica voltada para a utilização de TDIC, Mídia-Educação ou outras abordagens que os orientassem quanto ao uso de recursos digitais e tecnológicos no exercício da docência. As questões diziam respeito tanto a disciplinas específicas voltadas para essas temáticas, quanto para um recorte mais transversal em disciplinas diversas que trouxessem o assunto à prática e/ou à reflexão.

Tabela 12 - Formação específica, durante a graduação, para utilização de TDIC, Mídia-Educação e/ ou Letramento Digital na docência.

SIM	NÃO
--	28 (100%)

Fonte: A autora (2025).

Gráfico 3 - Formação transversal na graduação, para utilização de TDIC, Mídia-Educação, Letramento Digital na docência.



Fonte: A autora (2025)

Como primeira ponderação, destacamos que nenhum participante indicou ter cursado uma disciplina voltada especificamente para essas temáticas durante a graduação (tabela 12). Neste estudo, observamos que a literatura nos traz constatações e reflexões que se materializam nos dados gerados. Silveira, Brüggemann e Bianchi (2019), encontraram uma minoria em sua pesquisa, de graduações em Educação Física com oferta de disciplinas relacionadas às mídias e quando ocorrem, são, predominantemente, optativas e com viés instrumental.

Em adição, entre os poucos que relataram algum contato transversal com essas abordagens em outras disciplinas, as práticas mencionadas se restringiram ao uso de projetores e recursos multimídia, evidenciando essa perspectiva ainda predominantemente instrumental que é atribuída a esses recursos (gráfico 3). Esse quadro reforça também as reflexões de Araújo *et al.*, (2021a), que apontam a integração de mídias e tecnologias nas graduações brasileiras como incipiente, pouco estruturada e ainda descolada de projetos pedagógicos mais amplos.

Além disso, a avaliação dessas experiências (gráfico 3) reforça tal cenário: embora uma resposta tenha classificado a formação como satisfatória, a maior parte das avaliações foi parcialmente satisfatória ou insatisfatória. Isso corrobora a percepção de que, quando existente, a abordagem formativa ainda não tem sido suficiente para preparar os docentes para o uso das TDIC em sala de aula. Nesse sentido, conversando com dados anteriormente estudados, os cursos livres e de extensão, como o desenvolvido ao longo desta pesquisa ganham ainda mais relevância, contribuindo para sanar as lacunas que aqui se concretizam.

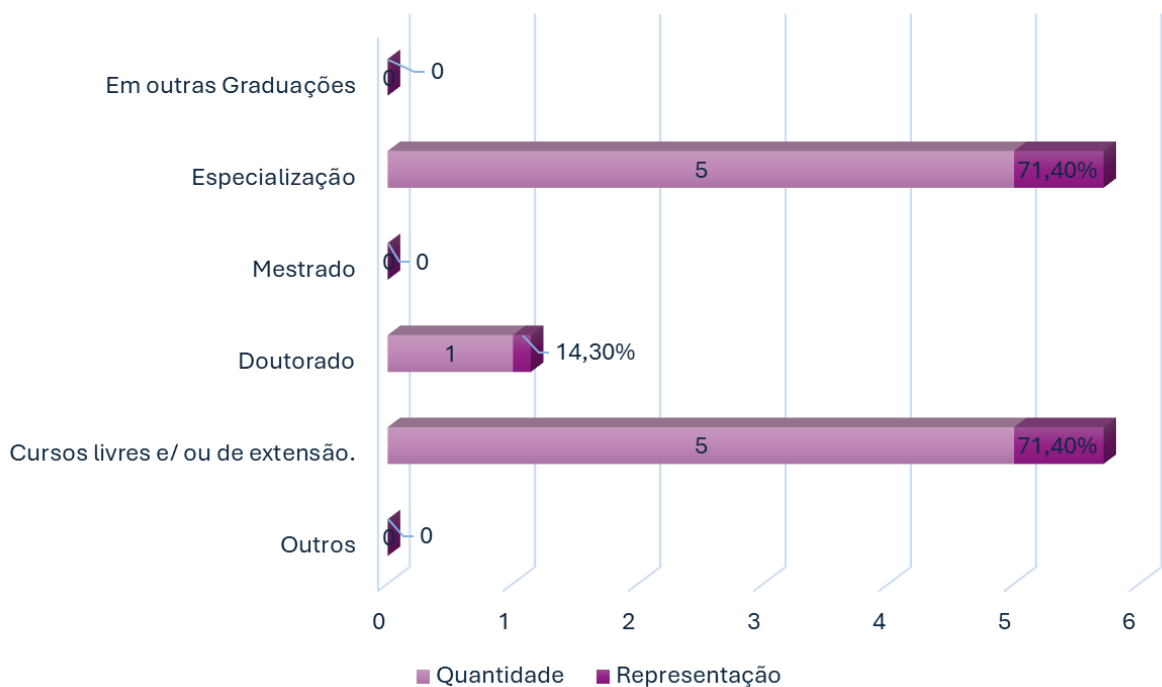
Em síntese, os dados analisados sugerem que, para boa parte dos participantes, a formação inicial proporcionou um contato limitado com o uso das TDIC, da Mídia-Educação e do Letramento Digital, seja em disciplinas específicas, seja de modo transversal. As experiências relatadas foram pontuais e concentradas em recursos técnicos básicos. A seguir, a análise se dará em torno das demais experiências formativas relatadas pelos professores. Neste caso, os participantes foram questionados sobre outro tipo de formação sobre Mídia-Educação, TDIC, ou outra que orientasse para a utilização de recursos digitais e tecnológicos na docência. A finalidade foi compreender como outros espaços formativos vêm contribuindo, ou não, para ampliar seus repertórios e práticas relacionados a essas temáticas. Cabe destacar que os participantes eram livres para selecionar mais de uma opção para apontar sua formação para a temática.

Tabela 13 - Outro tipo de formação sobre Mídia-Educação, TDIC, ou outra que oriente para a utilização de recursos digitais e tecnológicos na docência.

SIM	NÃO
7	21
25%	75%

Fonte: A autora (2025)

Gráfico 4 - Espaços de formação apontados pelos participantes



Fonte: a autora (2025).

A procura limitada por formações diversas voltadas às mídias e tecnologias, é reforçada pelos dados desta pesquisa (tabela 13). Embora alguns docentes tenham relatado experiências

em cursos livres e em especializações, chama atenção o número expressivo de professores que indicaram não possuir esse tipo de formação. Esse cenário dialoga com um conjunto de fatores distintos que podem, ou não, estar relacionados entre si.

Um primeiro viés da análise não enxerga nestes dados desinteresse por parte dos educadores, mas os associam aos aspectos estruturais e contextuais que assolam a profissão docente e impõem barreiras na busca por formações continuadas (Saviani, 2011; Fonseca e Araújo, 2023). Entre esses aspectos, destacam-se a sobrecarga de trabalho vivenciada por muitos professores, que atuam em mais de uma escola, com turmas numerosas e múltiplas demandas administrativas, os baixos salários, que dificultam o custeio de formações pagas, além da escassez de políticas públicas que garantam acesso gratuito, tempo de estudo e incentivo institucional à formação continuada. Esses entraves são amplamente discutidos na literatura e refletem uma precarização que, muitas vezes, desmobiliza os docentes mesmo diante do interesse pessoal.

Por outro lado, ainda que a Educação Física tenha desenvolvido ao longo dos anos um campo consolidado de estudos sobre Mídia-Educação, a marca histórica que priorizou abordagens escolares centradas no desenvolvimento do “saber fazer” motor e das práticas corporais tradicionais (Batista *et al.*, 2016), segue influenciando parte das práticas atuais da disciplina e contribui para o que Silva (2005) e Lopes e Macedo (2011), já anunciavam: a marginalização de temas para além das práticas e conteúdos então legitimados no currículo. Apesar dessa priorização ser discutida mais profundamente no eixo de análise a seguir, esse quadro pode ter contribuído para uma baixa procura por espaços formativos que tenham como foco as tecnologias digitais.

No entanto, diversos comentários dos professores participantes apontam que, ainda que persistam limitações e resistências, também emergem movimentações em direção a uma Educação Física mais abrangente e atenta às atuais demandas quanto às possibilidades de articulação entre tecnologias digitais, mídia e práticas pedagógicas na disciplina.

Trabalhar o letramento digital é importante e deve ocorrer porque, apesar de muitos alunos terem celular, o acesso à internet é limitado às redes sociais. Isso faz com que não explorem de maneira ampla e produtiva os recursos digitais disponíveis (Participante K).

[...] dá para trabalhar o uso consciente das tecnologias, ensinar os alunos a analisar conteúdos online e até criar materiais simples, conectando isso às aulas de Educação Física de forma prática e interessante (Participante L).

O letramento digital deve ser pensado em conjunto no ambiente escolar. Os alunos estão imersos nas tecnologias e esse debate é essencial na escola. A Educação Física

deve pensar o letramento digital no sentido de que os alunos se tornem críticos em relação às informações que têm acesso nas mídias sociais (Participante N).

4.3 Práticas Pedagógicas

Esta categoria se volta a analisar as práticas pedagógicas relatadas pelos professores participantes no que se refere ao uso das TDIC nas aulas de Educação Física. Além de buscar compreender as opiniões sobre a pertinência dessas tecnologias na disciplina, observamos a frequência de utilização de dispositivos físicos e recursos digitais no cotidiano docente. Ao identificar tendências e preferências no uso das TDIC, buscamos ampliar a compreensão sobre como essas ferramentas têm sido incorporadas, ou não, às práticas pedagógicas na EFE, em diálogo com os debates explorados neste trabalho. Assim, pretendemos refletir sobre as aproximações e distanciamentos entre os discursos formativos e as ações desenvolvidas nas escolas.

A tabela a seguir retrata a divisão das opiniões dos professores sobre a pertinência da utilização das TDIC nas aulas de EFE.

Tabela 14 - Opinião dos participantes quanto a utilização de recursos digitais nos processos de ensino-aprendizagem

Opiniões	Número de professores	Representação (%)
<i>“Acredito que as TDIC possuem boas possibilidades para auxiliar no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes, proporcionando diferentes experiências, devendo, portanto, serem utilizadas também nas aulas de Educação Física”.</i>	26	92,9%
<i>“Acredito que as TDIC podem prejudicar o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes e não devem ser utilizadas nas aulas de Educação Física”.</i>	--	--
<i>“Acredito que os estudantes já utilizam demasiadamente as TDIC em seu cotidiano e, considero que a aula de Educação Física deva priorizar o movimento em vez de práticas que reforcem o sedentarismo”.</i>	2	7,1%

Fonte: a autora (2025).

Iniciamos a análise destacando a quase unanimidade de participantes (92,9%), em reconhecer o potencial das TDIC no processo de ensino-aprendizagem ao concordarem que essas tecnologias devem ser integradas às aulas de Educação Física. Esse dado aponta um processo importante de transformação na concepção sobre o papel da disciplina, indicando uma abertura à compreensão da Educação Física para além do ensino de esportes e da prática

corporal tradicional. Se alinhando à esta perspectiva, estão as reflexões dos participantes J e F, retratados a seguir:

A Educação Física é uma área de vasta abrangência e possibilidades para processo educacional (Participante J).

[...] levando em consideração ao momento em que se vive (momento tecnológico) as práticas pedagógicas com teor prático envolvido numa teoria que abarca as tecnologias se fazem necessárias (Participante F).

Os comentários abaixo dialogam com a percepção dos participantes que acreditam que a Educação Física deve priorizar o movimento, em detrimento de outras práticas:

Podemos promover a análise crítica de conteúdos sobre saúde e bem-estar nas redes sociais a utilização de aplicativos e redes sociais pode incentivar a prática de atividades físicas, promovendo um estilo de vida ativo e saudável entre os alunos (Participante G).

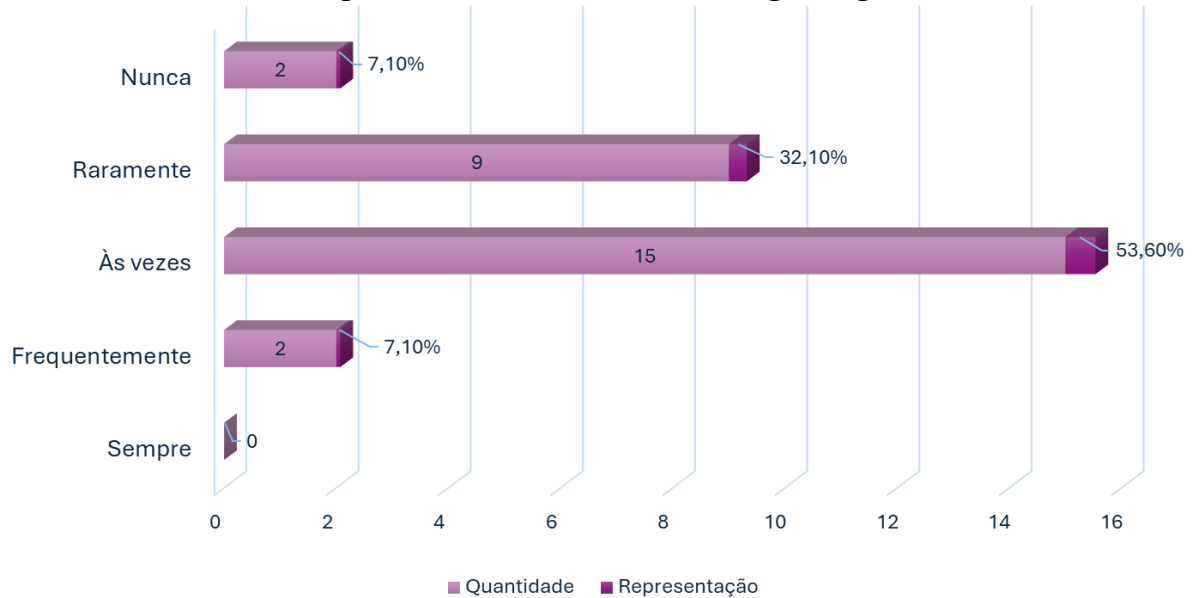
Acredito que os jogos digitais associados a prática da educação física favorecem o desenvolvimento do aluno no aspecto cognitivo e psicomotor (Participante A).

Nesses posicionamentos, identificamos traços das abordagens desenvolvimentista e saúde renovada, ainda fortemente presentes na Educação Física escolar. Tais perspectivas mantêm uma lógica centrada no aprimoramento motor e no combate ao sedentarismo, muitas vezes descolada de uma visão cultural e contextualizada. O que se evidencia nos comentários é que para alguns professores, ainda que abertos às novas demandas da cultura digital, permanecem uma concepção funcionalista da disciplina, na qual o uso das TDIC é validado para a contribuição do desenvolvimento físico ou para a promoção de hábitos saudáveis.

Assim, retomamos o Currículo Cultural ao defender que a escola e, especialmente, a Educação Física, devem abraçar conteúdos que façam sentido para os estudantes, considerando suas vivências e repertórios culturais (Neira, 2018; Nunes e Neira, 2020), o que inclui, inevitavelmente, os discursos, práticas e linguagens oriundas dos meios digitais. O cenário apresentado traz ainda um indicativo de professores dispostos a repensarem suas práticas e incorporar novas linguagens e recursos ao cotidiano pedagógico em sintonia com as transformações culturais e tecnológicas da contemporaneidade. A ausência de professores que se declaram contrários ao uso das TDIC nos ajuda a confirmar esta visão.

Discutimos agora os dados gerados sobre a frequência de uso das TDIC nas aulas de Educação Física.

Gráfico 5 - Frequência na utilização de tecnologias digitais nas aulas.



Fonte: a autora (2025).

Com a finalidade de uma visão mais integrada dos dados, cabe retomar aqui que nove professores (32,1%) declararam não apenas conhecer os conceitos de Letramento Digital e Mídia-Educação, mas também aplicá-los em suas práticas pedagógicas. Dessa forma, as duas questões revelam estar em consonância. Se, por um lado, apenas cerca de um terço dos professores afirmaram utilizar os conceitos de Mídia-Educação e Letramento Digital em suas aulas, por outro, a grande maioria classificou utilizar as TDIC “às vezes” (53%), ou “raramente” (32,1%). Chama atenção ainda que nenhum participante utiliza sempre esse recursos e o uso frequente foi apontado unicamente por 7% dos participantes.

A partir dessas informações constatamos um descompasso entre o reconhecimento da importância da inserção das TDIC (92,9%) e as condições reais de sua implementação no cotidiano escolar. Esse cenário reforça as discussões dos autores que temos abordado, ao revelarem um horizonte de condições estruturais e sociais insuficiente para a apropriação da cultura digital no ambiente escolar (Batista *et al.*, 2016; Silveira e Pires, 2021a; Fonseca e Araújo, 2023). Ainda que tais argumentos possam parecer recorrentes ao longo das análises, essa repetição reflete e reforça padrões estruturais que atravessam a formação docente, a organização curricular e o modo como a escola se relaciona com as transformações socioculturais contemporâneas.

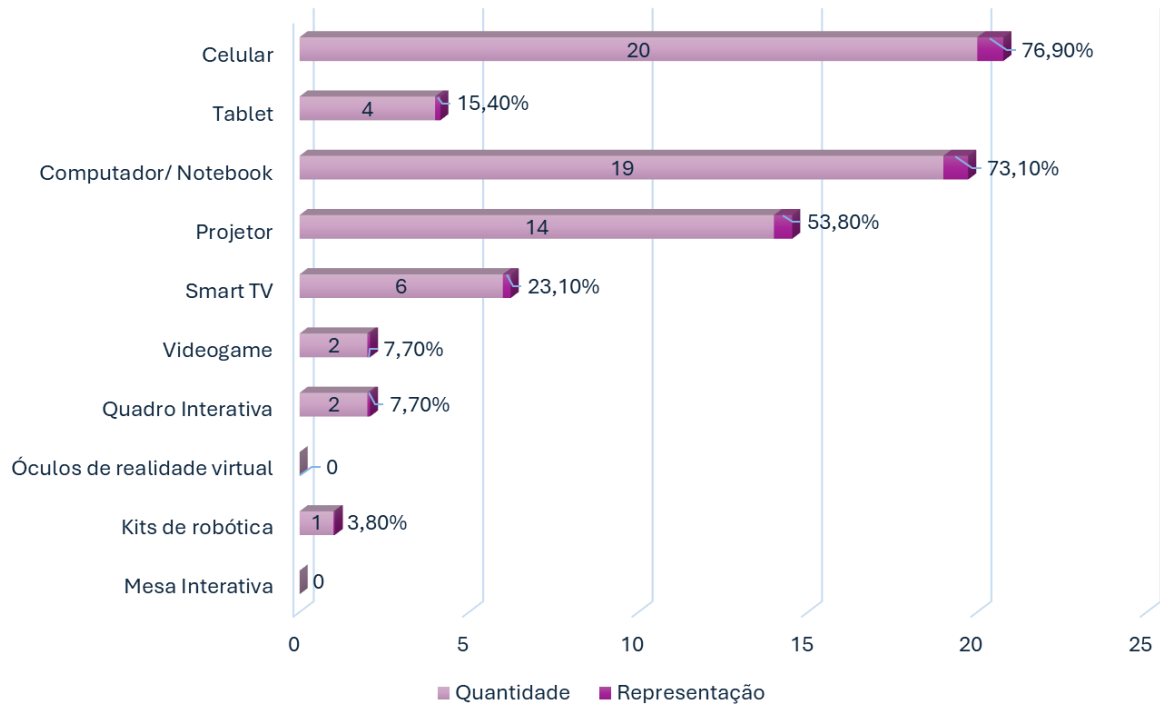
Como problematiza Sibilía (2012), a instituição escolar segue com dificuldades em se atualizar, ainda baseado em lógicas modernas que já não dialogam com os modos de ser, viver e aprender das novas gerações. Além de dificultar a incorporação das temáticas digitais, essa desconexão reitera um formato de ensino que pouco considera os repertórios, as linguagens e

as práticas culturais dos estudantes como sugere o Currículo Cultural. Nesse sentido, a ausência ou escassez de formações voltadas à apropriação crítica das TDIC e de políticas consistentes que visem a atualização curricular, além das dificuldades estruturais, denunciam uma resistência do próprio sistema educacional em reconhecer as urgências de seu tempo.

É justamente nesse cenário que se evidenciam a importância e a necessidade de propostas formativas que contemplem de modo específico as temáticas da cultura digital e da Mídia-Educação. Cursos como o aqui proposto assumem um papel estratégico nesse processo, ao proporcionar espaços de reflexão e instrumentalização crítica sobre o uso pedagógico das TDIC. No entanto, é fundamental que essas discussões não fiquem restritas a formações pontuais e passem a integrar, de forma transversal, os diversos momentos da trajetória formativa docente. Isso porque, ao serem abordadas apenas de maneira isolada ou optativa, essas temáticas correm o risco de permanecerem à margem dos projetos pedagógicos e da prática cotidiana, reforçando sua fragmentação e dificultando uma apropriação efetiva por parte dos educadores.

Ao avançar a discussão, foi pedido aos professores que responderam utilizar, que selecionassem os recursos, quantos fossem, que mais utilizavam em suas práticas pedagógicas. As questões investigaram tanto dispositivos físicos quanto plataformas digitais. Com isso, buscamos compreender de que forma as tecnologias estão, de fato, sendo incorporadas à prática pedagógica, para a partir de então, buscarmos tecer relações e reflexões sobre as dimensões que estas práticas podem estar associadas.

Vale destacar que as escolhas relatadas pelos professores, ainda que condicionadas pelas condições materiais das escolas, também refletem aspectos subjetivos, como o domínio técnico sobre determinadas ferramentas, o julgamento sobre sua pertinência pedagógica e do que merece ou não ser tematizado nas aulas. Assim, o que os professores escolhem (ou não) utilizar pode revelar tanto os limites objetivos do contexto escolar quanto visões pedagógicas sobre o uso das TDIC.

Gráfico 6 - Dispositivos/ ferramentas físicas mais utilizadas

Fonte: A autora (2025).

A predominância significativa do uso de celulares (76,9%) e computadores ou notebooks (73,1%), ilustradas no gráfico 6 sugere que os dispositivos pessoais podem ser os principais meios de mediação tecnológica nas aulas e conseqüentemente, confirma a frequente infraestrutura limitada dos espaços escolares. O uso expressivo desses equipamentos evidencia ainda tanto a adaptação dos docentes às condições disponíveis quanto a centralidade desses recursos no cotidiano educacional contemporâneo. Apesar dos obstáculos e dificuldades enfrentadas serem melhor abordadas na categoria de análise posterior, o comentário do participante E, ao relatar sua realidade profissional, nos ajuda a compreender esse cenário:

Os poucos recursos que temos, muitas vezes só funcionam devido ao investimento dos próprios colegas de trabalho (Participante E).

Um outro ponto de destaque é a presença expressiva do uso do projetor (53,8%) e da Smart TV (23,1%). A natureza predominantemente expositiva e unidirecional destes equipamentos, apresentações, exibição de vídeos e mediações visuais pode indicar um uso ainda centrado na lógica da transmissão de conteúdos, com pouca participação ativa dos alunos. Tal padrão reforça o que autores como Fantin (2014) e Buckingham (2010) apontam como um modelo de utilização das tecnologias voltado à funcionalidade instrumental, adquirindo um uso restrito de educar “pelas” mídias. Nesse sentido, as interações que exploram para além do

estudante como receptor não são valorizadas, esvaziando o potencial crítico e formativo das mídias no ambiente escolar.

Em síntese, quando a tecnologia aparece apenas como recurso de apoio para exibição de conteúdos, perde-se a oportunidade de tematizar criticamente os discursos midiáticos, bem como de explorar linguagens digitais como práticas culturais em si mesmas, aspecto central tanto no LD, quanto no Currículo Cultural. A perspectiva de que as práticas corporais, de acordo com Neira (2018), devem ser analisadas como textos culturais que carregam sentidos, história e disputas, rompe com o uso meramente funcional das tecnologias, valorizando-as como linguagens que, ao serem tematizadas, promovem processos de leitura crítica, ressignificação e criação de sentidos pelos próprios estudantes. Na fase de ampliação e aprofundamento dos conhecimentos, por exemplo, o professor tem a oportunidade de abordar sentidos diversos daqueles já conhecidos e acessados pelos estudantes, contribuindo para construção de sentidos e significados que apenas reproduzem padrões já consolidados (Neira, 2018).

Seguindo a análise, recursos de maior sofisticação tecnológica, como óculos de realidade virtual e mesa interativa, não foram citados pelos participantes, e ferramentas como kits de robótica e quadros interativos apresentaram baixíssima incidência, com apenas 3,8% e 7,7% de menções, respectivamente. Esses dados evidenciam discrepâncias entre as diretrizes estabelecidas por políticas educacionais recentes e a realidade concreta das escolas e docentes. Exemplos disso estão na própria BNCC (2018), ao estabelecer, entre as competências gerais da Educação Básica, que o estudante deve:

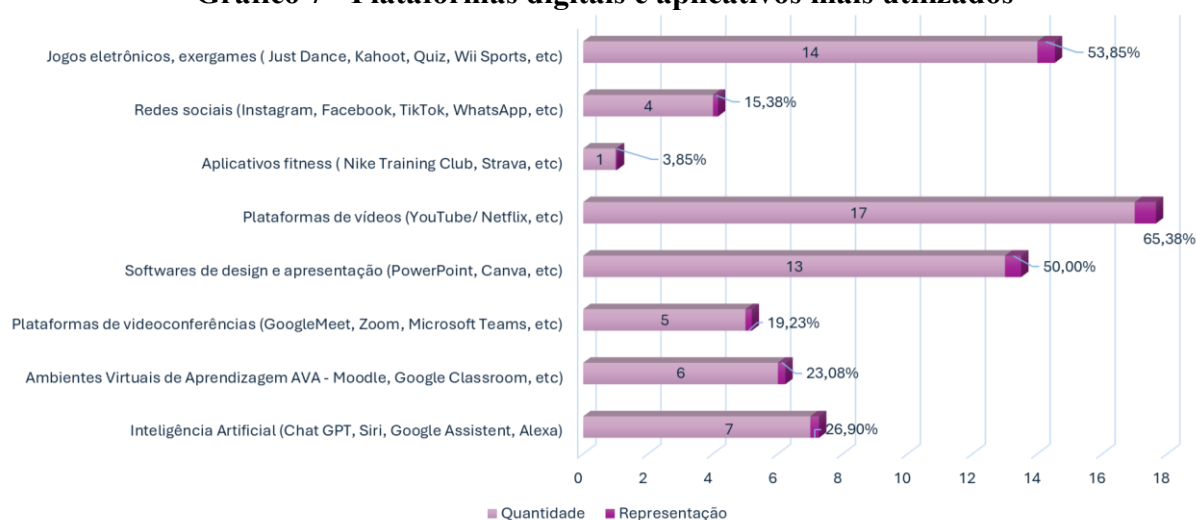
Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (BNCC, 2018, p. 9).

Ou ainda na PNED (2023), ao apontar entre seus eixos estruturantes, a necessidade de promover a educação digital nas escolas, por meio da ampliação do acesso às tecnologias e do incentivo ao seu uso pedagógico criativo e contextualizado. No entanto, o cenário que se apresenta nesta pesquisa sugere que os professores ainda enfrentam limitações importantes para apropriar-se dessas propostas. A defasagem entre o discurso oficial e a prática cotidiana reitera a urgência de ações estruturantes, que não apenas promovam a inserção de equipamentos, mas que garantam condições reais para seu uso pedagógico crítico e transformador. Em outras palavras, que promova um ensino que, na perspectiva do LD, desenvolva nos estudantes a capacidade de interpretar e produzir discursos nas mídias digitais, compreender seus efeitos

sociais e políticos e interagir com responsabilidade nesse ambiente (Soares, 2002; Buckingham, 2010). E, em articulação com o CC, que reconheça as tecnologias como práticas culturais carregadas de sentidos, promovendo a escuta dos repertórios dos estudantes e possibilitando experiências pedagógicas que favoreçam a análise crítica, a ressignificação e a produção de novos significados a partir dessas vivências (Neira, 2018; Neira e Nunes, 2020).

No que diz respeito às plataformas, aplicativos digitais e afins, o gráfico a seguir descreve a disposição das respostas dos participantes.

Gráfico 7 - Plataformas digitais e aplicativos mais utilizados



Fonte: A autora

Por meio do gráfico 7, observamos um padrão que parece reforçar a lógica de uso instrumental das tecnologias, discutida anteriormente. Entre as ferramentas mais mencionadas estão as plataformas de vídeos (65,38%) e os softwares de design e apresentação (50%). A predominância destes recursos pode indicar uma prática ainda muito centrada na exposição de conteúdos, que reforça o papel do professor como transmissor de informações e do estudante como receptor. Ainda que essas ferramentas possam, sem dúvida, ser utilizadas de forma crítica e criativa e possuam sua utilidade em diversos contextos, sua presença dominante entre os recursos citados nos convida a refletir sobre o quanto o potencial pedagógico mais amplo das tecnologias está sendo, de fato, explorado nas práticas docentes cotidianas.

Por outro lado, o número também significativo de menções aos jogos eletrônicos e exergames (53,85%), além de comentários como o relatado abaixo, chama atenção e sugere um movimento relevante de professores que têm buscado recursos que dialoguem melhor com os repertórios culturais dos estudantes e que tragam dinamicidade às aulas. Essa escolha pode refletir tanto um esforço proativo de atualização das práticas pedagógicas quanto um desejo de

tornar a aula de Educação Física mais atrativa e interativa, aproveitando o potencial lúdico e motivador dessas tecnologias.

Em minhas aulas de educação física, faço o uso de jogos de videogame com sensor de movimentos, onde utilizamos o corpo para jogar. Comecei esta experiência na Classe Especial, e hoje levo esses jogos para todas as minhas turmas. Desde a educação infantil até o ensino fundamental II. E a cada aula, descubro novas funcionalidades e novos temas que podemos tratar com os alunos através dos jogos eletrônicos (Participante E).

Contudo, é importante ponderar que o uso desses jogos pode ainda se ancorar em uma lógica de reprodução de esportes e habilidades psicomotoras, apenas transpostos para o ambiente digital. Isso não invalida seu valor pedagógico, pois engaja os alunos e pode favorecer aprendizagens. No entanto, evidencia-se um risco: ao não considerar os contextos culturais em que essas práticas estão inseridas, pode-se limitar a exploração das dimensões críticas, políticas e simbólicas que esses recursos carregam. Como aponta Neira (2018):

Um currículo de Educação Física culturalmente orientado procura impedir a reprodução consciente ou inconsciente da ideologia dominante desencadeada pela ausência de questionamentos das relações de poder que impregnam as práticas corporais. Os significados produzidos pelas brincadeiras, danças, lutas, esportes e ginásticas precisam ser analisados em seu sentido político-cultural mais amplo, não podemos persistir na visão unívoca da cultura corporal dominante (Neira, 2018, p.16).

Nessa perspectiva, é fundamental que o trabalho pedagógico vá além da apropriação técnica e promova a problematização das representações e discursos que atravessam essas experiências, especialmente no que diz respeito aos padrões de corpo, movimento e sucesso presentes na cultura digital. Isso requer, como orienta o próprio Currículo Cultural, o mapeamento das vivências dos estudantes, a valorização de seu patrimônio corporal e a recusa de uma leitura homogênea das práticas, evitando o daltonismo cultural (Neira, 2018; Neira e Nunes, 2020). Quando se considera apenas a dimensão funcional ou performática dos jogos, corre-se o risco de reproduzir lógicas normalizadoras e invisibilizar as experiências dos sujeitos, em vez de torná-las objeto de reflexão e criação coletiva.

O uso de recursos como inteligência artificial (26,90%), plataformas de videoconferências (19,23%) e Ambientes Virtuais de Aprendizagem (23,08%), indica alguma familiaridade com ferramentas que ampliam a comunicação e o planejamento pedagógico. Além disso, sugere uma abertura para outras possibilidades de mediação, que, se bem exploradas, podem ampliar a autonomia e a autoria dos estudantes.

Por fim, as redes sociais (15,38%) e os aplicativos fitness (3,85%), aparecem com frequência mais baixa de utilização. Ao considerar o contexto da Educação Física, entendemos que essas ferramentas têm o potencial para explorar discursos sobre o corpo, o movimento, a saúde e os padrões de beleza na cultura digital. Assim, a partir desses dados surgem reflexões sobre a não utilização desses recursos, que pode estar associada ao desconhecimento de suas possibilidades pedagógicas, à dificuldade de manuseio técnico, ao receio de explorar temáticas sensíveis no ambiente escolar ou mesmo à ausência de apoio por parte da gestão escolar que legitime seu uso.

Esse conjunto de dados nos convida a observar o quanto a apropriação das tecnologias nas aulas de Educação Física ainda se dá de forma heterogênea e multifacetada. As práticas docentes refletem não apenas preferências individuais, mas também as condições materiais das escolas, a formação inicial e continuada e as orientações curriculares. Essa multiplicidade de fatores evidencia que a integração das TDIC não se limita a uma escolha pedagógica isolada, mas está atravessada por diversos aspectos que influenciam, direta ou indiretamente, o cotidiano escolar.

4.4 Desafios e Obstáculos

Entendemos que diversos são os fatores que influenciam, e por vezes limitam, a incorporação efetiva das TDIC e das temáticas ligadas à cultura digital às práticas pedagógicas. Nesta seção, voltamos o olhar para os desafios enfrentados pelos professores neste sentido, colocando em evidência elementos estruturais, formativos, pedagógicos e institucionais que atravessam o cotidiano escolar.

A análise foi construída a partir das respostas às atividades assíncronas que anunciavam essas dificuldades, em conjunto a duas questões do questionário. A primeira delas foi direcionada apenas aos participantes que afirmaram em questão anterior não utilizar plataformas e recursos digitais em suas aulas e tratou de investigar os principais motivos para a sua não utilização. A segunda questão, por sua vez, foi respondida por aqueles que afirmaram utilizar as TDIC em alguma medida, e permitiu identificar as principais dificuldades, quando presentes, vivenciadas nesse processo. Em ambos os casos, os participantes puderam selecionar mais de uma alternativa, o que possibilita compreender as dificuldades de maneira mais ampla e interseccional.

Desse modo, optamos por analisar as duas questões do questionário em conjunto, já que, apesar das diferenças entre os grupos, os dados revelaram pontos de convergência importantes,

ainda que em diferentes níveis. As dificuldades apontadas por quem não utiliza recursos digitais também aparecem, em grande parte, entre aqueles que os utilizam, ainda que com desfechos distintos. Assim, buscamos refletir nesta categoria sobre as múltiplas camadas que envolvem o uso, ou a ausência, das tecnologias digitais na EFE, considerando não apenas as limitações materiais, mas também os desafios relacionados à formação docente, ao apoio institucional e às condições socioculturais dos estudantes.

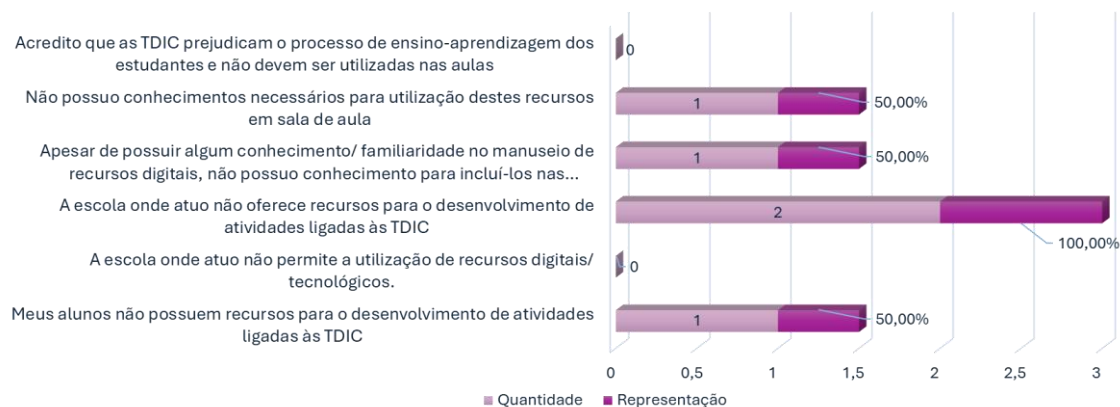
Abaixo, disponibilizamos os comentários que tratam das dificuldades, bem como os gráficos que ilustram as respostas deste segmento.

Atualmente, na escola que estou atuando os recursos tecnológicos são escassos. Acho também que há pouco incentivo da prefeitura em relação ao uso da tecnologia. Não há investimento para trazer melhorias (Participante E).

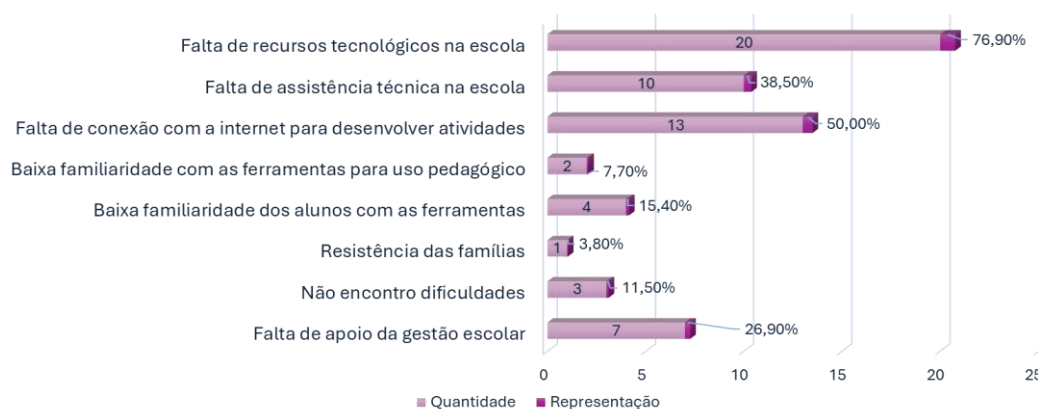
As atividades do curso são bem legais e acho que dá para aplicar na minha realidade, mesmo adaptando algumas coisas por conta da falta de recursos. Com criatividade, é possível fazer funcionar (Participante L).

Consigo aplicar algumas dessas atividades de forma adaptada, pois nem todas as escolas que eu trabalho possuem recursos e principalmente tecnológicos (Participante M).

Gráfico 8 - Motivos para a não utilização de TDIC nas aulas



Fonte: A autora (2025).

Gráfico 9 - Dificuldades enfrentadas na utilização de recursos digitais

Fonte: A autora (2025).

A falta de recursos oferecidos pela escola é o fator mais latente entre as três fontes, mesmo no caso do gráfico 8, que representaram os dois únicos participantes que relataram não utilizar nenhum tipo de recurso digital em suas práticas. Além disso, pelo menos um deles indicou ainda a falta de familiaridade, ou de preparo para lidar de forma pedagógica com os recursos. Destacamos então que esses mesmos entraves, foram apontados de forma semelhante pelo grupo que utiliza as TDIC. Nesse caso, a falta de recursos tecnológicos na escola (76,90%), falta de assistência técnica na escola (38,50%) e falta de conexão com a internet (50%), foram os itens mais selecionados.

Esses conjunto de informações aponta que as condições de infraestrutura das escolas se consolidam como obstáculo relevante à incorporação das TDIC e, revelam ainda que mesmo diante de esforços para esta integração, muitos professores enfrentam desafios diários que comprometem a continuidade e a qualidade dessas iniciativas.

Entre as opções de resposta, uma minoria de professores citou a baixa familiaridade dos estudantes com as TDIC como entrave. Este ponto nos chamou atenção, especialmente quando consideramos que 71,5% dos participantes atuam na rede pública. Em complemento, os dados colocam em perspectiva as discussões sobre a concepção dos “nativos digitais”, trazidas ao longo da pesquisa. Não se tem a intenção de negar ou confirmar a ideia, no entanto, os participantes não percebem em seus alunos, dificuldades na apropriação destes recursos. Por um lado, pode indicar que a apropriação digital está tão naturalizada pelos alunos que nem chega a ser mencionada, por outro, considera que por trás do uso recreativo, pode existir um repertório restrito que passa despercebido na prática docente. De todo modo, sobre essa pequena margem, cabem ponderações importantes pois oferecem indícios sobre desafios que atravessam o cotidiano escolar.

A falta de dispositivos, de internet de qualidade ou de ambientes digitais adequados são reflexo de uma estrutura social marcada por disparidades econômicas profundas, que se manifestam também na escola. Além disso, é importante considerar que os estudantes podem apresentar um uso restrito ou pouco diversificado das tecnologias, voltado principalmente ao entretenimento e à comunicação informal. Como destacam Thomas (2011) e Fantin (2016), o argumento dos “nativos digitais” tende a homogeneizar os jovens, desconsiderando as desigualdades de acesso e os diferentes níveis de apropriação tecnológica. O comentário do participante abaixo sobre a aplicabilidade de atividades propostas no curso de extensão nos dá perspectiva desta análise:

Acredito que fazendo as devidas adaptações, as atividades propostas poderiam ser utilizadas, mas inicialmente deveria ser feito uma aula de conhecimentos básicos para explicar alguns termos que se utilizam no meio tecnológico, pois alguns alunos têm pouco ou quase nenhum conhecimento sobre os temas (Participante E).

Buckingham (2010), Souza (2007) e Pinheiro (2009), já apontavam que promover o Letramento Digital implica não apenas o acesso instrumental, mas na possibilidade de apropriação significativa e contextualizada das tecnologias. Estudantes sem contato efetivo nesses parâmetros, sobretudo no ambiente escolar, estão expostos à ampliação do abismo entre aqueles que dominam as linguagens digitais e aqueles que são deixados à margem.

A falta de apoio da gestão escolar foi apontada por 26,9% dos participantes. O suporte da gestão é fundamental para a criação de um ambiente escolar propício à práticas pedagógicas com o uso das TDIC. Ao não terem essas iniciativas priorizadas ou valorizadas, os professores podem se sentir desestimulados ou sobrecarregados, ao assumir a responsabilidade pela incorporação das tecnologias, muitas vezes sem recursos ou tempo adequados. Além disso, quando não há envolvimento de toda a comunidade escolar, o uso das tecnologias tende a se restringir a iniciativas pontuais ou isoladas. Neste ponto, destacamos a baixa, porém presente, incidência de um participante que apontou a resistência das famílias como barreira.

Apenas três professores apontaram a baixa familiaridade com as ferramentas como uma dificuldade. A baixa incidência pode indicar um movimento de aperfeiçoamento docente, seja pelo contato cotidiano com as TDIC, por estratégias pessoais desenvolvidas, ou pelo acesso à formação continuada. Esse quadro, no entanto, não invalida a tendência geral de precariedade, em diversos aspectos, revelada até aqui.

Já entre os professores que utilizam as TDIC, 11,50% informaram não encontrar dificuldades na utilização de recursos digitais. Por um viés mais otimista, ainda que represente

uma minoria dentro do grupo, esse cenário, articulado ao viés anterior, permite reconhecer que existem experiências em que as barreiras, estruturais, formativas e institucionais, têm sido, ao menos em determinados espaços, superadas. Em outra perspectiva, esta menos positiva, a maioria absoluta dos participantes enfrenta, em algum grau, dificuldades para que suas práticas dialoguem com a cultura digital.

Por fim, destacamos nos comentários a disposição dos professores em adaptar propostas e fazer acontecer com os recursos disponíveis. Esse movimento evidencia a criatividade e resiliência docente, que, diante da precariedade, acaba assumindo a responsabilidade por manter viva a intencionalidade pedagógica. No entanto, expõe uma lógica perigosa: a ideia de que cabe ao professor encontrar soluções diante das falhas estruturais do sistema educacional. Embora admirável, essa postura pode mascarar a urgência de políticas públicas consistentes e o investimento necessário, transferindo ao esforço individual aquilo que deveria ser garantido como um direito coletivo.

Em síntese, os dados analisados nesta categoria revelam que, apesar de avanços e experiências promissoras, muitas ainda são as barreiras que enfrentam os professores no movimento de trazer as TDIC às suas aulas. As dificuldades relatadas evidenciam não apenas fragilidades estruturais e institucionais, mas também tensões formativas e sociais que atravessam o cotidiano escolar. Ao reconhecer a complexidade desse cenário, reafirmamos a necessidade de políticas e formações que considerem essas múltiplas dimensões e contribuam para consolidar práticas pedagógicas alinhadas às demandas da cultura digital.

4.5 O Curso de Extensão na voz dos participantes: impressões, aprendizados e contribuições para a prática docente

As respostas à pergunta aberta proposta ao final do curso permitiram que os participantes expressassem, com liberdade, suas impressões sobre a experiência vivenciada. Embora o objetivo desta pesquisa não seja avaliar o curso em si, esses comentários oferecem elementos valiosos para compreender como os professores de Educação Física estão se relacionando com os temas discutidos. Essa escuta se mostra ainda mais relevante quando se considera que a proposta da pesquisa parte do interesse em compreender as percepções dos docentes sobre esses temas, buscando dar visibilidade aos sentidos que eles constroem a partir de sua experiência profissional. Ao observar essas falas, é possível identificar movimentos de aproximação, inquietações, deslocamentos e até mesmo resistências, que ajudam a compor um retrato mais complexo e situado da formação docente neste campo.

Os comentários abaixo reúnem a percepção dos participantes sobre a metodologia proposta, os conteúdos abordados e a literatura sugerida.

Confesso que não conheço muito a literatura abordada, mas fiquei interessada, pois a tutora abordou o tema de forma leve e objetiva (Participante A).

A forma de abordar o tema foi muito boa, mostrou as dimensões sobre como trabalhar/ensinar o mundo digital para os estudantes, exemplificando com um bom repertório de atividades a serem trabalhadas e adaptados nos contextos escolares. Os conteúdos foram muito bem abordados e tendo conexão entre as linhas e documentos norteadores da educação (Participante C).

A metodologia e proposta do curso de extensão foi excelente e de muita valia. Principalmente por mim, recém formado e querendo se manter na área de atuação e pesquisa. Os textos são bastantes ricos e condizem muito com a proposta do curso (Participante F).

Literatura, conteúdos e palestras bem coerentes com o tema e trazendo um algo a mais para o aprendizado do tema (Participante H).

A metodologia proposta foi ótima, achei bastante dinâmica as apresentações. Os conteúdos foram muito pertinentes e a professora apresentou domínio na temática. As atividades desenvolvidas e a literatura proposta foram pertinentes de acordo com o objetivo do curso (Participante N).

A metodologia foi boa, com slides bem elaborados. Gostei também da ideia de convidar um professor, que foi bem dinâmico e produtivo na sua participação. Os conteúdos foram pertinentes com a proposta do curso e, com certeza, já mudaram minha maneira de pensar e, conseqüentemente, minhas aulas serão impactadas também. Não li todos os textos propostos. Porém, os que li, foram de fácil entendimento e provocaram boas reflexões (Participante K).

Achei a metodologia da tutora bem prática e dinâmica, o que ajudou a entender como aplicar as ideias do curso na sala de aula. Os conteúdos abordados foram relevantes, principalmente por conectarem Educação Física e tecnologia, algo muito atual e necessário. As atividades foram interessantes e desafiadoras, incentivando a reflexão e a criatividade. A literatura proposta complementou bem o que foi discutido, trazendo fundamentos teóricos importantes. A palestra foi enriquecedora, abordando pontos que ampliaram minha visão sobre o tema (Participante L).

Os comentários apresentados revelam que os participantes perceberam coerência entre os conteúdos, a literatura, a metodologia e os objetivos propostos no curso. De modo geral, há um reconhecimento de que a experiência formativa foi relevante, tanto por apresentar de forma clara temas ainda pouco explorados por muitos docentes, quanto por articular teoria e prática de maneira acessível. Ao mencionarem aspectos como o dinamismo das atividades, o domínio da tutora, a clareza na exposição e a pertinência da literatura, os participantes demonstraram que a formação provocou aproximações importantes com a temática da cultura digital.

Embora não seja possível afirmar o grau de aprofundamento que essa vivência proporcionou a cada um, os comentários sugerem que os conteúdos apresentados despertaram interesse, ampliaram o repertório pedagógico e provocaram reflexões que seguem em

movimento. Em alguns relatos, nota-se um posicionamento de descoberta, como no caso daqueles que dizem não conhecer a literatura abordada, mas se mostraram motivados a explorá-la. Em outros, aparece a percepção de que o curso trouxe novos olhares sobre a própria prática, conectando a Educação Física aos debates contemporâneos sobre o digital e suas implicações para o cotidiano escolar.

Esses relatos ajudam a reforçar um dos apontamentos centrais desta pesquisa: os professores de Educação Física não têm se recusado a discutir a cultura digital, mas, em grande parte, não tiveram oportunidades de se aproximar dessa temática ao longo da formação inicial ou nas experiências de formação continuada. A escuta atenta desses depoimentos mostra que, quando esses assuntos são apresentados de forma contextualizada, em diálogo com a prática docente e com os desafios dos espaços escolares, há abertura para o interesse, a reflexão e, em alguns casos, o desejo de mudança.

Na sequência, os comentários reunidos abaixo evidenciam que a formação provocou impactos concretos no cotidiano profissional dos participantes, especialmente no que diz respeito à prática pedagógica. As falas destacam tanto a apropriação de novos recursos quanto a ampliação do repertório didático-metodológico, com destaque para o uso mais criativo e crítico das tecnologias digitais.

Os conteúdos abordados foram de grande valia para a minhas aulas práticas (Participante A).

Contribui de forma geral para que eu pudesse sair da zona de conforto com as aulas práticas em quadra e usar a tecnologia e a internet a favor. Saber utilizar, buscar entender a necessidade dos alunos em relação a tecnologia, robótica, internet e programações (Participante H).

A formação contribuiu bastante para minha prática docente, me dando ferramentas para incluir o letramento digital e as mídias de forma mais eficiente nas aulas, além de inspirar novas formas de engajar os alunos (Participante L).

[...]me mostrou novas possibilidades para desenvolver o meu magistério de forma mais dinâmica e atrativa para os alunos, usando uma ferramenta tão utilizada por eles (Participante M).

Ao destacarem a importância de incorporar elementos digitais ao cotidiano das aulas, os participantes revelam uma atenção às transformações culturais que atravessam seus alunos e uma disposição em construir pontes entre a escola e os interesses dos estudantes. Essa abertura para o diálogo com as práticas juvenis indica uma tentativa de tornar o ensino mais significativo e sintonizado com o tempo presente, reconhecendo o potencial educativo das ferramentas digitais quando integradas com intencionalidade pedagógica. Além disso, chama atenção o reconhecimento de que a formação disponibilizou meios para o desenvolvimento do

Letramento Digital de forma mais eficiente, o que sugere não apenas uma adesão instrumental, mas um esforço de compreensão mais crítica das possibilidades pedagógicas desses recursos.

Outro conjunto de comentários evidencia o impacto do curso na formação continuada dos participantes.

O quanto foi gratificante participar desse curso, apesar de já trabalhar muitos anos na área, é fantástico ver a mobilidade da educação (Participante A).

Fiquei muito satisfeita em participar do curso de extensão, além de uma oportunidade em se atualizar, contribuiu em mais possibilidade em educar os estudos sobre o meio digital e contribuir para o seu desenvolvimento e olhar crítico (Participante C).

Hoje eu saio com a perspectiva de que esse curso não é o futuro e sim o presente e, que tão logo, usarei esse tema (Participante F).

Essa formação me fez refletir em possibilidades da tematização e uso consciente das tecnologias no ambiente escolar. Me motivou e proporcionou aperfeiçoamento da temática (Participante N).

Os conteúdos abordados contribuíram muito para o meu crescimento profissional[...] (Participante M).

As impressões registradas revelam que, para além de conteúdos e estratégias pedagógicas, o curso promoveu um espaço formativo potente, capaz de provocar deslocamentos na forma como se compreende a própria docência na cultura digital. As falas sugerem que muitos professores saíram da experiência com uma ampliação de horizontes: seja por enxergarem novas possibilidades pedagógicas com as TDIC, seja por se reconhecerem parte de um processo contínuo de atualização e ressignificação do seu papel na escola.

É significativo perceber que essa formação, assim como outras experiências exitosas relatadas (Bianchi, 2009; Mezzaroba, Zoboli e Moraes, 2019), mesmo em seu curto formato, foi capaz de impulsionar sentimentos de gratidão, motivação e pertencimento, provocando reflexões sobre o presente da EFE. A tematização das tecnologia pôde ser compreendida como uma dimensão que exige intencionalidade, criticidade e propósito educativo, o que converge com as reflexões de autores como Bévort e Belloni (2009) e Bianchi (2009), que defendem a mediação pedagógica como eixo central da mediação tecnológica.

No entanto, é preciso reconhecer que nem sempre as formações continuadas conseguem alcançar esse lugar. Os dados levantados na pesquisa dialogam com um cenário amplamente diagnosticado pela literatura da área: a formação de professores ainda enfrenta entraves estruturais e pedagógicos que dificultam a inserção crítica das tecnologias na escola. As lacunas na formação inicial, as limitações das políticas públicas, a precarização do trabalho docente e a distância entre universidade e escola continuam a marcar a trajetória profissional de muitos

professores, impactando diretamente sua relação com as mídias e com a cultura digital (Bévort e Belloni, 2009; Batista *et al.*, 2016; Fonseca e Araújo, 2023).

Por fim, reafirma-se a centralidade da formação docente para o enfrentamento dos desafios impostos pela cultura digital à EFE. Como destacam Leiro, Araújo e Sousa (2020), a ausência de vivências formativas que problematizem o uso das tecnologias pode gerar insegurança, incerteza e resistência por parte dos professores. Nesse sentido, Araújo *et al.*, (2019), lembram que a formação docente constitui um dos eixos fundamentais para o debate sobre as TDIC na educação. Silveira, Brüggemann e Bianchi (2019), reforçam a urgência de que os cursos de licenciatura avancem na incorporação das TDIC em seus currículos, em sintonia com os desafios contemporâneos da escola.

4.6 Quando o improviso vira metodologia: a experiência do curso “Educação Física na era digital: e agora, professor(a)?”

Esta seção é dedicada à compartilhar a experiência do minicurso. Essa escolha se justifica tanto pelo papel do curso enquanto ação formativa vinculada à proposta de um mestrado profissional, quanto pela sua relevância como espaço de escuta e como parte integrante do processo investigativo. O relato busca contextualizar a dinâmica dos encontros e destacar aspectos significativos que emergiram das interações, contribuindo para a compreensão das percepções docentes sobre o uso das TDIC e o Letramento Digital na EFE.

Como exposto, o programa de mestrado que abriga esta dissertação demanda para sua integralização o oferecimento de um curso de extensão relacionado à pesquisa desenvolvida. Neste momento, enquanto mestranda, autora da pesquisa, reconhecendo a importância dos diferentes atores envolvidos em todo o processo: orientadores, professores, colegas de turma, entre outros, peço licença para compartilhar os relatos a partir daqui, em primeira pessoa.

Figura 1 - Imagem de Divulgação do curso de extensão



Fonte: Sessão de Comunicação Social, Colégio Pedro II (2024).

A ideia de oferecer uma formação para meus pares, que, assim como eu, buscam constantemente ampliar seus saberes para proporcionar a formação que acreditam ser justa e necessária aos seus estudantes, foi, desde o início, desafiadora. Entre outros aspectos, a busca pelo curso de mestrado profissional surge justamente dos tais “problemas da prática” e do reconhecimento de que a formação até então adquirida não se mostrou suficiente para lidar com as complexidades da docência no presente. Nesse sentido, assumir esse novo papel deu início a uma jornada intensa de estudos, pesquisas, trocas e experiências, guiadas pelo compromisso de oferecer materiais, conteúdos e propostas relevantes àqueles que me confiariam seu tempo e a sua escuta.

A principal prioridade na elaboração do curso foi mostrar, de forma prática, que é possível desenvolver o Letramento Digital nas aulas de Educação Física, em quadras, pátios e demais espaços, com ou sem a utilização direta de recursos digitais. Essa proposta emerge, também, de experiências pessoais em estudos e leituras que, embora tragam contribuições importantes, nem sempre oferecem subsídios claros para a prática. Uma vez inserida no público-alvo pretendido, me possibilitou tais percepções e me proporcionou contato direto com outros profissionais, suas opiniões, perspectivas e experiências, o que me permitiu pensar o curso como resposta situada, e não como modelo idealizado.

Assim, o conteúdo que compôs o curso se orientou a partir de três perspectivas: fundamentação teórica, práticas pedagógicas e legislação educacional. Essas perspectivas serão retomadas ao longo do relato. Anteriormente a cada encontro síncrono eram disponibilizados e sugeridos um ou dois textos para leitura prévia. Esses materiais estavam diretamente relacionados aos conteúdos de cada aula e também integraram a base teórica desta pesquisa.

4.6.1 Encontro 1: Estabelecendo Conexão

O primeiro encontro foi, sem dúvida, o mais desafiador, pairando a ansiedade pelo início e o receio de não corresponder às expectativas. A aula foi iniciada com a apresentação da pesquisa de mestrado e dos objetivos do curso. Neste momento, os participantes responderam ao questionário, antes de qualquer intervenção, para que não influenciasse suas respostas. Apesar da baixa participação por áudio, o *chat* revelou uma turma atenta e disposta a contribuir. Em seguida, como fundamentação teórica introduzi os conceitos de Mídia-Educação e Letramento Digital, contextualizando os impactos das tecnologias na vida dos estudantes e os desafios que isso impõe à EFE. Alguns comentários sobre essa temática nos trazem alguns apontamentos:

Infelizmente, a desmotivação dos estudantes em participar da EF está assustador (Participante O).

Os pais não regulam o uso... (Participante O).

Prefiro trabalhar com os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental. O Ensino Médio me desmotiva! (Participante B)

Nas escolas públicas que eu trabalho, celular é proibido, temos a ajuda das direções e conseguimos resposta positiva, às vezes um ou dois são pegos utilizando e sala de aula, mas após uma advertência, não ocorre novamente. Nas minhas aulas de Educação Física é proibido e os alunos respeitam na boa! Participante B).

O desenvolvimento da imagem corporal dos nossos estudantes é muito influenciado pelo que consomem das mídias sociais (Participante R).

A tecnologia pode ser uma forma de resgate. Usar algo que é do interesse deles pra construir os conhecimentos que são necessidades... (Participante R).

Esses comentários revelam preocupações recorrentes entre os docentes com a desmotivação dos estudantes nas aulas de Educação Física, como também se observa nas falas de Participante B e Participante O. Tal percepção se alinha com o que Batista *et al.*, (2016) e Kenski (2023), apontam ao destacar que a cultura digital transformou profundamente os modos de se relacionar, brincar e se movimentar, e que a escola, muitas vezes, não tem acompanhado essas mudanças no mesmo ritmo.

Já sobre a falta de supervisão apontada pelo participante O, nos voltamos para uma dimensão importante da cultura digital: a hiperexposição e o uso desmedido das tecnologias, muitas vezes sem mediação crítica. Isso dá vida às análises de Bévort e Belloni (2009), que já

alertavam sobre o papel da escola na mediação dos discursos midiáticos e na promoção de uma leitura crítica das mídias.

Ao mesmo tempo, a percepção do Participante R, que vê na tecnologia uma possibilidade de reconexão com os estudantes, dialoga diretamente com o Currículo Cultural da Educação Física, uma vez que, se os jogos, redes sociais e dispositivos digitais fazem parte do cotidiano dos estudantes, é legítimo que sejam tomados como ponto de partida para práticas pedagógicas mais significativas. Em uma mesma direção, observamos que existem boas práticas e experiências que contam com o apoio e incentivo da gestão escolar, sem o qual tais práticas se tornam mais difíceis ou até inviáveis.

Neste encontro, abordei ainda temas como segurança digital, autoimagem, autoexposição excessiva, *cyberbullying* e computação desplugada, o que culminou no momento seguinte de compartilhamento de propostas de atividades práticas. Com diferentes opiniões, alguns participantes levantaram dúvidas quanto à aplicabilidade da atividade, chegando a questionar se seriam mais viáveis apenas em escolas particulares, enquanto outros expuseram manifestações mais otimistas:

Esse jogo para a realidade das minhas crianças, não conseguiriam resolver rs. Complicado. Creio que essas crianças eram de escola particular... no vídeo (Participante P).

Talvez pra turmas mais velhas seja mais fácil. Com alunos do fundamental acho que poderia ser mais difícil sim (Participante Q).

Foi muito importante essa dinâmica porque transmitiu pro "corpo" a questão dos processos tecnológicos, provavelmente eles vão assimilar os processos tecnológicos. UAL! (Participante C).

Acredito que no meu contexto daria certo. E dá pra fazer esse paralelo com temas transversais de forma crítica. Acredito que no ensino médio essa discussão pode ser aprofundada e gostei da construção de regras junto com os alunos, fazendo eles se tornarem parte do processo (Participante Q).

Nesta perspectiva, entendemos que o desenvolvimento de qualquer conteúdo traduzido nas atividades, dependem de diferentes fatores que envolvem a formação do professor, a estrutura e os materiais disponíveis. Além disso, a especificidade de cada turma e de cada contexto escolar influencia diretamente na aplicabilidade de qualquer conteúdo. No mais, estas percepções contribuíram significativamente para a reavaliação das propostas de modo a torná-las cada vez mais assertivas na perspectiva do PE. Não obstante, é importante ressaltar que toda atividade é passível de mutações e adaptações às mais variadas realidades.

Por fim, as respostas enviadas na atividade assíncrona após o encontro, que conduziram o participante a refletir sobre suas motivações para a realização do curso e a experiência do

primeiro encontro, revelaram que o curso começava a atingir um de seus principais objetivos: despertar novas formas de pensar e fazer. Muitos participantes expressaram entusiasmo com as abordagens práticas e reconheceram que as propostas os provocaram a repensar suas práticas.

Por ser especialista em Tecnologias Digitais aplicadas ao ensino vejo que teria mais uma coisa a ser aplicada na minha prática docente. O curso apresentou e mostrou mais possibilidades a fim de contribuir positivamente para os envolvidos no processo de ensino aprendizagem. Quanto à primeira aula, despertou potencialidades que jamais tinha visto e além do que contribuir para uma análise mais crítica de determinada atuação e utilização (Participante J).

Resolvi fazer o curso pois achei interessante e algo novo para a área da Educação Física. Gosto de trazer novidades para as minhas aulas [...] Gostei muito da primeira aula, comecei a ver com outros olhos o uso da tecnologia na Educação Física (Participante B).

Eu gostei bastante, vendo a possibilidade sobre a tecnologia ser uma grande auxiliadora no processo de ensino aprendizado! (Participante C).

A principal motivação com o curso é a busca por novos conhecimentos. A expectativa com o curso é a melhor possível. A primeira aula foi muito produtiva (Participante D).

O curso mostrou de forma muito prática e dinâmica a importância da tecnologia em nossas aulas e despertou em mim o desejo de me aprofundar para tornar as minhas aulas mais dinâmicas e atrativas para os alunos (Participante M).

As falas apontam para um desejo comum: aprender com experiências reais, contextualizadas, que dialoguem com os desafios enfrentados no chão da escola. Ao final do primeiro encontro, mesmo com as inseguranças iniciais, ficou evidente que havia ali um campo fértil de interesse e necessidade de troca. O curso começava a se configurar como espaço legítimo de formação e escuta.

4.6.2 Encontro 2: Sincronizando dados

Passada a apreensão do primeiro contato, o segundo encontro foi dividido em duas partes. A parte inicial foi toda voltada à exploração de mais propostas pedagógicas. As atividades tinham por objetivo desenvolver conteúdos que compõem a interseção entre cultura digital e Educação Física. À medida que as atividades eram compartilhadas, eram trazidas à reflexão também, as temáticas nelas desenvolvidas, tais como: *fake news*, inteligência artificial, capacidade de avaliar as informações disponibilizadas em ambientes virtuais, entre outros.

No segundo momento da aula, houve uma conversa com um professor convidado atuante na formação de professores para uso das TDIC em salas de aulas. A proposta foi

introduzir a lógica do pensamento computacional, da programação e robótica às aulas de Educação Física. Mais atividades foram compartilhadas, com possibilidades de jogos de tabuleiros e a lógica do *videogame* no contexto presencial. Outros assuntos foram ainda discutidos, como tecnologias assistivas, funcionamento dos algoritmos e estratégias de *marketing* digital.

A experiência foi bastante proveitosa e apesar de, nesta aula, ter havido baixa interação no chat, os participantes, se mostraram atentos, interativos e participativos, tirando dúvidas, participando das atividades propostas e compartilhando suas concepções sobre o assunto.

A educação atual necessita que trabalhem de maneira digital também. Eu, com 24 anos de profissão, sinto-me desafiado a continuar entregando uma educação de qualidade para nossos alunos da escola pública. Este curso está sendo de grande valia pra mim! (Participante K).

A tarefa assíncrona solicitada neste encontro, priorizou investigar temáticas que os participantes sentiam necessidade de serem abordadas na formação. Além disso, objetivou também entender se os assuntos e atividades abordados até o momento se mostravam pertinentes às suas realidades escolares e possíveis de serem trabalhadas.

Com adaptações, acredito sim conseguir aplicar as atividades propostas. Mostrando a importância das mídias na vida social dos alunos, já que elas estão onipresentes no mundo de hoje. Apresentando ferramentas necessárias para construir conhecimentos, envolvendo as tecnologias e as linguagens midiáticas (Participante B).

Acredito que, sim, é possível. Apesar de a escola onde leciono não dispor de tantos recursos. Uma atividade que acho viável são os jogos virtuais de tabuleiro (Participante D).

As atividades propostas podem sofrer várias adaptações, o que torna mais viável sua aplicação em diferentes contextos (Participante G).

Sim acredito realizar as atividades propostas, com as adaptações necessárias, visando sempre por em prática e usar a tecnologia de forma de apoio não de exclusiva utilidade (Participante H).

As atividades são totalmente possíveis no ambiente escolar, algumas adaptações podem ser necessárias como em qualquer outro conteúdo (Participante N).

As atividades propostas na aula são passíveis de aplicação. Nas distintas realidades em que trabalho, algumas adaptações devem ser feitas para que as aulas ocorram (Participante K).

O que se pode perceber é um esforço por parte dos docentes em encontrar caminhos possíveis, mesmo diante das limitações materiais e estruturais. Em vez de recusarem as propostas, os relatos apontam para um olhar de apropriação crítica e flexível, que reconhece o valor das temáticas abordadas e propõe formas de ressignificá-las no contexto escolar. Diversos

são os exemplos que relatam a eficácia em experiências que aliaram a cultura digital à Educação Física (Bonetto, 2017; Silva *et al.*, 2020; Salgado e Scaglia, 2020; Lima, Mendes e Lima, 2020). O que vemos em comum entre esses relatos e as falas do participante é a iniciativa unilateral, seja por parte dos docentes ou de determinados contextos escolares, como relatado por um participante:

Os poucos recursos que temos, muitas vezes só funcionam devido ao investimento dos próprios colegas de trabalho (Participante E).

Relatos como esse nos fazem refletir sobre como vai se tornando habitual que os professores desempenhem sozinhos práticas diferenciadas mesmo diante de condições adversas e de problemas estruturais e institucionais já destacados por Saviani (2011) e amplamente discutidos neste trabalho. Essa lógica, pode acabar por transferir ao indivíduo a responsabilidade por suprir as ausências do sistema, naturalizando a precariedade como condição da prática docente. Assim, experiências de sucesso acabam mascarando um cenário de omissão institucional, sustentado quase exclusivamente pela força e pela criatividade de quem está no chão da escola.

Os retornos dos participantes indicam que o curso estava cumprindo seu objetivo de provocar novos olhares sobre o papel da cultura digital na prática pedagógica. O desafio está em garantir que essas práticas não sigam sendo exceções sustentadas por esforço individual, mas ganhem fôlego coletivo por meio de políticas públicas, condições reais de trabalho e uma formação continuada que dialogue com as urgências do tempo presente.

4.6.3 Encontro 3: Atualizando o sistema

No terceiro e último encontro do curso, busquei amarrar os conceitos e práticas discutidos anteriormente, articulando-os às políticas públicas, documentos normativos e às diferentes realidades escolares. O encontro foi permeado por reflexões sobre o papel da legislação, as condições de trabalho docente e os desafios que surgem da/para a educação no contexto digital.

No que diz respeito às legislações, trouxe a discussão sobre as TDIC nos principais documentos que regem a educação básica, como a LDB, a BNCC, o PNED, PNE e as DCN. A proposta não foi realizar uma leitura exaustiva desses textos, mas sim provocar uma análise crítica: o que esses documentos garantem, o que silenciam e como se relacionam com as realidades vividas pelos participantes.

Na ocasião, o projeto de lei que proíbe o uso de celulares nas escolas havia sido recentemente aprovado na Comissão de Educação da Câmara dos Deputados (Nobre, 2024), tornando o debate ainda mais atual e necessário. A medida serviu de ponto de partida para refletir sobre os usos pedagógicos desses dispositivos, os limites entre controle e mediação, e o quanto decisões dessa natureza ignoram a complexidade das práticas escolares e a voz de quem as vivencia diariamente.

Como investigadora, pude explorar amplamente as ideias de descompasso escolar trazidas por autores como Sibilía (2012) e Kenski (2023), tendo como ponto de partida a ideia de que “[...] o sistema educativo tem sido incapaz de conectar-se a tudo que os estudantes deixam “fora” da escola para poder “estar na escola”, quando o movimento deveria ser exatamente o inverso, trazer para a escola o que é cotidiano e cultural de nossa sociedade” (Batista *et. al.*, 2016, p. 14).

O debate, que envolveu ainda a articulação com a temática do mito dos “nativos digitais”, gerou reflexões sobre a mediação e orientação para uso das TDIC:

Sabem usar o celular, mas não o PC (Participante P).

É importante a nossa mediação para que os objetivos educacionais sejam atingidos (Participante K).

Não vamos mudar essa realidade, devemos nos adaptar e utilizar ao nosso favor (Participante L).

Desta forma ganharemos não só a atenção, mais/*sic*/ o aprendizado vai ser eficaz. Esse bimestre trabalhei o conteúdo lutas com turmas do 6º ano em uma escola pública de SG. Os alunos utilizaram celular e computador para desenvolverem apresentações, utilizaram canva, youtube, PowerPoint, além de desenvolverem na prática com professores especializados as técnicas. Foi muito bom utilizar todas essas ferramentas. Os alunos ao olharem que a Educação Física também tem a possibilidade de utilizar a tecnologia, muda sua visão de ensino (Participante L).

As falas dos participantes revelam uma compreensão importante sobre o papel da mediação docente frente aos desafios da cultura digital. Quando afirmam a necessidade de adaptação, de uso pedagógico intencional das tecnologias e relatam experiências bem-sucedidas com o uso de dispositivos em práticas corporais, se alinham ao que autores como Kenski (2023) e Bévort e Belloni (2009) já apontavam: que o uso das TDIC na escola não se resume ao domínio técnico dos recursos, mas exige intencionalidade, criticidade e planejamento pedagógico. A afirmação do participante P, traz à tona a visão precipitada que determina a existência dos nativos digitais, discutida por Pischetola e Heinsfeld (2018), ao problematizar a ideia de que nascer em meio às tecnologias garante sua compreensão crítica e educacionalmente produtiva.

Cabe destacar ainda que o reconhecimento de que as experiências com tecnologia podem ampliar a visão dos estudantes sobre a Educação Física dialoga diretamente com o CC, na perspectiva de que as práticas escolares devem partir da cultura dos alunos, incorporando elementos do seu cotidiano, como o uso das redes sociais, dos jogos digitais ou das linguagens multimodais, para ampliar as possibilidades educativas da área. Essa aproximação também se alinha ao princípio da ancoragem social dos conhecimentos, pois parte das vivências concretas dos estudantes para construir sentidos e promover aprendizagens mais ampliadas. Sobre isso, Neira (2018), aponta:

[...] a perspectiva cultural da Educação Física equipara, de certa forma, o conhecimento escolar e o conhecimento disponível na comunidade. Tanto um quanto o outro são culturalmente construídos, estão enredados em complexas relações de poder e produzem certos tipos de subjetividade e identidade. É bom que se diga: quando trabalhados em pé de igualdade, possuem um efeito explosivo (Neira, 2018, p. 17).

Nesse sentido, ao trazer para a aula elementos da cultura digital presentes na realidade dos estudantes, os professores não apenas têm a possibilidade de validar os saberes dos estudantes, como também de promover um currículo vivo, em sintonia com o tempo presente e que questione e dialogue com os discursos que ali transitam. Logo, é fundamental que os docentes se apropriem criticamente desses repertórios, para que possam contribuir com o desenvolvimento do LD. Ao mesmo tempo, é possível então ressignificar a EFE como espaço de diálogo, expressão e pertencimento que, ao invés de resistir ao digital, o incorpora de forma consciente e crítica, reconhecendo-o como linguagem legítima para a mediação do conhecimento e da formação pretendida.

Com o compromisso inicial como guia, durante este encontro foram compartilhadas novas possibilidades de práticas pedagógicas. Os participantes puderam interagir, opinar, propor alterações e considerações, garantindo que aquele tenha sido um espaço de escuta, troca e compartilhamento.

Assim, o último encontro se consolidou como espaço de síntese e projeção. Ao reunir os principais elementos discutidos ao longo do curso, o diálogo com os professores revelou que, embora os desafios sejam muitos, também há caminhos possíveis e potentes para a integração das TDIC na Educação Física. As falas dos participantes demonstram que o curso contribuiu para ressignificar o uso das tecnologias na escola, reforçando a importância de um currículo que dialogue com a realidade, valorize os saberes dos estudantes e potencialize o papel do professor como mediador sensível, criativo e crítico. Ao final, ficou evidente que a formação continuada, quando pautada na escuta, na troca e na problematização, pode ser motor de

transformação, não apenas das práticas docentes, mas das próprias concepções sobre o que é ensinar e aprender na era digital.

Gratidão! O curso foi de grande valia! Pode ter certeza que contribuiu sim! (Participante R).

Muito obrigado, Camila! Foi de grande valia o curso! Muito proveitoso!(Participante B).

Eu que agradeço, Camila. Muito válido esse compartilhamento (Participante C).
Parabéns pelo trabalho! (Participante K).

5 PRODUTO EDUCACIONAL - @efconectada: Educação Física na Era Digital

O saber docente, como aponta Monteiro (2001), não é algo pronto ou fixo, mas um conhecimento em constante construção, que emerge do entrelaçamento entre a formação, a experiência e os contextos em que se ensina. É um saber vivo, onde intuições, improvisos, escolhas e sentidos o atravessam e o ressignificam no cotidiano da escola. Foi nesse chão instável, porém fértil, onde ensinar e aprender se misturam, que o Produto Educacional desta pesquisa foi concebido.

No contexto de um mestrado profissional, que demanda a elaboração de um produto articulado à prática, essa proposta surge como resposta às minhas inquietações e experiências enquanto professora e dos participantes do curso de extensão. Seus relatos, reflexões e práticas ecoaram como pistas importantes para que as atividades propostas fizessem sentido, dialogassem com a realidade das escolas e se configurassem como possibilidades reais de atuação. O produto, portanto, se ancora nesse saber plural, coletivo e situado, não como modelo ou fórmula, mas como uma possibilidade construída a muitas mãos, à escuta das demandas que emergem da prática.

E, dessa articulação entre teoria e prática, surgiu o perfil no aplicativo *Instagram*, denominado: @efconectada. Voltado a professores de Educação Física, nele são compartilhadas propostas de atividades, reflexões, conhecimentos e estratégias que utilizam as TDIC e/ou tematizam a cultura digital, em seus mais diversos aspectos, em diálogo com os conteúdos da disciplina, a partir da perspectiva do Letramento Digital. A proposta busca ampliar o repertório dos docentes e fomentar práticas pedagógicas que integrem criticamente os saberes corporais às linguagens e experiências digitais dos estudantes, respeitando as singularidades de cada contexto escolar. A intenção é que o perfil seja também alimentado pelas

contribuições que possam surgir a partir da interação com outros professores, criando uma rede colaborativa que retroalimente o conteúdo a ser publicado e mantenha o espaço vivo e em constante construção, assim como o próprio fazer docente.

A escolha por essa plataforma se justifica por múltiplas razões. Em primeiro lugar, por fazer parte da própria temática da pesquisa, que se debruça sobre os atravessamentos da cultura digital na Educação Física. Além disso, trata-se de uma plataforma de amplo alcance, de fácil acesso e já bastante presente no cotidiano de grande parte dos professores (Statista, 2025). A familiaridade com a rede, somada à sua dinâmica visual, interativa e colaborativa, favorece a circulação das ideias, o compartilhamento de práticas e o engajamento dos docentes de forma mais fluida e contínua. Apostar nesse espaço significa, também, reconhecer as redes sociais como arenas legítimas de formação e troca entre professores, algo que pode estimular e contribuir com novas formas de aprender, ensinar e reinventar a prática pedagógica.

O aplicativo oferece ferramentas diversas de edição e compartilhamento de fotos e vídeos, facilitando que a partir desses recursos sejam postadas as propostas a serem desenvolvidas. Assim, para selecionar as atividades a serem compartilhadas na página, utilizei algumas que já desenvolvo em minhas aulas. Outras propostas foram construídas a partir dos estudos realizados no processo da pesquisa que envolveram maior aproximação e entendimento sobre Letramento Digital, Mídia-Educação, suas nuances e a urgência de determinadas tematizações na escola. Houve ainda, as atividades sugeridas e construídas durante os encontros síncronos do curso.

Considero importante destacar que as atividades compartilhadas no perfil nem sempre envolvem o uso direto de ferramentas digitais. Ao longo da idealização do PE, nos encontros com os professores e nas análises dos dados da pesquisa, ficou claro que a falta de recursos e infraestrutura adequada representam importantes entraves. Por isso, busquei propor alternativas que permitam tematizar a cultura digital mesmo diante dessas limitações, sem deixar de reconhecer a importância da presença efetiva dessas tecnologias e da urgência de se reivindicar condições ideais. Nesse sentido, confio no saber docente, que se constrói no enfrentamento das ausências, na adaptação constante e na persistência de seguir ensinando, mesmo diante das contradições e limites diariamente impostos. Assim, mais do que um repositório de práticas, o perfil se propõe como um espaço de escuta, partilha e invenção, onde a EFE possa se reconhecer e se renovar à luz da cultura digital.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O interesse pela temática desta pesquisa surgiu da inquietação das minhas vivências diárias com os estudantes, ao lidar com uma disciplina como a Educação Física, que tem o corpo constantemente pensado e repensado. De um lado, o fascínio que o corpo discente apresenta cada dia mais pelas práticas que envolvem o meio digital: jogos, relacionamentos, autoexposição, entre tantas outras possibilidades. De outro, uma lógica capitalista e de discursos hegemônicos que, sem a mediação crítica necessária, pode tornar os estudantes consumidores passivos e acríticos, frágeis às manipulações midiáticas que, neste novo cenário, ganham artificios mais complexos, com bolhas informacionais que influenciam e direcionam o conteúdo que nos é apresentado.

Essa realidade não se restringe a uma lógica dicotômica. De forma multilateral e transversa, estão também as relações familiares e as dinâmicas sociais, que colaboram para moldar os modos de ser e agir no mundo digital. Os professores, por sua vez, habitam esse mesmo ambiente atravessado por telas, algoritmos e fluxos incessantes de informação, não como simples espectadores, mas como sujeitos que, entre o fazer e o ensinar, são afetados, provocados e capturados. Em meio às exigências da profissão, emerge a urgência de compreender o tempo presente e de se refazer diante dos novos modos de ser e estar no mundo, para que possam continuar a ensinar com sentido.

À margem dessa modernização, ainda se encontra uma parcela considerável da população. Os projetos educacionais vigentes parecem não estar plenamente comprometidos com a formação de estudantes aptos a atuar na sociedade atual. No fim do túnel, não em um sentido salvacionista, mas como reflexo dos tantos obstáculos encontrados, estão muitos professores, pesquisadores, escolas e outras entidades que, diante da velocidade das transformações, seguem preocupados em reimaginar caminhos possíveis para a educação, tensionando modelos tradicionais e buscando respostas para os desafios impostos pela cultura digital.

Foi nesse contexto que esta pesquisa buscou contribuir dando voz aos professores: suas realidades, experiências e expectativas frente à Educação Física que se encontra agora em um contexto cada vez mais tecnológico. Em sintonia com o Currículo Cultural, entendo que as atividades escolares devem fazer sentido para os estudantes, partindo de suas realidades, vivências e repertórios. Assim, jogos, danças, lutas, ginásticas e esportes, tão consolidados na área, se vêem na urgência de coexistir com os brilhos sedutores das telas, os efeitos e a lógica

imersiva que permeiam a cultura digital desde a infância. Diante desse cenário, a Educação Física é desafiada a ressignificar suas práticas, dialogando com essas novas linguagens sem perder de vista sua legitimidade, seu compromisso com o corpo vivido e seu papel formativo.

A partir do exposto, o objetivo do estudo foi investigar como os professores da área têm lidado com as temáticas ligadas à cultura digital, por meio dos sentidos que atribuem à presença das TDIC no cotidiano escolar. Como ponto de partida, se configura como questão central: qual é a percepção dos professores de Educação Física sobre a incorporação de temáticas e recursos digitais em suas aulas?

Não busquei confirmar um uso generalizado nem julgar sua ausência, mas compreender como esses sujeitos lidam com as múltiplas possibilidades e limites que atravessam a presença das TDIC no cotidiano escolar, reconhecendo que sua apropriação não se dá apenas no uso de ferramentas, mas também nas formas de pensar e problematizar o digital. Reconheço também, que o uso das tecnologias, por si só, não garante criticidade, assim como é possível desenvolver práticas que abordem o contexto digital mesmo sem o uso direto das TDIC, desde que ancoradas em intenções formativas e dependendo das condições do contexto escolar. Assim, quando consideramos o direito ao acesso, a ampliação das linguagens e a necessidade de uma participação ativa no mundo digital, a combinação entre criticidade e recursos tecnológicos se mostra como uma potente aliada da formação docente e discente.

A pesquisa se orientou em uma abordagem qualitativa e exploratória, inspirada na Análise de Conteúdo (Bardin, 2011), com dados obtidos por meio de questionários, atividades assíncronas e interações no *chat* durante o curso de extensão promovido ao longo da pesquisa. O curso, além de instrumento de coleta de dados, foi um espaço formativo e de escuta, permitindo que as vozes docentes orientassem tanto a análise quanto a reflexão coletiva sobre as possibilidades e desafios da cultura digital na Educação Física escolar.

Os resultados revelaram uma postura predominantemente aberta à articulação da cultura digital à Educação Física, reconhecendo seu potencial para aproximar as práticas pedagógicas da cultura contemporânea. Entretanto, esse movimento ainda se depara com lacunas de formação e desencontros: de um lado, professores adaptando estratégias e recursos para atender seus estudantes; de outro, o descompasso entre as demandas da realidade escolar e o que é oferecido nos currículos da formação inicial e continuada. Tal cenário reforça a urgência de políticas formativas mais estruturadas, que incluam discussões sobre a articulação entre tecnologias e Educação Física como parte indissociável da formação docente.

O curso de extensão se mostrou um espaço potente para provocar deslocamentos na compreensão da importância do Letramento Digital, favorecendo tanto a aquisição de novos

saberes quanto a reflexão crítica sobre sua integração intencional, dialogando com os repertórios culturais dos estudantes. Esse movimento reafirma o potencial de iniciativas que unem teoria, prática e escuta docente.

Em meio as lacunas evidenciadas, destacou-se também a resiliência docente: professores dispostos a sair da zona de conforto, repensar práticas e ampliar horizontes para além do foco no saber fazer. Ao assumirem a tecnologia como parte do mundo vivido, entendem que ela deve ser incorporada como experiência pedagógica possível, alinhada às realidades dos estudantes e aos desafios do tempo presente.

Os desafios percebidos deixam evidente que estamos diante de um cenário que ultrapassa a esfera individual e atinge toda a estrutura educacional. A precariedade dos espaços, estrutural e institucional, representa um dos principais entraves, levando docentes a improvisar e adaptar atividades com recursos pessoais. Reconhecer esse quadro é passo essencial para compreender que nenhuma mudança significativa se sustenta sem um olhar sistêmico, que inclua condições estruturais adequadas, políticas públicas efetivas, formação continuada e currículos alinhados à cultura digital.

As barreiras: institucionais, estruturais, socioculturais, políticas e curriculares, já outrora percebidas pela minha experiência docente, apontadas, discutidas e afirmadas pelo amplo referencial teórico que esta pesquisa se apoiou, confirmam-se agora também nas vivências dos professores pesquisados. Ao mesmo tempo, a iniciativa e resistência entre os professores segue oferecendo práticas de sucesso que servem de ponto de partida para projetos mais amplos.

O cenário revela uma tensão permanente: de um lado, profissionais comprometidos, adaptando práticas e apontando caminhos; de outro, uma concepção escolar ainda presa a modelos tradicionais, moldados por forças de poder que definem currículos, mantêm práticas consolidadas e resistem a mudanças estruturais. Essas forças, ao moldarem o currículo, limitam a abertura a perspectivas mais críticas. Mesmo diante da urgência de formar sujeitos capazes de atuar de forma autônoma e crítica na sociedade digital, o sistema escolar tem apresentado importantes dificuldades para se atualizar, o que exigiria reconfigurações profundas no formato, no espaço e nas avaliações.

Neste estudo, além de reconhecermos o valor fundamental da Mídia-Educação, acreditamos que o Letramento Digital tem a possibilidade de ampliar nosso repertório teórico e metodológico, contribuindo neste cenário de avanço exponencial das tecnologias digitais. Assim, não substituímos a Mídia-Educação, mas defendemos um somatório de forças para fornecer aos professores e alunos meios para navegar, questionar e intervir com autonomia em um ambiente digital cada vez mais complexo.

Como toda pesquisa situada, esta apresenta limitações: número reduzido e concentração geográfica dos participantes, além do formato breve do curso. Tais fatores não permitem generalizações, mas oferecem pistas relevantes para compreender práticas e percepções docentes. Para estudos futuros, entendo a importância de investigar a perspectiva dos estudantes, acompanhar longitudinalmente os impactos do Produto Educacional e ampliar as investigações sobre o Letramento Digital na Educação Física, campo ainda pouco explorado e de grande potencial.

A contribuição desta pesquisa, com seus recortes e alcances, se soma aos esforços de tantos outros profissionais que buscam tensionar o presente e imaginar futuros possíveis. Ao compartilhar reflexões e propor caminhos, não tenho a pretensão de encerrar debates, mas contribuir com subsídios que inspirem práticas mais conectadas às demandas do nosso tempo.

O perfil @efconectada, enquanto Produto Educacional, voltado ao compartilhamento de ideias para aulas de Educação Física alinhadas à cultura digital e ao Letramento Digital, é um desses caminhos: situado, imperfeito e em constante construção. Ele traduz para um formato acessível e dinâmico os princípios discutidos nesta dissertação, que sirva como provocação para que mais professores se apropriem criticamente das tecnologias e ocupem, com seus saberes e corpos, também os espaços da cultura digital. Mais do que um encerramento, este trabalho é um convite: que possamos seguir criando, resistindo e reinventando a Educação Física como espaço de diálogo, pluralidade e transformação.

7 REFERÊNCIAS

AIRES, Tatiana Filipa Costa. TikTok: escolhemos o que vemos ou o algoritmo escolhe por nós?. **The Trends Hub**, n. 4, 2024. DOI: 10.34630/tth.vi4.5701. Disponível em: <https://parc.ipp.pt/index.php/trendshub/article/view/5701>. Acesso em: 08 abr. 2025.

ALBERNAZ, Flávio Barbosa de; SILVA, Luiz Gustavo Martins da; ALBERNAZ, Vinicius Barbosa de. Game Minecraft: uma abordagem sociocultural e digital. **Convergências: estudos em Humanidades Digitais**, [S. l.], v. 1, n. 01, p. 91–109, 2023. DOI: 10.59616/conehd.v1i01.92. Disponível em: <https://periodicos.ifg.edu.br/cehd/article/view/92>. Acesso em: 28 ago. 2024.

ALMEIDA, Beatriz Oliveira; ALVES, Lynn Rosalina Gomes. Letramento digital em tempos de COVID-19: uma análise da educação no contexto atual. **Debates em Educação**, Maceió, v. 12, n. 28, p. 1-18, Set./Dez. 2020. ISSN 2175-6600. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/10282>. Acesso em: 19 ago. 2023.

ANDRADE, Matheus Gouvea de. **Como sucesso da rede federal de ensino básico pode ser replicado no Brasil**. DW, 6 fev. 2025. Disponível em: <https://www.dw.com/pt-br/como-sucesso-da-rede-federal-de-ensino-básico-pode-ser-replicado-no-brasil/a-71522939>. Acesso em: 6 abr. 2025

APPLE, Michael Whitman. Repensando ideologia e currículo. *In*: MOREIRA, Antônio Flávio.; SILVA, Tomaz Tadeu. (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1994. p. 39-58. Disponível em: <https://cefort.ufam.edu.br/repositoriocp/wp-content/uploads/tainacan-items/64/440/2-CURRICULO-CULTURA-E-SOCIEDADE.-MOREIRA-E-TADEU.pdf>. Acesso em 03 abr. 2024.

ARAÚJO, Allyson Carvalho, KNIJNIK, Jorge; OVENS, Alan. Mídia E Tecnologia No Currículo De Educação Física: um estudo exploratório em diálogo internacional. **Currículo sem Fronteiras**, v. 21, n. 3, p. 1768-1785, 2021.

ARAÚJO, Allyson Carvalho; OLIVEIRA, Marcio Romeu Ribas; RODRIGUES, Wanessa Cristina Maranhão de Freitas; SENA, Dianne Cristina Souza de; TINÓCO, Rafael de Gois; SILVA, Christyan Giulliano de Lara Souza; DANTAS, Matheus Jancy Bezerra; SOUZA JUNIOR, Antonio Fernandes de. Aproximações da formação continuada em Educação Física com as mídias e tecnologias: uma proposta mediada pelos conceitos. *In*: ARAÚJO, Allyson Carvalho; OLIVEIRA, Marcio Romeu Ribas; SOUZA JUNIOR, Antonio Fernandes. **Formação continuada em educação física no diálogo com a cultura digital**. 1. Ed. João Pessoa/PB: Editora IFPB, 2019. Disponível em: <https://memoria.ifrn.edu.br/handle/1044/1782>. Acesso em: 08 jul. 2024.

ARAÚJO, Allyson Carvalho de; CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de; OVENS, Alan Patrick; KNIJNIK, Jorge. Competências digitais, currículo e formação docente em Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 43, e002521, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/rbce.43.e002521>. Acesso em 20 jun 2024

ARAÚJO, Allyson Carvalho; OLIVEIRA, Marcio Romeu Ribas; SOUZA JUNIOR, Antonio Fernandes. Formação de professores de Educação Física e usos de conceitos do campo comunicacional para pensar o ensino. **Comunicação & Educação**, v. 24, p. 141-153, 2019. Disponível em: <https://revistas.usp.br/comueduc/article/view/149190>. Acesso em: 19 ago. 2024.

ASSALE, Henrique. **Cursos de pós na modalidade EAD atraem profissionais de diversas áreas**. Estúdio Folha, 8 nov. 2023. Disponível em: <https://estudio.folha.uol.com.br/especial-educacao/2023/11/cursos-de-pos-na-modalidade-ead-atraem-profissionais-de-diversas-areas.shtml>. Acesso em: 11 abr. 2025.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BATISTA, Alison Pereira; ARAÚJO, Allyson Carvalho de; SOUSA, Dandara Queiroga de Oliveira; Ferreira Junior, José Ribamar; BARROS, Joyce Mariana Alves; OLIVEIRA, Márcio Romeu Ribas; TINOCO, Rafael de Gois; SILVA, Rayanne Medeiros da. O mundo das telas e a cultura mediada: demandas para a Educação Física Escolar. *In*: ARAÚJO, Allyson Carvalho de; BATISTA, Alison Pereira; OLIVEIRA, Márcio Romeu (orgs.). **Vamos pensar as mídias na escola?** Educação Física, movimento e tecnologia. Natal: EDUFRN, 2016. p. 11-18.

Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/236447?show=full>. Acesso em: 18 jul. 2024.

BELLONI, Maria Luiza. **O que é Mídia-Educação?** Florianópolis: Autores Associados, 2005.

BÉVORT, Evelyne; BELLONI, Maria Luiza. Mídia-educação: conceitos, história e perspectivas. **Educação & Sociedade**, v. 30, p. 1081-1102, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/5pBFdjL4mWHnSM5jXySt9VF/?lang>. Acesso em: 05 mai. 2024.

BIANCHI, Paula. **Formação em Mídia-Educação (Física):** Ações colaborativas na rede municipal de Florianópolis/Santa Catarina. 2009. 214f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Desportos, Florianópolis, 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/93230>. Acesso em: 06 ago. 2023.

BIANCHI, Paula. Relato de experiência em mídia Educação (Física) com professores da rede municipal de ensino de Florianópolis/SC. *In*: PIRES, Giovani De Lorenzi; RIBEIRO, Sérgio Dorenski (Orgs.). **Pesquisa em educação física e Mídia: contribuições do LaboMídia/UFSC**. Florianópolis, SC: Tribo da Ilha, 2009.

BONETTO, Pedro Xavier Russo. “Craftando” um currículo cultural de educação física: uma experiência pedagógica com o jogo Minecraft. **NEIRA, MG Educação física cultural: o currículo em ação. São Paulo: Labrador**, p. 178-89, 2017. Disponível em: https://www.gpef.fe.usp.br/teses/bonetto_05.pdf Acesso em: 24 ago. 2024.

BORTOLAZZO, Sandro Faccin. Vidas Digitalizadas e a Educação Física Escolar: Novos Tempos, Outras Pedagogias. **Revista Didática Sistemica**, v. 23, n. 2, p. 73-87, 2021. Disponível em: <file:///C:/Users/Camila/Downloads/13571-Texto%20do%20artigo-47696-1-10-20220422.pdf> Acesso em: 01 dez. 2023.

BRACHT, Valter. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Cadernos Cedes**, v. 19, p. 69-88, 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/3NLKtc3KPprBBcvgLQbHv9s/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 ago. 2024.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Emenda Constitucional nº 103, de 12 de novembro de 2019. **Altera o sistema de previdência social e estabelece regras de transição e disposições transitórias**, 2019. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc103.htm. Acesso em: 12 jan. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **Censo Escolar da Educação Básica 2023: resumo técnico**. Brasília, DF: INEP, 2024. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2023.pdf. Acesso em: 25 fev. 2025.

BRASIL. Lei n.14.533, de 11 de janeiro de 2023. Institui a Política Nacional de Educação Digital e altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), 9.448, de 14 de março de 1997, 10.260, de 12 de julho de 2001, e 10.753, de 30 de outubro de 2003. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF., 11 jan 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2023/Lei/L14533.htm. Acesso em 06 ago. 23.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 06 ago. 23.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf Acesso em: 06 ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf Acesso em: 06 ago. 23

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**. Resolução CNE/CEB nº 7, de 14 de dezembro de 2010. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 15 dez. 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf. Acesso em: 28 ago. 2024.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/> Acesso em: 06 ago. 2023.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Educação física / Secretaria de Educação Fundamental**. – Brasília : MEC/SEF, 1997. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro07.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2023.

BUCKINGHAM, David. Cultura digital, educação midiática e o lugar da escolarização. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 37-58, 2010. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/13077/10270>. Acesso em: 10 nov. 2023.

BUCKINGHAM, David. Prefácio. In: THOMAS, Michael (org.). **Deconstructing digital natives: young people, technology, and the new literacies** [Desconstruindo os nativos digitais: jovens, tecnologia e as novas literacias]. New York: Routledge, 2011. p. ix-xiii. Disponível em: <https://www.taylorfrancis.com/books/edit/10.4324/9780203818848/deconstructing-digital-natives-michael-thomas>. Acesso em: 24 ago. 2024.

BUZATO, Marcelo El Khouri. **Letramentos digitais e formação de professores**. São Paulo: Portal Educarede, 2007. Disponível em: <http://www.unilago.com.br/arquivosdst/24983MarceloBuzato%20-%20letramento%20digital%20e%20formacao%20de%20profs%20@.pdf> Acesso em: 18 nov. 2023.

CASTELLS, Manuel. **A galáxia da Internet**: reflexões sobre a Internet, os negócios e a sociedade. Tradução de Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003. 244p.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. 10. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CHAVES, Paula Nunes; BARROS, Joyce Mariana Alves; SOUSA, Dandara Queiroga de Oliveira; COSTA, Ana Luiza Silva; ARAÚJO, Allyson Carvalho de. Construindo diálogos entre a mídia-educação e a Educação Física: uma experiência na escola. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 27, n. 44, p. 150–163, 2015. DOI: 10.5007/2175-8042.2015v27n44p150. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2015v27n44p150>. Acesso em: 20 set. 2024.

COLÉGIO PEDRO II. **Site do Colégio Pedro II**, 2020. Sobre o CPII. Disponível em: <https://www.cp2.g12.br/using-joomla/extensions/components/content-component/article-categories/9971-o-cpii-em-libras.html> Acesso em: 18 jan. 2024.

CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE (Brasil). **Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012**. Aprova diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. 2012. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/res0466_12_12_2012.html. Acesso em: 23 de mar. 2024

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. CAPES. **Quem Somos**. 2020. Disponível em: <https://www-periodicos-capes-gov-br.ezl.periodicos.capes.gov.br/index.php/sobre/quem-somos.html>. Acesso em: 19 nov. 2023.

COSTA, Alan Queiroz da. Mídias e jogos: do virtual para uma experiência corporal educativa. 2006. 190 f. **Dissertação (mestrado)** - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro, 2006. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/dad4ed83-421b-4899-87fd-eee2ab5b10bd/content>. Acesso em: 13 out. 2024.

DARIDO, Suraya Cristina. Diferentes concepções sobre o papel da educação física na escola. **Cadernos de Formação: Conteúdos e Didática de Educação Física**, São Paulo, v. 1, p. 34-50, 2012. Disponível em: <https://encr.pw/GrWUE>. Acesso em 25 mai. 2024.

DUARTE, Marcela. Política nacional de educação digital: propostas, desafios e estratégias para a promoção da inclusão digital e do uso da tecnologia na educação. **Revista Eletrônica Direito & TI**, v. 2, n. 18, p. 87-102, 2024. Disponível em: <https://direitoeti.com.br/direitoeti/article/view/203/156>. Acesso em: 13 nov. 2024.

ELEÁ, Ilana (Org). **Agentes e vozes: um panorama da Mídia-Educação no Brasil, Portugal e Espanha**. Suécia: Nordicom, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/235951>. Acesso em: 02 dez. 2024.

FANTIN, Mônica. Contextos, perspectivas e desafios da mídia-educação no Brasil. *In*: ELEÁ, I. (Org.). **Agentes e vozes: um panorama da Mídia-Educação no Brasil, Portugal e**

Espanha Suécia: Nordicom, 2014. p. 53-62. Disponível em:
<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/235951>. Acesso em: 02 dez. 2024.

FANTIN, Mônica. **Mídia-educação: conceitos, experiências, diálogos Brasil-Itália**. Florianópolis: Cidade Futura, 2006.

FANTIN, Mônica. Mídia-educação: aspectos históricos e teórico-metodológicos. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, v. 14, n. 1, p. 27-40, 2011. Disponível em:
<https://www.revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/3483>. Acesso em: 25 abr. 2025.

FANTIN, Mônica. “Nativos e imigrantes digitais” em questão: crianças e competências midiáticas na escola. **Passagens: Revista do Programa de Pós-graduação em Comunicação** - UFC, Fortaleza (CE), v. 7, n. 1, p. 5-26, 2016. Disponível em:
<https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/46164> Acesso em: 20 out. 2024.

FARINIUK, Tharsila Mainardes Dallabona; FIRMINO, Rodrigo José; LUQUE-AYALA, Andrés. Hackers cívicos: tecnologias digitais como construção coletiva do meio urbano no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Urbanos e Regionais**, [S. l.], v. 24, n. 1, 2022. DOI: 10.22296/2317-1529.rbeur.202222. Disponível em:
<https://rbeur.anpur.org.br/rbeur/article/view/6922>. Acesso em: 28 ago. 2024.

FERREIRA, José Ricardo Lopes; PIMENTEL, Fernando Silvio Cavalcante. A produção científica sobre jogos digitais na educação física escolar: o que dizem os periódicos nacionais? **Revista Intersaberes**, v.16, n. 37, p.352 - 366, 2021. Disponível em:
 file:///C:/Users/Camila/Downloads/2043-Texto%20do%20artigo-4663-416794-10-20210430.pdf Acesso em: 01 dez. 2023.

FONSECA, Fábio Batista da; ARAÚJO, Allyson Carvalho de. Desafios no uso das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDICs): Uma análise das percepções dos professores de educação física. **Revista Conexão UEPG**, v. 19, n. 1, p. 1-15, 2023. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/5141/514174720074/514174720074.pdf> Acesso em: 10 ago. 2024.

FREIRE, Paulo. A máquina está a serviço de quem? **Revista BITS**, p. 6, maio de 1984. Disponível em: <https://acervoapi.paulofreire.org/server/api/core/bitstreams/3fd1a650-278e-4469-bed8-0959d3a2e521/content>. Acesso em: 20 jul. 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 1. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 148 p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992, 245 p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: UNESP, 2000. 63p.

FREITAS, Maria Teresa. Letramento digital e formação de professores. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 28, nº 03, p. 335-352, dez. 2010. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/edur/a/N5RryXJcsTcm8wK56d3tM3t/?format=pdf> . Acesso em 18 nov. 2023.

GEMENTE, Flórence Rosana Faganello; SILVA, Ana Paula Salles da; MATTHIESEN, Sara Quenzer. Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação: desafios e possibilidades para a inserção na Educação Física escolar. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, [S. l.], v. 12, n. 28, p. 570–586, 2021. Disponível em: <https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/958>. Acesso em: 02 dez. 2023.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. Editora Atlas SA, 2008.

GOMES, Romeu. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. In: MINAYO, M.C. (Org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 29. ed. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 79-108.

HEINSFELD, Bruna Damiana; PISCHETOLA, Magda. Cultura digital e educação, uma leitura dos Estudos Culturais sobre os desafios da contemporaneidade. **Revista ibero-americana de estudos em educação**, v. 12, n. 2, p. 1349-1371, 2017. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6202980>. Acesso em: 22 set. 2024.

HEINSFELD, Bruna Damiana; SILVA, Maria Paula Rossi Nascentes da. As versões da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o papel das tecnologias digitais: conhecimento da técnica versus compreensão dos sentidos. **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n. 2, p. 668-690, 2018. Disponível em: <https://encurtador.com.br/GrHG6>. Acesso em: 20 mar. 2024.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE), Diretoria de Pesquisas. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua - PNAD Contínua. Acesso à Internet e à televisão e posse de telefone móvel celular para uso pessoal 2022-2023. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=2101637>. Acesso em: 25 mar. 2025.

JUNIOR, Gilson Cruz. “Ver o que temos diante do nariz requer uma luta constante”: A pós-verdade como desafio à educação na era digital. **ETD Educação Temática Digital**, v. 23, n. 1, p. 273-290, 2021. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1676-25922021000100273&script=sci_arttext. Acesso em: 07 out. 2024.

KENSKI, Vani. Moreira. A escola face aos desafios para ser contemporânea. **Educação, Formação & Tecnologias**, v. 11, n. 1, p. 21-27, 2023. Disponível em: <https://eft.educom.pt/index.php/eft/article/view/215/188> Acesso em: 18 nov. 2023.

KENSKI, Vani Moreira. Educação e internet no Brasil. **Cadernos Adenauer**, v. 16, n. 3, p. 133-150, 2015. Disponível em: <https://shre.ink/ahN9> Acesso em: 06 ago. 2023.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LEIRO, Augusto Cesar Rios; ARAÚJO, Allyson Carvalho; SOUZA, Dandara Queiroga de Oliveira. Mídias e tecnologias no contexto da educação física escolar. In: DORENSKI, Sérgio; LARA, Larissa; ATHAYDE, Pedro (orgs.) **Comunicação e mídia: história, tensões**

e perspectivas—Ciências do esporte, educação física e produção do conhecimento. v. 40, p. 57-74, 2020. Disponível em: <https://encurtador.com.br/ECqpT>. Acesso em: 20 out. 2024.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

LIMA, Marcio Roberto de. Exergames como possibilidade de ressignificação da docência na cultura digital. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 18, n. 4, p. 1857-1878 out./dez. 2020. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1809-38762020000401857&script=sci_arttext Acesso em: 02 dez. 2023.

LIMA, Marcio Roberto; MENDES, Diego Sousa.; LIMA, Eduardo. Matos. Exergames na educação física escolar como potencializadores da ação docente na cultura digital. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 36, p. e66038, 2020. Disponível em: <https://doi.org/gq6r> Acesso em: 30 nov. 2023.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MACEDO, Renata Mourão. Direito ou privilégio? Desigualdades digitais, pandemia e os desafios de uma escola pública. **Estudos Históricos (Rio de Janeiro)**, v. 34, n. 73, p. 262-280, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/eh/a/SGqJ6b5C4m44vh8R5hPV78m/?lang=pt> Acesso em: 01 ago. 2023.

MACEDO, Tarcizio; AMARAL FILHO, Otacílio. A Arena Espetáculo: quando as fronteiras de jogo e trabalho se rompem. *In: XIV Congresso de Ciências da Comunicação na Região Norte*. 2015. Disponível em: <https://encurtador.com.br/A12no>. Acesso em: 12 mai. 2025.

MACHADO, Aline Alvares; AMARAL, Marília Abrahão. Uma análise crítica da competência cultura digital na Base Nacional Curricular Comum. **Ciência & Educação (Bauru)**, v. 27, p. e21034, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/xPtrsyZK5Sd4bPctZwC4wYd>. Acesso em: 23 mar. 2024

MARTINS, Rodrigo da Silva; RANGEL, Ingrind Ribeiro da Gama. A adoção de tecnologias digitais em aulas de educação física no ensino médio: uma revisão sistematizada da literatura. **Revista Tecnologia e Sociedade.**, Curitiba, v. 18, n. 51, p 286 300, abr./jun., 2022. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/rts/article/view/14944>. Acesso em: 02 dez. 2023.

MENDES, Diego de Sousa. Cultura digital e cultura corporal de movimento: apontamentos preliminares sobre o contemporâneo. *In: DORENSKI, Sérgio; LARA, Larissa; ATHAYDE, Pedro (orgs). Comunicação e mídia: história, tensões e perspectivas*, Natal, RN: EDUFRN, p. 29/ 42, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/1/6222>. Acesso em: 20 jan. 2024.

MEZZARROBA, Cristiano. A mídia, as tecnologias e a educação física no Brasil: uma descrição genealógica. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v. 13, n. 32, p. 1-23, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/revtee/article/view/13065> Acesso em: 21 abr. 2025.

MEZZARROBA, Cristiano; ZOBOLI, Fabio; MORAES, Cláudia Emília Aguiar. A utilização das tecnologias digitais de informação e comunicação no ensino das práticas corporais na

formação de professores de educação física: experiências na UFS. **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, Brasil, v. 28, n.3, p. 254-275, set./dez., 2019. Disponível em: <https://www.proquest.com/openview/c4825b4e941ac3fc129b92559d0c0bec/1?pq-origsite=gscholar&cbl=4514812> Acesso em: 01 dez. 2023.

MÓNICO, Lisete; ALFERES, Valentim; CASTRO, Paulo; PARREIRA, Pedro. A Observação Participante enquanto metodologia de investigação qualitativa. **Investigação qualitativa em ciências sociais**. CIAIQ 2017, v. 3, p. 724-733, 2017. Disponível em: <https://encurtador.com.br/3TZ5X>. Acesso em: 02 dez. 2024.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira. Professores: entre saberes e práticas. **Educação & Sociedade**, v. 22, p. 121-142, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/nwRZTFrzmqZNVRRrYK6hw3wK>. Acesso em: 24 jun. 2024

MONTEIRO NETO, Aristides. A urgência de coordenação de políticas produtivas no território: mirando o enfrentamento da crise institucional e econômica recente, de 2015 a 2022. Brasília: **Ipea**, 2024. (Texto para Discussão, n. 3036). Disponível em: https://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/14656/1/TD_3036_web.pdf. Acesso em: 31 mai. 2025.

MORICONI, Gabriela Miranda; GIMENES, Nelson Antonio Simão; PIMENTA, Cláudia Oliveira; ROCHA, Andressa Buss; SANTOS, João Batista Silva dos; LEME, Luciana França; ALVES, Thiago. **Volume de trabalho dos professores dos anos finais do ensino fundamental: uma análise comparativa entre Brasil, Estados Unidos, França e Japão**. [livro eletrônico] 1. ed. -- Ribeirão Preto, SP : D3E, 2021. Disponível em: <https://www.itausocial.org.br/wp-content/uploads/2023/04/Volume-de-trabalho-de-professores-das-redes-estaduais-e-municipais-do-Brasil.pdf> Acesso em: 23 mai. 2025.

NASCIMENTO, Aline Santos. **“Vai se tratar garora”**: tematizando as dancinhas do Tik Tok. EMEF Virgínia Lorista Zeitounian Camargo, São Paulo, SP, 2021. Disponível em: https://www.gpef.fe.usp.br/relatos/nascimento_02.pdf Acesso em: 24 ago. 2024.

NEIRA, Marcos Garcia. **A reflexão e a prática do ensino** – Educação Física. São Paulo: Blucher, 2011.

NEIRA, Marcos Garcia. Educação Física cultural: carta de navegação. **Arquivos em movimento**, v. 12, n. 2, p. 82-103, 2016. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/003067631> Acesso em 31 mai. 2024.

NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mario Luiz Ferrari. Contribuições dos estudos culturais para o currículo da educação física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 33, p. 671-685, 2011. Disponível em: https://www.gpef.fe.usp.br/teses/extensao_01.pdf. Acesso em: 31 maio. 2024.

NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mario Luiz Ferrari. Linguagem e cultura: subsídios para uma reflexão sobre educação do corpo. **Caligrama**, São Paulo, v. 3, n. 3, p. 1-16, 2007. Disponível em: <https://revistas.usp.br/caligrama/article/view/66201/68812>. Acesso em: 31 maio 2024.

NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mário Luiz Ferrari. As dimensões política, epistemológica e pedagógica do currículo cultural da Educação Física. *In*: LARA, Larissa; ATHAYDE, Pedro; BOSSLE, Fabiano (org.). **Ciências do Esporte, Educação Física e produção do conhecimento em 40 anos de CBCE: Educação Física Escolar**. Natal: Edufrn, v. 5, p. 25-43. 2020. Disponível em: <https://encurtador.com.br/SBhLl>. Acesso em: 05 jul. 2023.

NEIRA, Marcos Garcia. O currículo cultural da Educação Física: pressupostos, princípios e orientações didáticas. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 16, n. 1, p. 4-28 jan./mar. 2018. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/27374>. Acesso em: 01 jul. 2023.

NEVES, José Luis. Pesquisa qualitativa: características, usos e possibilidades. **Caderno de pesquisas em administração, São Paulo**, v. 1, n. 3, p. 1-5, 1996. Disponível em: https://www.hugoribeiro.com.br/biblioteca-digital/NEVES-Pesquisa_Qualitativa.pdf. Acesso em: 20 dez. 2023.

NOBRE, Noéli. **Comissão de Educação aprova projeto que proíbe uso de celular em escolas**. Agência Câmara de Notícias, Brasília, 30 out. 2024. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/1106874-comissao-de-educacao-aprova-projeto-que-proibe-uso-de-celular-em-escolas/>. Acesso em: 04 jul. 2025.

NUNES, Cláudio Pinto; CARDOSO, Berta Leni Costa; SOUSA, Erivan Coqueiro. Apresentação. *In*: NUNES, Cláudio Pinto; CARDOSO, Berta Leni Costa; SOUSA, Erivan Coqueiro (org.). **Condições de trabalho e saúde do professor**. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2020 p. 7-14. Disponível em: <https://www2.uesb.br/editora/wp-content/uploads/CONDI%C3%87%C3%95ES-DE-TRABALHO-E-SA%C3%9ADE-DO-PROFESSOR-site.pdf>. Acesso em 20 dez. 2024.

NUNES, Mario. Luis. Ferrari. Planejando a viagem ao desconhecido: o plano de ensino e o currículo cultural de Educação Física. *In*: FERNANDES, Celia. (Org.) **Ensino Fundamental – planejamento a prática pedagógica**. Curitiba: Appris, 2018. p. 77-115. Disponível em: <https://transgressao.com.br/wp-content/uploads/2018/02/Planejando-a-viagem-ao-desconhecido-1.pdf>. Acesso em 05 mai. 2025.

OLIVEIRA, Braulio Nogueira de; FRAGA, Alex Branco. Cultura fitness digital no léxico da cultura corporal de movimento: temas emergentes para a educação física escolar. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 44, p. e001922, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbce/a/gjynVxSCFRKSbzjCCjJJsBH/>. Acesso em: 02 dez. 2023.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; SOUZA, Juliana de Fátima. A pesquisa e a pós-graduação em educação no Brasil: entre o descaso e o obscurantismo. **Revista Imagens da Educação**, v. 11, n. 2, abr.-jun., 2021, p. 118-143. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ImagensEduc/article/view/54566>. Acesso em: 30 mai. 2024.

PANORAMA MOBILE TIME/OPINION BOX - **Crianças e adolescentes com smartphones no Brasil** - Outubro de 2024. Disponível em: <https://www.mobiletime.com.br/pesquisas/>. Acesso em: 31 mar. 2025.

PESSOA, Amanda Raquel Rodrigues; FARIAS, Isabel Maria Sabino de. Negacionismo e educação: implicações e desafios à formação de professores na pós-graduação stricto sensu. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, Brasil, n. 85, p. 19-36, ago. 2023. Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/373574181_Negacionismo_e_educacao_implicacoes_e_desafios_a_formacao_de_professores_na_pos-graduacao_stricto_sensu. Acesso em 30 jan. 2024.

PINHEIRO, Petrilson Alan. Web 2.0 e saber-fluxo: novas questões de letramento digital. **Confluência**, p. 193-213, 2009. Disponível em:

<https://confluencia.emnuvens.com.br/rc/article/view/685>. Acesso em: 20 jul. 2023.

PINHEIRO, Regina Cláudia; PINHEIRO, Bruna Maele Girão Nobre. Dimensões crítica e ética nas práticas de letramento digital em um jogo educativo digital. **DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada**, v. 37, p. 202149228, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/delta/a/KfzzVJSXzNysJp5ccKfJ7ND/> Acesso em: 07 dez 2023.

Pires Giovani de Lorenzi. A Educação Física e o discurso midiático: abordagem crítico-emancipatória em pesquisa-ação no ensino de graduação. Subsídios para a saúde? Campinas. **Tese (Doutorado em Educação Física na área de Ciências do Esporte)** – Universidade Estadual de Campinas; 2000. Disponível em:

<https://repositorio.unicamp.br/Acervo/Detalle/206297>. Acesso em 30 out. 2024.

PIRES, Giovani de Lorenzi. A pesquisa em educação física e mídia nas ciências do esporte: um possível estado atual da arte. **Movimento**, v. 9, n. 1, p. 9-22, 2003. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1153/115317983002.pdf> Acesso em: 29 abr. 2025.

PIRES, Giovani De Lorenzi.; LISBÔA, Mariana Mendonça; ANTUNES Scheila E; MEZZARROBA, Cristiano; MENDES, Diego Sousa; SILVA, Karla Mathoso; AZEVEDO, Vitor Abreu de. A pesquisa em Educação Física e mídia: pioneirismo, contribuições e críticas ao "Grupo de Santa Maria". **Movimento**, v. 14, n. 3, p. 33-52, 2008. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/238405/2008-art-periodicos-01.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em 14 abr. 2025.

PISCHETOLA, Magda; HEINSFELD, Bruna Damiana. “Eles já nascem sabendo!”: desmistificando o conceito de nativos digitais no contexto educacional. **Renote**, v. 16, n. 1, 2018. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/renote/article/view/85929>. Acesso em: 03 mar. 2024.

PRENSKY, Marc. Nativos digitais, imigrantes digitais. **No horizonte**, v. 9, n. 5, pág. 1-7, 2001. Disponível em: <https://mundonativodigital.wordpress.com/wp-content/uploads/2015/06/texto1nativosdigitaisimigrantesdigitais1-110926184838-phpapp01.pdf>. Acesso em: 03 mar. 2024.

RIBEIRO, Mariana Henrichs; FREITAS, Maria Teresa de Assunção. Letramento digital: um desafio contemporâneo para a educação. **Educação & Tecnologia**, Belo Horizonte, v. 16, n. 3, p. 59-73, 2011. Disponível em: <https://seer.dppg.cefetmg.br/index.php/revista-et/article/view/398>. Acesso em: 13 mai.2024.

SALGADO, Karen Regina.; SCAGLIA, Alcides José. Os exergames como recurso didático no ensino do atletismo na educação física escolar. **Journal Physical Education**, v. 31, 11p. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/jpe/a/NgrLVhXNd3HrD8gPzVmCHtM> Acesso em: 29 nov. 2023.

SANTAELLA, Lucia. As linguagens da cibercultura. Saberes em Sociolinguística, v. 85, 2023. *In*: VIEIRA, Marcia dos Santos Machado; WIEDEMER, Marcos Luiz (Orgs.). **Saberes em Sociolinguística: trilhas, demandas e proposições**. São Paulo: Pá de Palavra, 2023. p. 85-97. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Marcos-Luiz-Wiedemer/publication/375147897_Saberes_em_Sociolinguistica_trilhas_demandas_e_proposicoes/links/65425081f7d021785f2d9663/Saberes-em-Sociolinguistica-trilhas-demandas-e-proposicoes.pdf#page=85. Acesso em: 13 abr. 2025.

SANTAELLA, Lucia. Pós-humano. Por quê? **Revista USP**, São Paulo, n.74, p. 126-137, jun./ago. 2007. Disponível em: Acesso em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/13607/15425> Acesso em: 14 abr. 2025.

SANTOS, Willian Lima; FONSECA, Mariana Reis; ALVES, Manoel Messias Santos; RODRIGUES, Bruno Menezes. Cultura digital e BNCC: contradições e desafios para a prática docente. **Brazilian Journal of Development**, [S. l.], v. 7, n. 6, p. 55908–55921, 2021. DOI: 10.34117/bjdv7n6-142. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/30929>. Acesso em: 26 mai. 2025.

SAVIANI, Dermeval. Formação De Professores No Brasil: Dilemas E Perspectivas. **Póiesis Pedagógica**, Catalão, v. 9, n. 1, p. 07–19, 2011. DOI: 10.5216/rpp.v9i1.15667. Disponível em: <https://periodicos.ufcat.edu.br/index.php/poiesis/article/view/15667>. Acesso em: 25 mar. 2025. Acesso em: 25 mar. 2025.

SIBILIA, Paula. **Redes ou paredes?** A escola em tempos de dispersão . Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

SILVA, Lucas Barbosa; LOURENÇO, Otávio Bonjiovane; MONTEIRO, Vinicius Augusto do Nascimento; SILVA, Junior Vagner Pereira da; SANTOS, Silvan Menezes dos. Remixando jogos digitais na escola: uma experiência corporal, algumas análises e reflexões possíveis. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 32, n. 63, 2020. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S2175-80422020000300104&script=sci_arttext Acesso em: 30 nov.2023.

SILVA, Marcelo Andrade. Jogos eletrônicos e Educação Física: uma opção para os anos iniciais do ensino fundamental. **Motrivivência**, v. 33, n. 64, p. 1-17, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/77451> Acesso em: 26 abr. 2023.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SILVEIRA, Juliano; Bruggemann Ângelo Luiz; BIANCHI, Paula. 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. 01-19, janeiro/março, 2019. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S2175-80422019000100007&script=sci_arttext Acesso em: 01 dez. 2023.

SILVEIRA, Juliano; PIRES, Giovani De Lorenzi. Educação (física) na cultura digital: os limites para a integração das tecnologias à prática pedagógica. **Brazilian Journal of Science and Movement.** 2021a. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/241255> Acesso em: 01 dez. 2023.

SILVEIRA, Juliano; PIRES, Giovani de Lorenzi. Reflexões sobre as concepções e expectativas de professores de Educação Física acerca de um curso de especialização em educação na cultura digital. **Revista Kinesis.** Santa Maria, v. 39, p.01-15, 2021b. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/241256> Acesso em: 30 nov. 2023.

SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educação & Sociedade**, v. 23, p. 143-160, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/zG4cBvLkSZfcZnXfZGLzsXb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 13 abr. 2024.

SOUZA, Terezinha Fernandes Martins de; MARQUES, Thiago Rafael Ferreira; CRUZ, Dulce Márcia. Letramento digital: levantamento de pesquisas em bases de dados brasileiras. **Revista Novas Tecnologias na Educação**, Porto Alegre, v. 11, n. 3, 2013. DOI: 10.22456/1679-1916.44469. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/renote/article/view/44469>. Acesso em: 15 mar. 2024

SOUZA, Valeska Virgínia Soares. Letramento digital e formação de professores. **Revista Língua Escrita**, n. 2, p. 55-69, dez. 2007. Disponível em: https://www.ceale.fae.ufmg.br/files/uploads/revista%20lingua%20escrita/LinguaEscrita_2.pdf Acesso em: 18 nov. 2023.

STATISTA. **Plataformas de mídia social mais populares no Brasil no 3º trimestre de 2024, por alcance de uso.** Statista, 27 mai. de 2025. Disponível em: <https://www.statista.com/statistics/1307747/social-networks-penetration-brazil/>. Acesso em: 08 jun. 2025.

TAHARA, Alexander Klein; DARIDO, Suraya Cristina. Tecnologias da informação e comunicação (tic) e a educação física nas escolas. **Corpoconsciência**, Cuiabá, vol. 20, n. 03, p. 68-76, set./dez., 2016. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/corpoconsciencia/article/view/4525> Acesso em: 19 abr. 2023.

THOMAS, Michael (org.). **Deconstructing digital natives: young people, technology, and the new literacies** [Desconstruindo os nativos digitais: jovens, tecnologia e as novas alfabetizações]. New York: Routledge, 2011. BUCKINGHAM, David. Preface. In: THOMAS, Michae. (Org.) *Deconstructing digital natives* London: Routledge, 2011.

TINÔCO, Rafael de Gois; ARAÚJO, Allyson Carvalho de. Concepção crítico-emancipatória e Mídia-Educação: uma interlocução possível à educação física escolar. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, v. 42, p. e2068, 2020. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbce/a/SbxZ4cWh7jpP8wxCNCd8qCz/?lang=pt>. Acesso em: 24 out. 2024.

UNESCO. **Declaração de Grünwald**. Grünwald, República Federal da Alemanha, 22 de janeiro de 1982. Disponível em: <https://milobs.pt/politica/the-grunwald-declaration-on-media-education-declaracao-de-grunwald-saida-do-simposio-internacional-em-media-education-em-grunwald-alemanha/> Acesso em: 25 abr. 2025.

VIEIRA, E. **Os bastidores da internet no Brasil**: as histórias de sucesso e de fracasso que marcaram a web brasileira. Barueri, SP: Manole, 2003.

WILSON, Carolyn; GRIZZLE, Alton; TUAZON, Ramon; AKYEMPONG, Kwame; CHEUNG, Chi Kim. **Alfabetização midiática e informacional**: currículo para formação de professores. Brasília, DF: Unesco; UFTM, 2013. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002204/220418por.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2024.

ZOBOLI, Fabio; SILVA, Renato Izidoro da. Cibercultura e Educação Física: algumas considerações ontológicas. **Motrivivência**, Florianópolis, n. 34, p. 106–121, 2010. DOI: 10.5007/%x. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/17147>. Acesso em: 12 maio. 2025.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
COLÉGIO PEDRO II
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP/CPII



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – MAIORES DE IDADE

Você está sendo convidado (a) a participar como voluntário (a) da pesquisa de mestrado intitulada “CONTRIBUIÇÕES DA PERCEPÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA PARA O LETRAMENTO DIGITAL NA MÍDIA-EDUCAÇÃO: Criação de um perfil de *Instagram* para apoio docente”, realizada no âmbito do Mestrado Profissional em Práticas da Educação Básica do Colégio Pedro II e que diz respeito a uma dissertação de mestrado.

1. OBJETIVO: Identificar as possibilidades e dificuldades da tematização do letramento digital nas aulas de educação física.

2. PROCEDIMENTOS:

- a) Para participar é necessário ser professor(a) de educação física e estar em regência nos anos finais do ensino fundamental, ou ter estado em algum momento dos últimos cinco anos e estar inscrito no curso de extensão ministrado pela autora da pesquisa. Seu conteúdo versará sobre as possibilidades do desenvolvimento do letramento digital nas aulas de educação física através das tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), levando em conta os aspectos pedagógicos, sociais e legislação educacional relativa ao assunto. A sua participação se dará de forma totalmente anônima durante toda a pesquisa e consistirá, inicialmente, no preenchimento do questionário disponibilizado no primeiro encontro do curso. Este questionário conta com questões abertas e fechadas (resposta objetiva ou discursiva) e tem duração de preenchimento de cerca de quinze minutos e contará como atividade integrante do curso. O minicurso é oferecido através da plataforma Moodle no âmbito da Diretoria de Extensão do Colégio Pedro II e acontecerá na modalidade EAD, com atividades assíncronas e encontros síncronos que estão previstos para os dias 12, 19 e 26/11/2024, das 19h às 21h.
- b) Ao final de cada encontro síncrono será solicitado um breve relato sobre as experiências da aula, este material será utilizado tanto como dado para a pesquisa, quanto para a integralização do curso e obtenção do certificado.
- c) Os encontros serão gravados com a finalidade de registro e possíveis consultas posteriores por parte da autora e seu conteúdo poderá ser utilizado na pesquisa.
- d) O produto educacional fruto desta pesquisa será um perfil no aplicativo Instagram que compartilhará propostas de atividades ligadas aos conteúdos da Educação Física Escolar e que promova o letramento digital, dessa forma, todo material discutido e produzido durante o minicurso poderá ser utilizado.

3. POTENCIAIS RISCOS E BENEFÍCIOS: toda pesquisa oferece algum tipo de risco. Nesta pesquisa, o risco pode ser avaliado como mínimo. Com o objetivo de reduzir ao máximo esses riscos, os participantes têm a opção de interromper sua participação a qualquer momento caso se sintam constrangidos ou incomodados com qualquer situação que possa surgir. Em relação ao questionário e todas as outras atividades desenvolvidas no curso, o anonimato será garantido como forma de preservar a identidade, as opiniões e respostas, sem qualquer solicitação de dados pessoais ou informações que possam de alguma forma causar desconforto ao participante. Por outro lado, embora não haja garantia de benefícios diretos para os participantes, a pesquisa tem o potencial de contribuir para aprimorar a prática pedagógica relacionada ao letramento digital nas aulas de educação física. Além disso, os participantes terão a oportunidade de compartilhar experiências e discutir a temática durante o curso.

4. GARANTIA DE SIGILO: os dados da pesquisa serão publicados/divulgados em livros e revistas científicas. Asseguramos que a sua privacidade será respeitada e o seu nome ou qualquer informação que possa,



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
COLÉGIO PEDRO II
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP/CPPII



de alguma forma, o (a) identificar, será mantida em sigilo. O (a) pesquisador (a) responsável se compromete a manter os dados da pesquisa em arquivo, sob sua guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa.

5. LIBERDADE DE RECUSA: a sua participação neste estudo é voluntária e não é obrigatória. Você poderá se recusar a participar do estudo ou retirar seu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar. Se desejar sair da pesquisa você não sofrerá qualquer prejuízo.

6. CUSTOS, REMUNERAÇÃO E INDENIZAÇÃO: a participação neste estudo não terá custos adicionais para você. Também não haverá qualquer tipo de pagamento devido a sua participação no estudo. Fica garantida indenização em casos de danos, comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa, nos termos da Lei.

7. ESCLARECIMENTOS ADICIONAIS, CRÍTICAS, SUGESTÕES E RECLAMAÇÕES: você receberá uma via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e a outra ficará com o(a) pesquisador(a). Caso você concorde em participar, as páginas serão rubricadas e a última página será assinada por você e pelo(a) pesquisador(a). O(a) pesquisador(a) garante a você livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências. Você poderá ter acesso à pesquisadora Camila Silva Amorim, pelo telefone (21) 98160-5814, ou pelo e-mail: mila.samorim@gmail.com. Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do Colégio Pedro II (CEP/CPPII), situado no Endereço: Campo de São Cristóvão nº 177, prédio da Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura (PROPGPEC), sala 202-B – São Cristóvão – Rio de Janeiro, CEP 29921-903, pelo telefone: 21 3891-0020 ou pelo e-mail: cep@cp2.g12.br

CONSENTIMENTO

Eu, _____ li e concordo em participar da pesquisa.

Assinatura do(a) participante	Data: __/__/____
-------------------------------	------------------

Eu, _____ obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido do(a) participante da pesquisa.

Assinatura do(a) pesquisador(a)	Data: __/__/____
---------------------------------	------------------

Endereço: Campo de São Cristóvão nº 177, prédio da Pró-Reitoria de Pós-Graduação,
Pesquisa, Extensão e Cultura (PROPGPEC), sala 202-B – São Cristóvão –
Rio de Janeiro, CEP 29921-903
TEL: 21 3891-0020 –
Email: cep@cp2.g12.br
Site : <http://www.cp2.g12.br/blog/cepcp2ii/>

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO PARA OS DOCENTES

Prezado participante, você está sendo convidado a participar da pesquisa intitulada "Letramento Digital na Educação Física Escolar: criação de um perfil de Instagram para apoio docente." O objetivo principal deste questionário é identificar as possibilidades e dificuldades da tematização do letramento digital nas aulas de educação física na percepção docente.

Para participar é necessário que você seja professor de educação física (licenciatura) e esteja em regência nos anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano), ou que tenha estado em algum momento dos últimos 5 (cinco) anos. Adicionalmente é preciso estar inscrito(a) no curso de extensão intitulado "Educação Física na era digital: e agora, professor(a)?" Este questionário é totalmente anônimo e não tomará mais do que 10 minutos do seu tempo. Orientamos que o responda baseando-se em suas vivências enquanto profissional. No caso de trabalhar em duas ou mais escolas oriente suas respostas a partir da perspectiva do local onde sua carga horária é maior nos anos finais do ensino fundamental. Se ainda assim houver igualdade, opte por um único local e responda todo o questionário de acordo com suas práticas neste.

Parte I: Perfil acadêmico e profissional do professor pesquisado.

1- Qual a sua idade?

- () Até 25 anos.
- () De 25 a 35 anos.
- () De 35 a 45 anos.
- () De 45 a 55 anos.
- () De 55 a 65 anos.
- () Mais de 65 anos.

2- Qual seu tempo de formação em educação física? (licenciatura)

- () menos de 1 ano.
- () De 1 a 5 anos.
- () De 6 a 10 anos.
- () De 11 a 15 anos.
- () De 16 a 20 anos.
- () De 21 a 25 anos.

- De 26 a 30 anos.
- Mais de 30 anos.

3- Qual seu tempo de atuação na educação básica com a educação física?

- menos de 1 ano.
- De 1 a 5 anos.
- De 6 a 10 anos.
- De 11 a 15 anos.
- De 16 a 20 anos.
- De 21 a 25 anos.
- De 26 a 30 anos.
- Mais de 30 anos.

4- Sua carga horária está predominantemente alocada em: (em caso de carga horária igualmente distribuída, escolha uma opção para basear suas respostas)

- rede pública municipal de ensino
- rede pública estadual de ensino
- rede pública federal de ensino
- rede privada de ensino

5- Qual sua escolaridade?

- Graduação.
- Especialização
- Mestrado
- Doutorado

6- Onde você atua?

- No Estado do Rio de Janeiro
- Outro

7- Qual sua escolaridade?

- Graduação
- Especialização
- Mestrado

Doutorado

Parte II- Sobre as práticas de Mídia-Educação e letramento digital nas aulas de educação física

7- Você conhece o conceito de Mídia-Educação?

Sim, utilizo em minhas aulas

Sim, mas não aplico nas aulas

7.1 Onde adquiriu conhecimento sobre o termo?

Na graduação

Na Especialização

No Mestrado

No doutorado

Em cursos livres/ capacitações/ palestras/ eventos da área

Com outros professores de maneira informal

Por conta própria

Outro _____

Não tenho conhecimento

8- Você conhece o conceito de letramento digital?

Sim, utilizo em minhas aulas

Sim, mas não aplico nas aulas

8.1 - Onde adquiriu conhecimento sobre o termo?

Na graduação

Na Especialização

No Mestrado

No doutorado

Em cursos livres/ capacitações/ palestras/ eventos da área

Com outros professores de maneira informal

Por conta própria

Outro _____

Não tenho conhecimento

9- Durante a sua graduação você recebeu formação específica para utilização de Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC), Tecnologia Digital da Informação e Comunicação (TDIC), Mídia-Educação ou outra que orientasse para a utilização de recursos digitais e tecnológicos na docência?

Sim

9.1- Qual(is)? _____

9.2- Como você avalia esta formação?

Satisfatória para aplicação nas práticas pedagógicas.

Parcialmente satisfatória para aplicação nas práticas pedagógicas.

Insatisfatória para aplicação nas práticas pedagógicas.

Não recebi.

10- Em alguma disciplina, durante a sua graduação, foram utilizados quaisquer recursos de Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC), Tecnologia Digital da Informação e Comunicação (TDIC), sobre Mídia-Educação ou outra que tenha contribuído para utilização de recursos digitais e tecnológicos na sua prática docente?

Sim

10.1- Qual(is)? _____

10.2- Como você avalia esta formação?

Satisfatória para aplicação nas práticas pedagógicas.

Parcialmente satisfatória para aplicação nas práticas pedagógicas.

Insatisfatória para aplicação nas práticas pedagógicas.

Não.

11- Você possui algum outro tipo de formação sobre Mídia-Educação, Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC), Tecnologia Digital da Informação e Comunicação (TDIC), ou outra que oriente para a utilização de recursos digitais e tecnológicos na docência?

Sim.

11.1- Qual(is)? (Marque quantas alternativas julgar necessário)

Graduação (na grade curricular obrigatória)

Graduação (em disciplinas eletivas/ optativas)

Especialização

Mestrado

- Doutorado
- Cursos livres e/ ou de extensão.
- Outro. _____
- Não possuo.

12- Sobre a utilização das TDIC (Tecnologia Digital de Informação e Comunicação (jogos digitais, exergames, redes sociais, dispositivos eletrônicos, outros), nas aulas de educação física, qual das afirmações abaixo melhor representa sua opinião?

- Acredito que as TDIC possuam boas possibilidades para auxiliar no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes, proporcionando diferentes experiências, devendo, portanto, serem utilizadas também nas aulas de educação física.
- Acredito que as TDIC podem prejudicar o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes e não devem ser utilizadas nas aulas de educação física.
- Acredito que os estudantes já utilizam demasiadamente as TDIC em seu cotidiano e, considero que a aula de Educação Física deva priorizar o movimento em vez de práticas que reforcem o sedentarismo.
- Outros. _____

13- Com que frequência você utiliza tecnologias digitais em suas aulas de Educação Física?

Nunca

13.1 - Qual(is) o(s) principal(is) motivo(s) para a não utilização de recursos digitais e tecnológicos (TDIC) durante as suas aulas? (marque o número de alternativas que julgar adequado)

- Acredito que as TDIC prejudicam o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes e não devem ser utilizadas nas aulas.
- Não possuo conhecimentos necessários para utilização destes recursos em sala de aula.
- Apesar de possuir algum conhecimento/ familiaridade no manuseio de recursos digitais, não possuo conhecimento para incluí-los nas atividades/ conteúdos da educação física.
- A escola onde atuo não oferece recursos para o desenvolvimento de atividades ligadas às TDIC.
- A escola onde atuo não permite a utilização de recursos digitais/ tecnológicos.

Meus alunos não possuem recursos para o desenvolvimento de atividades ligadas às TDIC.

Outros. _____

Raramente

Às vezes

Frequentemente

Sempre

13.2- Qual(is) dispositivo(s) - Ferramentas Físicas- você mais utiliza em suas aulas?

(marque quantas opções forem necessárias)

Celular

Tablet

Computador/ notebook

Projetor

Smart TV

Videogame

Óculos de realidade virtual

Quadro interativo

Mesa interativa

Kits de robótica

Outros. _____

13.3- Quais plataformas digitais e aplicativos você mais utiliza em suas aulas?

Jogos eletrônicos, exergames (Just Dance, Kahoot, Quiz, Wii Sports, etc)

Redes sociais (Instagram, Facebook, TikTok, WhatsApp, etc)

Aplicativos fitness (Nike Training Club, Strava, etc)

Plataformas de vídeos (YouTube/ Netflix, etc)

Softwares de design e apresentação (PowerPoint, Canva, etc)

Plataformas de videoconferências (GoogleMeet, Zoom, Microsoft Teams, etc)

Ambientes Virtuais de Aprendizagem AVA - Moodle, Google Classroom, etc)

Inteligência Artificial (Chat GPT, Siri, Google Assistant, Alexa)

Outro. _____

13.4 - Qual(is) dificuldade(s) você enfrenta na utilização destes recursos em suas aulas?

(marque o número de alternativas que julgar adequado)

- Falta de recursos tecnológicos na escola
- Falta de assistência técnica na escola
- Falta de conexão com a internet para desenvolver atividades
- Baixa familiaridade com as ferramentas para uso pedagógico
- Baixa familiaridade dos alunos com as ferramentas
- Falta de apoio da gestão escolar
- Resistência das famílias
- Não encontro dificuldades
- Outro. _____

14- O espaço abaixo é de preenchimento opcional e é destinado para que você possa deixar reflexões sobre o tema que julgar pertinentes e que não foram contempladas ao longo deste questionário.
