

Percepções de estudantes do ensino médio sobre a produção de audiovisuais nas aulas de educação física

High school students' perceptions of audiovisual production in physical education classes

Percepciones de los estudiantes de secundaria sobre la producción audiovisual en las clases de educación física

Derli Juliano Neuenfeldt

Universidade do Vale do Taquari, Programa de Pós-Graduação em Ensino, Lajeado, Rio Grande do Sul, Brasil

derlijul@univates.br | <http://orcid.org/0000-0002-1875-7226>

Lindomar Pereira de Souza

Universidade do Vale do Taquari, Programa de Pós-Graduação em Ensino, Lajeado, Rio Grande do Sul, Brasil

lindomar.souza@universo.univates.br | <https://orcid.org/0000-0002-2469-1788>

Tiago Wagner

Universidade do Vale do Taquari, Programa de Pós-Graduação em Ensino, Lajeado, Rio Grande do Sul, Brasil

tiago.wagner@universo.univates.br | <https://orcid.org/0009-0007-7684-6538>

Willian Cauã Fell

Universidade do Vale do Taquari, Programa de Pós-Graduação em Ensino, Lajeado, Rio Grande do Sul, Brasil

willian.fell@universo.univates.br | <http://orcid.org/0009-0003-2358-2728>

Rafael Kovalski da Cruz

Universidade do Vale do Taquari, Programa de Pós-Graduação em Ensino, Lajeado, Rio Grande do Sul, Brasil

rkdcruz@universo.univates.br | <http://orcid.org/0000-0002-1393-3358>

Resumo

Este artigo analisa as percepções de estudantes do Ensino Médio sobre a experiência de produção de vídeos nas aulas de Educação Física. Trata-se de uma pesquisa qualitativa com aproximação à pesquisa-ação, realizada em uma escola de Ensino Médio de Lajeado/RS/BR, com 33 estudantes do terceiro ano e o docente responsável pelo componente curricular. Os vídeos produzidos abordaram práticas corporais em articulação com a temática ambiental, explorando modalidades como *slackline*, yoga, ciclismo, calistenia e trilhas sensoriais. A produção de informações ocorreu por meio de questionário estruturado via *Google Forms* e pelo *Mentimeter*. Os resultados indicam que a produção de vídeos no processo de ensino promoveu maior engajamento, participação ativa, autonomia na condução das práticas e compreensão crítica sobre a relação dos estudantes com o meio ambiente. Os estudantes relataram sentimento de protagonismo na aprendizagem, evidenciando o potencial formativo da produção audiovisual no ensino da Educação Física escolar.

Artigo recebido em: 10/02/2026 | Aprovado em: 25/04/2026 | Publicado em: 26/04/2026

Como citar:

NEUENFELDT, Derli Juliano; SOUZA, Nome; WAGNER, Tiago; FELL, Willian Cauã; CRUZ, Rafael Kovalski da. Percepções de estudantes do ensino médio sobre a produção de audiovisuais nas aulas de educação física. **Pesquisa e Debate em Educação**, Juiz de Fora: UFJF, v. 16, p. 1-19, e51698, 2026. ISSN 2237-9444. DOI: <https://doi.org/10.34019/2237-9444.2026.v16.51698>.

Palavras-chave: Educação Física. Recursos audiovisuais. Ensino Médio. Tecnologias educacionais.

Abstract

This article analyzes high school students' perceptions of the experience of video production in Physical Education classes. It is a qualitative study with characteristics of action research, conducted in a high school in Lajeado/RS/Brazil, with 33 third-year students and the teacher responsible for the subject. The videos produced addressed body practices in connection with environmental themes, exploring activities such as slackline, yoga, cycling, calisthenics, and sensory trails. Data were collected through a structured questionnaire via Google Forms and the Mentimeter platform. The results indicate that video production in the teaching process promoted greater student engagement, active participation, autonomy in conducting practices, and a critical understanding of their relationship with the environment. Students reported a sense of agency in the learning process, highlighting the educational potential of audiovisual production in school Physical Education.

Keywords: Physical Education. Audiovisual resources. High school education. Educational technology.

Resumen

Este artículo analiza las percepciones de estudiantes de educación secundaria sobre la experiencia de producción de videos en las clases de Educación Física. Se trata de una investigación cualitativa con características de investigación-acción, realizada en una escuela de Lajeado/RS/Brasil, con 33 estudiantes del tercer año y el docente responsable del componente curricular. Los videos producidos abordaron prácticas corporales en articulación con la temática ambiental, explorando modalidades como slackline, yoga, ciclismo, calistenia y senderos sensoriales. La recolección de datos se realizó mediante un cuestionario estructurado en Google Forms y la plataforma Mentimeter. Los resultados señalan que la producción de videos en el proceso de enseñanza promovió un mayor compromiso estudiantil, participación activa, autonomía en la conducción de las prácticas y una comprensión crítica sobre la relación de los estudiantes con el medio ambiente. Los estudiantes manifestaron una sensación de protagonismo en el aprendizaje, evidenciando el potencial educativo de la producción audiovisual en la Educación Física escolar.

Palabras clave: Educación Física. Recursos audiovisuales. Educación secundaria. Tecnología educativa.

1 Introdução

A presença das tecnologias digitais em nossas vidas tem transformado significativamente os modos de comunicação, de produção de conhecimento e, sobretudo, os processos educacionais. No ambiente escolar, tais transformações se refletem na necessidade de reconfigurar práticas pedagógicas que dialoguem com os repertórios culturais dos estudantes, incorporando linguagens contemporâneas, como as digitais. Sibilia (2012) destaca que a escola precisa se reinventar, pois se consolidou na Idade Moderna, em um período em que a sociedade era diferente, no qual as necessidades formativas eram outras, com o propósito claro de uma formação disciplinar. Hoje, segundo a autora, os jovens possuem outra forma de ser; a internet possibilita maior interação e conexão, configurando novas subjetividades que o ensino deve considerar. A partir dessa realidade, ressaltada por Sibilia (2012), emerge o problema de pesquisa: quais são as percepções de estudantes do Ensino Médio sobre a experiência de produção de audiovisuais nas aulas de Educação Física?

A Educação Física escolar é, historicamente, marcada por práticas corporais centradas no ensino de técnicas corporais e na reprodução de gestos motores. Contudo, nas últimas quatro décadas, tem almejado um ensino que dialogue com

outras dimensões, como a criatividade, a autoria e a criticidade dos estudantes. Nesse sentido, pensar a relação entre Educação Física escolar e tecnologias digitais é um desafio, pois estudos como o de Neuenfeldt *et al.* (2022) identificam que há resistência na área, por se entender que a aula de Educação Física é movimento e, em oposição, as tecnologias digitais conduziram os alunos ao sedentarismo. Além disso, quando utilizadas nas aulas, seu uso ocorre de forma limitada, na maioria das vezes restringindo-se à realização de trabalhos teóricos de pesquisa nos laboratórios de informática. Esse contexto nos desafia a pensar caminhos metodológicos nos quais as tecnologias digitais possam ser utilizadas no ensino da Educação Física escolar para a tematização das práticas da cultura corporal de movimento, sem abdicar da experimentação corporal.

As tecnologias digitais são muitas; por isso, esta pesquisa delimita-se à análise de uma experimentação que abordou a produção de audiovisuais pelos próprios estudantes, inserida no contexto das aulas de Educação Física do Ensino Médio, enquanto estratégia de ensino. Neuenfeldt, Schuck e Miorando (2020) defendem o uso de vídeos como possibilidade de construção do conhecimento quando realizado de forma participativa, dialógica e interativa, tendo como horizonte a formação de cidadãos autores e autônomos. Tal perspectiva articula-se com os princípios de uma pedagogia crítica, nos quais o conhecimento emerge do diálogo entre prática social, reflexão crítica e ação transformadora (Freire, 1996; Demo, 2011; Kunz, 2016; Kunz, 2004).

Nessa perspectiva, almeja-se que os audiovisuais não atuem apenas como instrumentos de registro, mas como recursos pedagógicos capazes de provocar investigações e narrativas que coloquem os estudantes no centro do processo de aprendizagem, valorizando sua capacidade criativa e reconhecendo-os como protagonistas no processo de ensino. Tais práticas alinham-se a concepções de ensino que valorizam a aprendizagem ativa e a construção do conhecimento a partir da experiência coletiva, conforme propõe a abordagem da pesquisa-ação que foi utilizada neste estudo (Thiollent, 2011).

A produção audiovisual realizada pelos estudantes também dialoga com processos mais amplos de subjetivação mediados pelas tecnologias digitais. Como destaca Sibilia (2012), vivemos uma era em que a exposição de si e a constante visibilidade nas redes sociais moldam formas de existência nas quais o reconhecimento externo ganha papel central. Assim, a produção de vídeos torna-se, para os jovens, uma forma familiar e significativa de expressão e pertencimento. Nessa mesma direção, Santaella (2021) aponta que a cultura digital não apenas transforma os modos de comunicação, mas também reconfigura os processos cognitivos e as formas de interação com o conhecimento, promovendo experiências imersivas e colaborativas, favorecendo o engajamento ativo dos sujeitos.

Dessa forma, este artigo teve como objetivo central analisar as percepções de estudantes do Ensino Médio sobre a experiência de produção de audiovisuais nas aulas de Educação Física. Entende-se que os resultados desta pesquisa podem contribuir para repensar a relação do ensino da Educação Física mediada pelas tecnologias digitais.

2 Procedimentos Metodológicos

Esta pesquisa é de abordagem qualitativa (Bogdan; Biklen, 1994) e aproxima-se dos pressupostos da pesquisa-ação, à medida que enfatiza o envolvimento ativo e participativo dos sujeitos durante todo o processo investigativo. Trata-se, portanto, de uma abordagem que se estrutura como ação política e pedagógica, na qual o conhecimento é construído a partir do diálogo entre teoria e prática, buscando a transformação do contexto educacional em que os sujeitos estão inseridos (Thiollent, 2011).

Diferente de investigações que se limitam à observação ou à coleta de dados para posterior análise teórica, a pesquisa-ação permite, como propõe Thiollent (2011), que os participantes atuem como coprodutores do saber, por meio de reflexões sistemáticas, tomadas de decisão colaborativas e proposições concretas de intervenção. A escuta ativa e o reconhecimento das vozes dos estudantes e do professor de Educação Física foram pilares fundamentais deste estudo, garantindo que o processo de pesquisa se desenvolvesse em permanente negociação e corresponsabilidade.

O contexto da pesquisa foi uma escola de Ensino Médio do RS/BR, pertencente à Rede Sinodal de Educação. A escolha da instituição deu-se em razão de um convênio firmado com a Universidade do Vale do Taquari - Univates desde 2019, cujo objetivo é implementar práticas pedagógicas alinhadas às diretrizes do Novo Ensino Médio (Brasil, 2017), em um processo de construção coletiva, assessorado por docentes universitários. Ressalta-se que esse vínculo institucional favoreceu a abertura para a experimentação da produção de audiovisuais pelos estudantes nas aulas de Educação Física.

A fim de viabilizar o percurso metodológico da pesquisa, os pesquisadores reuniram-se com a coordenação pedagógica da escola em agosto de 2023, ocasião em que foram apresentados os objetivos do estudo. Após a concordância e manifestação de interesse pela proposta por parte da escola, deu-se início ao diagnóstico preliminar, com o intuito de identificar a presença (ou ausência) de recursos tecnológicos digitais nas aulas de Educação Física. O resultado dessa sondagem revelou que as tecnologias digitais não se faziam presentes no cotidiano pedagógico desse componente curricular, revelando um cenário fértil e desafiador para a experimentação de uma proposta de ensino a partir da produção de audiovisuais. Soma-se a esse cenário o desejo do professor de Educação Física de experimentar a produção de audiovisuais em suas aulas, pois a “pesquisa-ação exige uma estrutura de relação entre pesquisadores e pessoas da situação investigada que seja de tipo participativo” (Thiollent, 2011, p. 22).

Com base nesse diagnóstico, em conjunto com o professor de Educação Física, foi desenhado um plano de ação centrado na produção de audiovisuais por parte dos estudantes. Como objeto de estudo da Educação Física, definiu-se o uso de espaços ao ar livre para práticas corporais e a problematização da relação do corpo frente à consciência ambiental. Esse diálogo ocorreu nos dias 23 e 30 de maio de 2024, momento no qual se definiu que uma turma do 3º ano, composta por 33 estudantes, participaria da pesquisa.

No encontro de sensibilização, ocorrido no dia 27 de junho de 2024, os estudantes foram convidados a refletir acerca da seguinte questão-problema: “Como a vivência de práticas corporais com a natureza pode contribuir para a

formação de pessoas conscientes de sua responsabilidade ambiental?”. Essa provocação teve como objetivo fomentar o engajamento crítico dos estudantes, alinhando-se aos pressupostos freirianos (Freire, 1996) de educação problematizadora e significativa, e aos pressupostos da abordagem crítico-emancipatória de Kunz (2016).

Na ocasião, foram obtidos os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) dos estudantes maiores de idade e dos responsáveis legais pelos menores, além dos Termos de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), respeitando-se todas as normas éticas previstas para pesquisas com seres humanos, conforme aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (Parecer n.º 6.471.497, CAEE 74588323.1.0000.5310, 30/10/2023). Em termos éticos, reforça-se que todo o processo de produção de informações e dos vídeos respeitou os princípios da dignidade, do anonimato e da privacidade dos participantes. Os vídeos não foram expostos publicamente nem utilizados para fins promocionais, sendo compartilhados exclusivamente para fins pedagógicos.

Em seguida, foi aplicado um questionário via *Google Forms* (com questões abertas), com o objetivo de obter informações sobre as experiências prévias dos estudantes com produção audiovisual, bem como suas percepções sobre práticas corporais realizadas na natureza. De posse das informações iniciais, os estudantes foram divididos em cinco grupos e, posteriormente, em 15 de agosto de 2024, definiram-se as práticas corporais que seriam exploradas nos vídeos: slackline, calistenia ao ar livre, yoga, ciclismo e trilhas sensíveis. Cada grupo ficou responsável por desenvolver um roteiro audiovisual, respeitando algumas orientações previamente fornecidas pelos pesquisadores, tais como duração (de 3 a 5 minutos), estrutura narrativa, fontes de pesquisa confiáveis e conexão explícita da prática corporal com a temática ambiental.

É importante frisar que, para facilitar a comunicação entre os pesquisadores e os estudantes, foi criado um grupo de *WhatsApp*, visando à otimização do tempo e à aproximação entre pesquisadores e estudantes, no qual os representantes de cada grupo puderam esclarecer dúvidas, compartilhar ideias e alinhar com seus pares os passos da produção audiovisual. Esse uso do aplicativo como ferramenta pedagógica e de diálogo permitiu maior autonomia aos estudantes, dando um novo contorno à lógica de mediação contínua e horizontalizada entre os sujeitos da pesquisa.

Os vídeos produzidos sobre as práticas corporais foram assistidos em uma aula de Educação Física, no dia 10 de outubro de 2024, quando os grupos apresentaram aos colegas a prática corporal que haviam pesquisado, gravado e editado em vídeo. Essa ação promoveu um ambiente de ensino entre pares, com forte ênfase na cooperação, no planejamento coletivo e na ressignificação das experiências. O professor de Educação Física e os pesquisadores atuaram como mediadores, garantindo condições para que os próprios estudantes se tornassem protagonistas em suas aprendizagens. Ainda nesse dia, se vivenciou três práticas corporais.

Ao final da segunda vivência prática, no dia 21 de novembro de 2024, foi realizada uma atividade interativa com o uso da plataforma *Mentimeter*, na qual os estudantes expressaram suas percepções por meio de palavras e/ou frases. Em seguida, responderam a um questionário elaborado no *Google Forms* e

encaminhado via WhatsApp, para que respondessem, inclusive com comentários sobre a experimentação da produção de vídeos nas aulas de Educação Física.

A análise das informações produzidas em campo foi realizada à luz da Análise Textual Discursiva (ATD), conforme proposta por Moraes e Galiazzi (2016). Essa metodologia foi escolhida por sua capacidade de captar sentidos e significados emergentes nos discursos dos estudantes, respeitando sua complexidade e subjetividade. A ATD permitiu organizar o *corpus* em unidades de significado, identificar categorias emergentes e construir compreensões integradas sobre o processo vivido pelos participantes do estudo e pelos pesquisadores — ação que permite a transformação dos estudiosos a partir de suas interpretações. Dessa análise emergiram duas categorias principais, intituladas: “O ensino de Educação Física e outro modo de aprender”, que evidencia a ruptura com práticas tradicionais e a valorização da expressão corporal, da criatividade e da consciência ambiental; e “Outras contribuições a partir do ensino da Educação Física escolar”, que trata do fortalecimento de competências como trabalho em equipe, pensamento crítico, reflexão e protagonismo.

3 Apresentação e discussão dos resultados

3.1 O ensino da Educação Física e outro modo de aprender

Historicamente marcada pela centralidade do rendimento motor, pela padronização técnica e pela lógica competitiva, a Educação Física escolar ainda carrega fortes traços de um modelo de ensino que prioriza a performance esportiva e a reprodução de gestos previamente estabelecidos. Esse paradigma, segundo Rezer (2014), limita a compreensão do corpo a uma dimensão biológica e funcional, deixando de lado aspectos afetivos, expressivos, sociais e culturais que também compõem a experiência corporal. Tal modelo excludente acaba por beneficiar apenas os estudantes que já possuem aptidão motora ou familiaridade com as práticas esportivas, enquanto desmotiva e marginaliza aqueles que não se encaixam nesse padrão normativo de corpo. Essa visão tecnicista e produtivista do corpo escolarizado contribui para a manutenção de um currículo fragmentado, disciplinador e pouco inclusivo (Coletivo de Autores, 2012).

Considerando as transformações sociais, culturais e tecnológicas da contemporaneidade, torna-se urgente a construção de novas formas de ensinar na Educação Física, que considerem o corpo como território de múltiplas experiências e significados, como pontua a estudante 1: “*A melhor parte foi realizar os movimentos e dialogar com os colegas para preparar a apresentação*”, ação que permitiu experimentar corporalmente a prática corporal proposta e interagir com outros corpos. Para tanto, fez-se necessário, na Educação Física, deslocar o foco da técnica para a vivência, do rendimento para o sentido e da obediência para a autonomia. Conforme Sibilia (2012), os modos de subjetivação dos jovens foram profundamente impactados pelas tecnologias digitais, que alteraram suas formas de se comunicar, de se expressar e de se relacionar com o mundo. Por conta disso, a escola precisa repensar suas práticas pedagógicas e incorporar linguagens que se fazem presentes nas realidades juvenis, como a audiovisual. Por isso, precisamos “redefini-las como espaços de encontro e diálogo, de produção de pensamento e decantação de experiências capazes de insuflar consistência nas vidas que as habitam” (Sibilia, 2012, p. 211).

É nesse cenário que o presente estudo se insere, ao propor uma abordagem que articula produção de vídeos, práticas corporais ao ar livre e reflexão crítica como formas de ampliar a compreensão dos alunos sobre o lugar da Educação Física escolar. É possível ensinar utilizando outros espaços, para além das quadras esportivas, pois, como relatou a estudante 3: *“Aprendemos mais sobre o tema, interagimos com outras pessoas e aprendemos sobre edição de vídeo”*. Inspirada na abordagem crítico-emancipatória de Kunz (2004; 2016), a proposta compreende o corpo como linguagem e o movimento como forma de expressão, superando a lógica da repetição e da docilização corporal. Para Kunz (2004), ensinar Educação Física é possibilitar que os estudantes se reconheçam como sujeitos corpóreos, capazes de criar, interpretar e ressignificar o mundo a partir de suas experiências. As práticas corporais investigadas, tematizadas em vídeos e vivenciadas, permitiram *“aprender um novo esporte ou hobby, estimular corpo e mente, e apreciar o processo de novos conhecimentos”* (estudante 9). Isso foi resultado do rompimento com propostas de ensino centradas na obediência e na execução, em prol de situações de aprendizagem que valorizaram a autoria, o diálogo e a reflexão crítica. O movimento, nessa perspectiva, deixou de ser um fim em si mesmo e passou a ser meio para a formação integral do sujeito.

A partir da experiência da produção de vídeos e da posterior vivência das práticas corporais (*slackline*, calistenia ao ar livre, yoga, ciclismo e trilhas sensíveis), os estudantes manifestaram suas percepções conforme as respostas evidenciadas na nuvem de palavras abaixo.

Figura 1: *Mentimeter* respondido pelos estudantes sobre a produção de vídeos nas aulas de Educação Física.



Fonte: dos autores, 2024.

Constata-se, nas respostas acima, que se destacaram palavras e expressões como: *“diferente”, “sensações nova”, “vivências”, “natureza”, “conhecimento”, “interativa”, “aprendizado”, “descontraída”*. Esse conjunto semântico revela uma experiência marcada pela ruptura da rotina escolar e pela ampliação das dimensões sensoriais, expressivas e sociais no ensino da Educação Física.

Isso também foi constatado no questionário aplicado ao final das vivências, no qual o estudante 8 relatou: *“Foi diferente de tudo que já tínhamos feito nas*

aulas, precisou pensar no que gravar e como mostrar”, evidenciando que o trabalho demandou planejamento e tomada de decisões. O estudante 5 acrescentou: “Tivemos que combinar tudo, desde o local até quem iria aparecer no vídeo”, o que é reforçado pelo estudante 11: “Muito aprendizado ao fazer e gravar o vídeo”, evidenciando-se aprendizagem, corresponsabilidade e negociação de papéis. Essa prática dialoga com a concepção de educar pela pesquisa defendida por Demo (2011), que propõe o estudante como sujeito ativo na construção do conhecimento, mobilizando capacidades investigativas, criativas e críticas.

As práticas corporais vivenciadas — *slackline*, calistenia, yoga, ciclismo e trilhas sensíveis — proporcionaram aos estudantes um contato direto com o ambiente ao ar livre, estimulando não apenas a execução motora, mas também a percepção do espaço, a interação social e a conexão emocional com a natureza. O estudante 6 destacou: “Conexão entre corpo e mente, treino de respiração, contato social e interação com o ambiente”, exemplificando a dimensão ampliada da experiência. No *Mentimeter*, palavras como “liberdade”, “relaxamento” e “natureza” reforçam essa relação significativa entre corpo, ambiente e bem-estar. Quer se trate do corpo do outro ou do meu próprio corpo, não há outro meio de conhecer o corpo humano senão vivê-lo; quer dizer, cada um é o corpo na medida em que tem um saber adquirido, diz Merleau-Ponty (1999).

Outro aspecto relevante evidenciado foi o fortalecimento do trabalho coletivo, destacado no *Mentimeter* por termos como “colaboração”, “união” e “trabalho em equipe” — a aprendizagem se materializa por meio da relação colaborativa e coletiva estabelecida entre os corpos. O estudante 15 mencionou que “não houve complicações, o processo foi tranquilo”, enquanto o estudante 12 destaca que “criar o vídeo com os colegas foi muito divertido”. Essas falas evidenciam a superação da lógica competitiva em favor de uma dinâmica de cooperação, em consonância com Belloni (2009), que defende que as tecnologias digitais, quando usadas de forma crítica, potencializam a participação e a emancipação. Essa mudança metodológica, segundo Freire (1996), é essencial para a construção de uma escola democrática, na qual o conhecimento seja construído em comunidade e a partir do reconhecimento das experiências dos sujeitos. O vídeo, nesse contexto, não é apenas um produto final, mas um dispositivo pedagógico que articula sensibilidade, autoria, criticidade e diálogo, favorecendo o encontro entre diferentes formas de saber. Portanto, é possível desenvolver aulas de Educação Física em espaços físicos diferentes da quadra, tematizando a relação do corpo com temas urgentes do nosso tempo, como a relação dos seres humanos com a natureza.

A fala do estudante 6 — “conexão entre corpo e mente, treino de respiração, contato social e interação com o ambiente” — ilustra bem a ampliação da experiência corporal vivenciada no projeto, que não se reduziu ao gesto técnico, mas se conectou com dimensões existenciais e relacionais do sujeito. Esse entendimento está em consonância com Daolio (2001), que defende que a Educação Física deve considerar as múltiplas dimensões da corporeidade para a formação integral dos estudantes.

Os resultados analisados nesta pesquisa apontam para novos horizontes no ensino da Educação Física escolar, centrados na valorização da experiência, da sensibilidade, da autoria e da coletividade. Palavras destacadas no *Mentimeter*, como “liberdade”, “sensações novas”, “criatividade” e “fora da rotina”, indicam

que a integração entre corpo, natureza e audiovisual não apenas renovou o repertório de práticas pedagógicas, mas também ampliou os sentidos da aprendizagem, aproximando a escola da vida e das culturas juvenis, estabelecendo uma relação de harmonia entre jovens, ensino e tecnologias digitais.

A proposta de ensino experimentada alinha-se à compreensão de Educação Física escolar proposta por Kunz (2004, 2016), que supera a ideia do componente curricular como mero promotor de aptidão física ou reproduzidor de técnicas esportivas. Ao incorporar o audiovisual como linguagem educativa e o ambiente natural como espaço pedagógico, desloca-se o foco da prática educativa para a experiência vivida e para o diálogo com a cultura dos sujeitos. Isso se aproxima do que Oliveira (2004) denomina Educação Física cultural, na qual o corpo é compreendido como construção histórica, social e simbólica.

A produção de audiovisual também potencializou habilidades comunicacionais, estéticas e críticas. A construção de roteiros, a escolha de cenários, o enquadramento das imagens e a articulação entre conteúdo e forma exigiram tomadas de decisão que implicaram processos de autoria e mediação, centrais para a formação de sujeitos autônomos. Essa prática dialoga com o conceito de multiletramentos de Rojo (2012), que reconhece as múltiplas linguagens e práticas sociais dos estudantes como fontes legítimas de aprendizagem. No *Mentimeter*, a presença de termos como “expressão”, “criatividade” e “aprendizado” corrobora essa análise.

Além disso, a experiência se conecta ao conceito de currículo vivo proposto por Sacristán (2000), que se constrói nas interações cotidianas e nas experiências que mobilizam o desejo de aprender. Ao propor que os estudantes produzissem vídeos sobre práticas corporais ligadas à temática ambiental, a metodologia rompeu com o currículo prescritivo e adotou um currículo que se reconfigura conforme o engajamento e a autoria dos sujeitos. O estudante 5 sintetizou esse processo ao afirmar: “*Tivemos que combinar tudo, desde o local até quem iria aparecer no vídeo*”, evidenciando a gestão coletiva das atividades e revelando, portanto, o comprometimento com a qualidade da produção, realizada sob a responsabilidade de um grupo de estudantes que se tornou protagonista no processo educativo.

Nessa direção, o estudo revelou também a potência política da Educação Física quando pensada de forma crítica e emancipadora. Conforme Bracht (2003), o ensino das práticas corporais não é neutro — ele envolve valores, visões de mundo e disputas simbólicas. Ao permitir que os estudantes escolhessem práticas, explorassem novos espaços e se expressassem por meio de vídeos, a proposta rompeu com o viés meritocrático e padronizador que historicamente marcou a disciplina. Palavras como “liberdade”, “motivação” e “confiança”, no *Mentimeter*, reforçam essa mudança de paradigma.

Por conseguinte, destaca-se que esses “novos horizontes” não dependem exclusivamente das tecnologias digitais, mas principalmente de uma mudança de postura pedagógica que considere as vozes de todos os seus atores, que tenha abertura ao diálogo e seja comprometida com uma educação que reconheça o corpo como lugar de saber e transformação. Como afirma Larrosa (2002), a experiência só se torna educativa quando nos atravessa e nos transforma — afirmação que vai ao encontro dos relatos dos estudantes, quando destacam que

se sentem mais livres, confiantes e integrados ao coletivo, aspectos muitas vezes invisibilizados em avaliações tradicionais de rendimento físico.

Assim, quando enraizada na experiência sensível, no vínculo com o outro, a experiência de produção de vídeos na Educação Física pelos estudantes do Ensino Médio pode se tornar um espaço privilegiado de formação integral — um espaço em que o corpo não é apenas treinado, mas escutado; não apenas controlado, mas celebrado; não apenas avaliado, mas vivido em sua inteireza e reconhecido em sua singularidade.

3.2 Outras contribuições a partir do ensino da Educação Física escolar

A experiência analisada neste estudo evidencia que o ensino da Educação Física pode extrapolar os limites da técnica e do rendimento para alcançar dimensões mais amplas do desenvolvimento humano, como a criatividade, a expressão corporal, a colaboração, a reflexão e a troca de experiências, conforme salienta a estudante 2: *“A troca de experiências foi a parte mais interessante”*. Ao propor atividades que envolvessem a produção audiovisual em práticas corporais realizadas ao ar livre, foi possível mobilizar competências cognitivas, afetivas e sociais pouco exploradas pelas abordagens tradicionais do componente curricular. A proposta rompeu com a centralidade da repetição técnica e abriu espaço para práticas pedagógicas mais significativas, que valorizam o corpo como linguagem e os estudantes como sujeitos produtores de conhecimento.

Nesse processo, a linguagem audiovisual demonstrou-se potente não apenas como recurso didático, mas como ferramenta expressiva e relacional, permitindo aos estudantes reconfigurarem sua relação com o movimento, com o ambiente natural e com os colegas. O estudante 17, por exemplo, afirmou: *“Estimular corpo e mente, aprender algo novo e passar tempo com os amigos”*, revelando que a prática extrapolou os conteúdos motores para atingir experiências integradoras e sensoriais. Para o estudante 19, ocorreu uma *“conexão entre corpo e mente, treino de respiração, contato social e interação com o ambiente”*.

A produção de vídeos exigiu escuta, planejamento e articulação entre múltiplas dimensões do fazer pedagógico. De acordo com Kunz (2016), uma proposta crítica e emancipatória deve possibilitar ao estudante reconhecer-se como *“ser corporal”* e construir sentidos a partir da experiência vivida, compreendendo o mundo e intervindo nele de forma criativa e comunicativa com seus pares.

Ao longo do processo investigativo, emergiram contribuições para além da aprendizagem motora. O estudante 12 comentou: *“Criar o vídeo com os colegas foi muito divertido”*, sinalizando o valor do trabalho coletivo na constituição da experiência, dando outro contorno às práticas corporais. A questão da diversão também se constatou na resposta do estudante 16: *“A prática foi a parte mais legal, pois equilibrar-se foi difícil e engraçado”*.

Considerando as vozes dos estudantes, evidencia-se que as práticas corporais deixaram de ser tarefas isoladas para se tornarem parte de um projeto comum, com objetivos, funções e responsabilidades compartilhadas. Oportunizou-se aos estudantes participar de uma experiência autoral, situada e colaborativa, que envolveu tanto aspectos técnicos quanto criativos. Para Rezer (2014), experiências pedagógicas que integram diferentes dimensões do saber corporal são

essenciais para ampliar o repertório de significados do movimento humano na escola.

A criatividade dos estudantes se manifestou de forma concreta e visível. O estudante 4 relatou: “A logística por trás da montagem e reunir o grupo para gravação”, revelando que a atividade exigiu planejamento, resolução de problemas e tomada de decisões em grupo. Já o estudante 6 mencionou: “Encontrar exercícios de calistenia para iniciantes e avançados; o vento atrapalhou as falas”, sinalizando o esforço de pesquisa e adaptação de conteúdos para o público-alvo. Essas afirmativas indicam que a experiência exigiu não só conhecimentos sobre o corpo e o movimento, mas também sobre organização, linguagem, público e narrativa — elementos essenciais para práticas de educação crítica e interativa. Neuenfeldt, Schuck e Miorando (2020, p. 187) encontram resultados similares ao envolver os estudantes na produção de vídeos, destacando-se o fato de que eles “precisaram pesquisar, compartilhar experiências e estudar. Perceberam que a disciplina não se limita ao espaço da sala de aula e que atividades fora dela demandam muita preparação”.

As palavras elencadas pelos próprios estudantes em atividades paralelas — como “descontraída”, “divertida”, “interativa” e “sinestésico” — revelam um envolvimento sensorial e emocional que se afasta da lógica produtivista e repetitiva comum em muitas aulas de Educação Física. Para Sibilia (2012), a escola contemporânea precisa reconhecer as linguagens que circulam entre os jovens e incorporá-las de forma crítica, para construir um ambiente que dialogue com suas realidades culturais e comunicacionais. No que se refere à Educação Física, Gonçalves (1994, p. 117) enfatiza que ela “é sobretudo Educação, envolve o homem como uma unidade em relação dialética com a realidade social”.

A produção de vídeos, ao trazer o corpo para a centralidade, materializa uma nova forma de ensinar a Educação Física, na qual dialogam com as tecnologias digitais e as práticas corporais. Para Kunz (2004), o conhecimento na Educação Física escolar deve emergir da interação dialógica entre os sujeitos e suas vivências, superando modelos competitivos ou individualistas que ainda marcam fortemente o campo esportivo.

A proposta possibilitou uma leitura crítica do próprio corpo em movimento, permitindo reconhecer limites e capacidades, pois “o homem é um ser corpóreo” (Gonçalves, 2000, p. 112). O estudante 10 afirmou: “Eu fiquei com vergonha, mas gostei do resultado final”. A estudante 7 também comentou que teve “vergonha ao praticar yoga sozinha”, evidenciando uma tomada de consciência sobre a própria imagem, o gesto e sua relação com o olhar do outro. A possibilidade de ver-se em vídeo gerou um distanciamento analítico e, ao mesmo tempo, afetivo, favorecendo reflexões sobre fluidez, intenção expressiva, postura e forma. Essa dimensão autorreflexiva aproxima-se da lógica da educação pela pesquisa, proposta por Demo (2011), que defende uma aprendizagem centrada na problematização da realidade e na atuação crítica do estudante como sujeito investigador.

Os resultados da pesquisa evidenciaram que o ensino da Educação Física pode e deve ser concebido como campo de formação integral, em que o corpo carece de reconhecimento enquanto parte integrante de um todo. A articulação entre corpo, linguagem, natureza e tecnologias digitais proporcionou uma experiência pedagógica situada, crítica e sensível, alinhada aos princípios da

pedagogia emancipatória. A fala da estudante 13 sintetiza essa vivência ao comentar: “*Praticar atividades divertidas com amigos*” — simples, mas carregada de sentido formativo quando vista no contexto de uma prática cooperativa, criativa e reflexiva. Para Thiollent (2011), práticas fundamentadas na pesquisa-ação são capazes de gerar transformações reais no processo educativo, ao envolver os sujeitos em um percurso investigativo de construção coletiva do saber.

O estudo revelou que a Educação Física pode ser espaço para o desenvolvimento da autonomia, da sensibilidade e da consciência crítica dos sujeitos, desde que estruturada a partir de práticas pedagógicas que valorizem o protagonismo discente, a cooperação e a mediação ativa do professor. Quando pensada como campo de formação integral, a Educação Física deixa de ser apenas um momento de atividade física na rotina escolar e passa a integrar, de maneira efetiva, o projeto político-pedagógico da escola, contribuindo para a formação de sujeitos mais livres, conscientes, solidários e, consequentemente, mais felizes.

A Educação Física escolar, quando pensada para além dos padrões de rendimento e da tecnificação do corpo, pode se constituir como espaço privilegiado de formação integral dos sujeitos, articulando saberes cognitivos, afetivos, sociais, expressivos e éticos. Afinal, a Educação Física “[...] está voltada para a formação do homem, tanto em sua dimensão pessoal como social” (Gonçalves, 1994, p. 117). Daí a importância de ampliar os horizontes pedagógicos, proposta por meio da produção audiovisual sobre práticas corporais na relação com a natureza, que demonstrou ser capaz de atingir dimensões muitas vezes negligenciadas pelas abordagens tradicionais da disciplina.

De modo particular, também ficou evidente a mobilização de valores nos campos da afetividade e da sensibilidade dos estudantes frente ao processo educativo. A construção dos vídeos possibilitou que eles mobilizassem emoções, percepções, memórias e desejos, conferindo ao corpo um lugar de expressão autêntica em sua singularidade. Como afirma Daolio (2001), o corpo humano não é apenas uma estrutura biomecânica, mas um corpo cultural, simbólico e sensível — capaz de produzir e comunicar significados, afetos e intenções. Ao criar seus vídeos, os estudantes também criaram representações de si, de seus modos de se mover e de se relacionar com o mundo.

Diante desse pressuposto, Daolio (2001) argumenta que a sensibilidade do corpo no processo de autorreflexão — despertada ao se verem em vídeo e discutirem suas práticas com os colegas — favoreceu uma reapropriação crítica da própria imagem corporal. A Educação Física, aqui, ultrapassa sua função de “disciplina prática” e torna-se um canal para o autoconhecimento, a aceitação de si e a construção de identidades mais livres e seguras. Merleau-Ponty (1999) já apontava que a percepção do mundo passa, inevitavelmente, pela percepção de si — e que o corpo é a primeira e mais concreta forma de estarmos no mundo.

Essa dimensão formativa se torna ainda mais potente quando articulada à experiência coletiva. Os vídeos, sendo construídos em grupo, exigiram cooperação, escuta, negociação, resolução de conflitos e corresponsabilidade. Cada estudante precisou assumir papéis, delegar funções, lidar com diferenças e trabalhar em prol de um objetivo comum. Tais competências — comunicativas, relacionais e éticas — são centrais para o que Le Boterf (2003) chama de “saber agir com pertinência”, ou

seja, atuar de forma reflexiva e colaborativa diante das exigências do mundo social e profissional.

Outro aspecto relevante evidenciado refere-se à valorização da diversidade de saberes e trajetórias dos estudantes. Diferentemente das práticas tradicionais, que classificam e excluem com base no desempenho físico, a proposta aqui descrita permitiu que todos participassem com base em suas potencialidades individuais e coletivas. Isso promoveu um ambiente de reconhecimento mútuo e inclusão, em que o saber corporal não foi hierarquizado, mas, sim, partilhado, experimentado e ressignificado. Como destaca Taffarel (1997), uma Educação Física crítica e democrática deve problematizar as relações de poder que atravessam o corpo e o movimento, reconhecendo que o acesso ao conhecimento corporal deve ser mediado por práticas que promovam equidade, solidariedade e emancipação. Portanto, a pesquisa criou condições para que os estudantes se sentissem pertencentes ao processo educativo, valorizados em suas diferenças e encorajados a ocupar espaços de fala e ação.

O uso do vídeo como linguagem educativa estimulou os estudantes a desenvolver competências digitais, comunicacionais e narrativas, de modo que “tudo isso só é possível por meio de recursos que a tecnologia digital tem proporcionado para informar e comunicar” (Kenski, 2012, p. 32). A edição das imagens, a escolha das trilhas sonoras, a escrita de roteiros e a exposição oral de ideias exigiram dos estudantes a articulação entre múltiplas formas de linguagem, o que se alinha com a concepção de multiletramentos (Rojo, 2012). A escola, ao incorporar essas linguagens, torna-se mais próxima das culturas juvenis e mais aberta à escuta e à participação ativa dos estudantes.

A prática também fomentou a capacidade de atribuir sentido às experiências corporais vividas. Não se tratava apenas de “fazer exercícios”, mas de compreender, interpretar e comunicar o que se vivia. Essa apropriação crítica da experiência está na base da educação pela pesquisa (Demo, 2011), que pressupõe que o conhecimento não é algo que se transfere, mas que se constrói em processo, com base na problematização da realidade e na mediação dialógica entre sujeitos.

Logo, é *sine qua non* reafirmar que a escola pode ser um espaço de produção cultural, crítica e transformadora, desde que se disponha a escutar seus estudantes, acolher suas linguagens e permitir que o conhecimento se construa a partir da experiência vivida, resultando em um currículo mais democrático. A Educação Física, quando pensada nesses termos, consolida-se como um núcleo pulsante de sentidos, expressões e aprendizagens.

4 Considerações finais

A experiência pedagógica analisada neste estudo convida a repensar profundamente os sentidos atribuídos à Educação Física escolar, bem como o currículo e as práticas educativas desenvolvidas pela escola. Longe de ser apenas um espaço de repetição técnica ou de desenvolvimento motor, o componente curricular mostrou-se, nesse contexto, como um campo formativo potente, sensível e multifacetado, capaz de dialogar com os desafios e as transformações da contemporaneidade — especialmente no que diz respeito às dinâmicas culturais, tecnológicas e educativas que atravessam a vida dos jovens estudantes.

A tematização das práticas corporais na relação com os espaços naturais, aliada à linguagem audiovisual, rompeu com os limites da aula tradicional, centrada no professor, e possibilitou a inserção dos estudantes em uma dinâmica investigativa, expressiva e colaborativa. Essa abordagem favoreceu a construção de vínculos significativos com o conhecimento, promovendo o protagonismo discente e a valorização de diferentes formas de saber, sem perder de vista as possibilidades e limites de seus corpos. Como aponta Freire (1996), ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as condições para que os sujeitos se tornem autores de suas histórias. E foi justamente isso que a prática analisada possibilitou: que os estudantes se vissem como autores, criadores e sujeitos ativos de sua aprendizagem.

Ficou evidente que a produção audiovisual, ao ser incorporada como recurso pedagógico, não apenas ampliou as possibilidades de expressão dos estudantes, mas também atuou como mediadora da reflexão crítica sobre o corpo, o movimento, o meio ambiente e as relações interpessoais. Essa dimensão dialógica do processo de ensino-aprendizagem está em consonância com os princípios da pedagogia crítico-emancipatória (Kunz, 2016), que entende o conhecimento como construção social, situada e compartilhada.

Não se trata de uma incorporação das tecnologias digitais de forma inconsciente ou irrefletida, mas sim de propor situações de aprendizagem em que o corpo, a linguagem, a escuta e a experiência sensível sejam articulados com as subjetividades digitais dos estudantes. A articulação entre práticas corporais ao ar livre e a produção de vídeos revelou-se uma via fértil para explorar essa integração, possibilitando aos estudantes vivenciar o movimento como linguagem expressiva e como espaço de pesquisa, criação e diálogo com o mundo vivido. O estudo realçou que o processo educativo adquire sentido quando mobiliza os sujeitos de maneira integral — em suas dimensões cognitivas, emocionais, sociais e éticas. Como já afirmava Merleau-Ponty (1999), a experiência do mundo passa, necessariamente, pelo corpo e pela sensibilidade. Assim sendo, a Educação Física, nesse contexto, torna-se mais do que uma prática de ensino: transforma-se em uma experiência formativa que produz deslocamentos subjetivos e pedagógicos.

Outro aspecto fundamental que emerge desta experiência é a necessidade de reposicionamento do papel do professor, permitindo-se ir além do cotidiano rotineiro em obediência a um currículo já instituído. Isso porque “[...] a definição dos currículos dos cursos em todos os níveis e modalidades de ensino é uma forma de poder em relação à informação e aos conhecimentos válidos para que uma pessoa exerça função ativa na sociedade” (Kenski, 2012, p. 19).

Longe da figura de mero reproduzidor de técnicas, o docente assume o papel de mediador de experiências, problematizador e organizador de processos pedagógicos contextualizados e sensíveis. Essa mudança de postura exige, por sua vez, formação continuada, autonomia didática e apoio institucional, aspectos frequentemente negligenciados nas políticas públicas voltadas à valorização do magistério. Para que práticas como a aqui descrita possam se multiplicar e se consolidar no cotidiano escolar, é preciso repensar as condições estruturais de trabalho docente, garantindo tempo, recursos e liberdade pedagógica para inovar com intencionalidade.

Do ponto de vista curricular, a experiência também evidencia a importância de se romper com a fragmentação dos saberes e com a rigidez dos conteúdos predefinidos, sem uma escuta sensível dos alunos e professores. A proposta, ao articular práticas corporais, produção audiovisual e consciência ambiental, operou na lógica de um currículo vivo, integrado e situado, que valoriza o protagonismo juvenil, os multiletramentos, a criatividade e a formação integral dos estudantes. A Educação Física pode ser um dos principais espaços escolares para promover aprendizagens significativas, pois trabalha com o corpo como lugar de linguagem, de expressão e de experiência. Além disso, a proposta pedagógica rompe com uma concepção normatizadora e excludente imposta pela escola sobre os corpos.

Ela reconhece que todos os corpos têm saberes e histórias, com um potencial expressivo, e que a aprendizagem corporal deve considerar essas singularidades. Uma postura inclusiva e respeitosa às singularidades faz-se necessária em um contexto social marcado por desigualdades, violências simbólicas e invisibilizações, em que o espaço escolar pode funcionar, ainda que muitas vezes de forma inconsciente, como um lugar de reprodução de exclusões e de negação ao protagonismo juvenil presente em uma sociedade marcada pelas tecnologias digitais. Por conseguinte, é salutar registrar que o estudo apresentado não esgota o tema, recomendando-se novos estudos sobre a produção de audiovisuais pelos estudantes na Educação Física escolar em outras etapas da Educação Básica e abordando outros objetos de conhecimento.

Referências

- BELLONI, Maria Luiza. **O que é mídia-educação**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2009.
- BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **A investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.
- BRACHT, Valter. A constituição das teorias pedagógicas da Educação Física. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 19, n. 48, p. 69-88, abr. 2003.
- BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. **Lei do Novo Ensino Médio** (Lei NEM). Brasília, DF: Presidência da República, 2017. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=13415&ano=2017&ato=115MzZE5EeZpWT9be>. Acesso em: 19 abr. 2025.
- COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de Educação Física**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- DAOLIO, Jocimar. **Educação Física e cultura: interfaces e rupturas**. Campinas: Papirus, 2001.
- DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. 9. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 33. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006. (Coleção Leitura).
- GONÇALVES, Maria Augusta Salin. **Sentir, pensar, agir: corporeidade e educação**. 2000.
- KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologia: o novo ritmo da informação**. 8. ed. Campinas: Papirus, 2012. (Coleção Papirus Educação).

- KUNZ, Elenor. **Educação Física: ensino & mudanças**. 3. ed. Ijuí: Unijuí, 2004.
- KUNZ, Elenor. **Transformação didático-pedagógica dos esportes: uma possibilidade a partir da pedagogia crítico-emancipatória**. 8. ed. Ijuí: Unijuí, 2016.
- LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.
- LE BOTERF, Guy. **Construir as competências individuais e coletivas**. São Paulo: SENAC, 2003.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva**. 3. ed. Ijuí: Unijuí, 2016.
- NEUENFELDT, Adriano Edo; SCHUCK, Rogério José; MIORANDO, Tânia Micheline. Produção de vídeos como objetos digitais de ensino e de aprendizagem potencialmente significativos. **Revista Dynamis**, Blumenau, v. 26, n. 1, p. 170-191, 2020. Disponível em: <https://ojsrevista.furb.br/ojs/index.php/dynamis/article/view/8410>. Acesso em: 19 abr. 2026.
- NEUENFELDT, Derli Juliano et al. Educação Física escolar no período de pandemia do COVID-19: reafirmando antigas práticas pedagógicas ou emergindo novas possibilidades? In: MIRANDA, N. P. de; MELLO, R. G. (org.). **Educação em foco: tecnologias digitais e inovação em práticas de ensino**. v. 3. Rio de Janeiro: e-Publicar, 2022. p. 303-322. Disponível em: <https://editorapublicar.com.br/educacao-em-foco-tecnologias-digitais-e-inovacao-em-praticas-de-ensino-volume-3>. Acesso em: 10 fev. 2026.
- OLIVEIRA, Amauri Aparecido Bássoli de. **Educação Física cultural: novas possibilidades para a escola**. Maringá: Eduem, 2004.
- REZER, Ricardo. Conhecimento e prática pedagógica na Educação Física escolar: aproximações com o campo da didática. In: CONGRESSO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA, 3., 2014, Lajeado. **Anais...** Lajeado: Univates, 2014. p. 172.
- ROJO, Roxane. **Escola conectada: os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SANTAELLA, Lucia. **Humanos hiper-híbridos: linguagens e cultura na segunda era da internet**. São Paulo: Paulus, 2021.
- SIBILIA, Paula. **Redes ou paredes: a escola em tempos de dispersão**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.
- TAFFAREL, Celi Nelza Zulke. **Educação Física e sociedade brasileira**. Campinas: Papirus, 1997.
- THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

Informações complementares

Financiamento

Não se aplica.

Contribuição de autoria

Concepção e elaboração do manuscrito: Derli Juliano Neuenfeldt, Lindomar Pereira de Souza, Tiago Wagner, Willian Cauã Fell, Rafael Kovalski da Cruz

Coleta de dados: Derli Juliano Neuenfeldt, Willian Cauã Fell, Rafael Kovalski da Cruz

Análise de dados: Derli Juliano Neuenfeldt, Lindomar Pereira de Souza, Tiago Wagner, Willian Cauã Fell.

Discussão dos resultados: Derli Juliano Neuenfeldt, Lindomar Pereira de Souza, Tiago Wagner, Willian Cauã Fell.

Revisão e aprovação: Derli Juliano Neuenfeldt, Lindomar Pereira de Souza, Tiago Wagner, Willian Cauã Fell.

Preprint, originalidade e ineditismo

O artigo é original, inédito e não foi depositado como *preprint*.

Verificação de similaridades

O artigo foi submetido ao iThenticate, em 11 de fevereiro de 2026, e obteve um índice de similaridade compatível com a política antiplágio da revista Pesquisa e Debate em Educação.

Consentimento de uso de imagem

Não se aplica.

Aprovação de Comitê de Ética em Pesquisa

Comitê de Ética em Pesquisa. Parecer n.º 6.471.497, CAEE 74588323.1.0000.5310, 30 de outubro de 2023.

Conflito de interesse

Não há conflitos de interesse.

Conjunto de dados de pesquisa

Não há dados disponibilizados.

Utilização de ferramentas de inteligência artificial (IA)

Este artigo não contou com auxílio de ferramentas de inteligência artificial (IA) para redação de nenhuma das seções.

Licença de uso

Os autores cedem à Revista Pesquisa e Debate em Educação os direitos exclusivos de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a [Licença Creative Commons Attribution \(CC BY\) 4.0 International](#). Esta licença permite que terceiros remixem, adaptem e criem a partir do trabalho publicado, desde que atribuam o devido crédito de autoria e à publicação inicial neste periódico. Os autores têm autorização para firmar contratos adicionais separadamente para distribuição não exclusiva da versão do trabalho publicada neste periódico (ex.: publicação em repositório institucional, em site pessoal, tradução ou como capítulo de livro), desde que haja reconhecimento de autoria e da publicação inicial neste periódico.

Publisher

Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Faculdade de Educação (FACED), Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd), Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública (PPGP). Publicação no Portal de Periódicos da UFJF. As ideias expressas neste artigo são de responsabilidade de seus autores, não representando, necessariamente, a opinião dos editores ou da universidade.

Editor

Frederico Braida

Formato de avaliação por pares

Revisão duplamente cega (*double blind peer review*).

Sobre os autores**Derli Juliano Neuenfeldt**

Doutor em Ciências: Ambiente e Desenvolvimento pela Universidade do Vale do Taquari - Univates/RS/Brasil. Professor titular do curso de Educação Física e do Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade do Vale do Taquari - Univates. Integrante do grupo de pesquisa “O Ensinar da Infância à Idade Adulta: olhares de professores e alunos”. Tem experiência na área do Ensino e da Educação Física Escolar, atuando principalmente nos seguintes temas: ensino, Educação Física escolar, formação de professores, tecnologias digitais e educação ambiental

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5204461564869394>

Lindomar Pereira de Souza

Pedagogo pela Universidade do Estado do Pará (UEPA). Professor efetivo dos Anos Iniciais da rede municipal de ensino de Goianésia do Pará/PA. Especialista em Gestão Escolar na modalidade EAD pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Mestre em Ensino pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGEnsino) da Universidade do Vale do Taquari - Univates. Doutorando em Ensino pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGEnsino) da Universidade do Vale do Taquari - Univates com bolsa do CNPq. Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU) da Universidade Luterana do Brasil (ULBRA).

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2796253481971008>

Tiago Wagner

Possui graduação em Educação Física (Licenciatura) pela Universidade do Vale do Taquari - Univates (2020), especialização em Orientação Educacional pelo Centro Universitário Internacional - Uninter (2022) e mestrado em Ensino pela Universidade do Vale do Taquari - Univates (2025). Atualmente é professor de Educação Física da rede municipal de ensino nas cidades de Venâncio Aires e Santa Cruz do Sul, ambas no Rio Grande do Sul, atuando nos Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental. Tem experiência na área da Educação Física Escolar e interesse por pesquisas na área das tecnologias digitais vinculadas ao ensino da Educação Física.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6327649463431813>

Willian Cauã Fell

Graduado em Letras, com foco em Português, Inglês e suas respectivas literaturas, pela Univates. Participou do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e do Programa de Residência Pedagógica. Atua como docente na rede pública de ensino em Bom Retiro do Sul e na rede privada vinculada à Sociedade Educacional Santo Antônio, em Estrela. Ex-bolsista de iniciação científica no PPGEnsino da Univates, desenvolve pesquisas que abordam a relação entre corpo, linguagem e educação, fundamentadas em princípios decoloniais e na pedagogia transformadora, buscando promover um ensino mais humanizado e inclusivo.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1566564593880626>

Rafael Kovalski da Cruz

Graduado em Direito pela Univates. Ex-bolsista de iniciação científica pela Univates.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1772948409192575>