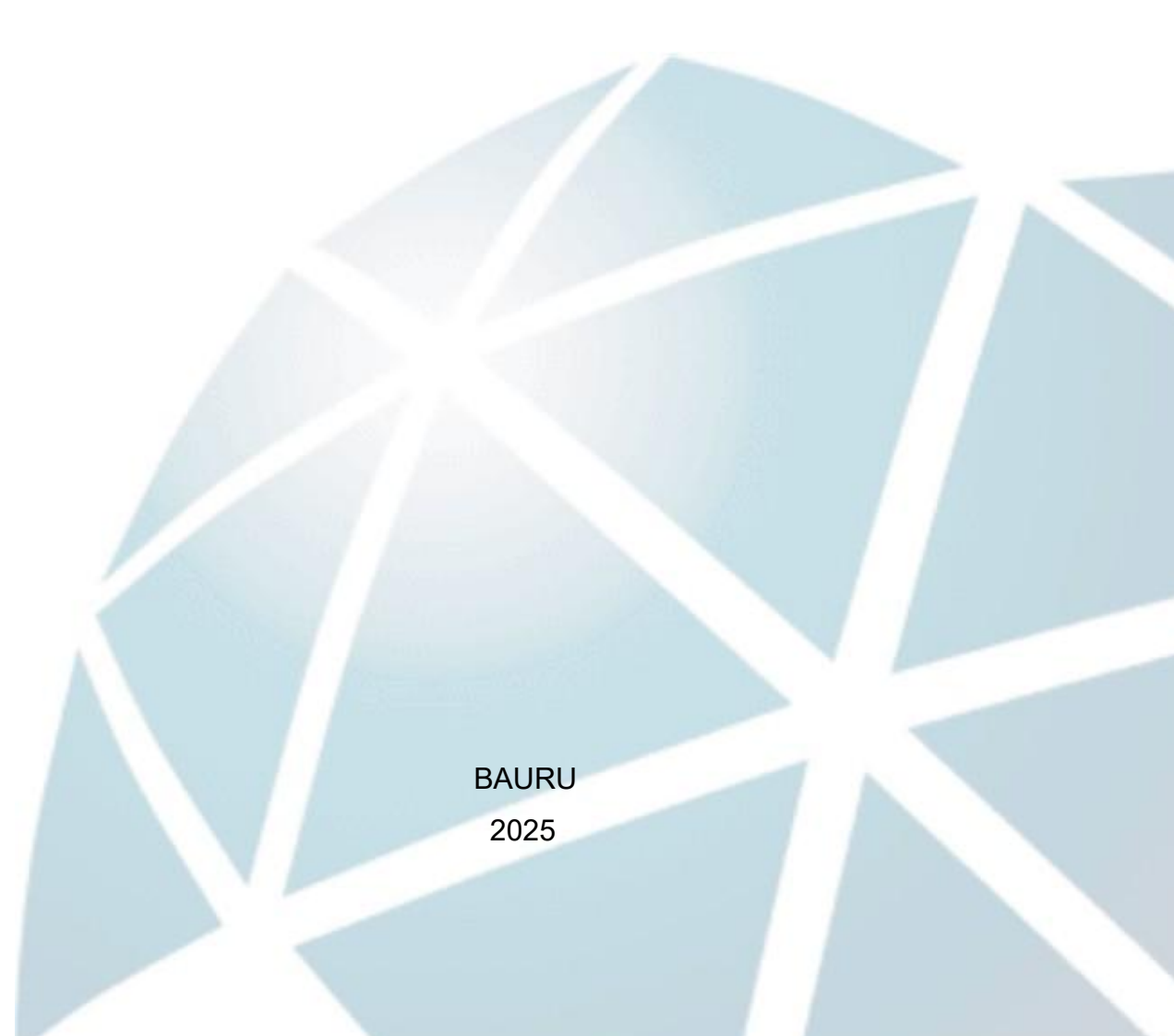


HELOÍSA CECHINATO RIBEIRO DE BARROS

**PERSPECTIVAS DOS ESTUDANTES SOBRE A UTILIZAÇÃO
DAS PLATAFORMAS DIGITAIS E OS SLIDES DO CMSP NAS
AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA**



BAURU
2025

HELOÍSA CECHINATO RIBEIRO DE BARROS

**PERSPECTIVAS DOS ESTUDANTES SOBRE A UTILIZAÇÃO DAS
PLATAFORMAS DIGITAIS E OS SLIDES DO CMSP NAS AULAS
DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

Orientador: Prof. Dr. Rodrigo Gonçalves Vieira Marques

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado à Faculdade de Ciências da
Universidade Estadual Paulista "Júlio de
Mesquita Filho" - Campus de Bauru, como
requisito parcial, para obtenção do grau de
Licenciada em Educação Física.

**BAURU
2025**

B277p

Barros, Heloísa Cechinato Ribeiro de

Perspectiva dos estudantes sobre a utilização das plataformas digitais e os slides do CMSP nas aulas de Educação Física / Heloísa Cechinato Ribeiro de Barros. -- Bauru, 2025
59 p.

Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura - Educação Física) - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências, Bauru

Orientador: Rodrigo Golçalves Vieira Marques

1. Educação Física Escolar. 2. Tecnologias Digitais. 3. Currículo. I.
Título.

HELOÍSA CECHINATO RIBEIRO DE BARROS

**PERSPECTIVAS DOS ESTUDANTES SOBRE A UTILIZAÇÃO DAS
PLATAFORMAS DIGITAIS E OS SLIDES DO CMSP NAS AULAS DE EDUCAÇÃO
FÍSICA**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado à Faculdade de Ciências da
Universidade Estadual Paulista "Júlio de
Mesquita Filho" - Campus de Bauru, como
requisito parcial, para obtenção do grau de
Licenciada em Educação Física

Data da defesa: 25/11/2025

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Rodrigo Gonçalves Vieira Marques
Rede Estadual de São Paulo – Secretaria da Educação
Do Estado de São Paulo SEDUC/SP.
Serviço Social da Indústria de São Paulo – Sesi/SP.

Prof. Dr. Evandro Antonio Corrêa
Rede Estadual de São Paulo – Secretaria da Educação
do Estado de São Paulo SEDUC/SP.
Fundação Educacional Dr Raul Bauab – FJAU.

Profa. Suzi Dornelas e Silva Rocha
Rede Estadual de São Paulo – Secretaria da Educação do Estado de São Paulo
SEDUC/SP

RESUMO

Considerando as significativas transformações no cenário da Educação Física escolar e a crescente presença das tecnologias digitais na sociedade contemporânea, especialmente no contexto educacional, surgiu a necessidade de compreender a perspectiva dos estudantes quanto à utilização dos materiais digitais disponibilizados pelo Centro de Mídias do Estado de São Paulo. A pesquisa foi desenvolvida em uma escola estadual localizada no município de São Manuel-SP, contando com a participação de 235 alunos, que responderam a um questionário sobre a aplicação, os conteúdos e suas sugestões relacionadas ao referido material. Constatou-se que, sob a ótica dos estudantes enquanto sujeitos do processo de ensino e aprendizagem, há uma valorização da utilização dos recursos tecnológicos digitais, sobretudo quando articulados à mediação pedagógica. No entanto, os participantes apontam a necessidade de maior coerência entre os conteúdos propostos e a realidade vivida pelos alunos. Evidencia-se, assim, a importância de um ensino que valorize o protagonismo discente e contribua para a formação de sujeitos críticos, reflexivos e autônomos, capazes de compreender, questionar e transformar suas realidades e o sistema social vigente

Palavras-chaves: Educação Física Escolar; Tecnologias digitais; Currículo.

ABSTRACT

Considering the significant transformations in the landscape of school Physical Education and the growing presence of digital technologies in contemporary Society, especially in the educational context, the need arose to understand the students' perspective regarding the use of the digital materials provided by the São Paulo State Media Center (*Centro de Mídias do Estado de São Paulo*). The research was conducted in a state school located in the municipality of São Manuel-SP, with the participation of 235 students, who answered a questionnaire about the application, content, and their suggestions related to the material. It was found that, from the perspective of students as subjects of the teaching and learning process, there is an appreciation for the use of digital technological resources, especially when articulated with pedagogical mediation. However, participants point to the need for greater coherence between the proposed content and the reality experienced by the students. This highlights the importance of an education that values student protagonism and contributes to the formation of critical, reflective, and autonomous individuals, capable of understanding, questioning, and transforming their realities and the current social system.

Key words: School Physical Education; Digital technologies; Curriculum.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, toda minha gratidão à Deus e à Nossa Senhora Aparecida por todas as graças concedidas até então, por atenderem às minhas orações e pelo fato de me privilegiar com tantas oportunidades bonitas e abençoadas. Pelas incontáveis vezes que eu pedi e brevemente fui amparada, a trajetória não foi fácil, mas contar com um amor tão especial torna tudo mais leve e, conseqüentemente, tudo mais bonito.

Aos meus pais, Evandro e Lucinéia que, mesmo diante de inúmeras adversidades, jamais permitiram que eu abrisse mão do meu sonho e do caminho que eu estava trilhando. Aliás, caminho esse que não teria sido construído sem o apoio de pais tão trabalhadores, honestos e que, desde o início da vida e até hoje, nunca me negaram um colo e apoio. Que seja somente o início de tudo que ainda construiremos, já que seremos sempre um só.

À minha família, que não se baseia pela ordem genética da vida mas que, ainda assim, são as pessoas com quem eu posso contar. As pessoas que ficam felizes com a minha felicidade e vibram por cada conquista minha, é um prazer dedicar à vocês mais essa vitória, vocês fazem parte desse sonho e de todo caminho até aqui. A vida é muito mais linda quando temos, além de um objetivo a alcançar, alguém para nos inspirar a lutar por ele.

À minha avó Elza, que hoje me acompanha do céu mas que, na certeza do meu coração, esteve comigo todos os dias e nunca vai deixar de estar. Afinal, quem sempre cuidou de todo mundo não deixaria de o fazer pelo "simples" fato de uma passagem à outro plano. Ao passar no vestibular, seu olhar brilhando ao me ver foi a cena mais bonita e inesquecível que eu pude presenciar. Ali, eu tive a certeza de estar no caminho certo e que, além disso, teria forças para muito mais. Senão por mim, por ela, que ela sempre esteve por nós para tudo.

À minha avó Maria, que há alguns anos também não se encontra mais nesse plano, mas que jamais deixou de estar comigo também. Faz parte de mim e do meu coração.

Às minhas companheiras de graduação, Ana Gabriela e Larissa, por tudo que vivenciamos e aprendemos juntas, por cada momento de desespero e alegria, compartilhar a trajetória tornou tudo mais leve e gratificante.

À minha amiga e irmã de coração, Paula, com quem me (re)encontrei e tive o privilégio de ver a vida ser colorida a cada dia na sua presença. Todas as vezes que torceu por mim, me apoiou e me ajudou com tantas tarefas, essa conquista também é dela.

Ao meu orientador, professor Rodrigo, que desde as aulas na graduação foi capaz de nos apresentar a Educação Física com um olhar mais humano e, ao mesmo tempo, desafiador. Agradeço por todo o suporte e conhecimento inigualáveis até o momento final deste trabalho. Por enxergar a potencialidade da Educação Física e buscar compreender cada uma de suas faces e, ainda que muitas, indo além da disciplina e da escola, e nos levando a refletir sobre o mundo e sobre a vida. Obrigada por fazer parte da construção de uma Educação mais humana e libertadora, e, consequentemente, de uma sociedade mais justa, crítica e consciente. Que muitos ainda tenham a oportunidade e a sorte de ter um professor tão dedicado à docência, aos seus alunos e ao encantamento que há em ensinar e aprender.

Finalmente, aos demais professores que fizeram parte dessa jornada até aqui, deixo registrada toda a minha gratidão. Agradeço àqueles que me inspiraram com sua paixão pelo ensinar, que acreditaram, incentivaram e exerceram com excelência o papel de mediadores não apenas do conhecimento, mas também da vida. Agradeço, igualmente, aos que, de alguma forma, me ensinaram pelo contraste dos caminhos que eu escolheria não seguir. Porque é justamente nesse encontro de convergências que nascem as novas perspectivas, as inquietações e os desejos de transformação. É desse movimento que surge a vontade de ser, a cada dia, uma versão mais sensível, consciente e humana de si mesma e, além disso: uma educadora mais atenta às múltiplas formas de aprender e ensinar.

APRESENTAÇÃO

Meu nome é Heloísa, nasci e cresci na cidade de São Manuel, interior do estado de São Paulo. Sou filha de Evandro e Lucinéia, os quais sempre me educaram com base na honestidade, no esforço e no apoio incondicional para que eu pudesse seguir o caminho dos meus sonhos. Eles foram e continuam sendo as figuras que mais de perto acompanham e participam da trajetória que venho construindo para mim e para nós.

Cursei toda a Educação Infantil e o Ensino Fundamental II em escolas públicas, onde as aulas de Educação Física inicialmente se resumiam a momentos de “tempo livre”, com queimada para as meninas e futebol para os meninos. Ao ingressar no 6º ano, em uma nova escola, as aulas combinavam explicações teóricas e práticas, mas ainda seguiam padrões tradicionais e separados por gênero. Nos anos seguintes, com a mudança de escola e professores, a abordagem tornou-se mais técnica, muitas vezes nos enviando à quadra para a prática sem explicações prévias, com repetição de exercícios em filas, gerando ansiedade e frustração. Essas experiências despertaram em mim reflexões sobre a gestão das aulas e o papel do professor, além do desejo de que, futuramente, a Educação Física pudesse ser ministrada de forma mais acolhedora, inclusiva e orientada ao aprendizado efetivo de todos.

Paralelamente a essa experiência escolar, crescia também meu envolvimento com as atividades físicas fora da escola. Em 2012, iniciei nas aulas do projeto Vôlei 10, experiência marcante que despertou meu apreço pelo esporte e pela superação pessoal. Com o passar dos anos, experimentei outras modalidades como o jazz e, posteriormente, a musculação, onde realmente me identifiquei. Foi nesse ambiente que encontrei inspiração profissional e decidi que queria seguir o caminho da Educação Física.

Em 2016, comecei a pedalar com meu pai e, no mesmo ano, realizei meu primeiro pedal em estrada de terra, uma experiência transformadora que consolidou de vez minha relação com o movimento, o esporte e o estilo de vida ativo. Logo depois, minha mãe também passou a pedalar conosco, o que tornou essa prática em família ainda mais motivadora e prazerosa, reforçando hábitos saudáveis e o vínculo com a prática física. Essas experiências esportivas, vivenciadas de forma diversificada, não apenas fortaleceram meu vínculo com a prática física, mas também me proporcionaram uma compreensão direta sobre diferentes modalidades de ensino e

aprendizagem. Ao refletir sobre cada esporte que pratiquei, percebi como a condução das aulas, o acompanhamento do professor e as oportunidades de participação influenciaram minha motivação, engajamento e construção de habilidades. Essa trajetória pessoal fundamenta a escolha de abordar, nesta pesquisa, a perspectiva dos estudantes, considerando como eles vivenciam, percebem e se relacionam com o currículo da Educação Física.

No Ensino Médio, ingressei em uma escola privada de referência, beneficiada por uma bolsa de estudos. Foram três anos intensos, repletos de aprendizado e experiências significativas, em um ambiente acolhedor, marcado pela parceria entre colegas, professores e funcionários. As aulas de Educação Física eram inicialmente focadas na preparação para o Interclasses, evento interno da escola, e, posteriormente, combinavam atividades técnicas, dinâmicas e treinos extracurriculares voltados para competições com outras instituições da região. No primeiro treino de vôlei, devido a um ferimento no braço, não fui selecionada para o time e, desde então, deixei de participar das seletivas.

Em 2018, o professor, ao conhecer minha experiência com o Mountain Bike, convidou-me a representar a escola no Atletismo (400 m) em uma competição municipal. Sem preparo específico, terminei em último lugar. No ano seguinte, dediquei-me aos treinos com acompanhamento, mas pouco tempo antes do evento, fui informada de que competiria nos 1.000 m, prova para a qual não havia me preparado. Diante dessa situação, optei por não participar. Esse episódio despertou em mim reflexões importantes sobre o papel do professor não apenas como alguém que transmite instruções, mas como um orientador que acompanha, apoia e participa ativamente da construção do aprendizado do aluno.

Essas experiências consolidaram meu interesse pela Educação Física, especialmente pela docência. No momento de escolher o curso superior, com o incentivo desse mesmo professor do Ensino Médio e da equipe pedagógica do meu colégio, decidi cursar as duas modalidades da área, começando pela Licenciatura.

Ingressei na UNESP em fevereiro de 2020, e logo em março fomos surpreendidos pela pandemia da COVID-19, que levou as aulas ao formato remoto até meados de 2022. O cenário de incertezas e adaptações provocou novos questionamentos sobre o papel docente na construção da aprendizagem, sobretudo diante de um ensino mediado por vídeos, slides e atividades digitais, sem a vivência corporal concreta que caracteriza a Educação Física.

Com o retorno presencial, em 2023, o contato mais intenso com os estudos pedagógicos e com as disciplinas da Licenciatura despertou novas reflexões sobre as formas de ensinar. Nos estágios supervisionados, pude observar que a realidade das escolas nem sempre corresponde ao que é discutido na teoria, e essa constatação despertou em mim o desejo de compreender mais profundamente as relações entre currículo, prática e aprendizagem.

No ano de 2024, durante os estágios em escolas estaduais e sob a orientação da professora Lílian que ministrava a disciplina que tinha enfoque em currículos e conteúdos da Educação Física foi um verdadeiro divisor de águas. A análise do Currículo Paulista, da BNCC e dos materiais do Centro de Mídias do Estado de São Paulo (CMSP) revelou nuances e contradições entre a proposta teórica e sua aplicação prática. As discussões em sala, aliadas à observação das reações dos alunos e professores diante dos slides e recursos digitais, despertaram o interesse em investigar mais a fundo essas relações.

Dessa forma, a partir dessas vivências, conversas e reflexões, tanto nas escolas quanto na universidade, surgiu o questionamento que orienta esta pesquisa: como os estudantes percebem as implicações e finalidades do currículo da Educação Física no contexto escolar contemporâneo, especialmente diante do uso das tecnologias e das transformações ocorridas no processo de ensino? Assim, busca-se compreender como essas práticas curriculares e tecnológicas impactam a aprendizagem e a formação dos alunos, que, em essência, devem ser reconhecidos como protagonistas do próprio processo educativo: sujeitos críticos, reflexivos e atuantes, e não meros receptores de conteúdo.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CMSP – Centro de Mídias do Estado de São Paulo

DUA – Desenho Universal da Aprendizagem

TALE – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TDICs – Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
CAPÍTULO 1: EDUCAÇÃO, CURRÍCULOS E A UTILIZAÇÃO DAS TECNOLOGIAS NO COTIDIANO ESCOLAR.....	15
1.1 Educação e seu papel na sociedade.....	15
1.2 Currículo e tecnologia na sociedade.....	19
1.3 Reflexões sobre as finalidades dos materiais digitais na área educacional.....	21
CAPÍTULO 2: RECURSOS DIDÁTICOS DIGITAIS DO CMSP NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA E SUA RELAÇÃO COM O CURRÍCULO PAULISTA.....	25
2.1. Abordagens da Educação Física e sua relação com a sociedade.....	25
2.2. BNCC na Educação Física.....	26
2.3 Currículo Paulista e sua relação com as mídias e tecnologias.....	28
2.4 Relação do CMSP com o Ensino da Educação Física nos Anos Finais no Ensino Fundamental.....	30
CAPÍTULO 3: TRAJETÓRIA METODOLÓGICA.....	32
3.1 Abordagem qualitativa.....	32
3.2 Participantes e procedimentos de coleta de dados.....	34
3.3 Procedimentos de análises dos dados.....	36
CAPÍTULO 4: APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	38
4.1 A perspectivas dos estudantes sobre a utilização das plataformas digitais nas aulas de Educação Física	38
4.2 O impacto das plataformas no processo de ensino: desafios, possibilidades e novos caminhos sugeridos pelos estudantes.....	41
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	45
REFERÊNCIAS.....	49
APÊNDICES.....	53
Apêndice A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	53
Apêndice B – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido.....	55
Apêndice C – Perguntas realizadas aos estudantes através do Google Forms.....	57

INTRODUÇÃO

O presente estudo tem como objetivo analisar as perspectivas dos estudantes sobre a utilização das plataformas digitais e os slides do CMSP nas aulas de Educação Física.

Considerando as experiências individuais, observação durante os estágios supervisionados e trocas de informações com professores, foi possível notar que existe uma lacuna deixada pelo ensino da Educação Física que tem como base esses materiais. São eles os slides prontos, ilustrados, com tema, atividades e tempo pré-definidos.

A Educação Física, de modo geral, apresenta um amplo panorama de conceitos e intencionalidades no decorrer do tempo, visto que, anteriormente, era apresentada de forma mais tecnicista e excludente, já que dava importância à realização de movimentos, técnica e performance, gerando a exclusão dos menos habilidosos. Com o passar dos anos, como cita o autor Bracht (2008), a transição entre realizar o movimento para questionar o porquê da realização dele toma seu espaço. Essa transição marca a Educação Física como uma disciplina que favorece não a seleção de atletas, mas a construção de potenciais cidadãos, com capacidade crítica e reflexiva, com autonomia para tomada de decisão e resolução de problemas.

Dessa forma, é importante compreender como os conteúdos são ensinados aos alunos e de que modo os documentos normativos e orientadores têm influenciado nessa concepção. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), como documento normativo (Brasil, 2017), apresenta as competências e os temas já pré-definidos, tendo como justificativa a ideia de que todos os estudantes precisam ter acesso aos mesmos conteúdos e competências para que, assim, todos se tornem cidadãos críticos igualmente. Nesse caso, o impasse se dá quando levamos em consideração de que cada aluno vive sua realidade, sendo essas diferenças: regionais, sociais, econômicas e até políticas; o que interfere diretamente nos conteúdos a serem aprendidos ou não.

Através desse olhar, também é possível observar esse conteúdo "engessado" no Currículo Paulista, que foi elaborado a partir da BNCC e adaptado para o estado de São Paulo, apresentando os temas, explicações, propostas de atividades e até métodos de avaliação, apresentando rigidez e redução da autonomia do professor.

Diante das contradições apontadas no Currículo Paulista, especialmente no que diz respeito à permanência de elementos tradicionais sob uma linguagem de inovação, é possível perceber como o discurso da formação integral pode ocultar práticas pedagógicas alinhadas à lógica da reprodução social. A aparente valorização da criticidade e da expressividade corporal, presente nos documentos oficiais – como a BNCC e Currículo Paulista – esbarra em um modelo curricular que ainda privilegia conteúdos padronizados, centralização de decisões e pouca autonomia docente.

Essa realidade se torna ainda mais evidente com a implementação das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs), especialmente por meio do CMSP. Embora o currículo proponha o uso crítico e contextualizado dessas ferramentas, a prática tem revelado desafios relacionados à padronização de materiais, ao distanciamento da realidade dos estudantes e à fragilização da mediação pedagógica. Para Gonnet (2004), as mídias impactam conforme nossa relação pessoal ou social com a informação, o que explica a exposição seletiva em que damos atenção ao que nos interessa e, além disso, tendemos a reforçar opiniões que já temos e tanto nossa percepção quanto nossa memória são seletivas, revelando que somos receptores ativos, e não passivos, como se pensava no século XX.

Nesse sentido, pensar o movimento apenas como gesto técnico, como ainda é comum nas propostas padronizadas, como as oferecidas pelo CMSP, reduz a complexidade das práticas corporais e ignora suas dimensões relacionais e culturais. A Praxiologia Motriz proposta por Parlebas (1999), constitui uma perspectiva científica que permite uma leitura ampliada das práticas corporais ao investigar sua lógica interna, deslocando o foco de uma compreensão centrada exclusivamente na técnica, frequentemente concebida de maneira isolada e fragmentada para uma análise que considera a estrutura, funcionamento e dinâmica das práticas corporais. Nessa direção, a interação entre os participantes, que pode se manifestar sob formas de cooperação, oposição, simultaneidade dessas relações ou ausência de interação, revela-se um elemento fundamental para a compreensão da dinâmica das práticas motrizes. Assim, a Praxiologia Motriz oferece subsídios teóricos consistentes para a análise das práticas desenvolvidas no âmbito da Educação Física escolar, ampliando o entendimento sobre seus modos de funcionamento e sobre as possibilidades educativas nela implicadas.

Nesse contexto, considerando a Educação Física como componente curricular, é possível observar a contradição entre essas perspectivas quando

passamos a ver o currículo com um olhar político que carrega significados e interesses, muitas vezes - na maioria delas - pautados por uma ideologia de reforço à ordem social vigente.

Portanto, é partindo desse ponto que diversos autores como Michael Apple (1982), Paulo Freire (1987), Tomaz Tadeu da Silva (1999), Elizabeth Macedo (2012) e Dermeval Saviani (1983), apontam que o currículo não é neutro ou técnico, mas profundamente atravessado por disputas de poder. Ele expressa, prioritariamente, os interesses da classe dominante, ao selecionar conteúdos, práticas e saberes que reforçam uma ordem social existente.

Como destaca Apple (1982), as disciplinas escolares são organizadas de forma a produzir uma transmissão superficial de conhecimento através da sua fragmentação, o que evita o pensamento crítico e o questionamento das estruturas sociais. Para Freire (1987), essa lógica se ancora em uma "educação bancária", onde o estudante é tratado como receptor passivo, impedido de dialogar com sua realidade e transformá-la.

A tentativa de homogeneização do conhecimento, como se observa nas propostas da BNCC e do Currículo Paulista, é criticada como uma forma de silenciamento das diversidades culturais, regionais e de classe. Para Saviani (1983), tal configuração impede a função social da escola enquanto espaço de emancipação, pois desconsidera o papel do conhecimento crítico na formação dos sujeitos.

Dessa forma, compreender o currículo como instrumento de poder e disputa ideológica é essencial para analisar seus impactos na Educação Física, especialmente quando articulado ao uso de tecnologias que, sob aparência de inovação, aprofundam processos de padronização e controle.

Assim, o objetivo geral deste estudo é analisar criticamente o uso dos materiais digitais criados e impostos pelo CMSP. Enquanto os objetivos específicos se resumem em compreender os fundamentos que orientam o Currículo Paulista na área da Educação Física, analisando o papel das tecnologias digitais (especialmente o CMSP) na mediação do ensino e suas implicações na prática docente. Procura ainda investigar como os estudantes percebem esses recursos e refletir criticamente sobre os limites e possibilidades das abordagens pedagógicas propostas, à luz de uma perspectiva crítica, emancipadora e culturalmente situada.

1. EDUCAÇÃO, CURRÍCULOS E A UTILIZAÇÃO DAS TECNOLOGIAS NO COTIDIANO ESCOLAR

O presente capítulo apresenta uma reflexão abrangente sobre a relação entre educação, currículo e tecnologias no cotidiano escolar, discutindo seus fundamentos históricos, sociais e políticos. A partir do diálogo com diferentes autores, analisa-se como as concepções de currículo influenciam as práticas pedagógicas e de que maneira as tecnologias, digitais e não digitais, podem reforçar ou transformar essas práticas. O capítulo também problematiza os desafios atuais impostos pelas padronizações curriculares e pelas mediações tecnológicas, preparando o terreno para uma análise crítica que envolve, especialmente, suas implicações para a Educação Física escolar.

1.1 Educação e seu papel na sociedade

Ao longo dos anos, observamos uma transformação significativa nos objetivos e princípios da Educação, que deixaram de ser predominantemente voltados para a formação de cidadãos subordinados e passivos, passando a buscar a formação de indivíduos com personalidades autônomas e capazes de refletir criticamente sobre seu papel na sociedade. Essa mudança de paradigma reflete um movimento mais amplo na educação, com novas ênfases na autonomia e na capacidade de pensar criticamente, um conceito desenvolvido por diversos autores ao longo do tempo, como Durkheim (2014), que argumenta que a educação é essencial para garantir a integração dos indivíduos na sociedade, ao mesmo tempo em que perpetua os valores e normas que sustentam a ordem social.

Para Durkheim (2014), a escola não é apenas um espaço de aprendizado, mas também um mecanismo de socialização que atua como uma ponte entre a cultura da sociedade e as novas gerações. Ela assegura que os valores coletivos sejam transmitidos e adaptados ao longo do tempo, acompanhando as mudanças sociais sem perder de vista os princípios que fundamentam a coesão social.

Entretanto, é fundamental considerar que a compreensão sobre a cultura e seus diferentes aspectos dentro da sociedade que está sendo construída é um elemento central nesse processo educativo. Stuart Hall (2016) explora o papel da cultura na formação das identidades individuais e coletivas, enfatizando que a cultura,

mais do que um simples reflexo da sociedade, é um campo dinâmico e multifacetado onde significados são constantemente negociados e contestados.

No entanto, Hall (2016) também alerta para o fato de que os conteúdos culturais são frequentemente moldados pelos interesses das classes dominantes, o que implica no currículo escolar, que acaba por reproduzir uma visão de mundo limitada e parcial, muitas vezes desconsiderando as experiências e as perspectivas de grupos marginalizados. Isso, por sua vez, perpetua as desigualdades sociais, pois aqueles que não estão representados nos currículos tradicionais não têm seus saberes e histórias reconhecidos. Este ponto é amplamente abordado por Paulo Freire em *Pedagogia do Oprimido* (1987), onde ele critica o currículo tradicional e propõe uma educação que seja capaz de desafiá-lo e transformá-lo, a fim de promover a verdadeira emancipação dos oprimidos.

De acordo com Freire (1987), a educação deve ser construída a partir da realidade concreta dos alunos, ou seja, o currículo precisa estar ancorado nas experiências de vida dos estudantes, abordando temas que fazem parte do seu cotidiano. Esse entendimento implica que o currículo não seja uma simples imposição de conteúdos externos às realidades, mas sim um convite à reflexão crítica sobre o mundo em que os alunos vivem de fato. A partir de uma abordagem problematizadora, a escola deve incentivar os alunos a questionarem a realidade ao seu redor, estimulando uma postura ativa e reflexiva no contexto da atuação do cidadão como sujeito transformador da sociedade. A partir dessa visão, o currículo deve ser visto como uma ferramenta de transformação, na qual a aprendizagem não se limita ao acúmulo de informações, mas é entendida como um processo dinâmico de troca, interação e ação. Através da práxis, a união entre teoria e prática, os estudantes se tornam capazes de aplicar o conhecimento adquirido para transformar a realidade ao seu redor.

Silva (1999) destaca, na sua obra *"Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo"*, como o currículo escolar não é um reflexo neutro da sociedade, mas sim um espaço de disputa, onde diferentes grupos sociais buscam legitimar seus valores e suas visões de mundo. Ele propõe o conceito de "campo de luta" para descrever como o currículo é um espaço onde as representações culturais e sociais são constantemente negociadas. A partir dessa perspectiva, os currículos não são apenas uma transmissão de saberes, mas um campo onde se travam disputas por significados e por legitimidade, refletindo as relações de poder presentes

na sociedade. Partindo dessas ideias, é possível reconhecer o papel do currículo como um agente potencial para a transformação social, mas também aponta suas limitações e os desafios impostos por uma estrutura educacional que muitas vezes favorece os interesses das classes dominantes.

Silva (1999) parte de uma concepção ampliada do currículo, compreendendo-o como um campo de disputa política, cultural e ideológica, onde se define o que deve ser ensinado, por quem e para quem. Nessa perspectiva, Silva critica fortemente a abordagem tradicional do currículo, que apresenta conteúdos fixos, considerados universais e neutros, mas que, na verdade, ocultam interesses de manutenção da ordem vigente. Ao priorizar saberes hegemônicos e desconsiderar a pluralidade cultural dos sujeitos, essa abordagem contribui para a reprodução das desigualdades sociais — o que vai de encontro à defesa, feita por Freire (1987), de uma educação libertadora, baseada no diálogo, na escuta e na valorização do saber do oprimido.

Do mesmo modo, a abordagem tecnicista fortemente influenciada por lógicas capitalistas e neoliberais, é criticada por diversos autores, como Freire (1987). O processo educativo é reduzido a um treinamento voltado para formar mão de obra, transformando o currículo em um instrumento de adestramento funcional (Ciavatta, 2019), assim como Arroyo (2012) retrata o alerta para a deficiência do currículo quanto a sua padronização e “engessamento”, que desalinha das vivências populares e percepções subjetivas do aluno. Freire (1987), por sua vez, alerta para o risco de uma educação “bancária”, que transforma os estudantes em receptores passivos, anulando sua capacidade crítica e sua condição de sujeitos históricos e, na Educação Física, esse modelo aparece quando há práticas voltadas exclusivamente ao rendimento físico, ao controle corporal e à disciplinarização dos corpos, ignorando suas dimensões culturais, afetivas e políticas.

Como alternativa, destaca-se a abordagem crítico-social dos conteúdos, que busca integrar os saberes escolares com a realidade vivida pelos alunos, tendo como horizonte a transformação social. Para Demerval Saviani (1983), esse currículo representa uma oportunidade de ruptura com a lógica dominante, articulando a experiência social dos estudantes com o saber científico e filosófico acumulado historicamente, garantindo o direito ao conhecimento e à formação crítica e emancipadora.

Freire (1996), ao refletir sobre os saberes necessários à prática docente crítica, complementa a pedagogia histórico-crítica proposta por Saviani ao enfatizar a

necessidade de uma educação ética, dialógica e humanizadora. Enquanto Saviani prioriza o acesso ao conhecimento sistematizado como forma de superação da desigualdade social, Freire reforça que esse processo deve ser construído com base na escuta, no diálogo e na valorização dos saberes populares. Na Educação Física, isso se traduz em práticas pedagógicas que abordam temas como saúde coletiva, corpo e identidade, gênero, racismo e inclusão — sempre com o corpo em movimento como ponto de partida para o diálogo e a construção do conhecimento.

Mais recentemente, surge a abordagem pós-crítica abordada por autores como Silva (1999), que amplia as reflexões curriculares ao reconhecer as múltiplas identidades, subjetividades e culturas presentes no ambiente escolar. Aqui, o currículo é entendido como uma produção simbólica, atravessada por relações de poder e discursos. Na obra *Vigiar e Punir*, Foucault (1975) demonstra como instituições como a escola atuam como dispositivos de controle, regulando corpos, condutas e saberes sob o pretexto de neutralidade. Essa crítica influencia a abordagem pós-crítica do currículo, que, segundo Elizabeth Macedo (2012), questiona os currículos prescritos por homogeneizar sujeitos e culturas, silenciando a diversidade presente na escola. Para a autora, o currículo deve ser concebido como campo de experiências, em constante construção, capaz de acolher múltiplas vozes e produzir sentidos a partir da escuta e da negociação entre os sujeitos.

Nesse cenário, tanto as tecnologias digitais quanto as não digitais (como revistas, vídeos, rádio, música, jogos analógicos etc.) precisam ser pensadas de forma crítica na Educação Física. Quando utilizadas sob uma lógica tecnicista ou tradicional, essas ferramentas apenas reproduzem conteúdos prontos, padronizados e descontextualizados reforçando desigualdades de acesso e esvaziando o potencial pedagógico das aulas.

No entanto, quando integradas a uma abordagem dialógica e problematizadora, essas tecnologias podem atuar como instrumentos de mediação, expressão e criação, ampliando as formas de participação dos alunos e promovendo o protagonismo estudantil. Para isso, é essencial que o professor também se coloque como pesquisador e mediador do conhecimento, consciente das disputas presentes no currículo e comprometido com a formação de sujeitos críticos, autônomos e ativos na transformação da realidade.

Dessa forma, é importante destacar a importância de um currículo que vá além da mera transmissão de conteúdo, propondo uma educação que seja capaz de

questionar as estruturas sociais e de empoderar os estudantes a se tornarem agentes ativos em suas próprias transformações. Para Bracht (2008), a transição do currículo tradicional e tecnicista para um currículo que compreende o corpo como espelho da expressão histórica, simbólica e social das práticas não se limita ao como mover-se, mas sim, questionar o porquê daquele movimento. Isso objetiva o alcance da compreensão do significado social, identitário e cultural do que permeia as práticas da cultura corporal de movimento.

Em suma, a educação deve ser entendida não apenas como um processo de socialização, mas como um processo dinâmico e reflexivo que reconhece as diferenças sociais e culturais, respeitando as experiências dos alunos e oferecendo uma perspectiva crítica capaz de questionar as desigualdades estruturais que permeiam a sociedade.

1.2 Currículo e tecnologia na sociedade

Na obra *Educação e Poder*, Apple (1982) pontua a influência dos interesses da classe dominante na construção dos currículos escolares. É importante essa abordagem diante do papel da escola já discutido anteriormente, e a forma como ele fica suscetível aos conteúdos, perdendo seu domínio sobre a forma que, segundo Freire (1987), deveria estar gerando uma reflexão e problematização do sistema atual.

A ideia de currículo crítico se distancia do modelo tradicional ao compreender o professor como um intelectual transformador, capaz de mediar saberes, provocar reflexões e articular o conhecimento escolar à realidade dos estudantes. Essa perspectiva rompe com a lógica da mera transmissão de conteúdos e valoriza o papel ativo do docente na construção do processo educativo. No campo da Educação Física, essa diferença se evidencia ainda mais diante de propostas centralizadas, como as do CMSP, que organizam os roteiros de aula com base em conteúdos previamente definidos e padronizados. Essa estrutura limita a autonomia pedagógica, tornando o professor um executor de orientações externas, com pouca margem para adaptar as aulas às especificidades de sua turma e ao contexto local.

Nessa mesma direção, Bracht (2003) critica a concepção reducionista de Educação Física centrada apenas na atividade física e defende que os conteúdos da disciplina devem estar fundamentados na ideia de cultura corporal de movimento, compreendendo o corpo como expressão simbólica, histórica e social. Para o autor, o

professor deve atuar como mediador entre os saberes escolares e as experiências corporais dos alunos, o que exige liberdade pedagógica, sensibilidade crítica e compreensão das práticas corporais como fenômenos culturais em disputa.

Betti (2017) reforça essa crítica ao afirmar que, embora as mídias digitais possam ampliar as possibilidades pedagógicas na Educação Física, seu uso de forma acrítica e prescritiva pode comprometer a mediação docente, reduzindo o professor a um transmissor passivo de informações. Essa abordagem engessada esvazia o potencial formativo da Educação Física, que deveria priorizar o diálogo, a reflexão e o corpo como linguagem cultural e política. Superar essa lógica exige o uso das tecnologias como ferramentas a serviço da pedagogia crítica, capazes de promover a criação, a participação e o pensamento autônomo dos estudantes e não como instrumentos de reprodução de práticas homogêneas e descontextualizadas.

Nesse caso, o autor Henry Giroux (1997) aponta o questionamento referente à forma que a implementação dessas tecnologias digitais tem influenciado na participação ativa dos alunos. Reflete sobre a importância da utilização correta das plataformas, indo contra a padronização da memorização de conteúdos, o que acontece devido à facilidade do consumo e acesso de informações, levando o aluno a não refletir e nem questionar, não contribuindo para a formação de cidadãos críticos.

Giroux (1997) aponta também a redução de liberdade e autonomia do professor diante da padronização desses conteúdos, o que é possível observar nos materiais do CMSP. Esse aspecto leva à determinada limitação da diversidade de abordagens pedagógicas, resultando em um ensino mecanizado e com tendência a focar na resposta de comandos.

Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron, em sua obra "A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino (2011)", cita também a individualidade de acesso às tecnologias e de habilidades para manipulá-las. Isso se dá justamente pela desigualdade ampliada e, caso o currículo não seja pensado de forma crítica, os fatores que deveriam levar à emancipação podem ter efeito reverso e reforçar a exclusão social.

Diante dessa reflexão acerca do currículo, é possível abranger o olhar para os Slides e Materiais Digitais do CMSP de modo que se torne necessário compreender qual seu valor e sua atuação na Educação, quais suas motivações e qual seu papel na formação integral do estudante, conforme dita a BNCC (2017).

Essa reflexão deve ser iniciada não pelos materiais que chegaram à realidade das escolas recentemente, como também, pelo Currículo Paulista (2019), o qual delimita as habilidades e competências através de um material padronizado, julgados através de uma redução da população estudantil à um único padrão de realidades, ideologias e as mais diferentes formas de manifestação de individualidades.

1.3 Reflexões sobre as finalidades dos materiais digitais na área educacional

Para partir de uma discussão a respeito dos materiais digitais na escola, é necessário compreender de que forma eles atuam na vida escolar e as suas diversas possibilidades no processo de ensino-aprendizagem dos alunos. É imprescindível observar a tecnologia como um dos vários recursos educacionais, associados aos objetivos e intencionalidades pedagógicos propostos pelo currículo, ou seja, a utilização de recursos digitais não define a intencionalidade educacional e/ou pedagógica, mas sim, atuam na contribuição com o processo.

Para o autor McLuhan (1964), os meios de comunicação vão além da transmissão de informações, tendo o poder de moldar as formas de pensamento, aprendizado e comunicação da sociedade. Partindo dessa ideia, é necessária uma reflexão acerca dos materiais digitais e um questionamento a respeito da influência no aprendizado, considerando a forma como eles são apresentados, já que, para o autor, a forma de transmissão influencia mais que o próprio conteúdo apresentado.

Assim, deve-se observar a implementação dos materiais digitais a fim de entender se eles estão atuando somente na aprendizagem do uso das tecnologias ou se, além disso, está ensinando a utilizar as informações às quais os alunos possuem acesso. Para Bracht (2008), no papel da formação de cidadãos críticos é importante que o aluno saiba compreender o que se vê e tenha autonomia e possibilidade de análise crítica sobre o conteúdo que ele acessa, o que pode ser possível através de uma mediação pedagógica que possibilite a problematização dos contextos sociais que está inserido o aluno.

Autores como Saviani (1983) e Gramsci (2001) convergem na compreensão de que o processo educativo está imerso em disputas ideológicas e, portanto, nunca é neutro. Para Gramsci (2001), a escola é um dos principais espaços de luta pela hegemonia cultural, sendo capaz de reproduzir ou contestar a ordem social vigente, a

depende do projeto político que a orienta. Saviani (1983), por sua vez, reforça que toda prática pedagógica contribui ou para a conservação ou para a transformação da realidade, o que torna impossível uma educação desvinculada de intenções políticas e sociais.

Apple (1982) compactua com a ideia anterior, mostra que a implementação da tecnologia de modo “não neutro” é consequência dos interesses econômicos da classe já dominante, já que, se não há reflexão crítica e transformação em potencial por parte dos dominados, é perpetuada a exclusão e reprodução da ordem social vigente. Portanto, a inserção das tecnologias digitais no ambiente escolar precisa estar articulada a projetos pedagógicos comprometidos com a leitura crítica do mundo, com a formação cidadã e com a valorização das múltiplas identidades culturais dos sujeitos envolvidos. A escola que apenas reproduz conteúdos digitais sem contextualização crítica está, ainda que de forma sutil, colaborando com uma lógica de ensino bancário, tecnicista, voltada à manutenção da ordem vigente.

Nesse contexto, o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) surge como uma proposta que contribui para romper com a homogeneização do ensino, ao reconhecer que os alunos possuem diferentes formas de aprender, se expressar e se engajar. Inspirado nos princípios da equidade e da inclusão, o DUA orienta o planejamento pedagógico por meio de múltiplos meios de representação, ação, expressão e engajamento, permitindo que todos os estudantes tenham oportunidades reais de aprender.

Ao adotar essa abordagem, o educador vai além da reprodução dos conteúdos padronizados e passa a reconhecer a diversidade como ponto de partida para a ação pedagógica, o que representa uma ruptura com a lógica tecnicista criticada por diversos autores. Dessa forma, o DUA fortalece o compromisso ético e político da educação com a construção de práticas mais justas, democráticas e voltadas à emancipação dos sujeitos.

As tecnologias digitais, cada vez mais presentes nas práticas escolares, não devem ser compreendidas apenas como ferramentas operacionais ou meios de transmissão de conteúdos, mas sim como recursos complexos que reconfiguram a dinâmica da aprendizagem e das relações pedagógicas. Elas ampliam as possibilidades de comunicação, flexibilizam os tempos e espaços escolares e favorecem a construção de novas formas de ensinar e aprender. No entanto, seu uso exige uma reorganização profunda das práticas educativas, pois não basta inseri-las

no cotidiano da escola sem repensar os objetivos, métodos e concepções pedagógicas que as sustentam.

Nesse sentido, é fundamental que o uso dos materiais digitais esteja alinhado a projetos pedagógicos intencionais, que superem a lógica técnica, repetitiva e descontextualizada. Segundo Garcia (2012), ao resenhar a obra de Vani Kenski, as tecnologias devem ser compreendidas como ferramentas que introduzem novas linguagens, reformulam a relação dos sujeitos com o conhecimento e rompem com o modelo tradicional centrado apenas na transmissão. O autor destaca ainda que o papel do professor é essencial nesse processo de mediação: cabe a ele orientar e construir, de forma crítica e contextualizada, o uso das tecnologias, garantindo coerência com a realidade dos alunos e com o projeto político-pedagógico da escola.

Dessa forma, os materiais digitais podem reforçar ou romper com concepções curriculares tradicionais e tecnicistas, dependendo de como são utilizados. Enquanto no modelo tradicional os recursos digitais tendem a servir apenas como suporte à memorização e à repetição de conteúdos, no modelo tecnicista eles são empregados como instrumentos de controle e eficiência, promovendo a automatização da aprendizagem com foco na produtividade. Em contraponto, os currículos críticos e pós-críticos buscam integrar as tecnologias ao projeto pedagógico de forma significativa, promovendo a autonomia intelectual, a expressão cultural e a reflexão crítica.

Essa discussão se faz ainda mais urgente quando olhamos para áreas que, historicamente, foram colocadas frente ao uso das tecnologias digitais, como a Educação Física. Por sua ênfase nas práticas corporais, no movimento e na experiência vivida, popularmente acredita-se que a área não comporta a presença das tecnologias digitais em suas práticas pedagógicas. No entanto, é justamente nesse ponto que se deve ampliar o olhar: de que forma a tecnologia pode, com intencionalidade pedagógica, enriquecer as aulas de Educação Física? Como ela pode contribuir para a leitura crítica do corpo, da mídia, do esporte e da saúde na sociedade contemporânea?

Introduzir essa perspectiva é fundamental para repensar a Educação Física como um componente ativo no projeto político-pedagógico da escola, capaz de contribuir para a formação integral dos estudantes. Por exemplo, ao aplicar análises qualitativas em relatos de alunos sobre experiências em aulas de Educação Física, é possível identificar padrões de percepção sobre cooperação, inclusão e valorização

das diferenças corporais, permitindo aos professores ajustarem suas práticas pedagógicas de modo a fortalecer a participação, o engajamento e o desenvolvimento crítico dos estudantes. No capítulo seguinte, essa reflexão será aprofundada, articulando os diferentes tipos de currículo, o uso das tecnologias digitais e as contribuições de autores como Freire e Bracht, tendo a Educação Física escolar como eixo central de análise e proposição de práticas inovadoras.

2. RECURSOS DIDÁTICOS DIGITAIS DO CMSP NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA E SUA RELAÇÃO COM O CURRÍCULO PAULISTA

O presente capítulo analisa o uso dos recursos didáticos digitais do Centro de Mídias de São Paulo (CMSP) no ensino da Educação Física e suas relações com o Currículo Paulista, discutindo como as abordagens históricas da área, os princípios da BNCC e as diretrizes curriculares estaduais dialogam ou entram em tensão com as propostas midiáticas adotadas pela rede. Ao articular perspectivas críticas da Educação Física com o uso das tecnologias educacionais, o capítulo busca compreender em que medida tais recursos contribuem, limitam ou redirecionam as práticas pedagógicas, especialmente no que diz respeito à formação integral, à mediação docente e à construção de experiências motrizes significativas para os estudantes.

2.1 Abordagens da Educação Física e sua relação com a sociedade

Anteriormente, o ensino da Educação Física era voltado somente às habilidades corporais e competitividade, limitando à “excelência” aos mais habilidosos. Essa abordagem tradicional ampliava as exclusões e não favorecia a reflexão crítica, já que os alunos precisavam repetir padrões de movimento, compreender a técnica e reproduzi-las, de modo que fossem avaliados de maneira tecnicista (Bracht, 2008). Dessa forma, é possível observar a perpetuação do modelo social vigente, visto que os estudantes eram moldados para trabalhar seu corpo, e não sua mente, não formando cidadãos críticos.

Entretanto, com o passar dos anos e a evolução da Educação Física como disciplina, foi se instaurando a forma mais crítica do pensar, e a necessidade de o aluno compreender o que era feito, por que e de qual forma.

Perspectiva essa, quando somada ao pensamento crítico, necessita de abordagens sobre temas sociais fielmente cobrados quando se trata da formação integral do aluno. Nesse momento, entra a multidisciplinaridade para tratar os aspectos de forma não isolada a uma disciplina, mas sim, de modo a contemplar as camadas da vida real que o aluno precisa vivenciar para compreender.

A Educação Física escolar, quando compreendida como componente curricular crítico, ultrapassa a mera transmissão de gestos técnicos ou práticas

esportivas padronizadas, atuando diretamente na formação social, ética e política dos estudantes e, além de “saber fazer”, precisam “saber sobre esse fazer”, de modo historicizado para possibilitar compreensão cultural e marcantes acontecimentos que os trazem ao que é aprendido, com suas construções, transformações e motivações (Bracht, 2008). Por meio dos conteúdos da cultura corporal como jogos, danças, esportes e lutas é possível problematizar questões de gênero, etnia, corpo, deficiência e preconceitos historicamente naturalizados. A prática pedagógica, nesse sentido, precisa reconhecer que o corpo é também um território de identidade e disputa simbólica (Hall, 2016). Segundo Kunz (1994), a Educação Física deve assumir um papel pedagógico transformador, rompendo com a lógica reprodutora e contribuindo para a construção de uma escola mais democrática e plural.

Além disso, autores como Bracht (2003) destacam que o ensino da Educação Física deve considerar as relações sociais mais amplas em que os alunos estão inseridos, valorizando as diferenças como parte constitutiva do processo educativo e não como obstáculos. Assim, a Educação Física torna-se um espaço potente de combate à discriminação, de promoção do respeito às diversidades e de construção de práticas que afirmem a cidadania e os direitos humanos.

Portanto, a intencionalidade da Educação Física passa a ser compreendida além do gesto técnico e corporal, sendo de suma importância para a construção de um pensamento coletivo e crítico quando se trata das culturas corporais e do corpo em si, como modo de percepção do sujeito onde se encontra e as formas de atuação na sociedade.

2.2 Educação Física na BNCC

A BNCC, homologada em 2017, é um documento normativo que define os conhecimentos, competências e habilidades essenciais que todos os estudantes da educação básica brasileira devem desenvolver ao longo da vida escolar. Estruturada por áreas do conhecimento e organizada em etapas de ensino, a BNCC propõe uma formação integral, pautada no desenvolvimento de competências que vão além do conteúdo acadêmico, considerando também aspectos sociais, emocionais, culturais e éticos. Embora se apresente como uma diretriz nacional unificadora, a BNCC não está isenta de críticas, especialmente quanto à sua suposta neutralidade.

Segundo Peroni, Caetano e Arelaro (2019), o documento é tratado como um instrumento de regulação curricular nacional, mas é considerado um modelo centralizador quanto observadas as suas descon siderações referentes às individualidades regionais, culturais e sociais de todo o país. Carrega em seu interior disputas ideológicas e interesses políticos, o que exige uma leitura atenta e crítica de suas propostas, sobretudo em relação ao papel da escola na formação de sujeitos autônomos, críticos e participativos.

Nesse cenário, ao ser incorporada à BNCC como componente curricular da área de Linguagens, a Educação Física é reconhecida não apenas por seu caráter corporal e motor, e sim como parte integrante da formação cultural e social dos estudantes. O documento orienta que a prática pedagógica deve promover o conhecimento da cultura corporal e o respeito às diferenças, contribuindo para o desenvolvimento de competências que envolvem a convivência, a empatia, a valorização da diversidade e o pensamento crítico (Brasil, 2017). Assim, o ensino da Educação Física ganha potencial para abordar temas de abrangência social, como gênero, etnia, preconceito e inclusão, por meio de práticas que problematizam o corpo e suas representações. Como discutido anteriormente, autores como Kunz (1994) e Bracht (2003) defendem uma Educação Física comprometida com a transformação social, o que dialoga com as propostas da BNCC quando esta é interpretada sob uma perspectiva crítica e não meramente técnica.

Entretanto, para Neira (2018) a implementação da BNCC observada do ponto de vista da Educação Física é entendida como uma retomada dos princípios tecnocráticos que há intenção de superar. Embora o documento proponha incentivar a reflexão crítica, na prática ele se limita a entregar uma teoria superficial e pouco aprofundada. Conforme Neira (2018), a fundamentação teórica da BNCC é frágil e inconsistente, apresentando uma epistemologia rasa que compromete o desenvolvimento de uma reflexão autêntica por parte dos professores e alunos.

Outro aspecto presente na BNCC é a valorização das TDICs como recursos pedagógicos relevantes para a formação do estudante do século XXI. No entanto, quando transpostas para o campo da Educação Física, essas tecnologias precisam ser utilizadas com intencionalidade crítica. A simples adoção de plataformas digitais, vídeos ou aplicativos, sem mediação pedagógica significativa, pode reduzir a experiência corporal a uma reprodução mecânica de conteúdos, esvaziando o potencial de reflexão, expressão e construção coletiva do conhecimento.

Outro aspecto importante na consideração das tecnologias digitais, para Gemente, Silva e Matthiesen (2021), é a falta de formação continuada para os professores que, muitas vezes, apresentam resistência no uso de plataformas e equipamentos. Essa falha impacta diretamente na construção do processo de ensino-aprendizagem significativamente, visto que, além das dificuldades enfrentadas, ainda há a sobrecarga do profissional da educação no tocante das diversas plataformas, sites e materiais que demandam tempo e burocracia para estar em conformidade com o que é exigido.

Portanto, para que as tecnologias realmente contribuam com a formação dos estudantes, primeiramente, os professores mediadores precisam estar preparados para lidar com as ferramentas. Elas também devem ser integradas às práticas corporais de maneira contextualizada, dialogando com os temas sociais e culturais que atravessam o corpo na escola. Nesse sentido, a Educação Física pode utilizar as mídias como aliadas na problematização de estereótipos, na ampliação de repertórios e na promoção da diversidade, alinhando-se aos princípios de formação integral propostos pela BNCC.

Dessa forma, percebe-se que a BNCC, embora traga diretrizes que podem fortalecer a atuação crítica e inclusiva da Educação Física, exige interpretações e práticas pedagógicas comprometidas com a transformação social. A simples adesão ao documento, sem um olhar atento às suas contradições e potencialidades, pode levar à perpetuação de abordagens tecnicistas ou reducionistas.

Por isso, é fundamental que os educadores se apropriem criticamente da BNCC, transformando suas diretrizes em ações pedagógicas coerentes com a realidade de seus estudantes e com os desafios do mundo contemporâneo. Para aprofundar essa reflexão, o próximo tópico analisará como o Currículo Paulista, enquanto desdobramento regional da BNCC, incorpora (ou não) essas perspectivas na organização do componente curricular da Educação Física.

2.3 Currículo Paulista e sua relação com as mídias e tecnologias

O Currículo Paulista (São Paulo, 2019) representa a versão atualizada e regionalizada da BNCC no Estado de São Paulo. Oficializado em 2019, ele foi elaborado em parceria entre o Governo Estadual, os municípios e a Undime-SP, com o objetivo de garantir uma base comum para a rede de ensino do estado.

Diferentemente do antigo Currículo do Estado de São Paulo, que era estruturado por conteúdos e objetivos de aprendizagem com foco mais conteudista, o Currículo Paulista adota a lógica por competências e habilidades, com uma perspectiva mais integradora e formativa.

Na área da Educação Física, essa mudança implicou na superação da abordagem tradicional centrada na técnica e no rendimento esportivo, abrindo espaço para uma atuação mais crítica, contextualizada e voltada à formação integral dos estudantes, em diálogo com as demandas sociais e culturais do tempo presente. Entretanto, segundo Bracht (2008) essa transição do “corpo-objeto” para o “corpo-comunicação” ainda sofre resistências significativas quanto às disputas ideológicas nas práticas escolares.

Com base nessa nova estrutura, o componente curricular Educação Física no Currículo Paulista é tratado dentro da área de Linguagens e se apoia na concepção de que o corpo é um meio de expressão, interação e construção de identidade. Porém a realidade se difere do que é proposto, já que o autor Neira (2015), em um estudo realizado com os currículos de diversos estados, aponta que o Currículo Paulista está alinhado à perspectiva tradicional, reforçando o viés tecnicista e funcional do corpo, bem como a sobrecarga da parte teórica em detrimento da parte prática.

Entre os temas estruturantes do Currículo Paulista (São Paulo, 2019), destaca-se o uso das TDICs como elementos integradores da prática pedagógica. O documento propõe que as mídias e tecnologias sejam utilizadas de forma crítica, criativa e ética, não como fins em si mesmas, e sim como ferramentas que ampliem as possibilidades de construção do conhecimento. No caso da Educação Física, essas tecnologias podem ser incorporadas para registrar práticas corporais, analisar movimentos, acessar produções culturais e promover discussões sobre mídia, corpo, saúde e padrões sociais.

No entanto, o uso dessas ferramentas deve estar subordinado a intencionalidades pedagógicas bem definidas, de modo que não se limitem à reprodução de conteúdo padronizados e que contribuam para práticas significativas e contextualizadas. A tecnologia, portanto, só cumpre seu papel formativo quando articulada à realidade dos estudantes e aos objetivos educacionais construídos coletivamente.

Apesar dessas orientações, ainda é possível observar contradições entre o que está prescrito e o que se concretiza nas escolas. A utilização de materiais

padronizados, inflexíveis ou descolados do contexto real dos alunos pode aprofundar as desigualdades e contribuir para a defasagem de aprendizagem, especialmente em um cenário de heterogeneidade social e educacional como o das redes públicas.

Quando as práticas pedagógicas são engessadas por formatos prontos, o risco é reduzir a mediação docente e esvaziar o potencial emancipador da educação. Essa tensão se torna ainda mais evidente ao analisarmos a proposta do CMSP, cuja estrutura centralizada e massiva apresenta desafios importantes no que diz respeito à personalização, ao engajamento e à intencionalidade pedagógica na Educação Física tema que será aprofundado na próxima seção.

2.4 Relação do CMSP com o Ensino da Educação Física

O CMSP foi instituído em 2020 pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo com o objetivo de implementar a educação mediada por tecnologia, proporcionando aulas ao vivo e conteúdos digitais acessíveis via aplicativo e canais de TV. Embora inicialmente criado como resposta emergencial à pandemia, o CMSP foi incorporado como política pública permanente, buscando ampliar o acesso ao ensino e modernizar práticas pedagógicas por meio de recursos digitais.

No entanto, apesar das intenções inovadoras, a implementação do CMSP enfrenta desafios relacionados à efetividade pedagógica, à equidade de acesso e à limitação na participação ativa dos docentes. Isso se intensifica na Educação Física, onde o corpo, o movimento e a interação direta são elementos centrais. O ensino remoto ou digital da Educação Física acaba enfrentando obstáculos estruturais, metodológicos e conceituais que não podem ser ignorados, sobretudo quando o contato corporal é substituído por vídeos e orientações padronizadas que pouco dialogam com a realidade local dos estudantes.

A dinâmica do CMSP envolve a utilização de materiais digitais previamente organizados, como apresentações de slides com roteiro fechado, transmitidos para os alunos e utilizadas pelos professores. Essa estrutura busca padronizar o conteúdo em toda a rede, entretanto, impõe limitações à autonomia docente, dificultando a adaptação das aulas às necessidades específicas de cada turma. No caso da Educação Física, essa rigidez curricular compromete a diversidade de abordagens possíveis com as práticas corporais. O risco é que o componente curricular seja reduzido a uma sequência de comandos técnicos ou atividades genéricas, esvaziando

seu potencial crítico, formativo e cultural, como previsto nos documentos curriculares oficiais.

Na prática, a aplicação dos conteúdos propostos pelo CMSP nas aulas de Educação Física tem gerado percepções divergentes entre os professores. Enquanto alguns reconhecem a importância da ferramenta para garantir a continuidade do ensino, especialmente em tempos de crise, outros relatam frustração diante da pouca flexibilidade, da ausência de diálogo com os estudantes e da dificuldade de adaptação das propostas às realidades escolares diversas.

O modelo de ensino baseado em aulas e roteiros prontos pode afastar o estudante da experiência corporal real e da reflexão crítica sobre sua vivência com o movimento, além de gerar maior possibilidade de desmotivação, principalmente em contextos de vulnerabilidade. A centralização das decisões pedagógicas também tende a enfraquecer a identidade docente e a capacidade criativa do professor de Educação Física, que passa a ser visto mais como executor do que como autor de sua prática pedagógica.

Diante desse cenário, torna-se urgente adotar uma postura crítica em relação ao CMSP, reconhecendo seus avanços em termos de democratização do acesso à educação, mas também suas limitações metodológicas, especialmente no campo da Educação Física. A padronização excessiva, a falta de abertura para o imprevisto pedagógico e a ausência de interatividade comprometem a eficácia do ensino-aprendizagem e ampliam a defasagem escolar, principalmente entre os estudantes que demandam abordagens diferenciadas. Para que as tecnologias digitais contribuam efetivamente com a formação integral, é necessário que estejam a serviço da pedagogia e não o contrário. Essa reflexão ganha ainda mais relevância ao considerarmos os impactos do CMSP na Educação Física, que exige sensibilidade didática, vivência, adaptação e diálogo com a realidade sociocultural dos estudantes. A partir disso, o próximo tópico analisará com mais profundidade as implicações pedagógicas desse modelo e as possíveis alternativas para promover uma prática mais humanizada e crítica na Educação Física escolar.

3. TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

Este capítulo apresenta a trajetória metodológica adotada na construção da pesquisa, explicitando o caminho percorrido para alcançar os objetivos propostos e compreender o fenômeno investigado. Buscamos detalhar as escolhas teóricas, epistemológicas e práticas que orientaram o processo investigativo, desde a definição da abordagem até os procedimentos de coleta e análise dos dados. No campo da Educação Física, compreender essa trajetória significa reconhecer que o processo de pesquisa está profundamente ligado às experiências motrizes, às interações humanas e aos significados que emergem nas práticas educativas, exigindo sensibilidade e rigor científico.

Mais do que descrever etapas e instrumentos, este capítulo apresenta o modo como a pesquisadora se posiciona diante do objeto de estudo, revelando suas concepções sobre o movimento humano, a educação e a produção de conhecimento. Ao adotar uma abordagem qualitativa, é priorizada a compreensão das experiências, discursos e sentidos atribuídos pelos sujeitos às suas práticas, reconhecendo a riqueza e a complexidade que caracterizam o universo da Educação Física. Assim, esta trajetória metodológica se constitui como um percurso reflexivo e interpretativo, articulando teoria e prática na busca por uma compreensão mais profunda das experiências motrizes e dos contextos nos quais elas se desenvolvem.

3.1 Abordagem qualitativa

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa de caráter descritivo-exploratório que possui o objetivo de compreender a percepção dos estudantes acerca do uso dos materiais digitais propostos pelo CMSP, nas aulas de Educação Física. A escolha dessa abordagem se justifica por permitir uma análise das percepções individuais dos participantes, a fim de considerar seus contextos socioculturais e educacionais.

De acordo com Minayo (2002), a pesquisa qualitativa caracteriza-se por sua natureza interpretativa e compreensiva, buscando aprofundar-se no universo dos significados, das ações e das relações humanas. Essa abordagem não se limita à descrição dos fenômenos, ao contrário disso, visa à interpretação dos sentidos que os sujeitos atribuem às suas experiências, práticas e contextos sociais. Em oposição

às perspectivas positivistas, que privilegiam a objetividade e a mensuração, a pesquisa qualitativa valoriza o entendimento da realidade social a partir da ótica dos próprios participantes, reconhecendo a complexidade, a subjetividade e a historicidade que permeiam o comportamento humano.

Minayo (2012) destaca que o verbo essencial dessa abordagem é compreender. Compreender, para a autora, implica a capacidade de colocar-se no lugar do outro, de captar suas perspectivas e modos de significar o mundo. Essa atitude requer empatia, escuta atenta e abertura à pluralidade de sentidos expressos nas falas, gestos e silêncios dos sujeitos. A compreensão, nesse contexto, não é um ponto de chegada, mas um movimento contínuo de interpretação e reconstrução de significados. Trata-se de um processo inacabado, que reconhece a provisoriedade e a parcialidade de toda leitura sobre a realidade social, uma vez que esta se encontra em constante transformação.

Nesse mesmo sentido, Bogdan e Biklen (1994) afirmam que a pesquisa qualitativa se desenvolve em ambientes naturais, sendo o pesquisador o principal instrumento de coleta e análise dos dados. Para esses autores, compreender um fenômeno social exige uma imersão no campo, um contato direto com os participantes e um olhar sensível às nuances da vida cotidiana. A pesquisa qualitativa, portanto, busca interpretar o significado das ações em seus contextos reais, construindo um conhecimento que emerge do diálogo entre teoria e experiência vivida.

Flick (2009) acrescenta que a força da pesquisa qualitativa reside em sua flexibilidade e abertura à complexidade. O autor destaca que esse tipo de investigação se orienta por uma lógica indutiva, em que as categorias de análise e as interpretações são construídas a partir dos dados, e não impostas a priori. Assim, a análise qualitativa pressupõe um movimento constante entre descrição, interpretação e teorização, buscando dar visibilidade à diversidade de perspectivas e vozes presentes no campo.

Portanto, a pesquisa qualitativa, ao articular as contribuições de Bogdan e Biklen (1994), Flick (2009) e Minayo (2002, 2012), configura-se como um caminho de investigação que valoriza o sentido e a experiência humana em sua complexidade. Trata-se de uma abordagem que se compromete com a compreensão profunda dos fenômenos sociais, reconhecendo que o conhecimento é sempre uma construção situada, dialogada e inacabada.

No campo da Educação Física, essa perspectiva assume relevância singular, pois as práticas e experiências motrizes constituem-se como expressões simbólicas

e relacionais que ultrapassam o mero desempenho técnico. A pesquisa qualitativa permite compreender as múltiplas dimensões dessas práticas, como as emocionais, sociais, culturais e identitárias, valorizando as narrativas e significados atribuídos pelos sujeitos às suas ações motrizes. Ao adotar uma postura interpretativa, a pesquisadora pode apreender como os indivíduos e grupos constroem sentidos sobre o movimento, a corporeidade, o jogo, a luta ou a dança, reconhecendo-os como práticas culturais e comunicativas.

Sob essa ótica, a abordagem qualitativa contribui para revelar a complexidade das relações estabelecidas nas aulas, nas práticas pedagógicas e nas interações entre docentes e discentes, permitindo compreender como se constroem identidades, pertencimentos e resistências no interior do campo educativo. Assim, compreender o universo das práticas motrizes por meio da pesquisa qualitativa é reconhecer que o movimento humano é também linguagem, expressão e produção de sentidos, sendo ela um caminho possível para pensar a Educação Física enquanto espaço de experiência, diálogo e transformação social.

3.2 Participantes e procedimentos de coleta de dados

Nesta seção, são apresentados os participantes da pesquisa e os procedimentos adotados para a coleta e análise dos dados. A descrição detalhada desses aspectos é fundamental para assegurar a transparência e a credibilidade do estudo, permitindo compreender as etapas metodológicas que sustentam a investigação. Além disso, busca-se evidenciar o cuidado ético e o rigor científico empregados na condução do processo, respeitando as particularidades do campo educacional e o contexto da Educação Física escolar.

Os participantes da pesquisa foram 235 alunos de uma escola pública estadual localizada na cidade de São Manuel (SP), contemplando estudantes dos 6º e 7º anos do Ensino Fundamental e dos 1ª, 2ª e 3ª séries do Ensino Médio. A seleção dos participantes ocorreu de forma não probabilística e intencional, incluindo todos os alunos que manifestaram interesse em colaborar com o estudo. A participação foi voluntária, mediante a apresentação dos objetivos da pesquisa e a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) pelos responsáveis, além do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) pelos próprios estudantes, garantindo o respeito aos princípios éticos da pesquisa com seres humanos.

Para a coleta de dados, os estudantes receberam um panfleto informativo, no qual foram reforçados os objetivos e a importância da investigação. O material continha um *QRCode* e o link de acesso ao formulário eletrônico, elaborado na plataforma *Google Forms*, a fim de facilitar a participação e assegurar o anonimato dos respondentes. O instrumento de coleta foi composto por 5 questões objetivas e 7 questões dissertativas, permitindo tanto a mensuração de aspectos quantitativos quanto a exploração qualitativa das percepções individuais dos participantes. As perguntas abordaram temas como o acesso dos estudantes à internet e aos conteúdos educacionais online, suas opiniões sobre o uso dos slides enviados pelo CMSP nas aulas de Educação Física, bem como a frequência de utilização desses materiais e suas avaliações pessoais sobre a relevância e eficácia desse recurso didático.

A aplicação do formulário ocorreu após a devolução dos TCLE e TALE devidamente assinados, e o instrumento permaneceu disponível por dez dias consecutivos. O encerramento do período de respostas foi realizado a partir da confirmação, pelo professor responsável, de que todos os haviam sido consultados e tiveram oportunidade de participar. Para a análise dos dados, as respostas das questões objetivas foram organizadas e apresentadas por meio de gráficos descritivos, favorecendo a visualização dos padrões de resposta. Já as respostas dissertativas passaram por um processo de leitura integral, categorização e interpretação temática, conforme os princípios da análise de conteúdo (Bardin, 2011). Esse procedimento possibilitou identificar recorrências, contrastes e justificativas nas percepções dos alunos, permitindo compreender não apenas suas preferências, como também os significados e reflexões subjacentes às suas opiniões, alinhando os resultados às discussões teóricas desenvolvidas ao longo do trabalho.

A escolha pelo *Google Forms* como instrumento de coleta de dados se justifica por sua acessibilidade, praticidade e alcance, especialmente em um contexto em que os estudantes já estavam familiarizados com ferramentas digitais utilizadas nas atividades escolares. Essa plataforma permitiu maior agilidade na organização das respostas e na sistematização das informações, otimizando o processo de análise. A opção por combinar questões objetivas e dissertativas também foi intencional, pois possibilitou captar tanto tendências quantitativas gerais quanto percepções qualitativas mais profundas, proporcionando uma compreensão mais abrangente do fenômeno estudado. Assim, o instrumento utilizado revelou-se adequado à proposta

investigativa, ao buscar compreender não apenas o que os estudantes pensam, e sim como e por que elaboram determinadas interpretações sobre as práticas e recursos pedagógicos vivenciados nas aulas de Educação Física.

3.3 Procedimentos de análise dos dados

A etapa de análise dos dados constitui um momento fundamental da pesquisa, pois é nela que os significados presentes nas falas e respostas dos participantes são interpretados à luz do referencial teórico adotado. Considerando o caráter qualitativo e interpretativo deste estudo, optou-se pela análise de conteúdo conforme proposta por Bardin (2011), por se tratar de um método que possibilita a compreensão profunda das mensagens expressas pelos sujeitos, revelando sentidos explícitos e implícitos nas suas manifestações discursivas. Essa técnica permitiu identificar não apenas o que foi dito, bem como as intenções, percepções e valores que permeiam o discurso dos alunos acerca do uso dos recursos pedagógicos e tecnológicos nas aulas de Educação Física.

O processo de análise foi desenvolvido em três fases interdependentes, conforme orienta Bardin (2016): (1) pré-análise, (2) exploração do material e (3) tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Na fase de pré-análise, realizou-se a leitura flutuante de todas as respostas dissertativas, a fim de obter uma visão geral do conteúdo e identificar ideias recorrentes. Em seguida, na exploração do material, as respostas foram classificadas em unidades de registro e unidades de contexto, que serviram de base para a categorização temática — processo no qual foram agrupados trechos com significados semelhantes, buscando regularidades e divergências nas percepções dos sujeitos centrais do processo de ensino-aprendizagem. Por fim, na etapa de tratamento e interpretação, os dados categorizados foram examinados à luz do referencial teórico da pesquisa, articulando as falas dos participantes às discussões sobre o ensino da Educação Física, o uso de tecnologias e as práticas pedagógicas mediadas pelo CMSP.

Além disso, as respostas objetivas coletadas por meio do formulário foram organizadas em gráficos e tabelas descritivas, o que possibilitou observar tendências e frequências em relação às principais variáveis analisadas. A integração entre os dados quantitativos e qualitativos proporcionou uma visão mais ampla e consistente

do fenômeno estudado, permitindo tanto identificar padrões gerais quanto compreender as particularidades e justificativas presentes nas falas dos alunos.

Dessa forma, a análise dos dados foi conduzida de modo a respeitar a complexidade e a subjetividade das percepções dos participantes, preservando o sentido original das respostas e valorizando a singularidade das experiências expressas. Cabe destacar que, nos trechos em que foram apresentadas falas dos estudantes, os nomes utilizados são fictícios, a fim de preservar a identidade dos participantes.

Essa perspectiva interpretativa está em consonância com os pressupostos da pesquisa qualitativa, conforme defendem Minayo (2002, 2012), ao compreender a análise como um processo dinâmico e reflexivo, no qual o pesquisador dialoga constantemente com o material empírico e o referencial teórico. Assim, os resultados que emergem desse processo não são conclusivos ou generalizáveis, mas expressam interpretações contextualizadas que contribuem para ampliar a compreensão sobre as práticas pedagógicas e os modos como os estudantes experienciam o ensino de Educação Física em contextos mediados por tecnologias.

4. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Para compreender as percepções e experiências dos estudantes acerca da utilização das plataformas digitais nas aulas de Educação Física, apresenta-se a seguir a análise dos resultados e discussões do estudo. Após a sistematização e leitura das respostas obtidas, foi possível realizar uma categorização com o intuito de compreender: (1) as perspectivas dos estudantes sobre o uso das plataformas digitais nas aulas de Educação Física e (2) o impacto dessas plataformas no processo de ensino, considerando desafios, possibilidades e novos caminhos sugeridos pelos próprios estudantes. Assim, parte-se de uma visão mais ampla para uma análise detalhada dos caminhos percorridos e de suas consequências.

Inicialmente, os estudantes foram questionados sobre o acesso à internet, e a resposta foi unânime: todos possuem acesso. Em relação aos dispositivos utilizados, a pergunta permitia mais de uma resposta e destacam-se o celular (202), a televisão (59) e o tablet (38). Quando questionados sobre os conteúdos acessados, os resultados apontam maior frequência nas redes sociais (165), plataformas de streaming (97) e estudos (90) — nesta última categoria, incluem-se o uso da Sala do Futuro e a realização de pesquisas para trabalhos e tarefas.

A partir desses dados iniciais, é possível introduzir a discussão sobre o papel das tecnologias digitais no campo da Educação Física escolar, especialmente diante das transformações provocadas pela ampliação do acesso à internet e pela integração das plataformas digitais ao cotidiano dos estudantes. O avanço tecnológico tem modificado as formas de comunicação e entretenimento e os modos de aprender e de se relacionar com o conhecimento. Nesse contexto, compreender como os alunos percebem, utilizam e significam essas ferramentas torna-se essencial para refletir sobre os desafios e as potencialidades do ensino da Educação Física em tempos de digitalização, ampliando o debate sobre as práticas pedagógicas e as experiências motrizes mediadas por tecnologias.

4.1 A perspectivas dos estudantes sobre a utilização das plataformas digitais nas aulas de Educação Física

Essa categoria busca identificar as experiências subjetivas dos estudantes diante da proposta pedagógica mediada por slides e conteúdos digitais, observando

como esses recursos são recebidos em termos de utilidade, atratividade e relevância para o processo de aprendizagem. A análise desta dimensão permite compreender como os estudantes se posicionam em relação à proposta tecnológica, se a percebem como um instrumento de apoio, uma obrigação burocrática ou uma limitação ao ensino. Assim, essa categoria não se restringe à avaliação da eficácia do material, como investiga a maneira como os estudantes experienciam e significam o uso das plataformas digitais, revelando aspectos afetivos, motivacionais e de engajamento que influenciam diretamente o modo como interagem com os conteúdos e com o processo educativo.

Entretanto, as respostas dos estudantes revelaram percepções diversas quanto à utilização das plataformas digitais nas aulas de Educação Física. Para 48,9% dos estudantes, o envio dos materiais digitais pelo CMSP contribui positivamente para o aprendizado, principalmente por apresentarem imagens e vídeos que facilitam a visualização, tornando as aulas mais atrativas. Além disso, os temas abordados, como a valorização da condição física e o preconceito de gênero nos esportes, foram apontados como relevantes em várias respostas, entre elas:

Aprendemos sobre a valorização da condição física e os preconceitos das mulheres nos esportes (Lucas, 3ª série).

Em minha opinião, os conteúdos de educação física através de materiais enviados pelo centro de mídia ajudam o aluno a se orientar da melhor forma com mais informações e também podendo ter o acesso ilimitado (Isabela, 1ª série).

Essas respostas direcionam ao entendimento de que há, de certo modo, o reconhecimento dos alunos quanto às necessidades de compreensão para além do corpo físico, compreendendo um olhar mais plural e multidimensional dos aspectos culturais, sociais e todas as demais demandas que permeiam o espaço do corpo. Além disso, outro grupo, que correspondente a 28,9%, considera que a suficiência dos materiais está condicionada ao tema e seu nível de dificuldade, ressaltando que os conteúdos práticos não podem ser plenamente contemplados apenas por slides. Esse apontamento é especificado em comentários como:

Dependendo se o tema for mais simples, os materiais ajudam, mas se o tema for mais complexo, a explicação dos materiais não é muito boa (João Lucas, 1ª série).

Depende do tema. Acho que os materiais do Centro de Mídias ajudam bastante quando é algo mais teórico, tipo história dos esportes ou saúde. Mas quando o assunto envolve prática, como jogar bola ou fazer exercícios, é bem mais fácil aprender na aula presencial com o professor (Carolina, 3ª série).

Pode-se observar que, neste quesito, os estudantes apresentam uma análise mais criteriosa quanto ao processo de ensino-aprendizagem, destacando a relevância tanto do papel do professor como mediador do conhecimento, como das vivências práticas. Referente às práticas, vale refletir se os alunos a consideram realmente indispensáveis para aprender, ou se circula novamente no padrão da Educação Física resumida ao lazer e às brincadeiras.

Já 22,1% dos estudantes consideram que os recursos digitais não favorecem significativamente o processo de aprendizagem, uma vez que apontam o excesso de conteúdos teóricos, a presença de erros e as recorrentes falhas técnicas como fatores que comprometem a dinamicidade das aulas, tornando-as repetitivas e cansativas. Ademais, destacam a superficialidade dos conteúdos abordados, aspecto que, consequentemente, tem refletido de forma negativa na consolidação do aprendizado, como citam os alunos a seguir:

A maioria dos slides vem com a gramática errada, vídeo que não entra e o conteúdo muitas vezes é sem nexos (Ana, 1ª série).

Não ajuda muito, quase não aprendo muito, e os conteúdos são passados de maneira superficial (Luan, 3ª série).

De modo geral, as principais críticas são relacionadas à superficialidade dos conteúdos e sua não aplicabilidade às realidades. Os estudantes reconhecem que a relevância do aprendizado de determinado tema está diretamente ligada à sua utilidade no dia a dia. A insatisfação dos estudantes diante dos erros gramaticais e das falhas técnicas presentes nos materiais digitais evidencia o questionamento sobre a qualidade e a coerência dos recursos utilizados no processo de ensino-aprendizagem. Quando os estudantes se deparam com materiais que apresentam incorreções, surge uma contradição entre o discurso de valorização do conhecimento e a prática pedagógica que o sustenta, comprometendo a credibilidade da própria proposta educativa.

Outros 24,7% também avaliaram os materiais como insuficientes, justificando a necessidade de práticas corporais, a falta de esportes presentes no cotidiano dos

estudantes e a superficialidade dos conteúdos. Entre elogios e críticas, destacou-se ainda a percepção de que as plataformas, em excesso, podem aumentar o distanciamento entre professor e estudante, reduzindo a interação.

4.2 O impacto das plataformas no processo de ensino: desafios, possibilidades e novos caminhos sugeridos pelos estudantes

As respostas elencadas nessa categoria têm como objetivo apontar as implicações pedagógicas do uso das tecnologias educacionais a partir do ponto de vista dos estudantes entrevistados, com foco no modo como as plataformas digitais influenciam as práticas de ensino e aprendizagem na Educação Física. Essa categoria contempla tanto as potencialidades quanto às limitações que emergem da integração desses recursos ao contexto escolar, dando ênfase na importância dos seus efeitos sobre a participação dos estudantes, a mediação do professor e o alcance dos objetivos do processo de ensino. Além disso, abrange as percepções e sugestões dos alunos quanto a estratégias que possam tornar o uso das plataformas mais dinâmico, contextualizado e coerente com as especificidades da disciplina, contribuindo para a construção de caminhos pedagógicos mais críticos, inclusivos e significativos.

Em relação ao impacto das plataformas no processo de ensino, os estudantes destacaram tanto os desafios quanto às possibilidades do uso dos materiais digitais. Entre os principais problemas, foram novamente citados os erros gramaticais, falhas técnicas como travamentos e a repetitividade dos conteúdos, fatores que tornam as aulas menos interessantes e geram desmotivação. Também foi apontado que a predominância de aulas expositivas pode causar distrações e reduzir o engajamento, além de dificultar a proximidade entre professor e aluno, como podemos observar no relato da estudante:

Depende do tema. Acho que os materiais do Centro de Mídias ajudam bastante quando é algo mais teórico, tipo história dos esportes ou saúde. Mas quando o assunto envolve prática, como jogar bola ou fazer exercícios, é bem mais fácil aprender na aula presencial com o professor (Beatriz, 3ª série).

Essa reflexão se dá pela compreensão que o aluno tem da disciplina e da forma como ela se desenvolve no ambiente escolar. Muitos alunos também destacaram que

o fato de as aulas ocorrerem dentro da sala faz com que a Educação Física se assemelhe às demais disciplinas, como sugere a aluna a seguir:

Eu só tenho uma aula de Educação Física por semana, então quando ela não é cancelada parece até uma bênção. Ficar preso na sala deixa a Educação Física igual a qualquer outra matéria (Marina, 2ª série).

Esse ponto permite discutir, mais uma vez, a recorrente visão da Educação Física apenas como momento de lazer, em detrimento de seu papel enquanto componente curricular obrigatório. Assim, evidencia-se uma linha tênue entre a percepção como mais uma matéria escolar e o reconhecimento de seu diferencial, que está na abordagem da cultura corporal do movimento.

Também, muitos reconhecem que os materiais oferecem organização, clareza e praticidade, especialmente em temas de caráter mais teórico, como a história dos esportes ou conteúdos relacionados à saúde. O acesso posterior ao material também foi apontado como uma possibilidade positiva, facilitando a revisão e a realização de tarefas, relatado no seguinte trecho:

Sim, são o suficiente, os temas de educação física não são tão complexos para necessitar exercícios de fixação ou aulas longas (Juan, 1ª série).

Partindo desse ponto de vista, observa-se que os estudantes reconhecem a importância do acesso aos materiais disponibilizados. Entretanto, percebem a Educação Física como uma disciplina "menos complexa" em comparação às demais áreas do currículo. Essa percepção remete à reflexão sobre a forma como os conteúdos relacionados à Cultura Corporal têm sido propostos, frequentemente associados a práticas mais dinâmicas e de fácil compreensão, o que pode contribuir para uma visão simplificada da Educação Física.

Quanto aos caminhos sugeridos, os estudantes reforçaram a necessidade de maior equilíbrio entre teoria e prática, defendendo a ampliação das modalidades trabalhadas, como futebol, basquete, vôlei, capoeira, ciclismo e automobilismo, o que é relatado em vários trechos das respostas do questionário, assim como os comentários a seguir:

Os materiais digitais têm deixado as aulas de Educação Física mais interessantes e fáceis de entender. Acho que seria legal ter ainda mais

variedade, como vídeos e jogos, mas sem perder o equilíbrio com as atividades práticas (Catarina, 1ª série).

Essas sugestões evidenciam a percepção dos estudantes em relação à dinâmica das aulas, indicando que a abordagem do movimento corporal de forma teórica, sem a vivência prática do próprio corpo em movimento, repercute negativamente no interesse e no engajamento com o processo de aprendizagem. Assim, observa-se que a sugestão de tornar os slides mais dinâmicos e interativos é frequente, por meio de imagens, vídeos, jogos e demonstrações, além de um alinhamento maior com a realidade dos estudantes, como sugerido na seguinte resposta:

Os materiais digitais de educação física são bem construídos e com dedicação o conteúdo é absorvido, mas em minha opinião eles poderiam ser mais dinâmicos afinal ficar só lendo texto cansa a mente de um aluno (Gabriela, 2ª série).

Nesse sentido, as propostas apresentadas pelos participantes indicam o anseio por aulas mais participativas, dinâmicas e significativas, nas quais a tecnologia seja incorporada como um recurso de apoio pedagógico, e não como elemento central do processo de ensino. Os estudantes demonstram compreender que os recursos digitais podem potencializar a aprendizagem quando utilizados de forma crítica e integrada aos objetivos da disciplina, mas ressaltam a importância de preservar as vivências corporais e as interações práticas que constituem a essência da Educação Física. Essa perspectiva reforça a necessidade de equilibrar o uso das TDICs com experiências corporais concretas, garantindo que o ensino não se restrinja à mediação tecnológica e mantenha sua natureza formativa, experiencial e social.

Essas percepções apresentadas pelos estudantes reafirmam que o uso das plataformas digitais na Educação Física não pode ser analisado como um avanço automático, e sim como um recurso que pode ser potencial ou limitador, sendo capaz de ampliar o acesso à informação e diversificar estratégias didáticas, ao mesmo tempo em que, quando utilizado de forma acrítica, reproduz lógicas tecnicistas e esvazia a dimensão experiencial, cultural e social do movimento humano. Como apontado por Neira (2015), a EF escolar não se limita à transmissão de conteúdos prontos, mas precisa promover a compreensão da cultura corporal na experiência, bem como através dela. Da mesma forma, McLuhan (1964) adverte que os recursos tecnológicos

moldam a forma como pensamos, aprendemos e interagimos com o mundo e, por isso, somente com a exposição de conteúdos sem a reflexão não há aprendizagem crítica, apenas consumo de informação.

Além disso, a percepção dos estudantes de que a Educação Física se “torna igual às outras matérias” quando confinada à sala e aos slides revela a permanência de disputas sobre seu lugar curricular (Bracht, 2008), evidenciando o risco de uma Educação Física reduzida a burocracia pedagógica ou entretenimento fragmentado. Ao mesmo tempo, suas sugestões apontam para a potência de um uso criativo, contextualizado e equilibrado das TDICs, que não nega a corporeidade e a coloca em diálogo com as linguagens digitais de seu tempo.

Desse modo, os dados indicam menos uma rejeição à tecnologia e mais um apelo por coerência pedagógica, na busca por uma Educação Física que reconheça o estudante como sujeito ativo, crítico e cultural, e não um receptor de slides. Essa percepção aponta que, apesar da não neutralidade do currículo e todos os conflitos de interesse neles envolvidos, há uma relevante quantidade de estudantes que reconhecem na Educação a possibilidade de compreender além do conceito e gesto técnico, conhecer as possibilidades e integrar o conhecimento à sua vida e realidade como sujeito ativo e cidadão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse estudo teve como objetivo analisar a perspectiva dos estudantes diante do uso das plataformas digitais e slides enviados pelo CMSP na aprendizagem da Educação Física, levando em consideração as respostas aos questionamentos quanto à utilização, conteúdo e suas perspectivas pessoais em relação à aplicação desses materiais.

De modo geral, a perspectiva dos estudantes se baseia no acesso às plataformas e a interação com o conteúdo, esse que apresenta diversas definições e opiniões favoráveis ou oposta, bem como sugestões do que poderia ser abordado, já que, segundo a autora Lidianne Salvatierra (2019), o interesse no que se aprende está diretamente ligado à motivação intrínseca. Ao separá-los em categorias, foi possível observar que a divergência de posicionamento dos estudantes é bem variada, oposto ao que era esperado inicialmente.

A análise das experiências subjetivas dos estudantes diante da proposta pedagógica mediada por slides e conteúdos digitais permitiu compreender a diversidade de percepções acerca do uso das plataformas no ensino da Educação Física. Os resultados revelam que, embora parte significativa do alunado reconheça as potencialidades desses recursos, especialmente pela presença de vídeos, imagens e temas socialmente relevantes, a importância do professor como mediador atrelado ao papel político da utilização das mídias (Müller; Martins, 2017) é viabilizada na aplicação segura e de modo que não potencialize as desigualdades. A atratividade visual e a facilidade de acesso, por si só, não parecem assegurar o engajamento cognitivo e afetivo necessário à construção de saberes mais profundos, o que reforça a importância da mediação docente na ressignificação desses materiais.

Ao observar as respostas dos estudantes, evidencia-se que o papel do professor permanece essencial, mesmo diante de propostas tecnologicamente mediadas. A percepção de que os conteúdos práticos não podem ser plenamente contemplados apenas por slides revela a limitação das plataformas digitais quando desvinculadas da vivência corporal, que é um elemento constitutivo da própria identidade da Educação Física. Nesse sentido, as falas dos estudantes apontam para uma compreensão crítica de que o aprendizado no componente curricular não se restringe à absorção de informações, mas envolve experiências corporais, sociais e culturais que ultrapassam os limites da tela.

Outro aspecto relevante identificado é a insatisfação com a superficialidade e os erros técnicos presentes nos materiais digitais, o que indica fragilidades na seleção e elaboração dos conteúdos disponibilizados pelo CMSP. Essas falhas, além de comprometerem o processo de ensino-aprendizagem, também deslegitimam a proposta pedagógica, ao contrapor o discurso de modernização tecnológica à prática limitada e burocratizada. Tais contradições refletem uma tensão presente nas políticas educacionais contemporâneas, nas quais a inserção das tecnologias nem sempre é acompanhada de uma reflexão crítica sobre suas finalidades pedagógicas e seus impactos na formação dos sujeitos. Essa constatação converge com a análise de Carvalho (2021) ao destacar que a ausência de autoria docente na produção dos materiais do CMSP gera um ensino fragmentado e distante da realidade escolar. A autora aponta que a padronização e a falta de reflexão crítica sobre o uso das tecnologias resultam em práticas burocratizadas, nas quais o discurso de inovação digital contrasta com a limitação pedagógica dos conteúdos, aspecto também observado nas percepções dos estudantes desta pesquisa.

De modo geral, os resultados desta categoria reforçam a necessidade de repensar a integração das tecnologias digitais à Educação Física Escolar. A utilização de slides e plataformas pode constituir um recurso pedagógico importante, desde que articulada a uma proposta crítica, contextualizada e dialógica, capaz de promover a participação ativa dos estudantes e de valorizar o conhecimento construído coletivamente, relevância apresentada por Saviani (1983). Assim, a tecnologia deve ser compreendida não como um fim em si mesma, e sim como um meio de ampliar as possibilidades de ensino e aprendizagem, em consonância com os princípios de uma educação emancipadora defendida por autores como Paulo Freire e Marcos Garcia Neira.

A análise da categoria referente às implicações pedagógicas evidenciou que, embora os estudantes reconheçam algumas contribuições das plataformas digitais para a organização e clareza dos conteúdos, suas percepções revelam uma série de limitações pedagógicas que ainda atravessam o uso das tecnologias na Educação Física. As falhas técnicas, a repetitividade dos materiais e a ausência de momentos práticos aparecem como fatores que comprometem o envolvimento e a motivação dos estudantes. Em muitas respostas, observa-se que as aulas mediadas por slides são vistas como monótonas e distantes da realidade da disciplina, reforçando a ideia de que o aprendizado corporal não se sustenta apenas na dimensão teórica ou

informativa, mas exige a vivência concreta do movimento como experiência social e cultural.

Os dados revelam também que, quando confinada ao espaço da sala de aula e apoiada exclusivamente em materiais digitais, a Educação Física perde parte de sua singularidade e passa a ser percebida pelos estudantes como “igual às outras matérias”. Essa percepção aponta para uma tensão histórica na área, marcada pela disputa entre a valorização do corpo como expressão cultural e sua redução a mero instrumento de ensino. Assim, a tecnologia, quando utilizada sem criticidade, tende a reforçar práticas tecnicistas, distanciando o componente curricular de sua essência pedagógica e humanizadora. Contudo, as falas dos estudantes demonstram que eles não rejeitam as plataformas, mas demandam um uso mais equilibrado, dinâmico e contextualizado, que respeite as especificidades da disciplina e fortaleça o papel mediador do professor.

Outro aspecto relevante observado é o reconhecimento, por parte dos estudantes, de que os materiais digitais podem favorecer o aprendizado quando empregados de forma interativa e articulada a outras estratégias pedagógicas. As sugestões de incluir vídeos, jogos, demonstrações e modalidades esportivas diversas expressam a busca por uma aprendizagem mais significativa e conectada à realidade dos estudantes. Nesse sentido, as percepções dos discentes convergem com os princípios de uma educação crítica e emancipadora, conforme propõem Freire (1996) e Neira (2015), que defendem a participação ativa do aluno no processo de construção do conhecimento, e não sua mera adaptação a conteúdos prontos e descontextualizados.

Dessa forma, compreende-se que as tecnologias digitais, embora possam ampliar o acesso à informação e diversificar metodologias, não substituem o contato humano, a experiência corporal e o diálogo pedagógico que caracterizam a Educação Física. Os resultados apontam, portanto, para a necessidade de um equilíbrio entre teoria e prática, entre o digital e o corporal, de modo que as plataformas sejam instrumentos de apoio e não o centro do processo educativo. Assim, o desafio que se coloca é o de integrar criticamente as TDICs às práticas escolares, reconhecendo o estudante como sujeito ativo e o professor como mediador reflexivo, capazes de juntos, construir uma Educação Física que una tecnologia, cultura e corporeidade em um mesmo horizonte formativo.

A análise dos dados e a trajetória deste estudo revelam uma aceitação das tecnologias digitais pelos estudantes que se mostrou relativamente alta, embora haja uma persistente parcela que reconhece suas limitações no processo de ensino-aprendizagem. Este cenário reforça a compreensão de que a adoção das TDICs não constitui uma escolha opcional, e sim uma necessidade intrínseca à continuidade da sociedade, visto que os estudantes estão crescentemente imersos nesse universo, tanto no ambiente escolar quanto em sua vida cotidiana. Contudo, é fundamental ressaltar que essa imersão não significa que a totalidade dos alunos esteja passiva ao que é imposto; pelo contrário, muitos demonstram a capacidade de refletir criticamente sobre o valor e o impacto desses instrumentos.

Percebe-se, portanto, que a simples inclusão tecnológica desprovida de planejamento é insuficiente. O aprendizado significativo exige que a tecnologia funcione como um veículo para o estabelecimento de uma relação sólida entre o conteúdo, a metodologia de ensino e a potencial aplicação na vida do estudante, promovendo autonomia e senso de representação. Por fim, a reflexão mais urgente consiste na premissa de que esta integração pedagógica deve transcender os interesses das camadas sociais mais influentes, posicionando a Educação como um espaço de questionamento e resistência à ordem social vigente. O foco não reside na mera contrariedade, e sim na busca por entender a realidade, questionar o seu "porquê" e, sobretudo, munir o aluno com a autonomia necessária para não apenas interpretar, mas também transformar essa realidade em direção a uma sociedade mais justa e inclusiva.

REFERÊNCIAS

- APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- ARROYO, Miguel. **Imagens quebradas**: trajetórias e tempos de alunos e mestres. Petrópolis: Vozes, 2012.
- BARDIN, L. **Análise do conteúdo**. tradução Luís Antero Reto; Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BETTI, Mauro. **Mídias: aliadas ou inimigas da Educação Física escolar?** In: SILVA, Ricardo Eleutério da; MOURA, Maria Lúcia de (orgs). Educação Física escolar e as mídias. Campinas: Autores Associados, 2017. p. 21–40.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1994.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Tradução de Reynaldo J. D. G. de Carvalho. Petrópolis: Vozes, 2011.
- BRACHT, Valter. A constituição das teorias pedagógicas da Educação Física brasileira: uma perspectiva crítica. In: CASTELLANI FILHO, L. et al. **Educação Física: ensino & mudanças**. São Paulo: Cortez, 2003. p. 55–70, 2003.
- BRACHT, Valter. **Educação Física no Ensino Fundamental**: a busca da autonomia pedagógica. Ijuí: Unijuí; UFES, 2008.
- BRASIL. **Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 28 maio 2025.
- CARVALHO, Beatriz Borges de. **A autoria e o ensino remoto produzido pelo centro de mídias da educação de São Paulo**. 2024. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2024. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/59/59140/tde-22012025-102625/>. Acesso em: 31 out. 2025.
- Clavatta, Maria. **Trabalho e educação**: aproximações necessárias. São Paulo: Cortez, 2019.
- DARIDO, Suraya; OLIVEIRA, Márcio Romeu de; FERREIRA JÚNIOR, José Ribamar. Educação Física escolar e tecnologias digitais de informação e comunicação na Base Nacional Comum. Como é que conecta? **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 44, 2022.
- DURKHEIM, Émile. **Educação e Sociologia**. Tradução de Stephania Matousek. 5. ed. Petrópolis: Vozes, Ca.2014.
- FERREIRA JÚNIOR, José Ribamar; OLIVEIRA, Márcio Romeu. Educação Física escolar e tecnologias digitais de informação e comunicação na Base Nacional Comum.

Como é que conecta? In: BRACHT, Valter; CRUZ, F. C. F. (orgs.). **Educação Física escolar e as tecnologias da informação e comunicação**. Campinas: Autores Associados, 2021.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 1975.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

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**, Santos, v. 12, n. 28, p. 570–586, fev. 2021. DOI: 10.58422/repesq.2020.e958.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Tradução de Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GONNET, Jean. **Educação e mídias**. São Paulo: Loyola, 2004.

GRAMSCI, Antonio. **Escola, instrução e educação; política e história**. Cadernos do cárcere: volume 2 – Cadernos 4, 5, 6. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

HALL, Stuart. **Cultura e representação**. Tradução de William de Oliveira e Daniel Miranda. Rio de Janeiro: PUC-Rio / Apicuri, 2016.

KUNZ, Elenor. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Ijuí: Unijuí, 1994.

MACEDO, Elizabeth. **Currículo e conhecimento: aproximações entre educação e ensino**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 42, n. 147, p. 716–737, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/GfnkdSkSTRY6TgSPLmYYz8K/>. Acesso em: 28 maio 2025.

MCLUHAN, Marshall. **Compreender os meios de comunicação: as extensões do homem**. Tradução de Maria Amélia Marcondes. São Paulo: Cultrix, 2000.

MINAYO, M. C. S. **Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade**. Ciência & Saúde Coletiva, v. 17, p. 621-626, 2012.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

MÜLLER, Juliana Costa; MARTINS, Karine Joulie. Reprodução social e desenvolvimento humano: mídia-educação enquanto possibilidade de transformação

social. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE LITERACIA, MÍDIA E CIDADANIA, 4., 2017, Braga. Literacia, Média e Cidadania - Livro de Atas do 4.º Congresso. Braga: CECS – **Anais**. Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade Universidade do Minho, 2017. p. 352-362.

NEIRA, Marcos Garcia. Análises dos currículos estaduais de Educação Física: inconsistências e incoerências percebidas. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 45, n. 157, p. 582-608, 2015. Disponível em: <https://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/340>. Acesso em: 7 jul. 2025.

NEIRA, Marcos Garcia. Incoerências e inconsistências da BNCC de Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 40, n. 3, p. 215–223, jul./set. 2018. DOI: 10.1016/j.rbce.2018.04.001.

OTERO-GARCIA, S. C. KENSKI, Vani Moreira. Educação e Tecnologias: o novo ritmo da informação. Campinas: Papirus, 2008. **Práxis Educativa**, [S. l.], v. 7, n. 1, p. 285–290, 2012. DOI: 10.5212/PraxEduc.v.7i1.00014. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/3241>. Acesso em: 8 jul. 2025.

PARLEBAS, Pierre. **Jeux, sports et sociétés: lexique de praxéologie motrice**. Paris: INSEP, 1999.

PERONI, Vera Maria Vidal; CAETANO, Maria Raquel; ARELARO, Lisete Regina Gomes. BNCC: disputa pela qualidade ou submissão da educação? **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 35, n. 1, p. 85–102, jan./abr. 2019. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/93094>. Acesso em: 7 jul. 2025.

SÃO PAULO (Estado). Decreto nº 64.982, de 15 de maio de 2020. **Institui o Programa Centro de Mídias da Educação de São Paulo - CMSP**. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2020/decreto-64982-15.05.2020.html>. Acesso em: 28 maio 2025.

SÃO PAULO (Estado). **Secretaria da Educação. Centro de Mídias da Educação de São Paulo**. Disponível em: <https://efape.educacao.sp.gov.br/acao-formacao/centro-de-midias-da-educacao-de-sao-paulo/>. Acesso em: 28 maio 2025.

SÃO PAULO (Estado). **Secretaria da Educação. Coordenadoria Pedagógica**. Currículo Paulista: etapas Educação Infantil e Ensino Fundamental. São Paulo: SEDUC/UNDIME-SP, 2019.

SÃO PAULO (Estado). **Secretaria da Educação. Currículo Paulista: Educação Infantil e Ensino Fundamental**: componentes comuns a todas as áreas. São Paulo: SEESP, 2019. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/>. Acesso em: 28 maio 2025.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. São Paulo: Autores Associados, 1983.

SEBASTIÁN-HEREDERO, Eladio. Diretrizes para o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 4, p. 733–768, 2020.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

APÊNDICES

Apêndice A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

São Manuel, _____ de _____ de 2025.

O menor _____, sob sua responsabilidade, está sendo convidado (a) a participar da pesquisa de Trabalho de Conclusão de Curso de tema “Perspectivas dos estudantes sobre a utilização das plataformas digitais e os slides do CMSP nas aulas de Educação Física”, realizada pela graduanda do Curso de Educação Física da Universidade Júlio de Mesquita Filho, Heloísa Cechinato Ribeiro de Barros, sob a orientação do Prof. Rodrigo Gonçalves Vieira Marques.

Essa pesquisa tem como objetivo analisar como o uso das plataformas digitais e dos slides propostos pelo Centro de Mídias SP influencia o ensino e a aprendizagem nas aulas de Educação Física. A participação envolve o preenchimento de um formulário com perguntas sobre as experiências dos(as) alunos(as) com esses recursos durante as aulas.

O motivo deste estudo é entender como as tecnologias digitais têm sido utilizadas na Educação Física escolar, principalmente após o período de ensino remoto, e se elas ajudam ou dificultam o aprendizado dos estudantes. Os resultados podem contribuir para melhorar as práticas dos professores e tornar as aulas mais significativas.

Sua participação é voluntária e você pode desistir a qualquer momento, sem prejuízo às suas atividades escolares. A pesquisa será conduzida com todo o cuidado ético, conforme a Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde. Os riscos são mínimos, limitando-se a possíveis desconfortos ao responder as perguntas.

Os dados serão mantidos em sigilo e usados apenas para fins acadêmicos. Os resultados da pesquisa ficarão disponíveis caso você ou sua família queiram conhecê-los. As informações coletadas serão armazenadas por até cinco anos e depois descartadas com segurança.

Eu, _____, portador (a) do documento de identidade _____, responsável pelo menor _____, fui informado(a) dos objetivos do presente estudo de maneira detalhada. Sei que a qualquer momento

poderei solicitar novas informações e modificar a decisão do (a) menor sob minha responsabilidade de participar, se assim o desejar. Recebi uma via original deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Assinatura do responsável

Assinatura da pesquisadora

Nome da pesquisadora: Heloísa Cechinato Ribeiro de Barros
Fone: (14)99764-4375
E-mail: h.barros@unesp.br

Apêndice B – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido

São Manuel, _____ de _____ de 2025.

Você está participando como voluntário (a) da pesquisa de Trabalho de Conclusão de Curso de tema “Perspectivas dos estudantes sobre a utilização das plataformas digitais e os slides do CMSP nas aulas de Educação Física”, realizada pela graduanda do Curso de Educação Física da Universidade Júlio de Mesquita Filho, Heloísa Cechinato Ribeiro de Barros, sob a orientação do Prof. Rodrigo Gonçalves Vieira Marques.

Essa pesquisa tem como objetivo analisar como o uso das plataformas digitais e dos slides propostos pelo Centro de Mídias SP influencia o ensino e a aprendizagem nas aulas de Educação Física. A participação envolve o preenchimento de um formulário com perguntas sobre suas experiências com esses recursos durante as aulas.

O motivo deste estudo é entender como as tecnologias digitais têm sido utilizadas na Educação Física escolar, principalmente após o período de ensino remoto, e se elas ajudam ou dificultam o aprendizado dos estudantes. Os resultados podem contribuir para melhorar as práticas dos professores e tornar as aulas mais significativas.

Sua participação é voluntária e você pode desistir a qualquer momento, sem prejuízo às suas atividades escolares. A pesquisa será conduzida com todo o cuidado ético, conforme a Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde. Os riscos são mínimos, limitando-se a possíveis desconfortos ao responder as perguntas.

Seus dados serão mantidos em sigilo e usados apenas para fins acadêmicos. Os resultados da pesquisa ficarão disponíveis caso você ou sua família queiram conhecê-los. As informações coletadas serão armazenadas por até cinco anos e depois descartadas com segurança.

Eu, _____ aceito
participar do trabalho.

Assinatura do aluno

Assinatura da pesquisadora

Nome da pesquisadora: Heloísa Cechinato Ribeiro de Barros

Fone:(14)99764-4375

E-mail: h.barros@unesp.br

Apêndice C – Perguntas realizadas aos estudantes através do Google Forms

- 1) Nome
- 2) Em qual escola e cidade você estuda?
- 3) Em qual ano você está?
 - ☐ 6º ano
 - ☐ 7º ano
 - ☐ 8º ano
 - ☐ 9º ano
 - ☐ 1º ano
 - ☐ 2º ano
 - ☐ 3º ano
 - ☐
- 4) Você possui acesso à internet?
 - ☐ Sim
 - ☐ Não
- 5) Se sim, através de quais dispositivos você acessa a internet?
- 6) O que você costuma acessar nesses dispositivos?
- 7) Você acredita que aprende melhor os conteúdos de Educação Física com os materiais enviados pelo Centro de Mídias SP?
 - ☐ Sim
 - ☐ Não
 - ☐ Depende do tema
 - ☐
- 8) Explique a escolha da sua resposta da pergunta anterior.
- 9) Você acredita que os materiais são suficientes para compreender os temas da disciplina?
 - ☐ Sim
 - ☐ Não

- Depende do conteúdo

10) Explique a escolha da sua resposta da pergunta anterior.

11) Você considera que a quantidade de vezes em que os materiais digitais (como slides e atividades) são usados nas aulas de Educação Física é adequada para o seu aprendizado? Ou acredita que eles deveriam ser utilizados com mais ou menos frequência para ajudar ainda mais no seu aprendizado?

- Mesma quantidade de materiais digitais nas aulas
- Menor quantidade de materiais digitais nas aulas
- Maior quantidade de materiais digitais nas aulas
-

12) Escreva aqui, caso deseje, algo que não foi abordado nas questões anteriores e que você considera importante diante do uso dos materiais digitais nas Aulas de Educação Física (sugestões críticas, elogios, etc).

NOME DA ALUNA: HELOÍSA CECHINATO RIBEIRO DE BARROS

NOME DO ORIENTADOR: RODRIGO GONÇALVES VIEIRA MARQUES

Assinatura do(a) aluno(a)

Assinatura do(a) orientador(a)

Coordenação de Curso - Licenciatura e Bacharelado em Educação Física
Av. Eng. Luiz Edmundo Carrijo Coube, 14-06 Vargem Limpa – Bauru /SP – CEP
17033-360 Fone: (14) 3203-6082 – Site: www.fc.unesp.br