

RELICI

CINEMA, CORPO E MOVIMENTO NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: PRODUÇÃO AUDIOVISUAL E PROTAGONISMO JUVENIL EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE TEMPO INTEGRAL[1]

CINEMA, BODY AND MOVEMENT IN SCHOOL PHYSICAL EDUCATION: AUDIOVISUAL PRODUCTION AND YOUTH AGENCY IN A FULL-TIME PUBLIC SCHOOL

Fabricio Leomar Lima Bezerra[2]

RESUMO

Este artigo relata e analisa uma experiência de produção audiovisual desenvolvida com estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental em uma escola pública municipal de tempo integral de Fortaleza, Ceará, entre 2018 e 2019. O objetivo é compreender de que modo o cinema e outras formas de produção audiovisual puderam operar, no âmbito da Educação Física Escolar e de componentes interdisciplinares, como dispositivos pedagógicos para tematizar corpo, movimento, práticas corporais e questões vividas pelas juventudes. Trata-se de um relato de experiência de abordagem qualitativa e descritivo-analítica, construído a partir da sistematização de registros docentes, planejamentos, oito obras audiovisuais produzidas pelos(as) estudantes, mostras escolares, participação em eventos artístico-pedagógicos e observações realizadas durante os processos de criação. A análise organiza-se em quatro dimensões: cinema como dispositivo pedagógico; corpo e movimento como linguagem audiovisual; autoria e protagonismo juvenil; e condições institucionais, materiais e éticas da prática. Os indícios reunidos mostram que a passagem da fruição para a produção favoreceu situações de planejamento, negociação, criação coletiva e leitura crítica de temas como preconceito, racismo, inclusão, relações digitais, sonhos juvenis e violência. Nas videodanças, documentários, videoclipe, animação e ficção, o corpo apareceu simultaneamente como tema, presença, gesto, narrativa e meio de produção de sentidos. A experiência também evidenciou limites: a precariedade de equipamentos restringiu a autonomia na edição, e a continuidade das ações mostrou-se dependente de condições institucionais e de mediação docente. Conclui-se que a produção audiovisual pode ampliar as possibilidades formativas da Educação Física quando o cinema é tratado

[1] Recebido em 22/09/2026. Aprovado em 03/10/2026. DOI: doi.org/10.5281/zenodo.23919121
[2] Universidade São Judas Tadeu. fabricio_leomar@hotmail.com



não apenas como recurso para ilustrar conteúdos, mas como linguagem estética, crítica e autoral.

Palavras-chave: cinema, corpo, movimento, educação física escolar, mídia-educação.

ABSTRACT

This article reports and analyzes an audiovisual production experience developed with students in the final years of elementary education at a full-time municipal public school in Fortaleza, Ceará, Brazil, between 2018 and 2019. The aim is to understand how cinema and other forms of audiovisual production operate, within School Physical Education and interdisciplinary curricular components, as pedagogical devices for addressing the body, movement, bodily practices, and issues experienced by young people. This is a qualitative, descriptive-analytical experience report based on the systematization of teaching records, lesson plans, eight audiovisual works produced by students, school screenings, participation in artistic and educational events, and observations made during creative processes. The analysis is organized around four dimensions: cinema as a pedagogical device; body and movement as audiovisual language; student authorship and youth agency; and the institutional, material, and ethical conditions of practice. The evidence indicates that the shift from viewing to producing created situations of planning, negotiation, collective creation, and critical engagement with topics such as prejudice, racism, inclusion, digital relations, young people's aspirations, and violence. Across video dance, documentary, music video, animation, and fiction, the body emerged simultaneously as theme, presence, gesture, narrative, and a means of producing meaning. The experience also revealed limits: insufficient equipment constrained autonomy in editing, and the continuity of the initiatives depended on institutional conditions and teacher mediation. The article concludes that audiovisual production can broaden the educational possibilities of Physical Education when cinema is treated not merely as a resource for illustrating content, but as an aesthetic, critical, and authorial language.

Keywords: cinema, bod, movement, school physical education, media education.

INTRODUÇÃO

A cultura contemporânea é atravessada por imagens em movimento. Vídeos curtos, transmissões ao vivo, filmes, séries, videoclipes, registros esportivos e conteúdos produzidos para redes sociais integram o cotidiano de crianças, adolescentes e jovens e participam da maneira como percebem o corpo, o movimento, a aparência, o desempenho, o lazer e as relações sociais. A escola convive



diariamente com esse repertório, ainda que nem sempre o incorpore como linguagem de conhecimento. Em muitas situações, o audiovisual permanece restrito à função de apoio, em que se exibe um filme para ilustrar um tema, registra-se uma atividade ou utiliza-se um vídeo como substituto eventual da exposição oral. A presença das mídias, porém, não se esgota no uso de equipamentos. Ela envolve formas de olhar, selecionar, enquadrar, narrar e colocar imagens em circulação.

Esse problema adquire contornos particulares na Educação Física Escolar. Historicamente vinculada ao ensino das práticas corporais, a área trabalha com objetos cuja existência social é intensamente mediada por imagens: esportes televisionados, danças difundidas em plataformas digitais, corpos submetidos a padrões estéticos, gestos convertidos em espetáculo e performances que circulam entre a quadra, a tela e as redes. Como observa Betti (2003), as práticas corporais contemporâneas são atravessadas por processos midiáticos e por representações que interferem nos modos de compreendê-las e vivenciá-las. Por isso, aproximar Educação Física e audiovisual não significa deslocar a disciplina de seus objetos. Pode significar, ao contrário, reconhecer que o corpo e o movimento também são produzidos, interpretados e disputados no campo das imagens.

A mídia-educação oferece um referencial importante para esse deslocamento. Belloni (2001), Fantin (2011) e Buckingham (2003) convergem ao recusar uma concepção meramente instrumental da tecnologia educacional. Formar para e com as mídias implica compreender criticamente suas linguagens, reconhecer condições de produção e circulação, avaliar implicações sociais e éticas e produzir mensagens próprias. Bianchi e Pires (2013) reforçam essa dimensão ao aproximarem mídia-educação, letramento e formação docente, destacando que a autoria é parte constitutiva de uma educação midiática que pretende ultrapassar o consumo passivo de conteúdos.

No campo específico do cinema e educação, Duarte (2002) chama atenção para o cinema como prática cultural que participa da formação de sensibilidades e modos de interpretar o mundo. Fresquet (2013) enfatiza a potência educativa do



encontro com o cinema quando este abre experiências de percepção, imaginação e criação. Bergala (2008), por sua vez, propõe pensar o cinema na escola em sua dimensão artística, evitando reduzi-lo a uma ferramenta subordinada à explicação de conteúdos previamente definidos. Essas formulações ajudam a deslocar a pergunta pedagógica: em vez de indagar apenas o que um filme pode ensinar sobre determinado tema, torna-se possível perguntar o que acontece quando estudantes são convidados a produzir imagens, construir narrativas, dirigir cenas, filmar corpos em movimento e decidir como desejam aparecer e fazer o outro aparecer.

É nessa direção que se situa a experiência analisada neste artigo. Entre 2018 e 2019, estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal de tempo integral de Fortaleza participaram de processos de criação audiovisual em uma Eletiva interdisciplinar, em um Clube de Protagonismo Juvenil e em atividades que alcançaram outros componentes curriculares. Foram produzidos documentários, videodanças, videoclipe, animação e ficção, articulando cinema, Educação Física, práticas corporais, questões sociais e experiências juvenis. O interesse analítico do percurso não está apenas nos produtos finalizados, mas nos modos pelos quais roteiro, enquadramento, atuação, dança, entrevista, gravação, montagem e exibição reorganizaram posições e responsabilidades no cotidiano pedagógico.

O objetivo deste texto é relatar e analisar essa experiência, buscando compreender como o cinema e a produção audiovisual puderam funcionar como dispositivos pedagógicos para tematizar corpo e movimento, favorecer formas de autoria estudantil e ampliar as possibilidades de participação juvenil. Argumenta-se que a principal contribuição do percurso está na passagem de uma pedagogia centrada no uso do audiovisual para uma pedagogia da produção audiovisual: o corpo deixa de aparecer apenas como objeto filmado e passa a atuar como presença que cria, enquadra, dirige, performa, dança, entrevista, narra e atribui sentidos ao mundo. Ao mesmo tempo, o relato procura evitar uma leitura celebratória da experiência,



explicitando limites materiais, tensões entre mediação docente e autonomia estudantil e a fragilidade da continuidade institucional das práticas.

CAMINHOS DO RELATO E CONTEXTO DA EXPERIÊNCIA

O texto caracteriza-se como relato de experiência de abordagem qualitativa e descritivo-analítica. A opção por essa forma de escrita decorre da natureza do material sistematizado: uma prática pedagógica construída no cotidiano escolar, acompanhada pelo professor responsável e posteriormente retomada como objeto de reflexão. Daltro e Faria (2019) defendem o relato de experiência como forma legítima de produção de conhecimento quando a experiência é tratada de maneira situada, crítica e teoricamente orientada. Mussi, Flores e Almeida (2021) acrescentam que sua elaboração exige explicitação do contexto, dos objetivos, dos procedimentos e dos sentidos produzidos, de modo a ultrapassar a simples narração cronológica de acontecimentos.

A noção de experiência mobilizada aqui também dialoga com Larrosa Bondía (2002). Interessa menos inventariar atividades do que compreender aquilo que, no decorrer do trabalho, deslocou posições, produziu aprendizados e abriu problemas para estudantes e docentes. Em uma prática audiovisual, tais deslocamentos não se expressam somente em falas ou textos, aparecem em decisões de enquadramento, movimentos de câmera, modos de ocupar o espaço, escolhas de quem fala e de quem é visto, hesitações diante da exposição do próprio corpo e negociações sobre o sentido daquilo que será colocado em circulação.

A experiência ocorreu em uma escola pública municipal de tempo integral de Fortaleza. A organização escolar ampliada, com componentes como Eletiva, Projeto de Vida e Clube de Protagonismo Juvenil, criou tempos e espaços que não estavam disponíveis na mesma medida nas aulas regulares. Essa configuração foi decisiva para o desenvolvimento de processos que demandavam continuidade: estudar linguagem audiovisual, formar equipes, elaborar roteiros, gravar, refazer cenas, discutir temas, acompanhar a montagem e organizar exibições. O tempo escolar



ampliado não eliminou as limitações materiais, mas tornou possível sustentar projetos de duração semestral e desdobramentos para além de uma sequência curta de aulas.

O corpus do relato reúne oito produções realizadas entre 2018 e 2019. Quatro delas foram desenvolvidas na Eletiva interdisciplinar de cinema, esporte e língua inglesa. Três foram produzidas no Clube de Protagonismo Juvenil voltado ao cinema. E uma ficção surgiu de forma autônoma em diálogo com a disciplina de História. A sistematização utiliza registros escritos e memórias de planejamento do professor, os próprios vídeos, informações de mostras escolares e eventos artístico-pedagógicos, além de observações acumuladas durante os processos de criação. Esses materiais são tomados como vestígios da experiência formativa, e não como base para mensurar causalmente efeitos sobre os(as) estudantes.

Quadro 1 – Produções audiovisuais consideradas no relato

Ano	Produção	Formato	Tematização predominante	Contexto
2018	Ninguém parecia saber que eu existia	Documentário	Preconceito, racismo, invisibilidade e exclusão no ambiente escolar	Eletiva interdisciplinar
2018	Eu te amo	Videoclipe	Amizade e vínculos juvenis	Eletiva interdisciplinar
2018	Cinza com Amor	Videodança	Corpo, dança, justiça social, ritmo e movimento	Eletiva interdisciplinar
2018	Brincando de animação	Animação coletiva	Experimentação de linguagem, composição de imagens e movimento	Eletiva interdisciplinar
2019	Adolescentes em rede social: adolescentes só	Documentário	Redes sociais, solidão e sofrimento emocional na adolescência	Clube de Protagonismo Juvenil
2019	Sonhar é (r)existir	Documentário	Sonhos, expectativas e projetos de vida juvenis	Clube de Protagonismo Juvenil
2019	Desconecte-se	Videodança	Uso excessivo do celular, relações digitais e isolamento presencial	Clube de Protagonismo Juvenil
2019	A Vingança do Filho	Ficção	Violência urbana	Produção autônoma em diálogo com História

Fonte: elaborada pelo próprio autor.

A análise foi orientada por quatro dimensões articuladas. A primeira observa o cinema como dispositivo pedagógico, isto é, o modo como sua linguagem foi incorporada ao planejamento e às atividades. A segunda se concentra no corpo e no



movimento como matéria audiovisual e como formas de expressão. A terceira examina autoria, colaboração e protagonismo juvenil, prestando atenção às decisões efetivamente assumidas pelos(as) estudantes. A quarta considera as condições institucionais, materiais e éticas que ampliaram ou restringiram a experiência. Essa organização não pretende transformar o relato em pesquisa de avaliação de impacto. Ela serve, antes, para dar consistência analítica a uma prática situada e para distinguir indícios observados de afirmações generalizáveis.

Por envolver adolescentes, imagens, vozes e circulação pública de vídeos, a experiência exigiu cuidados relacionados a autorização, exposição e respeito aos(às) participantes. Na época das produções, a divulgação em mostras e eventos foi realizada com autorização dos(as) estudantes e de seus responsáveis legais. Para a presente sistematização, não são reproduzidos frames, fotografias ou outras imagens identificáveis dos(as) participantes. O foco permanece nos processos pedagógicos, nos formatos audiovisuais e nos sentidos educacionais atribuídos às produções.

CINEMA COMO DISPOSITIVO PEDAGÓGICO: A ELETIVA “LUZ, CÂMERA, AÇÃO”

Em 2018, o audiovisual passou a ocupar lugar mais estruturado no currículo por meio da Eletiva “Luz, Câmera, Ação: vocês são os(as) artistas com a câmera na mão”, desenvolvida em parceria entre Educação Física e Língua Inglesa. A formulação do título indicava uma escolha pedagógica: deslocar o centro da atividade da exibição para a produção. A intenção não era formar tecnicamente cineastas, mas criar condições para que os(as) estudantes compreendessem alguns elementos da linguagem audiovisual e os utilizassem para narrar questões que considerassem relevantes.

A Eletiva foi organizada em três eixos. O primeiro, dedicado ao cinema, apresentou noções de roteiro, fotografia, som, produção, atuação, edição e funções de uma equipe. O segundo, vinculado à Educação Física, abordou o esporte como fenômeno cultural, ultrapassando o ensino de regras e gestos técnicos para discutir



lazer, rendimento, ética, violência, torcidas, racismo, homofobia, machismo, inclusão e desigualdades. O terceiro eixo, conduzido pelo professor de Língua Inglesa, propôs aproximações com tradução, legendagem e dublagem. Nem todas as possibilidades previstas foram realizadas. As limitações de tempo e de infraestrutura impediram que legendagem e dublagem chegassem aos produtos finais. Ainda assim, a presença dos três eixos contribuiu para que o audiovisual fosse compreendido como linguagem interdisciplinar, e não como simples procedimento de gravação.

A aproximação com o cinema apoiou-se na combinação entre fruição, discussão e criação. Duarte (2002) lembra que a experiência cinematográfica participa dos processos de socialização cultural; Fresquet (2013) destaca que o cinema na educação pode abrir outros modos de ver, escutar e imaginar; e Bergala (2008) chama atenção para a necessidade de preservar a dimensão de criação e alteridade da arte cinematográfica dentro da escola. Na Eletiva, essas ideias se materializaram quando os(as) estudantes foram convidados(as) a pensar não apenas o que queriam dizer, mas como uma imagem poderia dizer: onde posicionar a câmera, o que deixar dentro ou fora do quadro, como ordenar cenas, que ritmo dar à narrativa e que efeitos uma escolha de montagem poderia produzir.

O grupo reuniu aproximadamente trinta estudantes ao longo de um semestre. Após atividades introdutórias e exercícios de experimentação, a turma foi organizada em equipes. Cada grupo definiu tema, roteiro, funções, locais de gravação e estratégias de realização. Foram distribuídas responsabilidades de direção, roteiro, produção, fotografia, som, arte e atuação, além de tarefas de apoio. A divisão não ocorreu de maneira rígida. Em diferentes momentos, estudantes circularam entre funções e negociaram soluções para problemas imprevistos. Essa dimensão processual foi central. Fazer um vídeo exigiu combinar horários, adaptar ideias aos espaços da escola, lidar com divergências, repetir cenas e decidir coletivamente o que poderia ou não ser mostrado.

A precariedade material atravessou todo o percurso. A escola não possuía computadores suficientes nem estrutura adequada para que todas as equipes



realizassem a edição. Por isso, a montagem final dos trabalhos ficou majoritariamente sob responsabilidade do professor, embora estudantes interessados acompanhassem decisões e sugerissem cortes, sequências e ajustes. Esse ponto precisa ser reconhecido como limite da experiência: se a autoria estudantil avançou de maneira expressiva em roteiro, atuação, filmagem e organização, ela foi parcial na pós-produção. O fato de a edição depender do adulto responsável evidencia como a infraestrutura tecnológica condiciona o grau de autonomia que uma proposta de mídia-educação consegue efetivamente alcançar.

Quatro produções resultaram diretamente da Eletiva. “Ninguém parecia saber que eu existia” surgiu a partir da iniciativa de uma estudante que desejava abordar preconceitos depois de uma situação de racismo vivida por uma colega. A equipe ampliou o tema para discutir invisibilidade, sofrimento, discriminação e exclusão no ambiente escolar. Ao entrevistar outros(as) estudantes, o documentário converteu a produção audiovisual em espaço de escuta: pessoas geralmente situadas como objetos de avaliação escolar passaram a formular perguntas, escolher interlocutores e construir uma narrativa sobre problemas presentes em seu próprio cotidiano.

“Eu te amo”, em formato de videoclipe, partiu do interesse de estudantes pela música e tratou da amizade. “Cinza com Amor”, produzida como videodança, articulou corpo, ritmo, deslocamento e imagem a uma reflexão sobre justiça social. Já “Brincando de animação” reuniu pequenos exercícios de animação produzidos por grupos menores, permitindo experimentar a construção do movimento por sequências de imagens, objetos e desenhos. O conjunto mostrou que a produção escolar podia comportar linguagens distintas sem perder um eixo comum: transformar temas, gestos e experiências em narrativas audiovisuais.

As sessões de exibição realizadas na escola e a participação em eventos externos ampliaram o estatuto das obras. Os vídeos deixaram de funcionar apenas como tarefas avaliativas e passaram a circular diante de públicos concretos. Essa circulação alterou o sentido do trabalho porque introduziu perguntas sobre destinatário, exposição, responsabilidade e recepção. O reconhecimento obtido em



festivais escolares teve importância para os grupos, mas não constitui, por si, evidência de aprendizagem. O aspecto pedagogicamente mais relevante foi a mudança de posição que a atividade tornou possível: estudantes habituados a consumir imagens passaram a enfrentar decisões próprias de quem produz e responde por imagens.

CORPO EM QUADRO: A ESTÉTICA DO MOVIMENTO

A relação entre audiovisual e Educação Física ganhou densidade quando o corpo deixou de ser tomado apenas como conteúdo representado. Nas produções analisadas, ele apareceu simultaneamente como tema, suporte expressivo, presença diante da câmera e agente por trás dela. O corpo que joga, dança ou atua também segura a câmera, escolhe o enquadramento, entrevista, dirige, observa e monta mentalmente uma sequência antes de gravá-la. Essa multiplicidade ajuda a compreender por que a produção audiovisual pode interessar à Educação Física. Ela não substitui as práticas corporais, mas cria outra camada de experiência sobre seus gestos, representações e sentidos sociais.

Betti (2003) observa que esporte e cultura corporal são atravessados por discursos e imagens midiáticas. Em sala, esse reconhecimento permitiu tratar o esporte para além da execução motora. As discussões da Eletiva abordaram diferenças entre jogo, brincadeira e esporte, bem como lazer, alto rendimento e esporte educacional, e se desdobraram em questões de ética, violência, racismo, homofobia, machismo e inclusão. A produção de filmes ofereceu uma forma de transformar algumas dessas discussões em narrativa, fazendo com que temas sociais deixassem de aparecer somente como conteúdos verbais e passassem a exigir escolhas de representação.

Essa passagem é particularmente visível em “Ninguém parecia saber que eu existia”. A questão do preconceito não foi tratada como tópico abstrato, mas aproximada de experiências relatadas no próprio ambiente escolar. A câmera funcionou como mediadora de fala e escuta, ao mesmo tempo em que colocou um



problema ético: como tornar visível uma experiência de exclusão sem expor indevidamente quem a viveu? A produção não resolve definitivamente essa tensão, mas a torna pedagogicamente presente. Ao selecionar depoimentos e construir uma sequência, a equipe precisou decidir o que mostrar, como mostrar e por que mostrar.

Nas videodanças, a articulação entre cinema, corpo e movimento tornou-se ainda mais explícita. “Cinza com Amor” utilizou dança, ritmo e composição de imagens para construir uma resposta ao tema de um festival municipal voltado à ideia de uma sociedade mais justa. Em vez de apresentar apenas uma coreografia filmada frontalmente, a experiência colocou em relação deslocamentos corporais, espaço, enquadramento e ritmo audiovisual. O gesto dançado passou a produzir sentido em interação com a câmera e com a montagem. O corpo não servia apenas como objeto da imagem; era elemento estruturante da narrativa.

A videodança “Desconecte-se”, realizada no ano seguinte, levou esse procedimento para uma questão formulada pelos próprios jovens: a relação intensa com celulares e redes sociais. O tema foi trabalhado por gestos, aproximações e afastamentos, posições corporais e relações espaciais que buscavam expressar a tensão entre conexão digital e distanciamento presencial. A escolha da videodança é relevante porque permite abordar um fenômeno social sem depender exclusivamente da argumentação verbal. O movimento torna-se linguagem de pensamento, e o audiovisual organiza essa linguagem por meio de duração, repetição, enquadramento e montagem.

Ferrari (2015), ao aproximar cinema, percepção e cognição incorporada, oferece uma chave para interpretar essa dimensão. A experiência audiovisual não acontece fora do corpo, pois filmar implica deslocar-se, ajustar o olhar, antecipar movimentos e responder corporalmente ao que se encontra diante da câmera. Assistir ao material gravado também produz um retorno sobre a própria presença, tornando visíveis gestos, expressões e relações espaciais que nem sempre são percebidos durante a ação. Nas práticas relatadas, esse retorno ampliou a compreensão de que aprender e expressar-se não se limitam à linguagem escrita ou oral.



É nesse ponto que a estética do movimento se aproxima de uma educação da sensibilidade. Fresquet (2013) sugere que o cinema pode produzir deslocamentos perceptivos. Já Bergala (2008) insiste em preservar o encontro com a criação. Nesse contexto, Larrosa Bondía (2002) permite pensar a experiência como aquilo que afeta e produz sentido. Quando estudantes filmam uma dança, organizam um corpo em cena ou reveem sua própria performance, não estão apenas “registrando” algo que já existia de forma acabada. O dispositivo audiovisual interfere no gesto, na atenção, na escolha do espaço e na forma como o acontecimento passa a ser percebido e compartilhado.

A presença de marcadores sociais da diferença também apareceu nas obras, embora o relato não tenha sido desenhado como análise interseccional sistemática. Racismo, preconceito, exclusão, machismo, homofobia e inclusão integraram debates e, em alguns casos, tornaram-se matéria direta das narrativas. O dado mais consistente é que essas questões não foram tratadas apenas como conteúdos oferecidos pelo professor, algumas emergiram de acontecimentos e inquietações do próprio grupo. Isso reforça a necessidade de compreender o corpo filmado como corpo socialmente situado, atravessado por relações de poder, pertencimento, reconhecimento e invisibilidade.

DA MEDIAÇÃO DOCENTE À AUTORIA JUVENIL

A Eletiva terminou ao final de 2018, mas o interesse de parte dos(as) estudantes pela produção audiovisual continuou. Em 2019, alguns participantes propuseram a formação de um Clube de Protagonismo Juvenil dedicado ao cinema. No modelo de escola de tempo integral em que a experiência ocorreu, esses clubes constituíam espaços em que estudantes podiam se organizar em torno de interesses comuns, definir atividades e assumir responsabilidades. A criação do clube representou, portanto, uma mudança importante, já que o audiovisual deixou de estar restrito a um componente curricular estruturado pelo professor e passou a ser apropriado em um espaço de maior autonomia estudantil.



Nesse novo arranjo, a mediação docente tornou-se menos diretiva. O professor acompanhava reuniões, apoiava questões técnicas e ajudava a viabilizar gravações e participação em eventos, mas os temas e os encaminhamentos passaram a depender mais fortemente do grupo. Essa mudança permite distinguir participação de protagonismo. Participar de uma atividade previamente desenhada pode ser formativo, mas o protagonismo se torna mais nítido quando os(as) jovens formulam problemas, negociam prioridades, distribuem tarefas, assumem consequências e decidem o que desejam comunicar.

Dayrell (2007) contribui para essa leitura ao defender que jovens sejam compreendidos como sujeitos sociais portadores de experiências, culturas e formas próprias de expressão, e não apenas como indivíduos em preparação para a vida adulta. Freire (1996), em outra chave, enfatiza autonomia, escuta e reconhecimento dos(as) educandos(as) como sujeitos da produção do saber. No clube, essas formulações encontram correspondência prática no fato de que as temáticas escolhidas se aproximaram diretamente das inquietações juvenis e não foram definidas como simples extensão do currículo disciplinar.

O documentário “Adolescentes em rede social: adolescentes só” abordou relações entre redes sociais, solidão e sofrimento emocional na adolescência. “Sonhar é (r)existir” voltou-se às expectativas e projetos de vida dos(as) jovens, tratando o sonho como forma de projetar-se e resistir a contextos de desigualdade e incerteza. A videodança “Desconecte-se” discutiu o uso excessivo do celular e a qualidade das relações presenciais. Em todos os casos, o audiovisual funcionou como meio para elaborar problemas próximos da experiência do grupo. Essa passagem da tarefa escolar para a formulação de uma questão própria constitui um dos indícios mais relevantes de autoria no percurso.

A autoria, contudo, não deve ser confundida com ausência de mediação adulta. A experiência sugere o contrário: quanto mais os(as) estudantes assumiam decisões, mais a função docente se deslocava da prescrição para a criação de condições, a orientação técnica, a discussão ética e a sustentação do processo. A



autonomia foi relacional e gradual. Isso é especialmente visível nas limitações de edição, que continuaram dependentes de conhecimentos e equipamentos concentrados no professor. Reconhecer essa assimetria evita atribuir ao “protagonismo” um sentido retórico que desconsideraria as condições concretas de produção.

Outro indício de apropriação apareceu quando um grupo produziu, sem intervenção direta do professor responsável pelo projeto de cinema, a ficção “A Vingança do Filho”, relacionada ao tema da violência urbana discutido na disciplina de História. Roteiro, organização de equipe, atuação e gravação foram mobilizados em outro contexto curricular. O episódio não permite afirmar, isoladamente, uma transferência generalizada de aprendizagem, mas mostra que o repertório construído anteriormente se tornou disponível para alguns(as) estudantes em situações não previstas pela Eletiva. A linguagem audiovisual começou a circular pela escola como possibilidade de expressão, não apenas como atividade vinculada a uma disciplina específica.

Os festivais e mostras em que algumas obras foram exibidas também produziram reconhecimento público. Em 2018, um dos documentários recebeu premiação em evento municipal. Em 2019, um documentário e uma videodança foram igualmente reconhecidos. Esses resultados tiveram valor simbólico para os grupos e ajudaram a legitimar o audiovisual diante da comunidade escolar. Ainda assim, a análise aqui proposta não toma prêmios como critério de êxito pedagógico. O aspecto mais consistente está no processo, em que estudantes assumiram responsabilidades de criação, enfrentaram problemas de representação, transformaram questões vividas em narrativas e produziram obras destinadas a interlocutores reais.

MÍDIA-EDUCAÇÃO, ÉTICA E CONDIÇÕES DE POSSIBILIDADE

As experiências de 2018 e 2019 permitem discutir a mídia-educação em três movimentos articulados: ler, produzir e circular. Ler envolve reconhecer como imagens e narrativas constroem sentidos; produzir exige dominar parcialmente códigos e



técnicas para formular mensagens; circular introduz a responsabilidade sobre aquilo que se torna público. Belloni (2001), Fantin (2011) e Buckingham (2003) ajudam a compreender que essas dimensões não são adições opcionais ao uso escolar de tecnologias. Elas constituem o núcleo de uma formação que pretende transformar familiaridade cotidiana com mídias em capacidade crítica e autoral.

Esse ponto é especialmente relevante porque os(as) estudantes já chegavam à escola com experiência de produção e compartilhamento de conteúdos digitais. A familiaridade com celulares e redes, contudo, não eliminava a necessidade de mediação pedagógica. Criar um filme ou qualquer outro produto audiovisual exigia tornar explícitas decisões que, em usos cotidianos, podem permanecer automatizadas: quem será enquadrado, de que maneira, em qual contexto, com que intenção, para qual público e com que consequências. Ao formular essas perguntas, a escola não compete com a cultura digital juvenil, mas cria um espaço para desacelerá-la, interrogá-la e experimentar outros modos de produção.

A dimensão ética atravessou todo o trabalho. Produzir imagens com adolescentes implica discutir consentimento, exposição, constrangimento, ridicularização, representação do corpo e circulação de narrativas pessoais. Essa questão apareceu com força particular em documentários que trataram de preconceito, sofrimento emocional e relações sociais. A aprendizagem técnica precisava ser acompanhada por um aprendizado do olhar, filmar o outro sem reduzi-lo a um rótulo, reconhecer limites de exposição e compreender que a autoria inclui responsabilidade sobre os efeitos das imagens produzidas. Nesse sentido, ética não é um apêndice da mídia-educação, mas parte da própria competência audiovisual.

As condições materiais, por outro lado, impuseram limites inequívocos. A ausência de computadores suficientes e de estrutura adequada para edição concentrou a etapa de montagem no professor. Essa concentração produziu uma contradição importante, visto que a proposta buscava ampliar a autoria estudantil, mas um dos momentos decisivos da construção de sentido audiovisual permanecia parcialmente centralizado no adulto. Em termos pedagógicos, a limitação evidencia



que políticas de inovação não podem depender apenas de criatividade docente ou disponibilidade de celulares. Produção audiovisual exige infraestrutura, acesso a softwares, tempo de laboratório e formação que permitam distribuir também a pós-produção entre os(as) estudantes.

A escola de tempo integral funcionou como condição favorável, mas não como garantia automática. Eletiva e Clube de Protagonismo ofereceram tempo, flexibilidade curricular e possibilidade de continuidade, o que favoreceu o amadurecimento das produções. Ao mesmo tempo, a trajetória posterior mostra a fragilidade da institucionalização. A interrupção das atividades durante a pandemia de Covid-19 desarticulou a continuidade do clube e, nos anos seguintes, a cultura de produção audiovisual não foi retomada de forma sistemática. Esse desfecho ajuda a relativizar uma narrativa de sucesso, pois a experiência produziu repertórios e memórias, mas não se consolidou como política ou prática escolar permanente independente de pessoas e circunstâncias específicas.

Essa tensão é relevante para pensar inovação pedagógica em escolas públicas. Uma prática pode ser intensa, reconhecida e significativa sem se tornar sustentável no longo prazo. A continuidade requer condições que ultrapassam a iniciativa individual: infraestrutura, formação, tempo institucional, articulação entre componentes curriculares e reconhecimento da produção cultural estudantil como parte legítima do trabalho escolar. O relato sugere, portanto, que a potência do audiovisual não reside apenas na existência de dispositivos técnicos, mas na combinação entre linguagem, mediação, condições de produção e abertura curricular.

Também é necessário delimitar o alcance das interpretações apresentadas. O material sistematizado não inclui entrevistas produzidas posteriormente com estudantes nem instrumentos destinados a aferir mudanças de aprendizagem. As afirmações sobre autoria, participação e leitura crítica derivam de indícios observados nos processos e nos produtos, especialmente da natureza das decisões assumidas, da escolha de temas e da continuidade da produção em outros espaços. Por isso, o artigo não pretende demonstrar causalidade nem generalizar resultados para outras



escolas. Seu propósito é tornar analisável uma prática situada e oferecer elementos para que outras experiências sejam pensadas com atenção às suas condições concretas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O percurso analisado mostra que cinema e produção audiovisual podem ocupar um lugar específico na Educação Física Escolar quando são tratados como linguagem de criação e não apenas como recurso de exibição. Nos projetos relatados, a aproximação entre câmera, corpo e movimento permitiu que práticas corporais e questões sociais fossem abordadas por meio de documentário, videodança, videoclipe, animação e ficção. O corpo apareceu em diferentes posições: corpo que performa, dança, atua e é filmado, mas também corpo que observa, enquadra, dirige, entrevista e decide. Essa multiplicidade amplia a compreensão da própria Educação Física como área que trabalha com produções culturais do corpo e com os sentidos socialmente atribuídos ao movimento.

A passagem de espectadores(as) a produtores(as) criou situações de aprendizagem que envolveram planejamento, colaboração, negociação, responsabilidade e elaboração estética. Ao escolher temas, construir roteiros, organizar equipes e decidir formas de representação, os(as) estudantes participaram da produção de sentidos sobre preconceito, racismo, amizade, relações digitais, projetos de vida, violência e inclusão. O audiovisual funcionou, assim, como dispositivo pedagógico de expressão e problematização do cotidiano juvenil.

A experiência também evidencia que protagonismo não é sinônimo de autonomia absoluta. A mediação docente permaneceu necessária, sobretudo para sustentar processos, discutir questões éticas e suprir lacunas técnicas. A falta de equipamentos restringiu a participação dos(as) estudantes na edição e mostrou que a distribuição de autoria depende das condições materiais disponíveis. Do mesmo modo, a não continuidade das práticas após a ruptura provocada pela pandemia indica



que experiências inovadoras podem permanecer frágeis quando não se institucionalizam para além da atuação de sujeitos específicos.

Como relato de experiência, este artigo não busca oferecer um modelo replicável nem generalizar resultados. Sua contribuição está em evidenciar uma possibilidade pedagógica, a de que quando estudantes recebem condições para criar imagens e narrativas próprias, o cinema pode tornar-se espaço de encontro entre Educação Física, arte, tecnologia, crítica social e educação da sensibilidade. Nessa perspectiva, colocar a câmera em circulação na escola significa mais do que introduzir um equipamento. Significa abrir um campo no qual corpos em movimento podem olhar, ser olhados, narrar-se, interrogar representações e produzir formas próprias de presença no mundo audiovisual.

Adiante, você pode acessar as produções realizadas pelos *QR Codes* abaixo:

SCAN ME

Curta Documentário: "Ninguém parecia saber que eu existia"

SCAN ME

Curta Documentário: "Adolescentes em rede social. Adolescentes só."

SCAN ME

Curta Documentário: "Sonhar é (r)existir"

SCAN ME

Videoclipe: "Eu te amo"

SCAN ME

Vídeo dança: " Cinza com amor"

SCAN ME

Vídeo dança: "Desconecte-se"

SCAN ME

Vídeo Animação: "Brincando de animação"

SCAN ME

Filme curta metragem: "A Vingança do Filho!"

REFERÊNCIAS

BELLONI, Maria Luiza. **O que é mídia-educação**. Campinas: Autores Associados, 2001.



BERGALA, Alain. **A hipótese-cinema:** pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola. Rio de Janeiro: Booklink; CINEAD/UFRJ, 2008.

BETTI, Mauro (org.). **Educação Física e mídia:** novos olhares, outras práticas. São Paulo: Hucitec, 2003.

BIANCHI, Paula; PIRES, Giovani De Lorenzi. Formação de professores e letramento digital: observando caminhos curriculares através da mídia-educação. In: 18º CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE; 5º CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 2013, Brasília. **Anais** [...]. São Paulo: CBCE, 2013. p. 1-15. Disponível em: http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2013/5conice/paper/viewFile/5135/2512. Acesso em: 6 jun. 2026.

BUCKINGHAM, David. **Media education**: literacy, learning and contemporary culture. Cambridge: Polity Press, 2003.

DALTRO, Mônica Ramos; FARIA, Anna Amélia de. Relato de experiência: uma narrativa científica na pós-modernidade. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 1, p. 223-237, 2019. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-42812019000100013. Acesso em: 4 jun. 2026.

DAYRELL, Juarez. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1105-1128, out. 2007. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/RTJFy53z5LHTJjFSzq5rCPH/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 12 jun. 2026.

DUARTE, Rosália. **Cinema & educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

FANTIN, Monica. Mídia-educação: aspectos históricos e teórico-metodológicos. **Olhar de Professor**, Ponta Grossa, v. 14, n. 1, p. 27-40, 2011. Disponível em: https://www.redalyc.org/pdf/684/68422119002.pdf. Acesso em: 7 jun. 2026.

FERRARI, Rodrigo Duarte. **Ensinar-aprender cinema:** através da percepção e cognição incorporadas. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/169575. Acesso em: 10 jun. 2026.

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



FRESQUET, Adriana. **Cinema e educação**: reflexões e experiências com professores e estudantes de educação básica, dentro e “fora” da escola. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

LARROSA BONDÍA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1413-24782002000100003&lng=es&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 4 jun. 2026.

MUSSI, Ricardo Franklin de Freitas; FLORES, Fábio Fernandes; ALMEIDA, Claudio Bispo de. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 48, p. 60-77, 2021. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2178-26792021000500060. Acesso em: 4 jun. 2026.