

Entre a cultura local e o algoritmo global: resistências docentes à Inteligência Artificial na Educação Física escolar de Pernambuco¹

Alexandre Cipriano da Silva²

Marcelo Sabbatini³

Universidade Federal de Pernambuco – UFPE

Resumo

A chegada da Inteligência Artificial à escola pública não ocorre de modo uniforme: professores que atuam distantes dos centros de produção tecnológica, e de modo ainda mais acentuado no interior de Pernambuco, vivenciam processos próprios de recepção e assimilação dessas ferramentas. Na Educação Física, disciplina ancorada na corporeidade, nas culturas do movimento e nas condições concretas da quadra, esse descompasso se torna especialmente visível. Propõe-se uma reflexão exploratória, de base empírica, sobre as percepções de professores de Educação Física da rede pública acerca das inadequações das ferramentas de IA para seus contextos de atuação e sobre as respostas que constroem diante delas. A partir de entrevistas semiestruturadas examinadas por meio da Análise de Conteúdo, observam-se descompassos entre as sugestões dos sistemas e a infraestrutura das escolas, ausência de formação específica, receios ligados às restrições ao uso de celulares e, sobretudo, estratégias docentes de seleção, reformulação e recusa. Essas práticas são lidas como processos de mediação e apropriação tecnológica por sujeitos situados à margem dos circuitos hegemônicos de produção da tecnologia, nos quais a autonomia docente opera como filtro cultural entre a ferramenta globalizada e a realidade local.

Palavra-chave: Inteligência Artificial; Educação Física escolar; recepção tecnológica; mediação; autonomia docente.

Introdução

As transformações tecnológicas das últimas décadas têm alterado os modos de viver, comunicar e aprender, alcançando de forma crescente o campo educacional. Nesse movimento, a Inteligência Artificial (IA) desponta como uma das inovações mais expressivas: assistentes conversacionais, plataformas adaptativas, sistemas de recomendação e aplicativos de análise de dados vêm sendo incorporados ao cotidiano

¹ Trabalho apresentado no GP Folkcomunicação, do 26º Encontro dos Grupos de Pesquisas em Comunicação, evento componente do 49º Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação.

² Licenciado em Educação Física. Mestrando em Educação Matemática e Tecnológica da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE. E-mail: alexandre.cipriano@ufpe.br

³ Doutor em Teoria e História da Educação, professor do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE. E-mail: marcelo.sabbatini@ufpe.br

escolar, demandando a reconfiguração de práticas pedagógicas historicamente consolidadas. Esse fenômeno, mais evidente em áreas tradicionalmente associadas ao uso de tecnologias, como Matemática e Língua Portuguesa, alcança também a Educação Física, disciplina marcada pela valorização da corporeidade, da ludicidade e da experiência prática.

A chegada da IA à escola, contudo, não é um processo homogêneo. As ferramentas são desenvolvidas a partir de modelos generalistas, concebidos em contextos distantes das escolas públicas brasileiras, e carregam pressupostos sobre que aluno, que corpo, que infraestrutura e que escola existem do outro lado da tela. Quando essas suposições encontram a quadra sem cobertura, a turma numerosa, a conexão instável e o repertório corporal de comunidades específicas, abre-se um descompasso que não é apenas técnico, mas cultural. Professores que atuam longe dos centros de produção tecnológica, e de modo ainda mais acentuado no interior do Estado, passam por percepções e processos de recepção e assimilação da tecnologia distintos daqueles imaginados pelos desenvolvedores e pelas políticas que promovem essas ferramentas.

É esse descompasso, e o que os professores fazem com ele, que está no centro deste trabalho. Propomos uma reflexão exploratória, de base empírica, orientada por uma pergunta: que inadequações contextuais professores de Educação Física identificam nas ferramentas de IA que utilizam e como respondem a essas inadequações em sua prática pedagógica? Interessa-nos menos medir a adoção da tecnologia e mais compreender os sentidos que os docentes constroem nesse encontro: os momentos em que a ferramenta “não serve”, as estratégias de adaptação, complementação e recusa, e o que essas práticas revelam sobre a autonomia profissional e a preservação de saberes locais.

A escolha da Educação Física como terreno dessa reflexão não é casual. Por trabalhar com o corpo, o movimento e as culturas corporais, a disciplina expõe com particular nitidez os limites de sistemas treinados sobre padrões globais: a brincadeira da comunidade, o jogo popular, a prática corporal regional dificilmente figuram nos dados que alimentam esses modelos. A Educação Física funciona, assim, como um caso revelador de uma questão mais ampla: a relação entre tecnologias globalizadas e realidades locais, e o papel dos professores como mediadores dessa relação.

A reflexão se apoia em quatro fios que se entrelaçam. O primeiro é a *compreensão da prática pedagógica como espaço de produção de sentidos e subjetividades*,

atravessado por disputas culturais e sociais (Gomes-da-Silva, 2003). Nessa perspectiva, o movimento humano não pode ser reduzido a aspectos funcionais ou métricos, pois constitui forma de expressão e comunicação que produz significados, o que é particularmente caro à Educação Física.

Esta dimensão cultural desse descompasso ganha contornos mais nítidos quando se observa o lugar da cultura popular no currículo da Educação Física. A área reconhece de longa data o potencial formativo do folclore e das manifestações populares: ancorados nos Parâmetros Curriculares Nacionais, Andrade, Person e Moreira (2007) argumentam que o folclore constitui instrumento privilegiado para a formação sociocultural do aluno, por ser ramificação da cultura que participa da própria constituição da corporeidade. Pesquisa recente, contudo, mostra que essa promessa segue largamente irrealizada: investigando a presença do folclore nas aulas de Educação Física dos anos iniciais a partir do Currículo Cultural e dos Estudos Culturais, Vieira (2025) constata que o conteúdo aparece de forma tímida ou estereotipada, reduzido a lendas e datas comemorativas, embora mantenha forte presença simbólica e afetiva nas práticas docentes. Para o autor, o folclore não é passado congelado, mas linguagem viva dos saberes que “dançam nos corpos, circulam nas comunidades e resistem nos territórios escolares”, e sua valorização depende de formação crítica e escuta sensível e acolhimento das culturas locais.

Esse diagnóstico ilumina o problema da IA por dois lados. De um lado, se as culturas corporais populares já eram marginalizadas no currículo antes das plataformas, sistemas treinados sobre repertórios globais e hegemônicos tendem a aprofundar esse apagamento: a brincadeira da comunidade, a dança regional e o jogo popular dificilmente figuram nos dados que alimentam os modelos, e o professor que solicita sugestões sobre essas práticas tende a receber silêncio, imprecisão ou estereótipo. De outro lado, a mesma literatura indica o critério pelo qual as ferramentas deveriam ser avaliadas: uma tecnologia educacional adequada à Educação Física brasileira seria aquela capaz de reconhecer e potencializar as culturas do movimento que os estudantes trazem de seus territórios, e não a que as substitui por protocolos padronizados. Nesse sentido, a pergunta que os docentes entrevistados respondem na prática, sobre o que a ferramenta “não entende” de seus alunos e de suas comunidades, é também uma pergunta sobre justiça cultural no currículo.

O segundo fio é a *autonomia docente*. Freire (2011) critica a concepção de ensino como transferência de conhecimentos e defende o professor como sujeito reflexivo, capaz de realizar escolhas pedagógicas contextualizadas e comprometidas com a realidade dos educandos. A utilização de tecnologias educacionais, sob essa ótica, não substitui o julgamento profissional do docente: é instrumento mediado por sua ação crítica, e a qualidade pedagógica do uso depende dessa mediação.

O terceiro fio diz respeito às *relações específicas entre tecnologia, corpo e Educação Física*. Corrêa e Lima (2021) alertam para os riscos da adoção acrítica de recursos tecnológicos quando o corpo passa a ser compreendido apenas como objeto de medição, controle e desempenho, obscurecendo dimensões como a criatividade, a expressão e a interação social. Oliveira e Fraga (2021) apontam processos de protocolização das práticas corporais decorrentes de aplicativos e sistemas automatizados, que tendem a padronizar experiências tradicionalmente marcadas pela diversidade cultural e contextual.

O estado da discussão sobre tecnologias digitais na Educação Física escolar ajuda a dimensionar a novidade e a continuidade do que a IA representa. Em revisão exploratória da literatura da área, Fonseca et al. (2020) localizaram apenas vinte publicações articulando escola, tecnologia e saúde em periódicos relevantes do campo, das quais somente quatro em revistas brasileiras, e as organizaram em três eixos: as implicações pedagógicas dos usos tecnológicos, o debate ético sobre monitoramento e uso de dados e os jogos digitais e tecnologias móveis. Dois achados dessa revisão interessam diretamente a este trabalho. O primeiro é que parcela expressiva dos professores se declara despreparada para o uso pedagógico das tecnologias, recorrendo a usos tradicionais e recusando recursos interativos mais recentes; o segundo é que, mesmo onde há inovação, a tecnologia tende a reforçar o conceito tradicional de Educação Física em vez de transformá-lo. A literatura registra ainda uma preocupação ética crescente com os dados gerados durante as práticas corporais: dispositivos vestíveis, frequencímetros e aplicativos de monitoramento instauram dinâmicas de vigilância e quantificação de si que disciplinam os corpos e deslocam o sentido pedagógico das práticas.

A chegada da IA generativa intensifica esse debate e o desloca para o terreno da didática. Coletânea recente dedicada ao tema discute as possibilidades e dificuldades da

utilização da Inteligência Artificial nos processos didáticos da área, destacando o potencial de personalização da aprendizagem e de apoio ao planejamento, mas também a exigência de novas competências de mediação tecnológica por parte dos docentes e os limites éticos desse uso (Silva, 2024). No capítulo dedicado à Educação Física escolar, Flôr e Prati (2024) situam a discussão na trajetória histórica da disciplina, lembrando que a busca por novos conteúdos, instrumentos e estratégias sempre esbarrou em um obstáculo persistente: as condições precárias de trabalho, a falta de materiais e a ausência de espaços adequados, fatores que a literatura da área aponta de longa data como determinantes para o êxito do processo de ensino-aprendizagem. A advertência é relevante para o presente estudo: a IA não chega a um terreno neutro, mas a uma disciplina historicamente desvalorizada no currículo e materialmente desassistida, e qualquer promessa de inovação precisa ser lida contra esse pano de fundo.

Ao mesmo tempo, começam a surgir no país iniciativas que reconhecem a insuficiência das ferramentas generalistas para o campo. Em 2025, o Instituto Esporte e Educação lançou o Agente do Esporte, apresentado como a primeira IA brasileira especializada em esporte educacional: uma ferramenta conversacional que oferece planos de aula, sugestões de jogos e materiais formativos, alimentada não por bases de dados genéricas, mas pela metodologia construída pelo instituto ao longo de mais de duas décadas, orientada por princípios de inclusão, equidade e construção coletiva (Instituto Esporte e Educação, 2025). Independentemente de seus resultados, a própria existência dessa iniciativa é sintomática: ao treinar um sistema sobre uma pedagogia situada e explicitar que a ferramenta “não vem para executar o trabalho do educador, mas auxiliar o processo”, ela confirma, pelo avesso, o diagnóstico que orienta este estudo, o de que os sistemas generalistas não dão conta das especificidades pedagógicas, culturais e materiais da educação corporal brasileira.

O último fio, enfim, *situa a IA na educação*. Cardoso et al. (2023) a compreendem como conjunto de sistemas capazes de realizar tarefas que normalmente exigiriam inteligência humana, como interpretação de informações e geração de conteúdos, com impactos significativos sobre o trabalho docente. Durso (2025) argumenta que o uso educacional dessas ferramentas deve estar subordinado aos objetivos pedagógicos da escola, considerando a diversidade dos sujeitos e a formação humana integral, sob o risco

de naturalizar uma lógica de eficiência técnica que desconsidera aspectos éticos, culturais e sociais.

A esses fios acrescentamos uma lente comunicacional. A relação dos professores com as ferramentas de IA pode ser compreendida como um processo de recepção e apropriação tecnológica: as tecnologias não são simplesmente adotadas ou rejeitadas, mas reinterpretadas e adaptadas pelos sujeitos a partir de seus lugares sociais e culturais (Martín-Barbero, 2009). Essa abordagem interessa especialmente quando os sujeitos em questão estão distanciados dos centros de produção e poder tecnológico, situação em que a recepção das tecnologias assume contornos próprios, entre a promessa que chega de fora e as condições concretas em que precisa se realizar (Sabbatini, 2025).

Os professores da escola pública, e com mais intensidade os que atuam no interior, ocupam exatamente essa posição: são destinatários de sistemas que não foram pensados para eles e, ao mesmo tempo, os agentes que decidem, no cotidiano, o que dessas ferramentas entra na aula, como entra e a serviço de quê.

Uma escuta exploratória

Por se tratar de uma reflexão exploratória, o percurso empírico foi desenhado para privilegiar a escuta. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com professores de Educação Física atuantes na rede pública de Educação Básica que utilizam ou já utilizaram ferramentas de IA, como ChatGPT, Gemini, plataformas adaptativas ou aplicativos de análise motora, em atividades de planejamento, elaboração de materiais ou desenvolvimento de suas práticas. Buscou-se contemplar diferentes contextos territoriais e socioeconômicos de atuação, incluindo escolas de áreas centrais e periféricas e diferentes etapas da educação básica. As entrevistas, com duração aproximada de 30 a 45 minutos, ocorreram presencialmente ou por videoconferência e foram gravadas em áudio mediante consentimento, com posterior transcrição integral. A pesquisa observou os princípios éticos aplicáveis, com termo de consentimento livre e esclarecido, garantia de anonimato e participação voluntária.

O material foi examinado por meio da Análise de Conteúdo Categorial (Sampaio; Lycarião, 2021), partindo de duas categorias previamente definidas, as *inadequações contextuais das ferramentas* e as *estratégias de resposta docente* (rejeição, modificação,

complementação, criação de alternativas), com abertura para categorias emergentes, em modo indutivo. A opção pela abordagem qualitativa justifica-se pelo interesse nos sentidos atribuídos pelos sujeitos às suas experiências, dimensão que escapa à mensuração (Minayo, 2012; Creswell, 2010). Cabe sublinhar o caráter preliminar e situado desses dados: não se pretende generalização, mas a identificação de pistas que orientem tanto a continuidade da investigação quanto o debate sobre formação docente e política tecnológica.

O que dizem os professores: inadequações e respostas

As entrevistas evidenciam que a utilização de ferramentas de IA no contexto escolar enfrenta desafios diretamente ligados às condições concretas do trabalho docente. Os participantes reconhecem o potencial dessas tecnologias para auxiliar no planejamento de aulas, na produção de materiais didáticos e na busca por novas estratégias pedagógicas, mas identificam limitações que dificultam sua incorporação efetiva.

A primeira delas é a infraestrutura. Os professores relatam insuficiência de equipamentos, como computadores e dispositivos móveis, e dificuldades de acesso à internet de qualidade. Em muitos casos, as sugestões fornecidas pelas ferramentas pressupõem condições materiais que não correspondem à realidade das escolas públicas, gerando um descompasso entre as possibilidades anunciadas pela tecnologia e sua aplicação no cotidiano. Esse descompasso é tanto mais agudo quanto mais distante a escola está dos centros urbanos: a ferramenta que supõe conectividade permanente e dispositivos individuais encontra, no interior, realidades de conexão instável e equipamento escasso.

A segunda limitação é a ausência de formação específica. Os entrevistados afirmam ter tido pouco ou nenhum contato com a temática da IA em sua formação inicial; o aprendizado sobre essas ferramentas ocorre, na maioria das vezes, de maneira autônoma, por tentativa e erro ou por troca com colegas. Essa lacuna gera insegurança quanto ao uso adequado e limita a exploração das potencialidades pedagógicas dos recursos. É significativo que, na ausência do sistema formativo oficial, o saber sobre a tecnologia circule por canais informais, entre pares, fora dos circuitos institucionais.

As condições de trabalho constituem o terceiro fator. Turmas numerosas, escassez de materiais pedagógicos e dificuldades estruturais foram apontadas como obstáculos à implementação de propostas sugeridas pelos sistemas. Para os participantes, muitas recomendações não consideram a realidade das escolas públicas, exigindo adaptações constantes. A tal quadro soma-se uma preocupação específica da Educação Física: o receio quanto ao uso de dispositivos móveis nas aulas, em razão das restrições impostas pela legislação e normas escolares. O temor de descumprir orientações institucionais ou de perder o controle da turma reduz as possibilidades de uso de aplicativos baseados em IA justamente nos espaços característicos da disciplina, a quadra e as áreas externas.

Apesar dessas limitações, os professores não assumem postura passiva diante das inadequações identificadas. Observam-se estratégias variadas de adaptação e mediação: a reformulação das sugestões geradas pela IA, a seleção crítica dos conteúdos produzidos pelas plataformas, a adequação das propostas às condições reais dos estudantes e das escolas e, em alguns casos, o abandono de ferramentas consideradas incompatíveis com o trabalho. Essas práticas evidenciam que o professor continua desempenhando papel central na tomada de decisões pedagógicas, exercendo sua autonomia precisamente no ponto em que a promessa tecnológica e a realidade escolar não coincidem.

Recepção, assimilação e mediação: uma leitura comunicacional

Tomadas em conjunto, essas percepções e respostas permitem uma leitura que ultrapassa o diagnóstico de barreiras de adoção. O que os relatos descrevem é um processo de recepção tecnológica culturalmente situado: a ferramenta de IA chega à escola como produto de contextos distantes, carregando pressupostos sobre corpos, alunos e infraestruturas, e é no trabalho cotidiano dos professores que ela é traduzida, ajustada ou recusada. A adaptação da sugestão inadequada, a troca de dicas entre colegas, a decisão de não usar o aplicativo na quadra: cada uma dessas práticas é um ato de mediação (Martín-Barbero, 2009), no qual o docente interpõe seu repertório, suas condições e seu julgamento entre a tecnologia e os estudantes.

Essa leitura ilumina dois aspectos que os estudos de adoção tecnológica tendem a deixar na sombra. O primeiro é o caráter ativo e produtivo da recepção: os professores não estão atrasados em relação à tecnologia, estão respondendo a ela a partir de seu lugar, e suas respostas produzem conhecimento, um saber prático sobre o que funciona e o que

não funciona em cada contexto, que circula por redes informais e raramente é capturado pelos sistemas oficiais de formação. O segundo é a dimensão territorial desse processo: a posição dos sujeitos em relação aos centros de produção tecnológica condiciona sua experiência com as ferramentas (Sabbatini, 2025). Para o professor do interior de Pernambuco, a IA não é a mesma tecnologia que para o desenvolvedor que a criou ou para a escola privada metropolitana que a contrata: é um artefato que precisa ser domesticado para servir, e essa domesticação é trabalho, é criação e é, em certa medida, resistência à universalização de parâmetros descontextualizados.

Sob essa ótica, as estratégias docentes documentadas, rejeição, modificação, complementação e criação de alternativas, podem ser compreendidas como formas de preservação de saberes locais e de autonomia profissional. Quando o professor reformula a sugestão da IA para acolher a brincadeira que seus alunos conhecem, ou quando recusa o protocolo padronizado em favor da experiência corporal significativa, ele está afirmando que o conhecimento pedagógico legítimo não se esgota no que os sistemas globais conseguem prever. Há, nesse gesto cotidiano, uma disputa silenciosa sobre quem define o que vale como conteúdo, como corpo e como aula.

Considerações

A reflexão aqui desenvolvida, de caráter exploratório e apoiada em uma escuta inicial de professores de Educação Física da rede pública, indica que a relação dos docentes com a Inteligência Artificial é mais complexa do que os termos habituais de adesão ou atraso permitem ver. Os professores reconhecem potencialidades, identificam com precisão as inadequações das ferramentas para seus contextos, infraestrutura insuficiente, pressupostos irrealistas, ausência de formação, restrições normativas ao uso de dispositivos, e constroem, diante delas, um repertório de respostas que vai da adaptação criteriosa à recusa fundamentada.

Lidas pela chave da recepção e da mediação, essas respostas deixam de ser ruído no caminho da inovação para se tornarem o próprio objeto de interesse: revelam como a tecnologia é assimilada por sujeitos concretos, em territórios concretos, e como a autonomia docente opera como filtro cultural entre o global e o local. A condição dos professores do interior, mais distantes dos centros de decisão tecnológica e mais expostos às desigualdades de infraestrutura, intensifica esse processo e o torna mais visível,

sugerindo que o território é variável incontornável em qualquer análise da plataformização educacional no Brasil.

Dessas constatações decorrem implicações práticas. Os investimentos em infraestrutura tecnológica e formação continuada, reivindicados pelos próprios participantes, são condição necessária, mas não suficiente: a formação para o uso de IA precisa ser crítica e contextual, partindo das mediações que os professores já realizam, em vez de tratá-los como receptores deficitários de uma inovação pronta. Do mesmo modo, o desenvolvimento de ferramentas educacionais mais sensíveis às especificidades da Educação Física e à diversidade dos contextos escolares brasileiros passaria por reconhecer, nos saberes de adaptação dos docentes, uma fonte legítima de conhecimento sobre o que a tecnologia precisa ser para servir à escola pública.

Por fim, os limites deste trabalho apontam sua continuidade. O número reduzido de participantes e o caráter preliminar da análise não autorizam generalizações; permitem, contudo, hipóteses para a investigação em curso: a de que os processos de recepção da IA variam significativamente conforme o território e as condições de trabalho, e a de que as estratégias docentes de mediação constituem um corpus de saberes ainda não documentado, cuja sistematização interessaria tanto à formação de professores quanto ao debate comunicacional sobre tecnologia e cultura. Compreender como a Inteligência Artificial é recebida nas quadras das escolas públicas de Pernambuco é, nesse sentido, uma forma de perguntar quem a tecnologia imagina que somos e o que fazemos quando ela nos imagina mal.

Referências

- ANDRADE, O. M.; PERSON, P. R. F. N.; MOREIRA, C. H. S O folclore como instrumento da Educação Física no resgate da cultura brasileira no ambiente escolar. *Fiep Bulletin*, v. 77, Special Edition, Article II, 2007. Disponível em: <https://ojs.fiepbulletin.net/fiepbulletin/article/view/4209>. Acesso em: 12 jun. 2026.
- CARDOSO, F. et al. Inteligência artificial na educação: conceitos e aplicações. *Revista Brasileira de Informática na Educação*, v. 31, 2023.
- CORRÊA, S. C.; LIMA, M. R. C. Educação física escolar e tecnologias digitais. *Motrivivência*, v. 33, n. 64, 2021.
- CRESWELL, J. W. *Projeto de pesquisa*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- DURSO, S. O. Inteligência artificial e formação docente. *Educação & Sociedade*, v. 46, 2025.
- FLÔR, G. Z.; PRATI, J. E. L. R. Aprendizagem, educação física escolar e recursos tecnológicos. In: SILVA, C. A. F. (org.). *Didática e Educação Física em tempos de Inteligência Artificial*. Niterói: Editora Equalitas, 2024.
- FONSECA, F. B. et al. Educação física escolar, tecnologias digitais e saúde: incursões exploratórias pela literatura. *Motrivivência*, v. 32, n. 63, 2020. DOI: <https://doi.org/10.5007/2175-8042.2020.e72861>.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- GOMES-DA-SILVA, P. N. A cognição corporal. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, v. 24, n. 3, 2003.
- INSTITUTO ESPORTE E EDUCAÇÃO. IEE desenvolve primeira IA brasileira 100% especializada em esporte educacional. 28 out. 2025. Disponível em: <https://esporteeducacao.org.br/iee-desenvolve-primeira-ia-brasileira-100-especializada-em-esporte-educacional/>. Acesso em: 12 jun. 2026.
- MARTÍN-BARBERO, J. *Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia*. 6. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2009.
- MINAYO, M. C. S. (org.). *Pesquisa social*. 32. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.
- OLIVEIRA, L. P.; FRAGA, A. B. Aplicativos de exercícios físicos e a protocolização das práticas corporais. *Movimento*, v. 27, 2021.
- SABBATINI, M. Inteligência Artificial sob o olhar decolonial: contribuições do Grupo de Pesquisa Folkcomunicação para uma crítica necessária. In: 48º Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, 2025, Vitória (ES). *Anais [...]*. São Paulo: Intercom, 2025.
- SAMPAIO, Rafael Cardoso; LYCARIÃO, Diógenes. *Análise de conteúdo categorial: manual de aplicação*. Brasília: Enap, 2021.
- SILVA, C. A. F. (org.). *Didática e Educação Física em tempos de Inteligência Artificial*. Niterói: Editora Equalitas, 2024.
- VIEIRA, R. M. *Cultura popular nas aulas de Educação Física: o folclore como caminho formativo*. 2025. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física Escolar), Colégio Pedro II, Rio de Janeiro, 2025. Disponível em: <https://petrus.cp2.g12.br/items/e67551fe-e7c0-4d07-9124-78d0ca9a7d03/full>. Acesso em: 12 jun. 2026.