

© Copyright by Paula Cristina da Costa Silva, Alessandra Galve Gerez, Ana Claudia Silverio Nascimento, Bruno de Oliveira e Silva, Fábio Luiz Loureiro, Felipe Quintão de Almeida, Gabriela Cardoso Machado, Ivan Marcelo Gomes, Juliana Moreira da Costa, Luize Moro, Marcelo Adolfo, Duque Gomes da Costa, Simone Rechia

Projeto gráfico e diagramação: Rita Motta

www.editoratribo.blogspot.com

T327 Territorialidade e diversidade regional no Brasil e América Latina: suas conexões com a Educação Física e as Ciências do Esporte / Paula Cristina da Costa Silva ... [et al.] organizadores. – Florianópolis: Tribo da Ilha, 2016. v.2 (120p.)

Tema geral do XIX Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte – CONBRACE e VI Congresso Internacional de Ciências do Esporte – CONICE. Inclui referências
ISBN: 978-85-62946-73-8

1. Educação Física – Congressos. 2. Esportes – Congressos. 3. Professores de Educação Física – Formação. 4. Territorialidade humana – América Latina. 5. Abordagem interdisciplinar do conhecimento. I. Silva, Paula Cristina da Costa. II. Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte (19.: 2015: Vitória, ES). III. Congresso Internacional de Ciências do Esporte (19.: 2015: Vitória, ES). IV. Título: CONBRACE. V. Título: CONICE.

CDU: 796

Catálogo na publicação por: Onélia Silva Guimarães CRB-14/071



EDITORA TRIBO DA ILHA

Rod. Virgílio Várzea, 1991 – Florianópolis-SC

e-mail: editoratribodailha@gmail.com

Fone: (48) 3238 1262 / 9122 3860

www.editoratribo.blogspot.com

TECNOLOGIAS E TERRITORIALIDADES EM EDUCAÇÃO FÍSICA: mídiatização na/da escola¹

*Giovani De Lorenzi Pires*²

Inicialmente, não apenas por protocolo, mas com muita sinceridade, quero registrar aqui meu agradecimento aos colegas do GTT Comunicação e Mídia, pela indicação honrosa para participar dessa mesa conjunta com o GTT Escola. Representa-los é um compromisso de muita responsabilidade. Da mesma forma, quero cumprimentar e agradecer aos colegas do GTT Escola essa oportunidade de dialogar sobre o que temos pesquisado, proposto e realizado a partir do conceito de Mídia-Educação, termo ao final do qual, pretensiosamente, incluímos um “Física”, para nos ajudar a pensar as relações entre a Educação Física e a mídia numa perspectiva educativa.

Também gostaria de registrar minha particular alegria em dividir essa mesa, mediada pelo amigo Allyson Carvalho, com o professor Mauro Betti, colega que é referência para todos nós e

¹ Este texto foi produzido como roteiro para minha intervenção na mesa conjunta GTT Mídia/GTT Escola no CONBRACE/2015, na cidade de Vitória/ES, em 09/9/2015. Para essa publicação, ligeiramente modificada, foi mantida a informalidade com que o texto foi construído, dada a sua característica de oralidade.

² Professor associado do DEF/CDS/UFSC e do PPGEF/UFSC, pesquisador do LaboMídia/UFSC. Contato: giovani.pires@ufsc.br

também parceiro de muitas reflexões conjuntas sobre esse tema. E, há até bem pouco tempo, membro do GTT de Comunicação e Mídia, do qual fomos, inclusive, coordenadores.

Comecei a escrever este texto sob o impacto de dois acontecimentos recentes e que me causaram muita emoção. E ambos implicaram despedida: minha aposentadoria da função de professor e o falecimento da minha mãe. Os dois aconteceram num intervalo de uma semana, no último mês de agosto/2015.

Minha aposentadoria acontece depois de 38 anos de trabalho, 36 deles como professor de Educação Física e servidor público, os 13 primeiros na rede de ensino básico do estado do Rio Grande do Sul, os últimos 23 anos como professor do Departamento de Educação Física da Universidade Federal de Santa Catarina.

Já minha mãe, dona Engrácia, retirou-se de cena com toda a dignidade, depois de 99 anos de uma vida vivida com muita determinação e lucidez, nos deixando vários exemplos, sobretudo sobre como criar quatro filhos, três adolescentes e uma criança (eu), viúva aos 46 de idade.

O que esses dois fatos tem a ver com o tema que pretendo desenvolver aqui, nessa mesa sobre Educação Física, Escola e Mídia? Necessariamente, nada; subjetivamente, tudo!

Explico: a escola foi uma presença constante na minha vida inteira. E devo isso, inicialmente, à minha mãe. Quando éramos pequenos, já órfãos de pai, ela nos dizia que, como nossa família não tinha posses nem heranças pra receber, precisávamos buscar as condições para sermos alguém na vida pela educação [e ela fez disso uma cruzada pessoal cotidiana, incentivando e controlando nossa vida escolar, cobrando sempre notas boas, fiscalizando os

temas para casa, não faltando a uma reunião de pais, fazendo sacrifícios para que nunca nos faltassem as condições para estudar].

Guri, lá no Alegrete, eu passava o dia na escola! Acho que fui um pouco precursor da escola de tempo integral! Além das aulas, fiz muitas atividades extracurriculares [menos as artísticas, porque descobri cedo que minha “veia artística” já nasceu esclerosada!]. E pratiquei esporte, muito esporte! Muitos esportes! Mais tarde, quando foi preciso me decidir por um curso superior, não tive muita dúvida: eu queria continuar na escola, trabalhar na escola, logo, ser professor! Eu gostava muito de História, mas... as experiências formativas que tive no esporte escolar falaram mais alto e lá fui eu para a UFSM, no meio dos temíveis anos 70, fazer o curso para ser professor de Educação Física!

Depois de formado, foram 13 anos na escola, como professor do ensino básico. Mas sempre estudando! Especialização e mestrado foram feitos assim, entremeando aulas e estudo (e viagens, porque um e outro foram cursados há mais de 300 km da minha cidade!).

Nos próximos 23 anos que passei na UFSC, embora não trabalhando diretamente na escola, atuei exclusivamente na formação de professores de Educação Física para a escola, nos âmbitos inicial, continuada e na pós-graduação. E, nos últimos sete anos anteriores à aposentadoria, voltei a vivenciar diretamente a escola, então como supervisor do estágio curricular em Educação Física escolar do curso de licenciatura em Educação Física da UFSC.

Portanto, creio que cumpri com a exigência que a mãe me fazia desde pequeno, porque estive sempre muito envolvido com a escola!

E agora, para a minha alegria, participo dessa reunião conjunta com o GTT Escola, como sempre desejávamos - nós, do GTT Comunicação e Mídia! E com mais um detalhe: exatos

20 anos após e no mesmo lugar (a UFES) onde iniciei essa minha participação formal na gestão nossa sociedade científica, no CONBRACE de 1995, ocasião em que fui eleito Diretor de Comunicação do CBCE e recebi do presidente Kunz a incumbência de ser o editor da Revista Brasileira de Ciências do Esporte. [E acredito que nessa mesa dou por concluída minha participação oficial em atividades do nosso CBCE. Portanto, mais uma despedida!]

Recolho, por isso, esse convite, como uma homenagem prestada a mim pelos amigos e colegas do GTT Comunicação e Mídia, a quem expresso novamente o meu mais sincero agradecimento.

Bem, feito esse preâmbulo³, quero falar do título da mesa que nos foi proposto. Sobretudo para dizer que, do ponto de vista dos estudos de mídia, ele é muito contraditório! Pois que a primeira “vítima” da emergência da cultura digital e dos ambientes “virtuais” foi precisamente o território! Costumamos dizer que na rede mundial de computadores o que ocorre é justamente a “desterritorialização”, a “deslocalização”, a “desmaterialização”, ou seja, a existência socialmente compartilhada de fenômenos sem um referente físico, sem um território pra chamar de seu!

Portanto, peço que me desculpem, mas vou ignorar o título proposto para essa mesa e vou rebatizá-la de: *reflexões sobre a urgência da formação crítica na educação física escolar, no âmbito*

³ Quando se começa a chamar introdução de preâmbulo tá mesmo na hora de aposentar! Espero não chegar a escrever “prolegômenos”, como fazia o prof. Inezil Penna Marinho!

da cultura digital. Um pouco longo e bastante pretensioso, mas espero poder, ao menos, anunciar alguns elementos para nosso debate.

Para tanto, começo com o esclarecimento sobre meu entendimento a respeito de algumas expressões-chaves aqui já referidas.

E começo logo pela mais difícil: a escola.

Para tanto, me valho das contribuições essenciais de dois *hermanos*, um argentino e um gaúcho, que são o Fernando Gonzales e o Paulinho Fensterseifer. Eles escreveram dois textos publicados em sequencia nos Cadernos de Formação do CBCE, com o título “*Entre o não mais e o ainda não*”: *pensando saídas para o não lugar da Educação Física escolar, I e II* (GONZALES; FENTERSEIFER, 2009; 2010). Vou me referir aqui ao primeiro da série, em que eles tratam justamente do que é o projeto da escola na perspectiva republicana.

- 1) Se admitirmos viver numa sociedade balizada pelos princípios da república, portanto, que se organiza a partir e para servir aos interesses comuns da sociedade, a escola como uma instituição republicana precisa ser compreendida e reconhecida como uma estratégia de reprodução dessa sociedade. Ainda que essa reprodução não signifique, como apontavam as teorias reprodutivistas, a completa estagnação do processo transformador, tendo em vista ser este inerente à própria lógica do mundo humanamente produzido, a escola tem entre seus princípios fundantes o de perpetuar e consolidar aquilo que, nesse momento histórico, a sociedade já produziu e reconhece como importantes, no âmbito da cultura, do conhecimento e dos valores sociais. Parece-me também que, embora possam discordar quanto ao grau, à intensidade e às prioridades no processo

educativo nela desenvolvido, as correntes pedagógicas modernas em geral reconhecem a escola como um espaço de preparação para o futuro. Isto é, de formar as novas gerações, como afirma Hanna Arendt, proporcionando a elas o acesso às condições de conhecer, inserir-se, questionar e ajudar a reconstruir o mundo, tal como nós, adultos, o fazemos hoje. Portanto, a educação escolar tem, necessariamente, uma perspectiva teleológica, porque os seus fins ou propósitos se concretizarão no futuro⁴.

E quais são esses propósitos ou fins da educação escolar? Onde, no interior da sociedade, devemos busca-los para orientar o processo educativo na escola? Quem, em nome da sociedade, chancela e avaliza o que devemos fazer para alcançar tais fins? Bem, aqui encontramos, talvez, uma das principais divergências entre as propostas pedagógicas que se arvoram a pensar a escola.

Desconsiderando as orientações religiosas, uma vez que estamos tratando (ou devemos estar) de uma escola republicana, portanto laica, creio que há, sem prejuízo de outros, no mínimo três grandes territórios em disputa pela hegemonia da orientação do processo educativo escolar: a cultura, a ciência e a ética normativa, do que me ocupo brevemente a seguir:

- 2) A cultura pressupõe a escola como uma instituição responsável pela sua transmissão, uma instituição destinada

⁴ Claro que não estou deixando de reconhecer aqui a educação de jovens e adultos, nem desconsiderando os seus saberes e conhecimentos, advindos do seu estar-no-mundo; apenas que, do ponto de vista do tipo de formação que a sociedade atribui à escola como sua responsabilidade, eles são uma “nova-geração”, por não terem tido acesso à educação escolar na idade em que, desejavelmente, as “novas gerações” o têm.

à socialização das novas gerações, a que já nos referimos. Isso implica ter a escola como um tempo/lugar em que as normas socialmente aceitas e compartilhadas, de forma hegemônica, devam ser apreendidas e incorporadas ativamente por aqueles que, neste momento, estão na transição do âmbito privado (da família) para o público. E para cuja transição, tais normas são condição *sine qua non*, qual seja: inserir-se no mundo social para nele intervir, seja pela sua reprodução, seja por mudanças que coletiva e participativamente tornem-se desejáveis. [Talvez a melhor formulação da frase não seja a forma alternativa que usei, mas a aditiva: ... “para sua reprodução e para mudanças”, tendo em vista a compreensão histórica da cultura].

Assim, se a ênfase do projeto de educação escolar estiver centrada na cultura, saberes e fazeres cotidianos em circulação e recriação no interior da escola, na produção daquilo que podemos denominar de cultura escolar, representam a matéria-prima do microcosmo social, ou se preferirmos, do laboratório social onde os estudantes devem experimentar-se como reprodutores, questionadores e produtores de cultura. A escola funcionaria, assim, como um grande ensaio para a vida social adulta. Para o exercício da tensão permanente entre culturas, como nos lembra o querido amigo Tarcisio Tatá Mauro Vago (VAGO, 1996). Aqui, a metáfora weberiana retomada por Geertz, de que a cultura é uma teia de significados que juntos tecemos, tem na escola, para o Fernando e o Paulinho, a instituição que nos potencializa a fazer isso, isto é, que nos capacita a tecê-la.

- 3) Porém, se a escola deve orientar-se pela ciência, tendo seu fulcro no conhecimento científico didaticamente transposto em conteúdos dos diferentes componentes curriculares, alteram-se os objetivos e as formas prescritas para alcançá-los.

Para essa visão de escola, a apropriação dos conteúdos é a ferramenta principal para que as novas gerações possam inserir-se no mundo social (e produtivo, acrescento eu), por dominarem os conhecimentos reconhecidos e validados pela ciência, portanto, indispensáveis para o sucesso em qualquer empreitada acadêmica ou profissional. Aqui, o objetivo da educação escolar é garantir a aquisição das competências (palavra tão contestada e tão pouco refletida) para operar no mundo, isto é, saber o saber necessário e saber mobilizar este saber para enfrentar as situações desafiadoras.

É nessa perspectiva, da escola ancorada no saber científico, fruto, é claro, da alta modernidade e da hegemonia da ciência na validação do que é importante conhecer, que se funda um dos princípios norteadores da escola: a diferença de conhecimento entre professor e alunos, que pressupõem tarefas e responsabilidades diversas. E é nessa diferença que repousa a autoridade do professor na escola, como aquele que sabe e que, por isso, tem licença (licenciatura) para ensinar o que sabe. Em tese, quanto mais conhecimento “puro”, universal, for ele capaz de transmitir, mais reconhecido ele é.

- 4) Por fim, podemos vislumbrar um projeto de escola que, sem desconsiderar completamente os dois enfoques anteriores, prioriza uma preocupação ética normativa para o processo educativo escolar, como uma possibilidade de transmissão de valores morais desejáveis sobre como proceder em uma dada sociedade⁵.

⁵ Aqui, estou entendendo a ética como “disciplina filosófica cujo objeto são os juízos de apreciação quando se aplicam à distinção do bem e do mal”, e moral como “conjunto de regras de conduta próprias a uma época ou cultura, ou

Sem muito esforço, é possível identificar as raízes dessa proposta de educação escolar na concepção que implantou e expandiu as *public-schools* inglesas, com as quais o estado, em nome da burguesia emergente do século 19, (e para seus filhos) substituiu as escolas de confissão religiosa pelo *Education Act* ou o Ato das Escolas Públicas, de 1870. A ideia era inserir na formação das crianças e jovens originários daquela nova classe social ascendente um conjunto de valores considerados necessários, derivados da aristocracia, para aquelas crianças e jovens que estavam sendo preparados para assumir o poder econômico e político da nova sociedade, a partir da revolução industrial.

De traço bastante conservador, esse projeto propunha (e ainda propõe) que a escola difundisse valores cívicos, de respeito a uma noção difusa de Pátria e seus símbolos, mas também e principalmente daqueles valores que são caros ao pensamento liberal, isto é, a noção de direitos e deveres iguais (mesmo entre desiguais), de livre concorrência, de meritocracia, do incentivo ao *selfmademan*, (agora chamado de empreendedor), do desenvolvimento da liderança, do reconhecimento entre pares... Enfim, um conjunto de normas que não apenas ajudasse a inserir os jovens num modelo de sociedade em consolidação, a sociedade capitalista, mas que também contribuísse para a consolidação dessa.

consideradas como universalmente válidas” (DUROZOI e ROUSSEL, 1996). Resumidamente e de forma bem humorada, Sérgio Cortella diz que “ética é o conjunto de valores e princípios que usamos para responder as três grandes questões da vida: quero? Posso? Devo? Há coisas que eu quero, mas não posso; há coisas que eu posso, mas não devo; e há coisas que eu devo, mas não quero.” (CORTELLA, 2009)

5) Para concluir esse tópico sobre a escola, quero falar de uma expressão que se revela comum a praticamente todas essas propostas de educação escolar, assumindo uma condição de denominador comum, ainda que seu significado mude substancialmente entre elas, apresentando-se mesmo desencarnado, desgastado, um quase chavão, um autêntico jogo de linguagem. Estou me referindo ao compromisso que caberia à escola em desenvolver uma “educação para a cidadania”.

A pergunta que cabe é: o que é cidadania? Para escolas orientadas por diferentes concepções e projetos a cidadania seria a mesma? Ou há cidadanias, no plural?

Sem remontarmos à ideia de cidadania nos gregos, podemos considerar que esse conceito, de cidadania moderna, está vinculado à noção de estado-nação e à afirmação de uma classe social, a burguesia, como hegemônica no controle e direção dos destinos da nação. Assim, na escola republicana, mas sob o domínio dos interesses burgueses, há visões difusas do que seja educar para a cidadania. Cidadão é quem compartilha da mesma cultura ou mesmas culturas? Ou quem conhece os meandros da ciência? Ou ainda quem sabe e opera por dentro das normas prescritas para a sociedade? Ou seria, otimistamente, a soma de tudo isso? Não seria muita pretensão?

Volto a tratar disso mais adiante para pensarmos sobre o que seria educação para a cidadania numa sociedade balizada pela tecnologia e por uma cultura digital... De passagem, porém, acrescento que é lícito supor que, porque essa grande pretensão parece ter sido assumida pela escola e exigida pela sociedade, tem-se hoje a impressão que essa sociedade se mostra, cada dia mais, frustrada, insatisfeita, desestimulada e desconfiada em

relação à escola e a sua capacidade de alcançar seus fins ou propósitos prometidos. Talvez disso resulte a perda de legitimidade dessa escola, que vimos constatando – e a profusão de modelos de renovação ou alternativos que observamos.

- 6) Outro conceito, talvez mais que isso, um tema para pensarmos as relações entre a educação, a escola e as tecnologias, é o que se refere à cultura digital. Numa era de intensa conectividade e interatividade, de relações sociais e de acesso à informação, amplamente mediadas pela tecnologia, se reconhece a existência de um recorte da cultura geral, que se produz, circula e é apropriado e reconstrói seus sentidos de um modo diferente, no chamado ciberespaço.

Bianca Santana e Sergio Amadeu da Silveira, pesquisadores e ativistas da temática, com base em Manuel Castells, assim definem cultura digital:

Reunindo ciência e cultura, antes separadas pela dinâmica das sociedades industriais, centrada na digitalização crescente de toda a produção simbólica da humanidade, forjada na relação ambivalente entre o espaço e o ciberespaço, na alta velocidade das redes informacionais, no ideal de interatividade e de liberdade recombinante, nas práticas de simulação, na obra inacabada e em inteligências coletivas, a cultura digital é a realidade de uma era de mudança. [...].

Ainda segundo os autores, “a cultura digital é a cultura da contemporaneidade”. Ou, a cultura do nosso tempo, acrescento. Essa afirmação me fez lembrar outra, que não resisto à tentação de transcrevê-la aqui, para mostrar a atualidade e a clarividência do pensamento de Paulo Freire:

Uma das coisas mais lastimáveis para um ser humano é ele não pertencer ao seu tempo. É sentir-se, assim, um exilado no tempo. Com isso quero dizer que sou um homem da televisão, sou um homem do rádio, também. Assisto a novelas e aprendo muito com elas, criticando-as [...]. Dificilmente um comercial me apanha desprevenido, eu analiso os comerciais [...] e descubro neles imediatamente o corte de classe, o corte de sexo, o corte de raça. Às vezes, os três juntos... (FREIRE, 1984, p. 14).

- 7) Agora, para pensarmos as relações entre mídia e educação física na escola, recorreremos ao conceito de Mídia-Educação. Nos estudos que temos empreendido no LaboMídia/UFSC, temos tratado muito desse tema⁶.

Aparentemente, a primeira vez que o termo foi usado, já tem mais de 50 anos. Tratava-se de um documento da UNESCO, que, no princípio dos anos 60, introduzia a *media-education* no horizonte das responsabilidades pedagógicas da escola, provocado certamente pelos estudos de pesquisadores ingleses, preocupados com as influências do cinema (e da televisão, emergente tardiamente na Europa) sobre a educação das crianças. O objetivo central, naquele momento, era de dar proteção à criança.

Sobre isso, Bévort e Belloni (2009, p.1085) afirmam que:

Os perigos de influência ideológica, o receio de uniformização estética e de empobrecimento cultural pela padronização de fórmulas de sucesso do cinema e do rádio, agora estandardizadas pela televisão, levaram educadores

⁶ No GTT Comunicação e Mídia, ele é bastante discutido, mas considero importante trazer algumas das suas características para facilitar o diálogo com os colegas do GTT Escola.

a se preocuparem com a formação de crianças e jovens para uma “leitura crítica” dos meios de comunicação de massa. As abordagens mais influentes focavam os efeitos da “exposição” às mídias de massa da época.

Paralelo a esse cuidado, os educadores também reconheciam a importância dos processos educativos tecnicamente mediados para o desenvolvimento de amplos programas de formação continuada e à distância. Presumia-se que o emprego de módulos educacionais através do rádio e da televisão permitiria ampliar os esforços de garantir o acesso ao conhecimento e respectiva capacitação para a esfera produtiva.

A partir daí, a atenção à mídia nos processos educativos e, por conseguinte, a evolução do que viria a ser o que temos hoje como conceito de mídia-educação transitou através de duas vias quase sempre paralelas, portanto, sem estabelecer conexões: 1) uma que incentivava a inserção progressiva dos meios como ferramentas para o ensino, também conhecida como tecnologia educacional - ou educação com a mídia; 2) e outra abordagem em que o conteúdo e a forma do discurso da mídia eram tomados como objeto de estudo e de análise e crítica - ou educação para a mídia (BELLONI, 2000).

- 8) Mais recentemente, entre os anos 90 e a virada para o ano 2000, em coincidência com a expansão e a popularização dos meios digitais de informação e comunicação (as TDICs), sobretudo com o advento da internet e, depois, com aquilo que reconhecemos como sendo a internet 2.0 (pela qual, nos tornamos todos receptores e emissores), consolida-se o reconhecimento de que em vez de tomar os meios como ferramenta OU como objeto de análise na educação, havia a necessidade de uma maior integração

didático-pedagógica das TDICs no âmbito escolar. E que essa integração passa tanto pelo conhecimento técnico dos meios quanto da compreensão crítica do discurso da mídia, mas vai além: essa integração poderia levar a uma outra dimensão, que além do domínio dos meios e dos processos comunicacionais, possibilitasse expressar-se eficazmente através deles.

Estavam, pois, constituídas as três dimensões aceitas hoje como contextos constituintes de um modelo de mídia-educação (cf. RIVOLTELLA, 2002; FANTIN, 2006): metodológico, crítico e produtivo.

- No contexto metodológico, a mídia-educação é considerada um recurso (instrumento) para reinventar a didática, incluindo novos suportes tecnológicos de aprendizagem.
- No contexto crítico, a mídia-educação tematiza a mídia (como objeto de estudo) para que os alunos sejam capazes de compreender, interpretar e avaliar seus diversos conteúdos, desenvolvendo uma consciência reflexiva e responsável.
- E no contexto produtivo-expressivo, considera-se o ambiente digital para o desenvolvimento de uma literacia ou um letramento específico (*media literacy* ou *digital literacy*), qual seja, a capacidade de expressão criativa e comunicativa no âmbito da cultura digital.

9) A grande dificuldade que se apresenta, no âmbito da Mídia-Educação, é promover experiências de ensino-aprendizagem que contemplem, de forma integrada e complementar, essas três dimensões ou contextos. Na Mídia-Educação Física, tal desafio tem se revelado ainda maior porque a nossa matéria-prima é o movimento e, como tal, precisamos desenvolver projetos de ensino que priorizem o diálogo entre movimento e as TDICs.

Dentro os vários trabalhos cujos relatos temos visto em dissertações, teses, artigos, etc., que vem tematizando a Educação Física escolar sob a perspectiva da mídia-educação, alguns são realmente muito inovadores e ousados. Nesse sentido, apenas para ilustrar o que estou falando, gostaria de pedir licença para relatar o estudo implementado pela professora Verônica Piovani, que fez o seu mestrado no PPGEF/UFSC e a quem tive a oportunidade de orientar (PIOVANI, 2012).

Antes, um pouco sobre a contextualização do estudo.

No Uruguai, seu país de origem, o governo implantou há alguns anos um grande projeto de inclusão e conectividade digital, que abrange todas as crianças em idade escolar de todas as escolas públicas de todas as cidades, denominado Plano CEIBAL⁷, baseado no projeto global para o terceiro mundo *One Laptop per Child*, comandado por Nicholas Negroponte. É o correspondente, no Brasil, ao Programa UCA – um Computador por Aluno, implantado apenas experimentalmente no país, ainda no governo Lula e hoje praticamente abandonado pelo ProInfo/MEC.

Vero transitou nos dois programas: havia acompanhado a implantação do plano CEIBAL no Uruguai, como professora de Educação Física em escolas de Montevideo; depois, como mestrandia, integrou-se à coordenação do Prouca na UFSC, que era a instituição responsável pelo acompanhamento da implantação experimental em escolas de Santa Catarina. Entre semelhanças e diferenças nos dois programas, um desafio comum: o que a Educação Física poderia fazer com aquele pequeno laptop, entregue a cada aluno, no Uruguai apelidado de XO e no Brasil de Uquinha? Houve, nos dois países, capacitações para professores que iriam trabalhar com o computador; os laptops eram entregues aos

⁷ CEIBAL é o acrônimo do título do plano e o nome uma flor típica daquele país.

alunos com muitos programas educativos, dos vários componentes curriculares. Mas, a Educação Física havia sido solenemente ignorada, tanto lá quanto aqui. Nem capacitação específica para professores, nem programas de Educação Física!

Estava posto, aí, o seu problema de pesquisa: construir um estudo, na forma de uma pesquisa-ação, de interlocução pedagógica (devo essa expressão ao Mauro Betti) em que professores de Educação Física de escolas do Plano CEIBAL e do PROUCA/SC desenvolvessem conteúdos específicos da disciplina, empregando o XO e o Uquinha – diga-se de passagem, ambos muito ruins, com muitas limitações técnicas e fragilidades operacionais. Falo disso mais adiante.

O conteúdo escolhido foram os jogos tradicionais (no Uruguai) ou da cultura popular (no Brasil). A inspiração metodológica veio da pedagogia de Célestin Freinet, da correspondência inter-escolas e das suas cartas pedagógicas, através das quais, crianças de diferentes regiões da França, no período entre-guerras, se correspondiam e conheciam características, hábitos e costumes de lugares diversos do país. A atualização das cartas da pedagogia Freinet deu-se pelo uso de emails e, sobretudo, de blogs produzidos pelos alunos das turmas envolvidas na pesquisa com o uso dos pequenos computadores, que foram empregados para o registro escrito e visual (fotos) dos jogos resgatados por eles, em pesquisas junto aos pais e outros adultos.

A tarefa se complexificava e se enriquecia pedagogicamente quando os alunos daqui tomavam contato (inclusive com o aprendizado rudimentar da língua diferente), aprendiam e brincavam com os jogos de lá e vice-versa, fazendo também, nos respectivos blogs, registros das suas impressões, dificuldades, diferenças, etc.

Tivemos ali, creio eu, uma experiência mídia-educativa total, em que as suas dimensões, pensadas no âmbito da Educação

Física, foram mobilizadas sem fragmentação, porque as habilidades técnicas, assim como as necessárias para a produção/expressão e para a crítica/avaliação, constituíram-se num todo indivisível para atender à proposta de intercâmbio cultural e pedagógico através do sistema digital dos programas.

XO e Uquinha e seus respectivos programas e periféricos, além das condições de infraestrutura das escolas e de envolvimento dos professores colaboradores, estiveram em avaliação na pesquisa e revelaram-se bastante diversos, mas em ambos os casos igualmente bastante limitadores. Se o *wifi* das escolas uruguaias oferecia uma banda larga estável e com espaço suficiente para as experiências pedagógicas, no Brasil, os *modems* eram instáveis, as bandas limitadas, o alcance do *wifi* limitado ao interior da escola, sendo que as atividades administrativas realizadas na rede digital tinham prioridade sobre as práticas pedagógicas!

Por outro lado, no Uruguai a pesquisa teve dificuldades de continuidade porque os professores de Educação Física atuavam no contraturno e, por diferentes razões, as suas aulas eram seguidamente suspensas (atividades de reforço, festividades, treinamentos); ou os professores que haviam sido capacitados pela pesquisadora eram removidos de escola (no tempo de um trimestre letivo!).

Em comum, a já referida precariedade dos laptops: difíceis de serem alimentados com programas que não os que já vinham nos aparelhos, além de sistemas operacionais hostis a softwares proprietários, eles limitavam a sua adequação para outras possibilidades de uso. Foi preciso adequar-se a eles, com alguns prejuízos ao que era planejado. Além disso, situações inusitadas tinham difícil resolução; por exemplo: as baterias dos laptops tinham cargas de pequena duração (usando para rodar vídeos, por exemplo, duravam muito pouco tempo) e, o que é pior, sem possibilidades

de usar na rede elétrica da escola para recarga, porque obviamente as salas de aula não dispunham de tomadas em número necessário (e se tivessem, provavelmente os disjuntores cairiam!).

Cito essas dificuldades, obviamente não para desincentivar novas experiências, nem para supervalorizar o estudo da Vero (que foi realmente muito bom!), mas para mostrar que a requerida inclusão digital na escola e a inserção das TDICs nas práticas pedagógicas não pode se limitar à entrega de equipamentos, nem pode prescindir de um suporte de infraestrutura e de ações de capacitação e apoio aos professores.

- 10) Da mesma forma que refletimos sobre a importância da escola na *educação para a cidadania* em propostas educacionais diversas, trago aqui alguns elementos para pensarmos o que poderia ser a educação para a cidadania no âmbito da cultura digital, clivada pela perspectiva da mídia-educação. Para tanto, vou me cercar das elaborações teóricas do italiano Pier Cesare Rivoltella, traduzido e discutido em artigo mais ou menos recente, de autoria de duas das nossas principais referências neste campo no Brasil: Gilka Girardello e Mônica Fantin (GIRARDELLO; FANTIN, 2009).

Segundo elas, Rivoltella, ao apresentar um modelo ecológico de mídia-educação, ele a concebe como um campo de reflexão sobre as práticas culturais e, ao mesmo tempo, um fazer educativo. Assim, a mídia-educação consegue promover uma aproximação significativa entre cultura, educação e cidadania. Para o autor (RIVOLTELLA, 2008), a cidadania cultural qualifica o conceito de cidadania, para além dos aspectos políticos e de direitos civis, através do que ele denomina um duplo exercício de cidadania: “a

cidadania de pertencimento e a cidadania instrumental”. Nesse sentido, a mídia-educação pode tanto propagar os valores da cidadania quanto, e principalmente, contribuir para a construção dessa cidadania [uma cidadania emancipada, acrescento eu, seguindo o mestre Pedro Demo (1995), que assim se refere para diferenciar uma cidadania que se conquista, de outra, que é apenas concedida e tutelada pelo poder político].

Assim, pensando que educação para a cidadania deve ser refletida na confluência da cultura digital, na cultura do nosso tempo, trago algumas reflexões finais sobre o tema.

Para tanto, quero caracterizar os cenários a partir dos quais proponho tais reflexões, isto é, a partir de algumas informações e imagens que temos visto na mídia cotidianamente:

- a) Na Europa, por conta de um fundamentalismo religioso estúpido implantado pelo Estado Islâmico, que se instalou na Síria e no Iraque depois que os bombardeios estúpidos norteamericanos e da Otan derrubaram ditaduras teocráticas ali instaladas e deixaram o povo dessas nações sem qualquer referência e proteção, temos acompanhado, de um lado, atentados terroristas, e de outro, cenas do êxodo de milhares de civis, nas mãos de piratas da vida humana, que jogam famílias inteiras em embarcações destinadas a matá-las na travessia, como temos visto, corpos afogados sendo recolhidos do Mediterrâneo;
- b) Nos Estados Unidos da América, não passa semana sem que se divulguem cenas “espetaculares” de mais um atirador mentalmente perturbado, adoecido por não conseguir conviver em um modelo de sociedade em que se ajustar a ela significa, muitas vezes, morrer moralmente, e não

adaptar-se a ela implica, outras tantas, matar e morrer fisicamente.

- c) Fala-se de solidariedade internacional: há 26 anos derrubou-se o muro que separava Berlim, a Alemanha, a Europa e o Mundo. De lá prá cá, construíram-se ou estão em construção outros 16, na Europa, nos Estados Unidos, na Ásia e no Oriente Médio⁸.
- d) No Brasil, nas eleições de 2014 para o Congresso Nacional, quase 100 milhões de pessoas elegeram a bancada mais conservadora, ou pior, a mais reacionária da história do parlamento, onde prevalecem os interesses de uma inusitada “bancada bbb” – boi, bala e bíblia. E em nome dela cometem-se verdadeiros retrocessos no arcabouço jurídico e normativo do país, como a redução da maioria penal, o constrangimento legal para uniões homo-afetivas, dificuldades para demarcação de terras indígenas e quilombolas, entre outras muitas atrocidades sociais.
- e) As manifestações de rua que temos visto (que nada tem a ver com as legítimas manifestações do Movimento Passe Livre, de junho de 2013), na verdade, esses comícios político-partidários de domingo, produzidos por setores da direita institucional do país, incluída aí a mídia tradicional brasileira e, por tradição, golpista, que para tentar um quarto, quinto ou sexto turno nas eleições perdidas em 2014, incentivam e mobilizam grupos reacionários, entre os quais se incluem, paradoxalmente, parcelas significativas do poder judiciário e do ministério público.

⁸ E no Brasil, no episódio da votação do processo de impeachment da presidenta Dilma na Câmara dos Deputados, com a construção do muro da vergonha, plantando em meio ao canteiro central da Esplanada dos Ministérios, para dividir grupos pró e contra o golpe travestido de democracia!

Além das contradições políticas absurdas que temos visto em faixas e cartazes (“somos todos Eduardo Cunha!”), me assusta ver muitas que expressam inequívoco ódio de classe, de raça, de gênero, de orientação sexual, de religião, de xenofobia interna (morte aos nordestinos!) e externa (morte aos haitianos!), preconceitos e intolerâncias de toda a ordem. Palavras de ordem que pedem intervenção militar (ditadura), que exigem menos Paulo Freire, que lamentam o DOPS não ter matado a presidenta Dilma, na ditadura dos anos 70.

Se acrescentarmos a isso o que se pode ver nas redes sociais, penso que o cenário torna-se então ainda mais sombrio e inexplicável [Umberto Eco, pouco antes de morrer, nos ajudou a entender um pouco isso; disse ele, com toda a razão, que “as redes sociais deram voz a uma legião de imbecis, que antes se limitavam a falar na mesa do bar”⁹].

Tudo isso nos leva a pensar em que cidadania e, por suposto, em qual educação para a cidadania necessitamos hoje.

E seja o que for que entendamos por educação para a cidadania, é com pesar que constato que nós, os professores e o sistema educacional republicano que defendemos, falhamos! Não é possível acreditar que pessoas que passaram pela escola, que compartilharam culturas, tiveram acesso ao conhecimento científico e adentraram nos ditames da ética normativa, possam ser essas mesmas que vimos por aí, transtornadas, raivosas, doentes de um ódio que beira à barbárie.

Parece que eles frequentaram outra escola, uma outra pedagogia... E aqui faz cada vez mais sentido as teorias a respeito de uma pedagogia social, não uma educação popular, mas aquela

⁹ <http://noticias.uol.com.br/ultimas-noticias/ansa/2015/06/11/redes-sociais-deram-voz-a-legiao-de-imbecis-diz-umberto-eco.jhtm>

que durante anos é veiculada pela mídia mais convincente já criada para tal, a televisão...

Diante disso, lembro que, desde há algum tempo, em nossos estudos com a Mídia-Educação Física, nós incentivávamos a sua dimensão produtivo-expressiva, insistindo que os sujeitos das nossas pesquisas produzissem conteúdo para aprender a se expressar no ambiente da cultura digital. Hoje, em vista do que a própria mídia nos tem mostrado, eu sustento que é urgente, inadiável e indispensável que façamos uma inflexão, uma profunda mudança de rota, no sentido de um retorno cuidadoso e vigoroso à dimensão crítica - e não apenas na mídia-educação, senão em todos os processos educativos, na escola e na universidade.

Desculpem a fuga em relação ao tema. Na verdade, eu ando muito amargurado com o que temos assistido. Parafraseando Theodor Adorno no célebre ensaio em que discute o compromisso da educação após os massacres do holocausto nazista, entendo que a única coisa que justifica falarmos em um projeto educacional, em educação para a cidadania, em mídia-educação hoje no Brasil, é assumirmos o compromisso de que tudo isso que aí está - e que fede muito a 1964 - não se repita!

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. Educação após Auschwitz. In: _____. *Educação e Emancipação* [Tradução Wolfgang Leo Maar]. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1995.

BÉVORT, Evelyne; BELLONI, Maria Luiza. Mídia-Educação: conceitos, história e perspectivas. *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 30, n. 109, set./dez., 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v30n109/v30n109a08.pdf>

BELLONI, Maria Luiza. *O que é Mídia-Educação*. Campinas: Autores Associados, 2000.

CORTELLA, Mario Sérgio. Qual é a tua obra? Inquietações propositivas Sobre ética, liderança e gestão. Petrópolis, Vozes, 2009.

DEMO, Pedro. *Cidadania tutelada e cidadania assistida*. Campinas: Autores Associados, 1995.

DUROZOI, Gérard; ROUSSEL, André. *Dicionário de Filosofia*. Campinas: Papyrus, 1996.

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

FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sergio. *Sobre Educação: diálogos 2*. SP: Paz e Terra, 1984.

GIRARDELLO, Gilka; FANTIN, Mônica. Diante do abismo digital: mídia-educação e mediações culturais. *Perspectiva*, Florianópolis, v.27, n.1, jun/2009. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2009v27n1p69>

GONZALES, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. Entre o “não mais” e o “ainda não”: pensando saídas do não-lugar da educação física escolar I. *Cadernos de formação do CBCE*, v. 1, n. 1, 2009. Disponível em: <http://www.rbceonline.org.br/revista/index.php/cadernos/article/view/929>

_____. Entre o “não mais” e o “ainda não”: pensando saídas do não-lugar da educação física escolar II. *Cadernos de formação do CBCE*, v. 1, n.2, 2010. Disponível em: <http://www.rbceonline.org.br/revista/index.php/cadernos/article/view/978>

PIOVANI, Veronica Gabriela S. *Escola, Tecnologia e Sociabilidade na Educação Física: intercâmbios pedagógico-culturais no âmbito do Plano CEIBAL e do PROUCA*. Dissertação (mestrado em Educação Física). Florianópolis, PPGEE, UFSC, 2012.

RIVOLTELLA, Pier Césare. *Media education: modelli, esperienze, profi lo disciplinare*. Roma: Carocci, 2002.

_____. A formação da consciência civil entre o ‘real’ e o ‘virtual’
“ In: FANTIN, M.; GIRARDELLO, G. (orgs.). *Liga, roda, clica: estudos em mídia, cultura e infância*. Campinas: Papirus, 2008.

SANTANA, Bianca; SILVEIRA, Sergio Amadeu. *Conceito de Cultura Digital*. Postagem disponível no blog Cultura Digital, em: <http://culturadigital.br/conceito-de-cultura-digital/>.

VAGO, Tarcisio M. O “esporte na escola” e o “esporte da escola”: da negação radical para uma relação de tensão permanente - Um diálogo com Valter Bracht. *Movimento*, Porto Alegre, v. 3, n. 5, 1996. Disponível em: <http://www.seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/2228>