

*[Texto preparado para a Mesa conjunta GTT Mídia/GTT Escola – CONBRACE/2015
Vitória/ES, 09/9/2015]*

**“TECNOLOGIAS E TERRITORIALIDADES EM EDUCAÇÃO FÍSICA:
mídia na/da escola”**

Giovani De Lorenzi Pires (UFSC/LaboMídia)

Agradeço inicialmente, não apenas por protocolo, mas com muita sinceridade, aos meus 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 a oportunidade de dialogar sobre o que temos pesquisado, proposto e realizado a partir do conceito de Mídia-Educação, ao final do qual, pretensiosamente, incluímos um Física, para nos ajudar a pensar a Educação Física e a mídia, numa perspectiva educativa.

Gostaria ainda declarar minha particular alegria em dividir essa mesa, mediada pelo Allyson, com o Mauro Betti, colega que é referência e ao mesmo tempo parceiro de muitas reflexões conjuntas sobre esse tema. E, há até bem pouco tempo, colega de 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, nesse último mês de agosto.

Minha aposentadoria acontece depois de 38 anos de trabalho, 36 deles como professor de Educação Física e servidor público, os 13 primeiros na rede estadual 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. A mim, particularmente, o caçula e temporão, além de controlar muito mais (!), ela estimulava que eu buscasse formas complementares de formação que minha escola, o velho Instituto de Educação Oswaldo Aranha, do Alegrete, oferecia gratuitamente: lá fiz teatro (pouco, logo descobri que minha veia artística já havia nascido esclerosada), participei do grêmio estudantil e do interact clube, fiz curso de datilografia (!) e de técnicas comerciais e bancárias (ser funcionário do Bco. do Brasil era o sonho dourado da rapaziada da época!). Só não toquei na banda da escola, porque desafino até assoviando!

Mas pratiquei esporte, muito esporte! Muitos esportes!

Por conta disso, quando guri, eu passava o dia na escola; mais tarde, quando tive que 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 forte e lá fui eu pra Santa Maria, no meio dos temíveis anos 70, fazer o curso para ser professor de Educação Física!

Depois de 3 anos, voltei pra minha mesma escola, o Instituto de Educação no Alegrete, e por lá fiquei outros 12 anos, dando aulas de Educação Física no então 1º e 2º graus (fundamental e médio) e tentando ser treinador de handebol...

Mas, sempre atento às ordens da dona Engrácia, continuei estudando; mesmo que para tanto, tivesse que fazer muito esforço, porque no Alegrete não havia opções.

Ao longo de um ano e meio, um curso de especialização de final de semana, a cada 15 dias, me obrigava a rodar 500 km até Porto Alegre. Depois, sempre trabalhando, me desloquei semanalmente durante 3 anos para Santa Maria, para cursar o mestrado.

Depois do mestrado, um ano como substituto na ESEF da UFRGS e ainda professor da rede pública, agora em Tramandaí, no litoral gaúcho, foi o intervalo para a minha ida definitiva para a UFSC, em Floripa.

Nos 23 anos que passei na UFSC, embora não trabalhando diretamente na escola, atuei basicamente na formação inicial e continuada de professores de Educação Física para a escola, assim como na pós-graduação. E nos últimos 7 anos anteriores à aposentadoria, retornei a vivenciar diretamente a escola, como supervisor do estágio em Educação Física escolar do curso de licenciatura em Educação Física.

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

E hoje, 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 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 expresse novamente o meu mais sincero agradecimento.

Bem, feito esse preâmbulo¹, 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! A primeira “vítima” decorrente da emergência da cultura digital e

¹ Quando se começa a chamar introdução de preâmbulo tá mesmo na hora de se aposentar! Ainda bem que não escrevi prolegômenos, como fazia o prof. Inezil Penna Marinho!

dos ambientes “virtuais” foi justamente 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 rebatizar, ao menos a minha fala, para: *reflexões sobre a urgência da formação crítica na educação física escolar, no âmbito da cultura digital*. Um pouco longo e bastante pretensioso, mas espero poder dar conta de, 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*. Vou me referir aqui ao primeiro da série, onde 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 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 futuro².

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.

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

² 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.

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.

Aqui, a metáfora weberiana retomada por Geertz, de que a cultura é uma teia de significados que juntos tecemos, tem a escola, para o Fernando e o Paulinho, como 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 o 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.

[Fernando e Paulo alertam para o prejuízo daqueles componentes curriculares que não tem um sistema formal de aferição, como o vestibular; referem-se sobretudo a disciplinas como as Artes e a Educação Física, que, talvez por isso, são subestimadas na escola, considerados por muitos como conhecimentos de uma segunda ordem de importância].

- 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 sociedade³.

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 (Education Act ou 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 para aqueles que estavam sendo preparados para assumir o poder econômico e político da nova sociedade, pós-revolução industrial.

De traço bastante conservador, esse projeto propunha (e ainda propõe) que a escola difunda 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, do incentivo ao *selfmademan*, (agora chamado de empreendedor), do desenvolvimento da liderança, da cooperação 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 sua consolidação.

³ 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 consideradas como universalmente válidas” (cf. DUROZOI e ROUSSEL, no Dicionário de Filosofia, 1996).

Resumidamente, Sérgio Cortella define ética e moral assim: "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."

- 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 seria sempre a mesma cidadania? Ou há cidadanias?

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?

Volto no final para pensar sobre o que seria educação para a cidadania numa sociedade balizada pela tecnologia e por uma cultura digital...

Nota: antes de seguir adiante, porém, devo ressaltar que a minha opção de apresentar estas possíveis concepções de educação escolar de forma singularizada tenta ser apenas uma estratégia didática, cujo objetivo é evidenciar as particularidades de cada uma delas. É claro que a escola moderna, que herdamos, com a promessa de garantir uma educação integral para todos, sustenta como possível e desejável que esta educação integral aconteça na confluência entre essas três demandas, isto é, que a educação escolar seja, a um só tempo, centrada na cultura, no conhecimento e na normatividade.

[Podemos até pensar que, porque essa grande pretensão parece ter sido aceita e 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 se reconstrói sentidos de um modo diferente, o chamado ciberespaço.

Bianca Santana e Sergio Amadeu da Silveira⁴ assim definem o que é 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 recombinate, 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 eu.

Essa afirmação me fez lembrar outra, que não resisto à tentação de transcrevê-la aqui:

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

⁴ <http://culturadigital.br/conceito-de-cultura-digital/>

sexo, o corte de raça. Às vezes, os três juntos... (Paulo Freire, 1984 !!!)⁵.

- 7) Para pensarmos as relações entre mídia e educação física na escola, recorreremos ao conceito de Mídia-Educação. Para os colegas do GTT comunicação e mídia isso talvez seja um pouco repetitivo, já que temos tratado muito desse assunto nos nossos estudos, mas considero importante trazer algumas características para o diálogo com os colegas do GTT Escola.

A primeira vez que, aparentemente, 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 proteção à criança.

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

⁵ Sobre Educação: diálogos 2 [Paulo Freire e Sérgio Guimarães]. SP: Paz e Terra, 1984, p. 14

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 (educação para a mídia).

- 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 (pelo 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: que essa integração poderia levar a uma outra dimensão, que além do domínio dos meios e dos processos informacionais, possibilitasse expressar-se através deles.

Estavam, pois, constituídas as três dimensões aceitas hoje como contextos constituintes de um modelo de mídia-educação (cf. Rivoltella, 2003; 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, considera-se o ambiente digital para o desenvolvimento de uma literacia ou um letramento específico (digital),

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 movimento em diálogo com as TDICs.

Dentro os vários trabalhos cujos relatos temos visto em dissertações, teses, artigos, etc., que tentam tematizar 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 implementado pela professora Verônica Piovani, que fez o seu mestrado no PPGEF/UFSC e que tive a oportunidade de orientar.

Antes, um pouco sobre a contextualização do estudo.

No Uruguai, seu país, 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 CEIBAL⁶, 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 mestranda, associou-se à coordenação do Prouca na UFSC, que era a instituição responsável pela 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? Havia, nos dois países, capacitações para professores

⁶ CEIBAL é o acrônimo do título do plano e representa também uma flor típica daquele país.

que iriam trabalhar com o computador; os laptops eram entregues aos 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) 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 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 de mídia-educação 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 wi-fi 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 wi-fi 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 suspensas (atividades de reforço, festividades, treinamentos); ou os professores capacitados pela Vero eram removidos de escola (no tempo de um trimestre!).

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 a 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, não duravam uma hora) 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 na cultura digital e 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 ⁷.

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, 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 e quanto, e principalmente, contribuir para a construção dessa mesma cidadania [o que eu, seguindo o mestre Pedro Demo, denominaria como cidadania emancipada, que assim se refere para diferenciar uma cidadania que se conquista, de outra, que é apenas concedida pelo poder político].

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

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 norte-americanos e da Otan derrubaram ditaduras teocráticas ali instaladas e deixaram o povo dessas nações sem qualquer referência e proteção, temos acompanhado 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) Os Estados Unidos da América não passa semana sem que divulgue as cenas “espetaculares” de mais um atirador mentalmente perturbado, adoecido por não conseguir conviver em um modelo de sociedade em que se

⁷ *Diante do abismo digital: mídia-educação e mediações culturais* [Perspectiva, 27(1), jun/2009].

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 Médio...

d) No Brasil, nas eleições de 2014 para o Congresso Nacional, quase 100 milhões de pessoas elegeu a bancada mais conservadora, pior, a mais reacionária da história do parlamento, onde prevalecem os interesses da chamada bancada BBB – boi, bala e bíblia. E em nome dela, cometem-se verdadeiros retrocessos no arcabouço jurídico 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.

d) As manifestações sociais de rua que temos visto neste ano (que nada tem a ver com as legítimas manifestações 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 do ano passado, incentivam e mobilizam grupos reacionários (mas não só esses, o que é ainda mais preocupante!).

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, nos anos 70, a presidenta Dilma.

Se acrescentarmos a isso o que se pode ver nas redes sociais, penso que o cenário torna-se então ainda mais sombrio e inexplicável. [Bem, Umberto Eco, há poucos dias, 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”].

11) Tudo isso me leva a pensar em que cidadania e em que 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.

Diante disso, lembro que, há algum tempo, em nossos experimentos pedagógicos com a mídia-educação, nós incentivávamos a sua dimensão produtiva, 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 mudança de rota, no sentido de um retorno cuidadoso e vigoroso à dimensão crítica, e não apenas na mídia-educação, mas em todos os processos educativos, na escola e na universidade.

Desculpem se saí do tema da mesa. Na verdade, eu ando muito amargurado com o que temos assistido. Parafraseando Theodor Adorno, no célebre ensaio em que discute qual o compromisso da educação após Auschwitz, entendo que a única coisa que justifica falarmos em 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 repetirá!