

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE DESPORTOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA**

DIEGO DE SOUSA MENDES

**LUZ, CÂMERA E PESQUISA-AÇÃO: A INSERÇÃO DA MÍDIA-
EDUCAÇÃO NA FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES DE
EDUCAÇÃO FÍSICA**

FLORIANÓPOLIS, SC

2008

LUZ, CÂMERA E PESQUISA-AÇÃO: A INSERÇÃO DA MÍDIA-
EDUCAÇÃO NA FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES DE
EDUCAÇÃO FÍSICA

Por

Diego de Sousa Mendes
Orientador: Prof. Dr. Giovani De Lorenzi Pires
Co-orientador: Prof. Dr. Mauro Betti

Dissertação Apresentada ao Programa de Mestrado em Educação Física, Centro de
Desportos, Universidade Federal de Santa Catarina, como Requisito para a
Obtenção do Título de Mestre em Educação Física, Área de Concentração: Teoria e
Prática Pedagógica em Educação Física.

FLORIANÓPOLIS / SC

2008

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE DESPORTOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA**

A dissertação: **LUZ, CÂMERA E PESQUISA-AÇÃO: A INSERÇÃO DA MÍDIA-
EDUCAÇÃO NA FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES
DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

Elaborada por: **Diego de Sousa Mendes**

E aprovada por todos os membros da Banca Examinadora, foi aceita pelo Curso de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal de Santa Catarina, como requisito parcial à obtenção do título de

MESTRE EM EDUCAÇÃO FÍSICA

Área de concentração: **Teoria e Prática Pedagógica em Educação Física**

Data: 28 de Março de 2008

Prof. Dr. Luiz Guilherme Antonacci Guglielmo
Coordenador do Mestrado em Educação Física

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. Giovani De Lorenzi Pires - Orientador

Prof. Dr. Mauro Betti - Co-orientador

Prof. Nelson De Luca Pretto

Prof. Lucídio Bianchetti

HORIZONTE VERTICAL

(autor desconhecido – poema “perdido” na net)

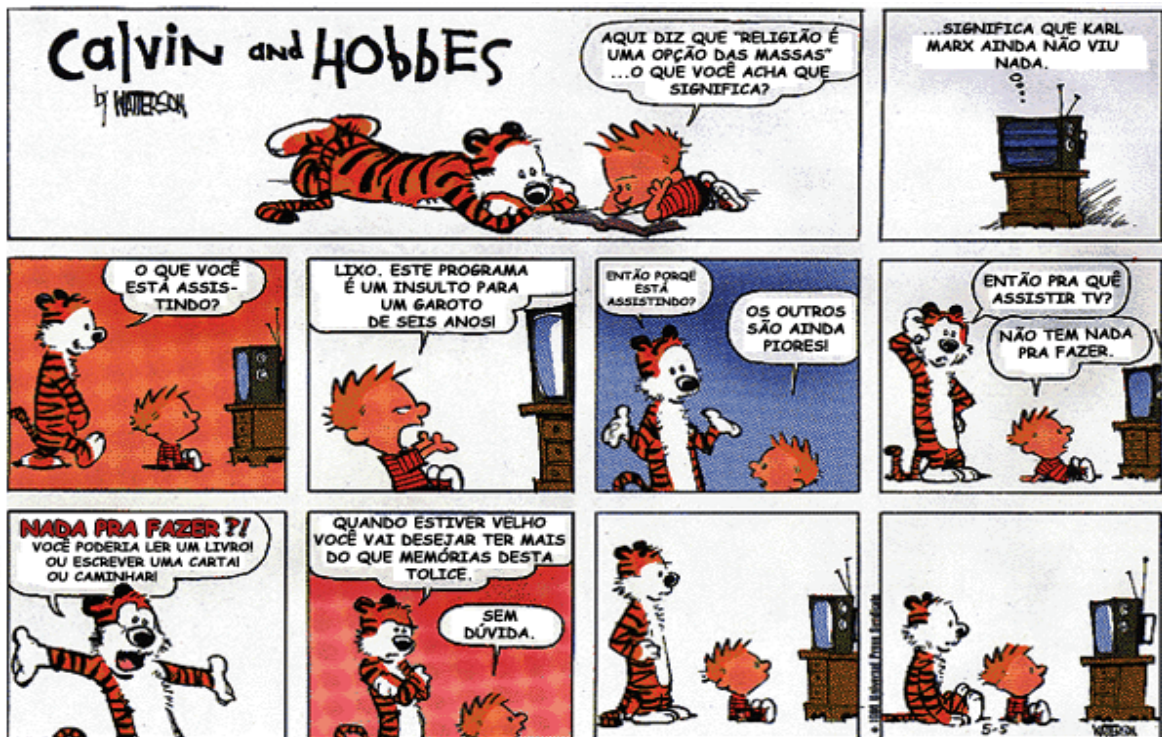
Pela janela vejo dois macacos-homem trepando em um par de árvores-antena, fazendo acontecer a polinização que se espalha em ondas curtas médias ou moduladas, frutificando na janela-televisão na forma de fruta-notícia ou fruta-novela.

Nessa janela-televisão podemos deslumbrar como outros macacos-homens e macacos-mulheres vivem na realidade ou na falsidade.

Mãe natureza não plantou esse pau de ferro mas ele hoje povoa, mesmo sem ser povo, o nosso horizonte acinzentado

[...]

No meio tempo da evolução, cobras digitais e trepadeiras de óptica fibrosa se proliferam pelas tocas e ocas, trazendo novos pólenes, seja direto do intestino da cobra ou pela seiva da trepadeira, e o macaco-homem se delicia no brilho catódico de suas infinitas janelas.



DEDICATÓRIA

*Por todas as lições acadêmicas, políticas e éticas
dedico este trabalho ao meu amigo,
companheiro de debates e produções acadêmicas,
e, grande mestre: Giovani De Lorenzi Pires.
Contigo aprendi mais do que em livros e grandes autores,
aprendi que a força e a emoção prescindem à razão
e que o caráter é uma inabalável distinção.
Em essência, apreendi uma paixão sublime pela docência.
Obrigado Gio!*

AGRADECIMENTOS

Agradeço,

Aos meus pais Adir de Souza Mendes e Hamilton Mendes da Silva por terem me possibilitado todos estes anos de estudos e apoio incondicional e também aos meus irmãos Ailson e Rose, pelos exemplos e incentivos;

A Marise Botti, minha companheira, amiga e namorada. Por toda crença em mim, pelos momentos inesquecível, pelo amor mais terno, carinho ativo, zelo incansável e sorriso encantador. Amo-te além, em um amor que me move a ser mais;

A meus orientadores Giovani De Lorenzi Pires e Mauro Betti pela confiança, profissionalismo e dedicação. Do mesmo modo, agradeço aos membros avaliadores deste trabalho: Nelson De Luca Pretto (UFBA), Lucídio Bianchetti (UFSC), Juarez Viera do Nascimento (UFSC), Maria Isabel Orofino (UDESC);

Aos companheiros do grupo de estudo Observatório da Mídia Esportiva e LaboMídia: Cássia, Cristiano, Fernando, Ferrari, Galdino, Hiroshi, Huáscar, Iracema, Juliano, Madiba, Márcio, Mariana, Mellyssa, Paula, Rogério, Scheila, Sérgio, Victor;

A todos os Professores do PPGEF/CDS/UFSC e, em especial, aos professores do CDS com quem dividi mais do que o âmbito acadêmico: Capela, Edgard, Iara, Maurício, Kunz;

Aos novos colegas que se formaram no convívio no LAPE/CDS/UFSC e no CED/UFSC;

A rede Municipal de Educação de Florianópolis por ter me permitido a realização do campo deste estudo. Aos colegas Charles e Fábão (Fábio Serafin) da S.M.E pela atenção em especial. A todos os professores participantes deste estudo, sem vocês esta pesquisa não seria possível! Um agradecimento especial à escola Municipal Básica Desdobrada José Jacinto Cardoso por concordar com a realização da pesquisa e, sobretudo, as parceiras desta instituição: Maria Febrônia Schweitzer Strazzer, Nydia Pinheiro Lorenzini, Vanda Marques da Silva e Elisabete T. Cruz. Profissionais admiráveis e exemplares...vocês fizeram toda a diferença!

Aos amigos de mestrado, doutorado e de Floripa: Carmem, Erickson Fabiana, Jéssica, Jorge, Junior (Amorinha), Marcius, Miguel, Otávio (Flores), Priscilla, Ramon, Taís e a todos os amigos que já citei anteriormente;

Por fim, ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal de Santa Catarina.

Agradeço a todos que direta ou indiretamente ajudaram na realização deste trabalho.

Muito Obrigado!

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO E CONTEXTUALIZAÇÃO DA PROPOSTA: ENFOCANDO CENÁRIO, PERSONAGENS E INTENÇÕES	14
1.1 O CENÁRIO SOB UM PLANO ABERTO	14
1.2 O CENÁRIO SOB UM PLANO FECHADO: DO CONTEXTO AO PROBLEMA DE PESQUISA	16
1.3 OBJETIVOS DA PESQUISA.....	18
1.4 JUSTIFICATIVAS	19
2 BASES TEÓRICO-METODOLÓGICAS DO ESTUDO	22
2.1 MÍDIA-EDUCAÇÃO: UMA POSSIBILIDADE DE SUPERAÇÃO DO REMOTO CONTROLE DA ESCOLA SOBRE A CULTURA MUDIÁTICA.....	23
2.1.1 Do avanço teórico da educação para a mídia à realidade escolar.....	27
2.1.2 Mídia-Educação: A questão fundamental	31
2.1.3 Educação Física e Mídia-Educação: Convergindo criticamente cultura de movimento e cultura midiática	34
2.2 FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES: FUNDAMENTAÇÃO PARA UMA PRÁTICA REFLEXIVA	40
2.2.1 A racionalidade técnica na formação contínua de professores.....	43
2.2.2 A racionalidade prática na formação contínua de professores	48
2.2.3 Limites e avanços da epistemologia da prática nos dias atuais	56
2.3 A PESQUISA-AÇÃO COMO OPÇÃO METODOLÓGICA.....	59
2.3.1 A dimensão participativa/colaborativa	63
2.3.2 A dimensão da transformação	65
2.3.3 A dimensão formativa	66
2.3.4 As espirais cíclicas	67
2.4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	69
2.4.1 Escolha dos participantes	70
2.4.2 Coleta dos dados.....	73
2.4.3 Tratamento dos dados.....	75

2.4.4 Cuidados éticos.....	78
3 DESCRIÇÃO DO CAMPO	79
3.1 A OFICINA DE MÍDIA-EDUCAÇÃO & EDUCAÇÃO FÍSICA.....	79
3.1.1 Ligando à comunicação: primeiros diálogos teóricos-conceituais entre os professores de educação física e os referenciais da mídia-educação.....	81
3.1.2 Com a mão na mídia: sintetizando crítica e apropriação instrumental através da análise e produção midiática.....	83
3.1.3 Elabora-ação das interlocuções escolares.....	87
3.1.4 Relato de uma (primeira) experiência de mídia-educação: “Projeto mídias e a Educação Física escolar: um trabalho interdisciplinar”	91
3.2 (RE) CONSTRUÇÃO DAS PRÁTICAS DE MÍDIA-EDUCAÇÃO & EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA.....	101
3.2.1 Atividades pré-Pan e durante o Pan.....	103
3.2.2 Atividades Pós-Pan.....	105
4 REFLEXÕES PARA UMA POSSÍVEL INTERPRETAÇÃO DOS REGISTROS DO CAMPO	118
4.1 TECNOLOGIA PRESENTE E ONIPRESENTE: CONFIGURAÇÕES DAS TIC’S E DA MÍDIA NA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES E NA INSTITUIÇÃO ESCOLAR	119
4.2 DIÁLOGOS ENTRE E COM AS PRÁTICAS: A REFLEXÃO COMO ELEMENTO DA (TRANS) FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES PARA A MÍDIA-EDUCAÇÃO.....	133
4.3 O PROFESSOR REFLEXIVO ALÉM DA REDOMA DE VIDRO: ANÁLISE DA CULTURA ESCOLAR NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO CONTÍNUA.....	150
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS PROVISÓRIAS.....	160
REFERÊNCIAS	166

LISTA DE ANEXOS

ANEXO I - PROJETO: OFICINA DE MÍDIA-EDUCAÇÃO & EDUCAÇÃO FÍSICA	174
ANEXO II - APROVAÇÃO DO TRABALHO NO COMITÊ DE ÉTICA UFSC.....	177
ANEXO III - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	180
ANEXO IV - QUESTIONÁRIO PARA IDENTIFICAÇÃO DE FOCOS TEMÁTICOS PARA OS GRUPOS FOCAIS	181
ANEXO V - ROTEIRO GRUPOS FOCAIS – 1A E 1B.....	184
ANEXO VI - ROTEIRO GRUPO FOCAL 2	185
ANEXO VII - PROJETO DE INTERLOCUÇÃO ESCOLAR I (2006)	187
ANEXO VIII - PROJETO DE INTERLOCUÇÃO ESCOLAR II (2007)	193
ANEXO IX - PRODUTO FINAL DA INTERLOCUÇÃO ESCOLAR II – JORNAL IMPRESSO DAS CRIANÇAS	201

LISTA DE ILUSTRAÇÕES E QUADROS

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1 – Aniquilando a sociedade.....	23
FIGURA 2 – “Atualidades” na escola.....	31
FIGURA 3 – Diagrama do ciclo básico da investigação-ação	68
FOTO 1 – Mural de notícias da escola sobre os jogos Pan-americanos	104
FOTO 2 – Vivências de karatê e ginástica artística.....	110
FOTO 3 – Entrevista com atletas medalhistas do Pan.....	112
FOTO 4 – Preparação dos equipamentos para realização da edição na escola.....	116

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Anotações da ordem das imagens na fita de gravação	113
QUADRO 2 – Estrutura sugerida pelas crianças (planificação da estrutura do telejornal)	113

RESUMO

O presente estudo tratou da temática da formação contínua de professores de Educação Física para a mídia-educação a partir de uma experiência concreta estabelecida entre o LaboMídia/CDS/ UFSC e a Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis/ SC (S.M.E.). A investigação partiu do seguinte problema de pesquisa: **Quais os saberes produzidos, incorporados e expressos na prática pedagógica dos professores de Educação Física em relação à mídia, a partir de uma experiência inicial de formação contínua?** O estudo foi realizado com base em elementos metodológicos da pesquisa-ação e contou com a participação de 14 professores da rede municipal de Florianópolis. O campo foi constituído por duas etapas: na primeira delas ocorreu um curso de formação contínua, em que os participantes se apropriaram de conteúdos teórico-práticos para trabalharem com a mídia-educação nas escolas. O curso foi realizado no segundo semestre de 2006 e nele foram produzidos projetos de intervenção escolar. Três destes foram colocados em prática em escolas públicas da cidade. A segunda parte do estudo, realizada em 2007, foi destinada ao acompanhamento de uma intervenção específica, realizada por uma participante após a conclusão do curso de formação contínua. O intuito foi averiguar como os conhecimentos da formação foram levados ao cotidiano escolar. Os principais objetivos da investigação foram: promover a aproximação crítica dos professores de Educação Física com a mídia-educação; identificar e discutir as possibilidades, tendências e limites existentes no processo de formação contínua para a mídia-educação em Educação Física; compreender como os docentes passam a situar a mídia em seus cotidianos profissionais, após a formação contínua. Os dados foram obtidos com registro em Diário de Campo e realização de Grupos Focais ao final de cada uma das etapas. Para o tratamento dos dados foi utilizado o procedimento de Análise de Conteúdo. Os dados foram organizados em três eixos de análise. O primeiro eixo tratou dos significados expressos e incorporados pelos docentes a respeito da mídia no contexto profissional e pessoal. Constatou-se que os professores, no início da formação, concebiam a mídia apenas como instrumentalidade, ampliando suas compreensões ao longo do curso para o entendimento da mesma como objeto de estudo e em seu contexto produtivo (produção midiática na escola). O segundo se destinou especificamente a reflexividade. Os dados indicaram que a reflexão dos conflitos entre as crenças, a atuação dos docentes e os condicionantes da escola parecem ser responsáveis pela superação das relações estritamente técnicas com a mídia no âmbito educativo, além de avanços na percepção crítica da Educação Física e da instituição escolar. No último eixo foram apresentados elementos da cultura escolar que interferem na realização de práticas de mídia-educação e na perspectiva do trabalho docente reflexivo e coletivo. As considerações finais apontam que a formação contínua de professores de Educação Física para a mídia-educação é mais eficiente se realizado a partir dos saberes docentes e do contexto escolar, onde a realização de ações práticas é fundamental para o avanço das práticas pedagógicas dos docentes e das instituições escolares.

Palavras-Chave: Formação Contínua; Mídia-Educação; Educação Física; Pesquisa-ação.

ABSTRACT

This dissertation attempts to highlight key findings of continuous development of Physical Education teachers for the media-education as a result of a concrete experience established between the LaboMidia/ CDS/ UFSC and the Education Agency of the Florianopolis city (SME). The investigation started with the following problem statement: What is the knowledge produced and expressed in the pedagogical practices of Physical Education teachers related to media as a result of a continuous development experience? The study was performed taken in consideration the methodological elements of action-research and involved 14 teachers of the Florianopolis city public schools. The activities of this study were conducted in two phases. In the first phase, a course for continuous development of teachers has been conducted where the participants were presented to practical-theoretic concepts to work with media-education in the schools. The course was done in the second half of 2006 and many school intervention projects were produced. Among them, three projects were implemented in public schools in the city of Florianopolis. The second phase was realized in 2007 and addressed to follow up a specific intervention performed by a participant after the conclusion of the continuous teacher development course. The objective was to check how the knowledge acquired in the course was applied in the school day by day activities. The key goals of the investigation were: i) to promote a close interaction between Physical Education teachers and media-education tools; ii) to identify and discuss alternative concepts, trends and boundaries that exist in the process of continuous development for media-education in the Physical Education area; iii) to understand how teachers utilized the media tools in their daily professional routine after the completion of the development courses. The data collected during the field activities were registered in the Field Diary. Also focus groups have been used at the end of each phase. The procedure Content Analysis was used to analyze the data and three axis were used as main pillars. The first axis covered the expressed and incorporated meanings by teachers about media in the personal and professional context. It was observed that teachers at the beginning of the development course only perceived the media as instrumental. They broadened their comprehension along with the development course and understood the media applications in their production context. The second axis covered the reflexiveness. Data indicated that the reflection of conflicts between believes, teachers acting and school determining factors may be responsible for overcoming strictly technical relationships with media in the educational extent and improvements in the critical perception of the Physical Education and school entities. The third axis covered the cultural school elements that interfere in the realization of media-education practices and in the collective-reflexive work of teachers. Final considerations of this paper indicate that the continuous development of Physical Education teachers for the media-education is more efficient if performed through teachers' knowledge and experiences as well as the school context. Besides, the realization of practical actions is critical for the progress of pedagogical practices of both teachers and school entities.

Keywords: Continuous Development for Teachers, Media-Education, Physical Education; Action Research.

1 INTRODUÇÃO E CONTEXTUALIZAÇÃO DA PROPOSTA: ENFOCANDO CENÁRIO, PERSONAGENS E INTENÇÕES

1.1 O CENÁRIO SOB UM PLANO ABERTO

Que a tecnologia é uma das forças motrizes do desenvolvimento da humanidade em todos os seus aspectos, sejam econômicos, políticos ou sócio-culturais, já se sabe. Homens e mulheres não são mais os mesmos. Ao longo da história, vêm-se criando e desenvolvendo diversas tecnologias que alteram ou re-configuram a maneira de ser e estar no mundo, bem como todo tipo de relação interpessoal. Em especial, os avanços no campo das tecnologias de informação e comunicação (TIC's) e na mídia têm chamado a atenção pelas diversas implicações que trazem às mais distintas esferas da contemporaneidade, destacando-se aqui as repercussões no campo da Educação e da Educação Física.

A presença das TIC's e da mídia no âmbito educacional traz diversas inquietações, anseios e possibilidades que não podem ser ignoradas, a menos que se considere a escola uma instituição à parte de seu mundo e seu tempo. Demo (1998) considera legítima a preocupação com essas tecnologias nos espaços de formação, pois: a) A mídia tende a veicular notícias superficiais e fragmentadas, que implicam redução e simplificação das mensagens e a supressão crítica, visando à adesão sem resistências de grandes públicos, já que estes compõem a moeda de troca (audiência) nas relações financeiras que os meios de comunicação de massa mantêm; b) A linguagem das gerações contemporâneas é íntima da linguagem midiática, espetacularizada, que, ao concorrer com as formas de comunicação presentes na escola, mais tradicionais, influenciam o nível de atenção dos alunos e sua aprendizagem.

Desse modo, cada vez mais os teóricos dessa área (BABIN E KOULOUMDJIAN, 1989; BELLONI, 2005; BIANCHETTI, 2001; DEMO, 1998; FANTIN, 2006; FERRÉS, 1996; PRETTO, 2001) dedicam-se ao estudo das inter-relações entre a mídia e a Educação. O desafio que se apresenta, entretanto, não se reduz somente ao diagnóstico da realidade instalada. Assim sendo, ao passo que se consolida um panorama sobre os impactos e repercussões da mídia no ambiente escolar, emerge também a necessidade de efetivar ações, intervenções e práticas pedagógicas que tratem dessas tecnologias, levando em conta suas possibilidades técnicas, informativas e comunicativas, e as implementem criticamente enquanto ferramentas didáticas e objeto de estudo nas instituições educativas (BELLONI, 2005).

As implicações dos meios de comunicação de massa no espaço da escola incidem sobre a Educação Física escolar, o que os torna objeto de investigação também nesse campo do conhecimento. É crescente o número de pesquisas sobre as relações entre mídia e Educação Física¹. A justificativa para esse quadro se deve ao fato de certos elementos constituintes da Educação Física (especialmente os esportes e o corpo) estarem amplamente imersos no espaço midiático, sendo apresentados, na maioria das vezes, em fórmulas repetitivas, óbvias e simplistas. E isso tem repercutido na compreensão e reprodução de tais elementos na escola. Segundo Betti (2003. p. 97),

[...] as mídias exercem influência crescente e decisiva também no âmbito da cultura corporal de movimento, informando e ditando formas, construindo novos significados e modalidades de entretenimento e consumo, em especial no caso do esporte.

Na quadra, assim como na sala de aula, a cultura midiática se faz presente, seja através dos estereótipos corporais, seja na maneira como alunos e professores compreendem, aprendem e reproduzem os esportes e demais práticas da cultura de movimento. O cenário é complexo, pois não se trata simplesmente de influência da mídia nas aulas. Existe um movimento de duplo sentido, que combina a interiorização dos significados e elementos das TIC's nas aulas de Educação Física com a possibilidade de exteriorização, por alunos e professores, dos significados produzidos nas aulas de Educação Física para as TIC'S (especificamente a internet).

Essa possibilidade de exteriorização para internet advém da popularização de tecnologias, como celulares com câmera digital, que permitem a produção e veiculação facilitada de diferentes conteúdos na rede mundial de computadores. Assim, nota-se que cada vez mais a internet comporta produções sobre anseios, impressões, desejos, opiniões e críticas sobre as aulas de Educação Física, os esportes e o próprio corpo, espalhados nos mais diversificados espaços, desde as comunidades virtuais e blogs até sites de compartilhamento de vídeo e fotos, entre outros.

Nesse contexto é que a Educação Física vem buscar, tal como a Educação, elementos que permitam proporcionar uma formação dos professores de Educação Física voltada também à

¹ Essa afirmação é feita com base nos estudos de Pires (2003) e Pires et al. (2006) sobre o estado da arte no campo das pesquisas em Mídia e Educação Física. Os resultados desses trabalhos apontam para um aumento quantitativo e qualitativo dos trabalhos sobre essa temática no Brasil ao longo dos últimos anos.

problemática da mídia. E essa busca se dá não por mera reprodução ou modismo, mas por uma necessidade compartilhada. Para Ferrés (1996. p. 172):

A formação não eliminará somente os riscos da manipulação [pela mídia], mas intensificará também as oportunidades de aprendizagem. O que era causa de alienação se transformará em uma provocação para a reflexão crítica. A televisão deixará de ser um meio que adormece para se transformar em um meio que enriquece.

Obviamente, o tema da inter-relação entre mídia/TIC's e Educação Física não se resume ou se esgota nos espaços educacionais, pois é muito mais amplo. No entanto, a opção aqui é restringir a discussão ao âmbito escolar e à formação *do professor* e não *do profissional* de Educação Física, por se tratar de uma compreensão baseada na especificidade pedagógica dessa área, pensando, portanto, fundamentalmente, as questões teórico-práticas dessa área, no que diz respeito ao tratamento da mídia na escola.

1.2 O CENÁRIO SOB UM PLANO FECHADO: DO CONTEXTO AO PROBLEMA DE PESQUISA

Neste cenário, permeado pela mídia e as TIC's no âmbito educacional, foi que se buscou realizar um estudo sobre a formação contínua de professores de Educação Física associada ao referencial da Mídia-Educação, visando ao desenvolvimento de práticas pedagógicas para/com a mídia na escola. Assim, a primeira intenção foi superar a tendência de apenas traçar um diagnóstico da formação de professores relacionada à mídia, o que frequentemente tem gerado um hiato entre o que se produz na academia e o que efetivamente é necessário e urgente à escola. Para isso, foi realizada uma pesquisa-ação², na qual a realidade concreta das escolas e professores constituiu tanto ponto de partida quanto de chegada.

Para tal, partiu-se de uma experiência concreta realizada em 2006, proposta pelo grupo de estudos Observatório da Mídia Esportiva (OME)³/LaboMídia, em parceria com a Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis, SC (SME). Tratou-se de um curso de formação

² Verificar a respeito da pesquisa-ação no item 2.3 do capítulo 2 deste trabalho, na pág 58.

³ O Observatório é um grupo de estudo/pesquisa ligado ao Núcleo de Estudos Pedagógicos da Educação Física (CDS/UFSC), que reúne pesquisadores, professores, pós-graduandos e acadêmicos de diversos cursos da UFSC para tematização de conteúdos da Educação Física e Mídia. Mais informações estão disponíveis no site: www.nepef.ufsc.br/labomidia

continua para professores de Educação Física, relacionado ao tema da mídia-educação, denominado de “Oficina de Mídia-Educação & Educação Física⁴”, que foi oferecido sob a forma de Oficina Pedagógica ou Oficina de Educadores (LAJONQUIÈRE, 1993). A oficina, gratuita e destinada a um pequeno grupo de professores de Educação Física da rede municipal de Florianópolis, foi proposta como projeto de extensão universitária. O curso foi realizado de agosto a dezembro de 2006 e teve como objetivo final a elaboração coletiva pelos professores participantes de unidades temáticas sobre mídia-educação com as quais esses deveriam estabelecer interlocuções escolares⁵, ou seja, experiências práticas concretas no espaço escolar. Em outras palavras, a oficina teve como finalidade a produção, por parte dos professores participantes, de conhecimentos que se efetivassem na prática pedagógica de cada um dos envolvidos, colocando-os como produtores de saberes e formas de intervenção no campo da Mídia-Educação e não apenas como reprodutores ou aplicadores de receitas prontas.

É importante destacar que a idéia de ofertar uma oficina de formação contínua para professores não surgiu por acaso ou mero modismo. Ao contrário, advém de interesse intrínseco do OME de aproximar suas pesquisas e intervenções das instituições escolares, o que passa eminentemente pelo âmbito da formação de professores. Desta maneira, o referido grupo vem-se aproximando da realidade objetiva das escolas de Florianópolis para formulação de conhecimentos e ações/intervenções sobre a temática da mídia relacionada ao campo da Educação Física, destacando-se a esse respeito os trabalhos de Oliveira (2004), Antunes (2007) e Lisboa (2007). Vale ressaltar também que a Oficina de Mídia-Educação & Educação Física foi um piloto para o desenvolvimento de futuras intervenções do OME no âmbito da formação contínua dos professores de Educação Física.

Contudo, o acompanhamento de uma experiência de formação contínua não foi o que garantiu a superação da lacuna apontada anteriormente a respeito da ênfase das pesquisas diagnósticas no âmbito da educação. Ao contrário, isto só foi possível pelo fato de o pesquisador estar inserido no contexto pesquisado também como participante do estudo, ou seja, como mediador da oficina de formação contínua. Isto permitiu o estabelecimento de relações dialógicas entre o pesquisador (mediador da oficina) e os professores participantes, e desses últimos com

⁴ O pré-projeto com as intenções e estruturação da oficina ofertada pelo OME encontra-se no Anexo I.

⁵ O termo *interlocução escolar* foi adotado neste trabalho em oposição a idéia de *intervenção* (termo mais freqüente no linguajar dos professores). Entende-se aqui, conforme sugere Betti (2006), que o termo *intervenção* carrega, na prática pedagógica, uma conotação autoritária, e, portanto, se conjuga como oposição as intenções deste trabalho, quer seja, de que os professores dialoguem com suas práticas.

suas práticas, possibilitando-lhes compreender o processo de formação contínua por dentro do movimento de constituição do mesmo e entender a formação não como um fenômeno estático, mas como um processo dinâmico, dialético, consolidado pela práxis pedagógica.

É, portanto, nesse cenário e a partir dele que se estabeleceu a base para realização deste estudo, que teve como intuito aprofundar a temática da formação contínua de professores de Educação Física a partir da experiência da Oficina de Mídia-Educação & Educação Física, ofertada pelo OME em 2006 (e que contou com o pesquisador como mediador do processo), a partir do seguinte problema de pesquisa: **Quais os saberes produzidos, e que significados são incorporados e expressos na prática pedagógica dos professores de Educação Física em relação à mídia, a partir de uma experiência inicial de formação contínua?**

1.3 OBJETIVOS DA PESQUISA

- a) Realizar um curso de formação contínua com professores de Educação Física da rede municipal de Florianópolis-SC a respeito do tema da mídia-educação;
- b) Promover aproximação crítica dos professores de Educação Física que se encontram no exercício da prática docente com a temática da mídia-educação;
- c) Propiciar situações de formação de competências técnicas e críticas para o uso da mídia no âmbito escolar;
- d) Analisar com os professores participantes da pesquisa abordagens teóricas e metodológicas que subsidiem a criação de unidades temáticas sobre mídia-educação no âmbito da Educação Física, visando ao desenvolvimento dessas na realidade escolar (realização de interlocução escolar);
- e) Acompanhar e analisar a implementação de algumas interlocuções escolares desenvolvidas pelos professores em suas respectivas escolas;
- f) Identificar e discutir as possibilidades, tendências e limites existentes no processo de formação contínua para mídia-educação em Educação Física;
- g) Compreender como os professores de Educação Física passam a situar a mídia em seus cotidianos profissionais, após terem passado pela experiência da formação contínua para mídia-educação.

1.4 JUSTIFICATIVAS

A escolha do tema da formação contínua de professores de Educação Física relacionada à formação para mídia-educação deveu-se a diversos fatores, destacando-se desde questões do âmbito pessoal do pesquisador até pontos de relevância acadêmica, especialmente a paradoxal relação teoria/prática que se apresenta nesse campo. Assim, numa perspectiva dialética entre anseios pessoais e necessidades sociais é que se concretizaram as justificativas para esse estudo.

O primeiro ponto a ser destacado refere-se à trajetória histórica do pesquisador em relação à temática. Tais considerações se fazem pertinentes na medida em que contextualizam o desejo de exploração do tema, que não se dá por mero acaso ou vaidade, mas decorre de um processo de elaboração contínua de conhecimentos teórico-práticos que visam efetivamente à consolidação do tema da mídia na área da Educação Física. Nesse sentido, vale destacar que o pesquisador proponente desse trabalho foi bolsista do Laboratório de Mídia do CDS/UFSC – LaboMídia – desde a criação do mesmo até o ano de 2005. Lá teve experiência com a produção e edição de diversos vídeos didáticos e oferta de mini-cursos, o que proporcionou as primeiras aproximações com o tema da mídia em Educação Física.

Em paralelo a essa atividade, destaca-se também a participação do pesquisador no grupo de estudos Observatório da Mídia Esportiva (OME), em que desenvolveu trabalhos sobre a temática da formação em Educação Física relacionada à mídia-educação. Portanto, a pretensão para realizar esse estudo decorre de trabalhos anteriores, especialmente o trabalho de Mendes (2005)⁶ que se dedica ao tema da formação inicial em Educação Física e a educação para a mídia, estendendo-se agora para a formação contínua de professores de Educação Física, o que contribuiu para compreensão acerca do processo de formação do professor como um todo. Trata-se aqui, portanto, de uma continuidade histórica do trajeto traçado pelo pesquisador rumo à consolidação de um conhecimento significativo em relação à temática da mídia na formação dos professores de Educação Física.

Nessa mesma direção, o trabalho que aqui se apresenta dá continuidade também às proposições político-educacionais do grupo de estudos OME e do LaboMídia, as quais prevêm a produção e veiculação do conhecimentos sobre as relações que se estabelecem entre mídia e

⁶ MENDES, D. S. *Educação Física & Novas Linguagens Educacionais: sentidos e significados da produção de recursos audiovisuais na formação de professores da área*. Florianópolis, 2005, Monografia (Licenciatura em Educação Física). CDS/UFSC.

Educação Física. Isto porque, ao ofertar um projeto-piloto de formação contínua de professores, o trabalho efetivou estratégias/ações de aproximação com o professorado da rede municipal de Florianópolis e disseminação junto ao mesmo dos estudos midiáticos. Visou-se, assim, diminuir a lacuna existente na veiculação do conhecimento entre universidade e sociedade, sobretudo a respeito das possibilidades pedagógicas da mídia na escola.

Outro fator que justifica a realização desse trabalho refere-se ao fato de os estudos sobre mídia na Educação Física ainda serem incipientes no que se refere às experiências escolares. Essa afirmação decorre das constatações de um levantamento realizado recentemente sobre a produção em mídia e Educação Física no Brasil (PIRES et al., 2006). Tal estudo detectou, entre outras coisas, que as publicações sobre as interfaces entre mídia e Educação Física vêm aumentando tanto quantitativamente, quanto qualitativamente. Contudo, são escassos os relatos de experiências e pesquisas efetivamente realizadas no espaço escolar. Isto demonstra que, se por um lado há avanços no campo teórico e na elaboração de metodologias para a tematização e inserção da mídia na escola, por outro tais estudos não têm chegado ao cotidiano escolar. Há, portanto, um descompasso entre o que se produz na academia e o que se efetiva nas escolas.

Percebe-se também que são raros os trabalhos que tratam da formação de professores de Educação Física em relação à mídia. Este constitui ainda um terreno pouco explorado, embora se trate de discussão almejada por muitos e de extrema relevância para área. Diversos fatores justificam tal cenário, especialmente o fato de a relação entre mídia e educação ser assunto relativamente recente. Entre os autores que se dedicam ao tema da formação relacionada à mídia em Educação Física, destacam-se Pires (2002) e Betti (2003, 2006), tendo o primeiro contribuído a partir de experiência com a formação inicial e o segundo com a formação contínua. Apesar da existência de tais contribuições, há necessidade de avanços nessa discussão, porque o fenômeno midiático e as tecnologias de comunicação não são temas estáticos, suspensos no tempo. Encontram-se, ao contrário, em pleno desenvolvimento de suas potencialidades, ampliando cada vez mais seu impacto e repercussão em todas as esferas da vida, incluindo a realidade da Educação Física escolar.

A necessidade de ampliação do debate em torno da formação do professor de Educação Física para a relação com a mídia parece mais premente no que se refere à formação contínua. Hoje as discussões sobre mídia e educação se encontram, de certa forma, muito ligadas à academia ou a instituições específicas (ONGs, por exemplo), sendo uma prática ainda escassa em

grande parte das escolas. Tal quadro favorece aqueles que estão em contato mais direto com as universidades, em grande parte professores em formação inicial.

Por outro lado, pode-se aferir que aqueles professores que se encontram formados e que atuam nas escolas, em alguns casos, teriam acesso maior à mídia-educação, uma vez que algumas instituições escolares atualmente dispõem de recursos de informática, tv, vídeo etc. Porém, ter acesso as TIC's no âmbito profissional não é o mesmo que ter acesso aos debates sobre a relação entre mídia e educação. Este fato também remete a uma preocupação maior com a formação contínua de professores, uma vez que tais profissionais estão tendo acesso as TIC's, mas sem a devida fundamentação para utilizá-las de modo significativo no contexto educacional.

Diante desta realidade, o presente trabalho é justificado também pela contribuição que presta à literatura existente, visto que trabalhos sobre a temática escolhida ainda são pouco frequentes no Brasil. Visa-se contribuir de dupla maneira: i) tratar da temática da formação continuada de professores em relação à mídia; ii) apresentar possibilidades de interlocuções práticas com a temática da mídia e Educação Física a partir das unidades temáticas trazidas pelos sujeitos da pesquisa.

Por fim, cabe ressaltar que toda pesquisa que se insere nos horizontes das TI's e da mídia relacionada à educação cumpre não só um papel de democratização ao acesso às novas tecnologias, mas, sobretudo, caracteriza-se como uma ação de promoção da cidadania, à medida que não se pode conceber uma sociedade que exerça de maneira responsável e esclarecida suas responsabilidades políticas, sociais, ambientais, entre outras, sem a capacidade de ponderação crítica dos diversos discursos veiculados pelos meios de comunicação de massa. Como destaca Belloni (1998, p. 08),

Cabe à escola não só assegurar a democratização do acesso aos meios técnicos de comunicação os mais sofisticados, mas ir além e estimular, dar condições, preparar as novas gerações para a apropriação ativa e crítica dessas novas tecnologias. É função da educação formar cidadãos livres e autônomos, sujeitos do processo educacional: professores e estudantes identificados com seu novo papel de pesquisadores, num mundo cada vez mais informacional e informatizado.

Portanto, a relevância deste estudo residiu, sobretudo, no campo educacional, permitindo a (re)avaliação de teorias e a (re)invenção de estratégias práticas que podem efetivamente vir a integrar o ensino e a pesquisa nesse campo.

2 BASES TEÓRICO-METODOLÓGICAS DO ESTUDO

O presente capítulo apresenta primeiramente as bases teóricas que fundamentaram a realização desta pesquisa, bem como o campo empreendido, considerando-se que este tipo de estudo, por compreender uma intervenção prática do pesquisador, exigiu uma fundamentação prévia a todas as ações executadas. Assim, a fundamentação que se segue destinou-se tanto a pesquisa de modo geral, sendo o elemento de sustentação teórica do estudo, como também foi a base para a realização de um curso de formação contínua de professores – campo da pesquisa.

Desta maneira, o capítulo se inicia com uma revisão de literatura a respeito do tema da Mídia-Educação, por entender que este foi o elemento que deu origem a esta pesquisa, passando tanto por aspectos gerais deste campo educacional, como também em suas contribuições específicas para a área da Educação Física.

Em seguida é apresentado um referencial sobre a formação contínua de professores, texto este que aponta o paradigma do professor reflexivo como eixo orientador do campo da pesquisa, ou seja, da realização da oficina de “Mídia-Educação & Educação Física”, curso este destinado a alguns professores de Educação Física da rede municipal de Florianópolis-SC.

Por fim é apresentado o referencial metodológico da pesquisa, a partir da exposição de uma fundamentação para o tipo de estudo adotado, a pesquisa-ação, e o detalhamento dos procedimentos da pesquisa.

2.1 MÍDIA-EDUCAÇÃO: UMA POSSIBILIDADE DE SUPERAÇÃO DO REMOTO CONTROLE DA ESCOLA SOBRE A CULTURA MIDIÁTICA

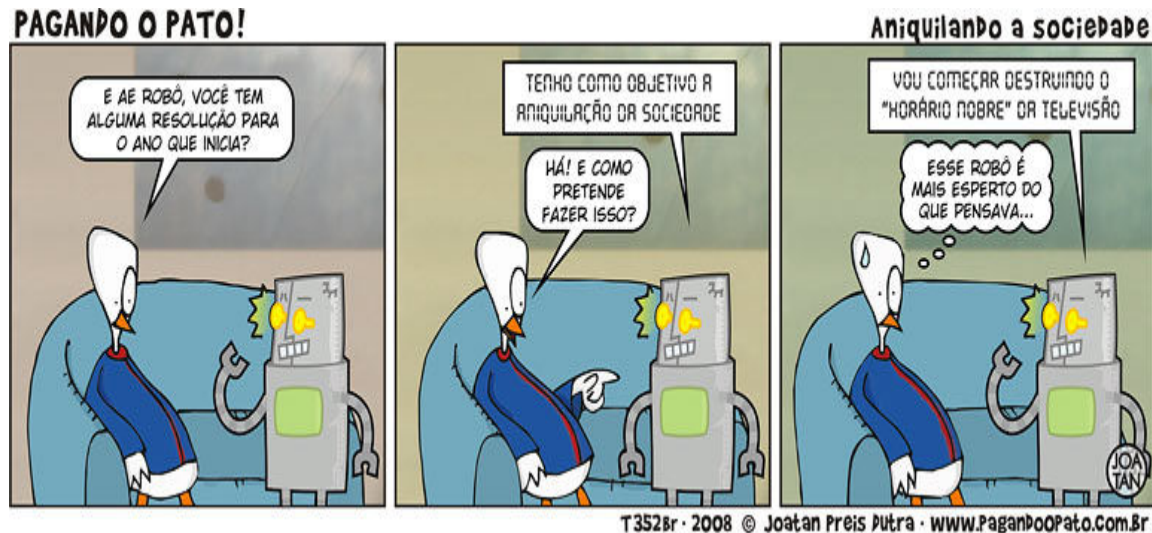


Figura 1 – Aniquilando a sociedade⁷

É possível, nos dias atuais, imaginar a vida sem os aparelhos de comunicação e informação? Sem a tv ou a internet, sem o telefone celular, sem as diversas propagandas? Um mundo sem nenhuma “poluição” visual, sem as revistas ou *outdoors*, entre outros? Evidentemente, aos mais velhos é possível recordar, talvez, de tempos sem parte desses aparatos, afinal, alguns deles são extremamente recentes. Se nos dias de hoje todos estes aparatos desaparecessem, como num passe de mágica, a população possivelmente se sentiria cega, extraída de sua capacidade de acompanhar o que se passa além de sua volta, do outro lado do país e do mundo. Afinal, a imprensa se diz os olhos do povo. Haveria, provavelmente, um certo caos, tão qual na ficção de Saramago, “O ensaio sobre a cegueira”, em que uma cidade fictícia foi subitamente tomada por um surto de cegueira. Na referida obra os cegos foram isolados do mundo, não apenas pela falta de visão, mas também por seus próprios governantes, que decretaram estado de sítio a fim de evitar o contágio da moléstia.

É interessante notar a ambigüidade da questão: se por um lado à ausência dos meios de comunicação nos dias atuais poderia causar um sentimento de cegueira, de incapacidade de ver o que se passa neste mundo globalizado, de outro ponto de vista, a convivência com os meios também trouxe outro tipo de “deficiência visual”, ou seja, a incapacidade de ver pelo excesso de

⁷ Tira extraída do site: <http://tirasnacionais.blogspot.com>

imagens e sons que extravasam o habitat cultural. Esta última “deficiência visual”, consequência do excesso de imagens e informações, é ainda mais terrível, pois contém um componente que pode enganar a percepção humana, ou seja, quanto mais a sociedade passa a crer que sua visão aumentou, menos esta percebe a irrealidade do fato. Sem dúvida a percepção humana se alterou com o advento das tecnologias de comunicação e informação, no entanto, isto não significa que a capacidade de acompanhar a realidade se ampliou, ao contrário, o vasto referencial produzido pelos autores da Escola de Frankfurt⁸, entre outros, alegam que tal competência se diluiu com a consolidação das comunicações de massa.

A incapacidade de enxergar a própria cegueira instituída pelos meios no cenário contemporâneo remete a uma metáfora baseada em Potosí, a cidade mais alta do mundo, situada na Bolívia. Para uma criança nascida em Potosí, o ar rarefeito jamais lhe será um problema. É algo invisível e que parece não lhe afetar. O ar que ela respira ali não lhe causa dores de cabeça, nem tão pouco náuseas ou outros sintomas típicos dos forasteiros que por lá passam. Mas se algum dia esta criança descer de Potosí para conhecer o mar, por exemplo, certamente perceberá que a diferença de volume de oxigênio na atmosfera lhe afeta diretamente, assim como aos estrangeiros que passam por sua cidade natal. Contudo, o ar rarefeito de Potosí somente será um problema para seus moradores se esses um dia se afastarem de lá. É preciso o afastamento.

O que se quer dizer é que as gerações imersas na cultura midiática dificilmente percebem os problemas ou as implicações desta sobre si próprias. Assim, cada vez mais a mídia e suas implicações na vida cotidiana vem se tornando menos perceptível e, por conseguinte, menos questionável. Este é um dos motivos que tem mobilizado à escola o papel de problematizar a mídia e de formar expectadores ou mesmo leitores críticos dos meios de comunicação de massa.

Não é por acaso ou mero modismo que muito tem se falado da necessidade da escola voltar-se para a mídia. As evidências levantadas por diferentes autores são enfáticas na constatação de que os veículos de comunicação de massa participam em grande escala da formação das gerações atuais. Isto porque, é fato, que as horas dispensadas a tais veículos, seja intencionalmente ou não, ocupam grande parte, se não, a maior parte, do tempo presente.

Não se trata apenas do tempo de exposição a esses veículos, visto que este é um argumento vastamente utilizado, como se quanto mais expostos os seres humanos estivessem às

⁸ A Escola de Frankfurt refere-se a um grupo de estudiosos do Instituto para Pesquisa Social de Frankfurt (*Institut für Sozialforschung*) da Universidade de Frankfurt-am-Main na Alemanha, onde se desenvolveu a chamada Teoria Crítica. Entre os estudiosos da Escola de Frankfurt pode-se destacar Marcuse, Adorno, Horkheimer e Benjamin.

mensagens midiáticas mais contaminados, ou alienados estariam. Trata-se também da intensidade com que tais mensagens passam a ocupar a gerência da vida cotidiana, ou seja, o grau de veracidade e adesão que tais discursos assumem como base para as discussões, opiniões, valores e crenças das quais a sociedade se nutre, além das formas de ser e agir com as quais os homens têm dialogado com o mundo.

Neste contexto é que Kellner (2001) vai apresentar a idéia de que a mídia opera numa perspectiva de “pedagógica cultural”. O autor afirma que os veículos de massa, no contexto atual, “contribuem para nos ensinar como nos comportar e o que pensar e sentir, em que acreditar, o que temer e desejar - e o que não”.(KELLNER, 2001. p. 10). Sendo assim, não só a escola, a família, as religiões, entre outras instituições estão presentes na educação contemporânea, mas, em especial, a mídia representa parcela significativa de tudo o que é partilhado enquanto cultura no cenário presente. É evidente, assim, que a cultura transmitida via mídia constitui e é constituída pelo tecido social, impregnando-se especialmente no campo educativo.

Vale ressaltar que esta cultura produzida e transmitida pela mídia se trata de uma forma cultural comercial, organizada no modelo de produção industrial, segundo fórmulas, códigos e normas convencionais, não obstante, simplistas. Daí pode-se concluir que seus produtos são mercadorias, moeda de troca que visam à obtenção de grandes cifras, em outras palavras, lucro, pura e simplesmente. Esta é uma das grandes contribuições da indústria cultural, conceito crítico cunhado por Horkheimer e Adorno em 1947 e que se presta até os dias de hoje como um dos melhores diagnósticos empregados na revelação do uso da mídia enquanto aparato de reforço ideológico para legitimação da opressão capitalista via cooptação, transfiguração (em mercadoria) e reprodução estéril da cultura.

Neste caso, sendo a mídia ao mesmo tempo expressão capitalista e forma de pedagogia cultural, é mais do que de necessário a contextualização deste cenário pela educação escolar, instituição com legitimidade social para a formação crítica e emancipatória da cidadania. Caso contrário, a pedagogia cultural exercida pela mídia continuará com seus sedutores conteúdos culturais a modelar a demanda dos consumidores e a produção de pseudo-necessidades reforçadoras de valores consumistas.

Evidentemente sabe-se que os consumidores de mídia dispõem de recursos para resistir e até mesmo ressignificar as mensagens dominantes dos meios de massa, criando uma leitura e um modo próprio de apropriar-se de tais bens culturais, o que sem dúvida consiste e pode se

constituir em um elemento de resistência à pedagogia cultural. Porém, as formas de atuação midiática são extremamente sutis e essencialmente emocionais, conforme revela Kellner (2001, p. 11):

Em geral, não é um sistema de doutrinação ideológica rígida que induz à concordância com as sociedades capitalistas existentes, mas sim os prazeres propiciados pela mídia e pelo consumo. O entretenimento oferecido por esses meios freqüentemente é agradabilíssimo e utiliza instrumentos visuais e auditivos, usando o espetáculo para seduzir o público, levá-lo a identificar-se com certas opiniões, atitudes, sentimentos e disposições.

Isto se deve, em grande medida, a ampliação do papel da imagem nas sociedades contemporânea pela mídia. Se antes elas prestavam-se somente a registros e expressões artísticas, atualmente ocupam diferentes esferas: histórica, artística, informativa publicitária etc. Nesta direção, Zunzunegui (1995) corrobora com a afirmação de Joly (1996) de que a imagem constitui atualmente a principal ferramenta de comunicação social.

[...] mais de 94% das informações que o homem contemporâneo, habitante das grandes cidades, recebe, são analisadas através do processo visual e auditivo, mais de 80%, especificamente, através da percepção visual – para reconhecer que a informação e a cultura existentes na atualidade evidenciam um tratamento predominantemente visual (ZUNZUNEGUI, 1995, p. 21).

Ao incorporarem-se aos meios de comunicação de massa, as imagens prestam-se à consolidação do que Debord (1997) veio a denominar como “sociedade do espetáculo”. Para esse autor, ao estarem na mídia, as imagens servem essencialmente à sedução, à dramatização do cotidiano, efetivando-se como mercadoria. Tudo o que era diretamente vivido foi distanciado pelas suas próprias representações. Esse é um traço típico da sociedade do espetáculo, nela se prefere a imagem ao real, a cópia ao original, a aparência ao ser. O sagrado é a ilusão e não o autêntico.

A imagem atualmente impõe fortemente seu caráter imediato, sua aparência, ao mesmo tempo em que sua leitura suscita um reflexo da “realidade”. É pertinente notar que, ao se fundir à industrialização e à ideologia capitalista, esvaíram-se em certo grau, as possibilidades formativas das imagens. Este fato parece implicar perda da integridade perceptiva do ser humano, cada vez mais corrompida pela indústria cultural.

Por este motivo é importante que os recursos de resistência e de ressignificação das mensagens midiáticas sejam fomentados via educação, pois, munidos da capacidade de leitura e interpretação crítica dos meios os indivíduos terão cada vez mais aportes para aumentar sua autonomia em relação ao modo de conviver em ambiente tão sedutor. E não se trata apenas de uma alfabetização em relação às imagens e à mídia, mas principalmente da possibilidade de “adquirir mais poder sobre o meio cultural, bem como os necessários conhecimentos para produzir novas formas de cultura”. (KELLNER, 2001. p. 10).

É nesta perspectiva que se insere a mídia-educação, uma proposta pedagógica de tematização da mídia no âmbito escolar com objetivo de formar cidadãos críticos e autônomos em relação à mídia. Trata-se, portanto, da busca por uma escola que dialogue com a cultura midiática e audiovisual para além das estratégias de mera aquisição tecnológica.

2.1.1 Do avanço teórico da educação para a mídia à realidade escolar

As tentativas de aproximação do campo da comunicação e da educação no Brasil já ocorrem há quase um século, muito antes da consolidação do termo mídia-educação no panorama mundial, que se dá principalmente a partir da década de 70 do séc XX - data da primeira definição do termo proposta pela Unesco (FANTIN, 2006). As primeiras experiências no Brasil, segundo Pretto (2001), se deram ainda em 1920, em torno do cinema, a partir da idéia de produção de filmes educativos pela Comissão de Cinema Educativo do Rio de Janeiro. O autor cita ainda alguns esforços empreendidos a partir da década de 1950 para a construção de um sistema de educação à distância no país. Fato é, que entre as diferentes tentativas de aproximação entre a comunicação e a educação no Brasil, grande parte resultou em projetos e equipamentos abandonados, além de pouco investimento na formação profissional dos docentes para lidar com esta realidade, o que resultou em escolas munidas com equipamentos de vídeo e informática subutilizados ou voltadas a uma formação tecnocrática em relação aos meios.

Em relação ao cenário mundial da mídia-educação, Fantin (2006), afirma que este está ligado aos modelos teóricos que a subsidiou ao longo tempo. A autora enfatiza que a história da mídia-educação coincide com o desenvolvimento da indústria cultural ao longo das primeiras décadas do século XX. Sua primeira conotação foi de salvaguardar as jovens gerações das influências alienantes da nova situação cultural. Daí resultaram concepções diferenciadas sobre o

papel da mídia-educação, entre elas a concepção inoculatória, de leitura crítica, ideológica e das ciências sociais (RIVOLTELLA apud FANTIN, 2006).

A primeira concepção, fortemente baseada nos estudos da Escola de Frankfurt, e predominante na Europa e EUA a partir da década de 1930, entendia a mídia-educação como instrumento de proteção dos expectadores (especialmente as crianças) dos riscos da “má” influência da mídia em sua formação. Sua principal característica é o debate preventivo e contra os meios.

Um segundo viés de apropriação da mídia-educação emergiu na década de 1960 pela percepção da contribuição da educação para formação do público expectador do cinema. A intenção era de formar alunos que pudessem compreender e apreciar o cinema enquanto produtos culturais, tendo a capacidade de leitura do cinema de autoria, ou do cinema arte. A perspectiva se mostrou reducionista e hermética, por voltar-se centralmente ao cinema. “Tal visão ‘discriminatória’ trouxe alguns problemas, como o questionamento a respeito do juízo e valor que privilegia a análise de tipo textual e a desconsideração sobre os processos de interpretação e leitura” (FANTIN, 2006. p. 44). Assim, o que se viu não foi o fomento a uma leitura crítica que revelasse a estrutura econômica e política dos meios e suas práticas de consumo, mas, ao contrário, as preocupações direcionaram-se para a análise e compreensão dos códigos e estruturas narrativas próprias da linguagem cinematográfica.

A concepção ideológica, de origem sul-americana, se apresenta como alternativa ou modo de resistência às ditaduras militares ocorridas nas décadas de 1970 e 1980 na região. Desta forma sua preocupação é com realização de uma comunicação alternativa aos padrões hegemônicos e ditatoriais. A mídia-educação aqui enfatiza que a leitura crítica da mídia tem como função desmistificar as estruturas de produção dos discursos com base no reconhecimento dos traços da cultura hegemônica. Fortalece-se, portanto, a dimensão política atribuída à mídia-educação.

Por fim, com base nos estudos culturais ingleses e na corrente latino-americana de sociologia da comunicação, constituiu-se a concepção das ciências sociais, difundida da década de 1980 em diante. O reconhecimento da mídia como instância mediadora do processo de produção cultural e da recepção como ato ativo e complexo, dependente de diversas estruturas e instituições sociais atribuiu uma nova roupagem à mídia-educação, quer seja, de assumir a mídia como linguagem ou expressão cultural, na qual se apresentam diferentes enunciados, inclusive, enunciados próprios, autênticos.

Esta é uma perspectiva bastante atual, que tem em seu bojo as reflexões introduzidas pela “teoria das mediações”, representadas, entre outros, por Jesus Martín-Barbero (2001) e Guilherme Orozco (1991). Para ambos os estudiosos a mídia não incide verticalmente sobre os sujeitos persuadindo-os de modo irrestrito, ou mesmo direcionando suas opiniões conforme lhe convém. Na teoria das mediações não só a mídia funciona como vetor de mediação dos significados culturalmente partilhados, como também a recepção atua neste papel, contudo, esta última também é mediada por outras instituições, tal como a família, a religião, a escola, entre outros. Destacam, portanto, que os significados que os sujeitos atribuem as mensagens midiáticas são resultados da intermediação exprimida pelo próprio contexto dos receptores.

Em Orozco (1991), a idéia da recepção mediada é particularmente destacada, uma vez que o autor propõe um modelo analítico em que considera as múltiplas mediações, que seriam constituídas por seis tipos diferentes de mediações: a videotecnológica, a cognoscitiva, a situacional, a cultural, a de referência e a institucional⁹. Dessas, vale destacar especialmente a mediação institucional, isto porque, o autor afirma que diferentes instituições sociais, entre elas, a escola, são significativas na mediação do processo da recepção.

O grande avanço deste referencial teórico para a mídia-educação centra-se no reconhecimento de que a mídia não influencia diretamente os sujeitos, mas ao contrário, por ser intermediada, “aponta a necessidade de trabalhar os mediadores de tal relação” (FANTIN, 2006, p. 48), inclusive a escola e seus professores.

Nesta direção, é preciso averiguar se as escolas estão preparadas para exercer tal tarefa, ou seja, uma mediação escolar (OROZCO, 1991) adequada aos preceitos da mídia-educação. Para tal, é necessário refletir sobre a forma como as escolas têm lidado com o uso das tecnologias e da mídia em seu interior.

Grosso modo, o que se tem assistido nas escolas é um quadro bastante assombroso, isto porque as TIC's e a mídia não têm passado, na maioria das vezes, de mero recurso instrumental, quando muito. Esta mera incorporação da tecnologia à escola sem qualquer preparação da mesma e de seus profissionais para um tratamento crítico e criativo de seus conteúdos e recursos resultou na reificação da educação, que não só se tornou uma coisa, mas uma coisa obsoleta. O ponto de

⁹ A respeito das múltiplas mediações, Orozco reviu seu modelo em 1996, em seu livro “Televisión y Audiencias”. Nesta obra o autor reduziu as seis instâncias mediadoras para quatro: a individual (que uniu a cognoscitiva e de referência), a situacional, a institucional e a videotecnológica.

chegada da escola se resumiu a seguinte situação: não ter tecnologias e, portanto, ser obsoleta; ou, lidar com as tecnologias e, portanto, de forma obsoleta.

A questão é que as tecnologias e a mídia, ao serem depositadas nas instituições escolares sem qualquer fundamentação educacional, são tomadas apenas como recursos didático-pedagógico, gerando uma falsa impressão de modernização do ensino, uma vez que as práticas pedagógicas continuam sempre as mesmas.

Nesta perspectiva o fundamental torna-se a análise das técnicas, no máximo das tecnologias, ganhando importância, apenas, a capacitação operativa dos profissionais da educação. Na verdade, o básico, nessa perspectiva, é considerar os novos equipamentos como uma natural evolução, às vezes até brusca, dos velhos projetores de *slides*, retroprojetores ou mesmo, dos conhecidos e analisados livros didáticos. Em síntese, busca-se a *utilidade* desses novos equipamentos com uma evidente redução das possibilidades de seu uso. (PRETTO, 2001¹⁰. p. 112-113)

Em sua relação instrumental com a tecnologia e com a mídia, a escola crê estar acompanhando seu tempo e se tornando cada vez mais moderna, enquanto, na realidade, permanece estática as novas possibilidades criativas e expressivas trazidas pela cultura audiovisual e virtual, e principalmente, permanece aquém dos diversos discursos lançados cotidianamente pela mídia aos estudantes. Neste âmbito, é possível aferir que a escola tem exercido um remoto controle sobre a cultura midiática. As inovações educacionais, assim, não ocorrem, uma vez que a expectativa de mudança e transformação se transfere para a tecnologia e não mais para a formação. “Ou seja, o futuro está no equipamento e não na escola. Com isto, esta será, na verdade, uma escola sem futuro” (PRETTO, 2001. p. 115).

É exatamente por este motivo que algumas cenas sempre se repetem nas escolas em relação ao uso das tecnologias de informação e comunicação. Veja-se o uso atribuído ao vídeo, por exemplo. Quando um professor resolve passar algum filme para seus alunos, este acaba se transformando no novo mestre da sala. O professor considera este recurso como um substituto seu em relação à *transmissão* de conteúdo, portanto, se o vídeo já está a falar, não há porque interferir, confrontar, adicionar ou mesmo questionar as mensagens. A aula está dada. No caso das salas informatizadas, não é raro que estas sejam utilizadas única e exclusivamente para realização de “pesquisas” on-line, freqüentemente utilizando um único recurso, o *google*.

¹⁰ A citação de Pretto (2001) é original de 1996, resultado de uma pesquisada realizada em 1992.

Também não é de se admirar que nesta tarefa os alunos mais naufraguem do que naveguem, visto que a experiência de pesquisar na internet, nestas práticas usuais, em nada difere do ato de pesquisar em qualquer outro meio impresso, aliás, reproduz-se este modelo a tal ponto que a única perspectiva para os estudantes é o famoso copiar e colar.

Nestas condições, é preciso apontar aos educadores em que medida a mídia-educação pode prestar suas contribuições, a partir das concepções anunciadas, para a superação da instrumentalidade das tecnologias no âmbito formativo, buscando-se efetivamente a consolidação de uma renovada cultura do audiovisual na mediação escolar.

2.1.2 Mídia-Educação: A questão fundamental



Figura 2 – “Atualidades” na escola¹¹

O quadrinho acima, dos personagens Calvin e Hobbes, parece apresentar irônica e claramente que a mera presença a mídia na escola não é o suficiente para uma educação inovadora. Se não basta introduzir tv, vídeo, computadores, internet, máquina fotográfica e filmadora digital, entre outras tecnologias na escola para realizar o que se tem chamado até aqui de mídia-educação, então, qual é a condição fundamental para que a escola não continue obsoleta diante desta realidade?

Sobre esta questão, diferentes autores apontam (BABIN E KOULOUMDJIAN, 1989; BELLONI, 2001; DEMO, 1998; FANTIN, 2006; FERRÉS, 1996; PRETTO, 2001) uma solução em comum, obviamente partindo de referenciais e olhares diferente sobre a problemática, mas com uma unidade em relação ao que se refere à tentativa de superar a visão tecnocrata da mídia

¹¹ Tira extraída do site: <http://depositodocalvin.blogspot.com>

na escola. Em síntese, o que se tem proposto é que a escola faça uso da mídia como uma possibilidade de diálogo crítico e criativo com a cultura da mídia, utilizando-a como forma de expressão e produção cultural, como objeto de análise e reflexão sobre seus produtos, mensagens e discursos e como agente de socialização e de promoção da cidadania.

Surgem, assim, na literatura, diferentes terminologias para exemplificar esta proposição. Ferrés (1996), sugere uma atuação escolar em que se eduque *com* e *no* meio. Educar com os meios seria utilizar a mídia como instrumento didático, o que já se tem feito há tempos nas escolas, e educar nos meios trata-se de educar na linguagem audiovisual, ensinar seus mecanismos técnicos, suas relações com a esfera política e econômica, entre outros, visando como ponto de chegada à análise crítica dos conteúdos. Não por acaso, Ferrés (1996) propõe, para tal, uma metodologia específica de uso pedagógico para realização da análise de diferentes materiais audiovisual, denominada de método compreensivo, em que o fundamental é “chegar à reflexão por meio da emoção” (FERRÉS, 1996. p. 99).

Belloni (2001. p. 09), na mesma direção, preconiza o uso da mídia na escola desde que considerada suas “duas *dimensões indissociáveis: Ferramentas pedagógicas* extremamente ricas e proveitosas para melhoria e expansão do ensino. *Objetivo de estudo complexo e multifacetado*”. Os termos utilizados por Belloni deixam mais evidentes as colocações de Ferrés (1996) referentes à educação com a mídia, já que freqüentemente os professores se referem à mídia apenas como uma ferramenta, conforme demonstrou a pesquisa de Mendes (2005). A tomada do discurso midiático como objeto de reflexão, de análise, de pesquisa muitas vezes se apresenta como algo surpreendente para a escola.

A grande dificuldade encontra-se exatamente em conceber estas duas dimensões indissociavelmente, conforme propõe a autora. Isto se deve a uma ambigüidade gerada pela própria autora, que afirmou que à mídia-educação esta relacionada a dimensão *Objeto de estudo*, enquanto à comunicação educacional ou tecnologia educacional predomina a dimensão *Ferramenta pedagógica*. Sobre esta dicotomia Fantin (2006. p. 32) argumenta que:

Quando Belloni distingue a dimensão objeto de estudo para referir-se a mídia-educação e usa o termo comunicação educacional para referir-se à dimensão ferramenta pedagógica que também pode ser entendida como disciplina, ela separa com termos diferentes algo que ao meu ver caberia no mesmo termo, visto que não seria tão separável assim, apesar de possuir dimensões diferenciadas.

A partir da crítica sugerida, Fantin (2006. p. 100) propõe um entendimento da mídia-educação como um campo peculiar em que se integram “teoria e prática de fazer-refletir educação com os meios, através dos meios e sobre os meios” e tendo como enfoque principal o pensamento crítico. O que Fantin busca, baseada no pesquisador italiano Rivoltella, é a superação de qualquer dicotomia entre o campo da Ferramenta e do Objeto de estudo, sintentizando ambos no termo mídia-educação. Para isto, defende a mídia-educação como campo, disciplina e prática social. O entendimento como campo advém da constatação de um estatuto epistemológico próprio, situado na articulação entre educação e comunicação. A mídia-educação como campo se dedica assim: à disciplina, ou seja, como espaço fundamentalmente reflexivo, de pesquisa e rigor metodológico; e à prática social, ou seja, a esfera produtiva, expressiva e de ativismo. Esta perspectiva concebe, portanto, explicitamente que a mídia-educação tem o papel fundamental de fomentar a criatividade e experimentar possibilidades expressivas diversas com a tecnologia audiovisual, através da produção midiática (fazer mídia), o que sem dúvida é um avanço.

A autora em questão não somente fornece uma definição mais completa como também evidencia seu entendimento a respeito do significado da tão falada dimensão crítica da mídia-educação.

Tal pensamento crítico se traduz em duas dimensões: uma significa a capacidade de metarreflexão (saber do saber, ter consciência da estratégia que utilizou e colocar isto em jogo quando conhece) e a capacidade de questionamento (saber fazer perguntas, pois quando se faz perguntas se compreende a questão); e outra que significa a capacidade de saber fazer análise de textos (analisar, refletir, apreciar, comentar) e a produção (fazer mídias através de aprendizagem colaborativa, de resolução de problemas e de co-investigação). (FANTIN, 2006. p. 100)

Por tais motivos, Fantin (2006) parece expor uma concepção de mídia-educação mais completa, principalmente por articular o termo ao que ela própria denominou de 4Cs, que nada mais é do que o entendimento da mídia-educação como campo de fomento à Cultura, Crítica, Criação/Criatividade e Cidadania.

Portanto, o que todos esse autores vêm propor é que a mídia-educação não se faz apenas com a dimensão instrumental (PRETTO, 2001), ou da ferramenta pedagógica (BELLONI, 2001), mas também com o compromisso de reflexão (sobre os meios) e produção (através dos meios)

crítica de conteúdos culturais. É o que Pretto (2001) veio a denominar de uso das tecnologias *com fundamento*.

Este entendimento implica uma questão básica levantada por Pretto (2001), de que o uso instrumental das tecnologias e da mídia na escola não incorpora sua dimensão crítico-criativa, ou melhor, o seu uso *com fundamento*. Entretanto, a utilização das tecnologias e da mídia *com fundamento* implica necessária incorporação instrumental das mesmas, uma vez que é impossível produzir mídia ou mesmo refleti-la sem dominar sua operacionalidade.

[...] o uso desses meios como fundamento pode incorporar, indiretamente, um certo uso instrumental, como mais um recurso didático-pedagógico. Porém, a incorporação e a utilização desses meios como instrumentalidade excluem a perspectiva fundamento, basicamente porque, dessa forma, esse uso mata o próprio vídeo e, generalizando, mata qualquer mídia, seja ele o vídeo, a televisão, o computador ou os novos recursos multimidiáticos. (PRETTO, 2001. p. 114)

Assim, quando se fala de mídia-educação não se está referindo a uma mera incidência das TIC's na escola, ou mesmo de sua de sua utilização técnica neste âmbito, mas, ao contrário, se trata de um campo definido para a construção de um olhar e de uma expressão crítica e autônoma da cultura midiática.

2.1.3 Educação Física e Mídia-Educação: Convergindo criticamente cultura de movimento e cultura midiática

Considerando-se que é tarefa da escola mediar criticamente a cultura da mídia em seu âmbito, seja pelo fato dessa exercer uma forma de pedagogia cultural, ou ainda, pela simples razão de que a cultura dos meios é a linguagem mais próxima das gerações atuais, é fato também que esta problemática generalizada à educação afeta de modo muito específico às diversas áreas e disciplinas que compõem a estrutura escolar. Sendo assim, é perceptível a incidência da cultura da mídia na totalidade do âmbito escolar, incluindo-se aí a Educação Física.

Os agentes da instituição escolar podem até não perceber, mas, de fato, cada vez mais alguns dos elementos da Educação Física, especialmente o corpo e os esportes (mas não apenas eles), têm se apresentado marcado pela cultura da mídia, nos corredores e salas de aula. Basta um passeio por qualquer escola e rapidamente se verá crianças e jovens utilizando indumentárias

típicas de universo esportivo, como por exemplo, camisetas dos consagrados times de futebol, roupas grandes e largas características dos skatistas ou dos jogadores de basquete de rua, isto sem falar nos tênis com amortecedores exorbitantes, desenvolvidos para superar os mais altos graus de impacto, sofridos especialmente nos campos de batalhas esportivos. E não são apenas as indumentárias, boa parte das discussões que preocupam os estudantes se refere à busca por um corpo sarado, tal como do artista da televisão ou da “*top-model* magrela da passarela” (da música de Zéca Baleiro), às dietas alimentares lançadas pelas revistas, à nova aventura em meio a natureza anunciada como a mais radical forma de entretenimento da estação, entre outros.

O que se nota, portanto, é que os diferentes discursos da mídia têm incidido direta e indiretamente sobre a cultura de movimento e sobre aqueles que dela usufruem. A cultura de movimento, segundo Kunz (2001), é o espaço onde a Educação Física insere-se a fim de buscar seus conteúdos para suas intervenções pedagógicas e seus fazeres profissionais.

[...] a cultura de movimento significa inicialmente uma conceituação global de objetivações culturais, em que o movimento humano se torna o elemento de intermediação simbólica e de significações produzidas e mantidas tradicionalmente em determinadas comunidades ou sociedades. (DIETRICH apud KUNZ, 2001. p. 38)

Deste modo, ao considerar a concepção *simbólica* da cultura, definida por Geertz (1999) como uma teia de significados produzidos e incorporados pelos homens, entre as quais são partilhadas diferentes significações, é possível afirmar, no que tange a cultura de movimento, que seus significados produzidos, incorporados e partilhados atualmente carregam cada vez mais os sentidos veiculados pela mídia. O resultado de tal fusão é que cada vez mais os sentidos expressos por aqueles que vivenciam a cultura de movimento se assemelha àquilo que é veiculado como sentido dessa pela maquinaria midiática. A afirmativa de Horkheimer e Adorno (1997. p. 169) de que “a civilização atual confere a tudo um ar de semelhança” parece ainda fazer bastante sentido.

Um exemplo de tal relação entre a cultura de movimento e a cultura da mídia pode ser visto na partilha social de um conceito polissêmico de esporte. Para Betti (2001), a mídia construiu um conceito polissêmico de esporte com a finalidade de simplificar sua compreensão as massas consumidoras, expandindo as características conceituais do esporte para vários outros componentes da cultura de movimento. Nesta perspectiva, tudo atualmente pode ser considerado

esporte, caminhar na praia, soltar pipa, fazer ginástica, entre outros. O fato é que tal significado atribuído à cultura de movimento pela mídia passou também a ser partilhado pela sociedade em geral. Não obstante, diversas práticas da cultura de movimento têm sido submetidas a uma mudança de estatuto, em busca de sua esportivização, como é o caso, por exemplo, do Tai chi chuan e até mesmo do frescobol. Essas eram atividades que em sua origem não se destinavam à competição, no entanto, diante de um entendimento polissêmico do esporte, nada mais evidente do que resumir tudo, no final, a algo competitivo.

Obviamente, este não é único fato que explica a submissão de diversas práticas corporais aos modelos hegemônico do esporte, dada a complexidade reconhecida do fenômeno, todavia, não se pode negar que esta é uma de suas facetas. Não se pode negar que ao veicular diferentes conteúdos a respeito do corpo, dos esportes, das práticas de lazer, dos jogos, das artes marciais, etc, a mídia o faz, freqüentemente, de modo descontextualizado, em fórmulas estereotipadas e de fácil entendimento, por conseguinte, limitadas. Abraham Moles denomina este fenômeno de *cultura-mosaico*,

Enquanto a cultura tradicional era limitada em conhecimentos, mas organizada, coerente, estruturada, a cultura-mosaico caracteriza-se pela desordem, pela dispersão, pelo caos aleatório. [...] as informações são aparentemente desconexas, dispersas, dificilmente integráveis, às vezes contraditórias. Basta pensar, por exemplo, em informações sobre a crise econômica interrompidas por propagandas que incitam o consumo. Ou propagandas que divulgam a idéia de facilidade com que se consegue ser feliz, interrompidas por informações sobre as maiores tragédias da humanidade. (ABRAHAM MOLES apud FERRÉS, 1996. p. 19-20)

Tal modelo transparece na cobertura e veiculação de conteúdos a respeito da cultura de movimento realizada pela mídia, em que se destacam as seguintes características levantadas por Mendes (2005):

- a) A pouca profundidade no tratamento das informações referentes aos elementos da cultura de movimento, geralmente realizado por pessoas não especializadas;
- b) A veiculação e sustentação de discursos duvidosos quanto a benefícios e malefícios da prática esportiva, vida ativa e sedentarismo, meios para obtenção de uma estética hegemônica, saúde e bem-estar, entre muitos outros;
- c) Modificação de regras e do tempo das partidas esportivas, a fim de adequá-las às grades de programação televisivas, que cumprem horários rígidos;

- d) Criação e ostentação de estereótipos de grupos distintos relacionados a determinados esportes como, por exemplo, *os lutadores de jiu-jitsu, os surfistas etc*;
- e) Mercantilização das práticas esportivas;
- f) Monopólio das práticas esportivas¹² mais assistidas e mais lucrativas, com exposição exacerbada destas em detrimento dos demais esportes.

Assim, imersos na cultura da mídia, a população em geral tem constituído seus saberes a respeito do campo da Educação Física também de forma desorientada, a partir de um tipo de conhecimento dispersivo, compartimentado, sem contexto e incoerente. Tais saberes são levados pelas crianças e jovens para a escola e para a aula de Educação Física, exigindo desta disciplina uma nova competência, quer seja, de mediar este processo de construção de conhecimentos a cerca da cultura de movimentos, que se consolida em diálogo direto com as informações que são veiculadas nos meios de comunicação e com a própria linguagem audiovisual. Logo é preciso considerar as mídias e suas mensagens a respeito da cultura de movimento como um problema pedagógico para Educação Física escolar.

Isto não significa, no entanto, que se deva purificar a mídia, ou compreendê-la apenas em um viés pessimista. Mas justamente pelo fato da mídia produzir um tipo de cultura descontextualizada é que se precisa estabelecer uma forma de relação crítica com os meios, capaz de superar uma leitura superficial de seus conteúdos e formas.

Entre os diversos problemas colocados à Educação Física, no que se refere à inter-relação entre cultura de movimento e cultura da mídia, podem-se destacar rapidamente alguns pontos que evidenciam a necessidade de reflexão sobre a temática no âmbito escolar. Entre eles, estão as diversas alterações nas categorias tempo e espaço ligadas à cultura de movimento. Muito já se escreveu sobre as diversas alterações promovidas pelo surgimento dos meios de massa e das TIC's em relação as categorias tempo e espaço, mas em que medida tais alterações repercutem no campo da Educação Física escolar? Somente em relação ao esporte, diversas alterações têm sido empreendidas, trazendo mudanças significativas. Em relação à dimensão do tempo, o exemplo mais freqüente e evidente se encontra na modalidade voleibol, uma vez que essa modalidade teve suas regras alteradas com a finalidade de torná-la mais atrativa aos moldes televisivo, de modo que suas partidas se tornassem mais curtas e com maior abertura para os anúncios publicitários. Para

¹² Este monopólio também é conhecido como “monocultura esportiva”, caracterizada no Brasil pela quase exclusividade do futebol nos espaços destinados aos esportes na mídia, conforme indica Betti (2001).

tal foram implementados os tempos técnicos, intervalos obrigatórios realizados durante a partida para a realização de anúncios publicitários, e o fim das chamadas vantagens, procedimento responsável pela maior duração das partidas.

Quanto ao espaço, os meios audiovisuais em especial alteram a percepção que se tem sobre a realidade e, por conseguinte, os sentidos atribuídos a ela. Um jogo de futebol, por exemplo, ao ser reduzido a uma tela de poucas polegadas tem também sua apresentação alterada. Um grupo de crianças que jogam futebol, ou mesmo um adulto que assiste uma partida em um estádio, tem certamente em seu campo visual uma série de imagens que lhes são selecionadas de acordo com a própria dinâmica vivenciada, portanto, ambos apreciam aquilo que realmente lhes chama a atenção no momento da vivência esportiva: a estética dos movimentos habilidosos dos pés com a bola, as manifestações dos torcedores, os dramas humanos presentes, tais como, o esforço empreendido por uns, a dor vivenciada por outros, os conflitos que emergem, entre outros. Enquanto o jogo assistido revela a imagem direcionada, objetivada: o *close* na logomarca dos uniformes, a imagem parcial do campo, delimitada pelo enquadramento onde a bola está rolando etc.

A lente da câmera tenta reproduzir a dinâmica do olho humano, mas, é claro, não é igual ao olho humano. O ângulo de visão do olho é superior a 100 graus, mas, devido a impossibilidade de registrar com a mesma nitidez todas as imagens que são captadas neste vasto campo visual, o cérebro vai realizando, às vezes inconscientemente, operações de seleção e fixação da imagem processada, que obedecem às dimensões de largura, altura e profundidade (tridimensional). Desta forma, quem assiste o espetáculo diretamente, consegue perceber a mecânica do jogo na sua totalidade, não apenas a parte onde está ocorrendo o principal envolvimento de atletas. Pode, inclusive, acompanhar outros fatos, que ocorrem para além do espaço próprio de disputa, como movimentações das torcidas. (PIRES, 2006. p. 03)

Precisamente por este motivo é que Pires (2002) destaca as diferenças existentes na construção da subjetividade humana em relação à cultura de movimento através da experiência formativa e pela mediação tecnológica.

Contudo, a construção de subjetividades alteradas pela mediação midiática não se dá somente no plano televisivo, tal como parece sugerir os exemplos acima. É preciso considerar que em todos os meios se faz presente o que Eco (1984. p. 223) veio a denominar de *falação*

esportiva, ou seja, “quando o esporte passa a ser, essencialmente, um discurso da e sobre a imprensa esportiva”.

Desta forma, Eco (1984) argumenta que enquanto *falação esportiva*, o esporte é elevado ao quadrado, ao cubo e a enésima potência, convertendo-se, assim, em falsa consciência. O esporte elevado ao quadrado é a categoria que representa a passagem do jogo vivido, praticado em primeira pessoa, ao jogo narrado pela imprensa, isto é, o jogo como espetáculo para os outros. “O jogo deixa de ser apenas uma atividade praticada por determinadas pessoas, mas passa a ser visto por meio de sua alteridade – surge a figura do outro, do espectador” (MARQUES, 2002. p. 4). O esporte elevado ao cubo é o desdobramento seguinte, ocorre a partir do momento em que impera o discurso sobre o esporte assistido, ou seja, trata-se de uma mediação de algo que já está sendo mediatizado. E, por último, há o esporte elevado à enésima potência, em que a discussão e o relato não são mais sobre o esporte, mas sim sobre a falação a respeito do esporte.

A falação esportiva, portanto, atribui a idéia aos seus expectadores e participantes de que é possível compreender os elementos da cultura de movimento sem qualquer a experiência da mesma. Acredita-se que a falácia substitui a experiência vivida e se torna a própria experiência, assim, quem mais domina os efêmeros assuntos em pauta na mídia a respeito de troca de treinadores, conduta pessoal de jogadores, entre outros, torna-se o “grande conhecedor”.

Daí que o esporte desempenharia o papel de falsa consciência. E mais: a falação sobre o esporte dá a ilusão de que se pratica o esporte; o falante se considera esportista e não percebe mais que não pratica atividade esportiva alguma. A falação, assim, é a possibilidade de compreender tudo sem qualquer apropriação preliminar da coisa. (MARQUES, 2002. p. 5)

Sendo assim, fica claro que a cultura da mídia exerce sua pedagogia cultural também sobre os elementos da cultura de movimento, o que tem destacado a necessidade da Educação Física assumir seu papel formativo em relação aos discursos da mídia. Para tal, é necessário que os professores de Educação Física tenham competência para tratar criticamente a mídia enquanto um elemento presente na construção de sentidos e significados, incorporados e partilhados, a respeito da cultura de movimento.

O exercício de uma práxis reflexiva acerca da mídia na escola pode e deve fazer parte da intervenção profissional dos professores de Educação Física, afinal, o esclarecimento em relação aos discursos midiáticos exige a consolidação de uma nova gramática dos meios no que se refere

à cultura de movimento. O desafio agora está, precisamente, na formação dos professores para esta realidade, afinal, *é pré-requisito que os docentes detenham conhecimentos sobre as inter-relações que se estabelecem entre a mídia e a Educação Física para que desenvolvam, eles próprios, à capacidade de interpretação crítica das mensagens midiáticas e posteriormente atuem com estas na formação dos estudantes.*

Sobretudo, destaca-se aqui a relevância da formação contínua dos professores de Educação Física, uma vez que os professores já formados e mais antigos por vezes se encontram mais distantes dessas tecnologias e de toda esta discussão. Assim, a partir deste momento pretende-se apresentar algumas bases teóricas que fundamentem uma formação contínua dos professores de Educação Física para o uso crítico da mídia. Nesta direção, acredita-se que uma formação voltada para a reflexão sobre as práticas com as mídias é uma possibilidade concreta de fazer os docentes se conscientizarem dos usos instrumentais das tecnologias nas escolas e também uma forma de incentivar a transformação dessas práticas rumo à direção fundamentada da mídia-educação.

2.2 FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES: FUNDAMENTAÇÃO PARA UMA PRÁTICA REFLEXIVA

A formação contínua de professores tem sido um tema bastante abordado na educação brasileira nos últimos anos. Reflexo dessa situação é o crescimento do debate sobre o assunto no espaço acadêmico, a multiplicação das políticas pública e dos investimentos privados nesse âmbito, bem como a disseminação de cursos de diversas naturezas nesse setor.

Contudo, pensar tal assunto no Brasil não é tarefa fácil. É preciso considerar um cenário complexo e heterogêneo constituído e pautado por diferenças regionais em que se entrelaçam divergências econômicas, religiosas, étnicas etc. Implica, portanto, perceber as transformações sociais que vem ocorrendo na atualidade e, em decorrência, as novas exigências que se apresentam à educação escolar e aos professores. O tema perpassa ainda questões estruturais e políticas do magistério, tocando até mesmo na essência da profissão docente. Assim, compreender a formação contínua de professores significa penetrar no contexto social atual, considerando o processo histórico de constituição do mesmo e suas relações com o campo da educação escolar.

Com o avanço do sistema de produção capitalista, o progresso da ciência e da tecnologia em diferentes áreas, o crescimento da economia e sua globalização, além da consolidação dos meios de comunicação de massa, a humanidade se encontra em um momento peculiar de sua história. Em relação ao tempo, percebe-se cada vez mais a aceleração (ou aparente estabilização) do ritmo de vida, conforme anunciava Chaplin, em seu clássico filme “Tempos Modernos”, enquanto o espaço paradoxalmente alcança dimensões antes inimagináveis, em que é possível, por exemplo, acessar “tudo” o que se passa do outro lado do planeta (e, porque não, até mesmo fora dele) em telas reduzidas.

Fato é que as inúmeras mudanças sociais, bem como as atuais compreensões a respeito da educação escolar têm colocado na pauta das discussões, de modo crescente, a temática da formação contínua de professores, ora como aposta de melhoria da qualidade do sistema educativo e mais recentemente como elemento fundamental da profissão docente.

O primeiro dilema que se apresenta neste panorama se refere à multiplicidade de conceitos ou termos presente no campo para designar a concepção e até mesmo o conjunto de ações que são empreendidas quando se trata da temática da formação contínua de professores. Isto se deve ao próprio movimento histórico da constituição e consolidação da discussão e implementação de um campo preocupado com a formação daqueles professores já iniciados na carreira docente. Neste cenário, diferentes terminologias foram lançadas, exprimindo sentidos implícitos e explícitos ao que se tem chamado aqui de formação contínua. Termos como reciclagem, treinamento, aperfeiçoamento, capacitação, educação permanente, formação continuada, entre outros, denotam as diversas concepções que circundam a formação dos professores nas últimas décadas.

Sendo assim, o exame dos conceitos empreendidos na atividade de formação dos professores se revela de extrema importância, uma vez que evidencia as posições ideológicas, políticas e epistemológicas incutidas em tais atividades, o que implica diretamente sobre o processo de formação docente. É o que afirma García (1995. p. 54): “Pode ser que pequemos por ingenuidade, mas parece-nos necessário salientar que, quando falamos de formação de professores, estamos assumindo determinadas posições (epistemológicas, ideológicas e culturais) relativamente ao ensino, ao professor e aos alunos”.

Para Silva (2004) os termos reciclagem, treinamento, aperfeiçoamento e capacitação estão fortemente relacionados a uma concepção tradicional de educação, em que os professores

constantemente são objetos da intervenção hierárquica de especialistas incumbidos da tarefa de transmitir conhecimentos técnicos, de base científica, balizados por uma racionalidade instrumental. Quase todos esses termos foram muito empregados nas décadas de 1970 e 1980 no Brasil, cada qual com significados peculiares. Marin (1995) afirma que o termo reciclagem faz referência ao sentido descartável atribuído ao conhecimento, em que os conhecimentos velhos, ultrapassados devem ser constantemente atualizados. Assim, os cursos de reciclagem visavam reaproveitar velhos conhecimentos dando nova roupagem a um mesmo conteúdo.

O termo treinamento foi associado à psicologia comportamental, sendo o processo de modelação do comportamento do professor para as tarefas adequadas. Os cursos de treinamento sugeriam ações mecanizadas e distantes das manifestações dos docentes, sendo amplamente criticados pela literatura atual.

Na mesma direção, na década de oitenta, os termos aperfeiçoamento e capacitação foram muito freqüentes nos cursos de formação do professorado em exercício da prática pedagógica do país. O primeiro buscava a formação de um professor completo, eficiente e distanciado das intervenções falhas e lacunares. A idéia se mostrou incompatível na medida em que desumanizava a identidade dos professores, construindo uma imagem idealista desses profissionais, tornando alheio à profissão docente as tentativas, a intuição e a criatividade profissional. Na mesma linha, a idéia de capacitação, que advém da capacitação de recursos humanos se mostra problemática por considerar os professores como recursos (produtos finais) e não como criadores de recursos.

Todos esse termos demarcam a concretização de políticas de incentivos a formação de professores em exercício a partir de pequenos cursos esporádicos, quase sempre marcados pela realização de palestras que em pouco tem contribuído para a transformação das práticas pedagógicas convencionais circunscritas no cotidiano das instituições escolares. Tais modalidades de formação, segundo Pereira (1993), centram-se mais nos produtos do que nos processos de formação contínua, limitando em diversos aspectos o processo formativo.

De outro lado, a partir do final dos anos oitenta novos conceitos começaram a surgir, fortemente influenciados pela noção da formação de professores como um *continuum* (GARCÍA, 1995; NÓVOA, 2001). Nesta direção, surgiram expressões como formação/educação permanente, formação continuada e formação contínua, não havendo objetivamente diferenças significativas ente os termos. De modo geral todos estes últimos termos se referem à formação de

professores como um processo contínuo e complexo, de natureza imprevisível e carregado de conflitos, o que tem exigido a construção de uma identidade metamórfica para a profissão docente e mobilizado ações de valorização do conhecimento dos professores e das dinâmicas institucionais.

Diante deste quadro conceitual adotou-se neste trabalho o termo formação contínua de professores para designar o conjunto de ações empreendidas na construção permanente da identidade, do conhecimento e da carreira docente, considerando-o o mais próximo da idéia de *continuum*, admitindo que não é objetivo deste trabalho esgotar tal discussão. Esta concepção rejeita a idéia de que a formação em serviço seja realizada em treinamentos, encontros e cursos “massificados” que não valorizam os saberes e os problemas concretos vividos pelos professores, recusando também o afastamento destas modalidades de formação do projeto político pedagógico das escolas.

É interessante notar que subjacente as diferentes terminologias citadas anteriormente estão impregnadas concepções diferenciadas de escola e ensino, de teorias de ensino e aprendizagem e das relações entre teoria e prática, que definem o cenário da formação de professores. Nesta direção, faz-se necessário discutir a respeito de duas concepções epistemológicas básicas elencadas pela literatura atual que tem subsidiado todo o debate e o conjunto de ações empreendidas no campo da formação contínua de professores: a *racionalidade técnica* e a *racionalidade prática* (PÉREZ GOMES, 1995; SCHÖN, 2000). A questão não é nova, contudo, remete ao confronto entre duas possíveis formações profissionais: “o professor como técnico-especialista que aplica com rigor as regras que derivam do conhecimento científico e o professor como prático autônomo, como artista que reflete, que toma decisões e que cria durante a sua própria acção” (PÉREZ GOMES, 1995. p. 96)

2.2.1 A racionalidade técnica na formação contínua de professores

Pensar a racionalidade técnica não é, sem dúvida, nenhuma novidade. O tema é constantemente retomado em diversas áreas do conhecimento e ao longo da história, sobretudo a partir da emergência da ciência positivista, do pensamento iluminista e do projeto de modernidade. A aposta na razão como elemento de superação dos mitos e das crenças sobre-humanas, norteadoras do campo moral e ético e, por conseguinte, da própria condição e

existência humana se concretizou num caminho paradoxal, inconcluso para uns ou mesmo superado para outros. Tome-se como exemplo os inesgotáveis debates em torno do possível fim do projeto moderno e do surgimento da chamada pós-modernidade.

A crítica à racionalidade técnica desta forma esta amplamente ligada à razão moderna, denominada também de razão instrumental. É por este motivo que Heidegger (1999), um dos autores que mais se dedicou ao tema, sempre se referiu à técnica moderna e nunca à técnica em si. Os autores da chamada Escola de Frankfurt também se dedicaram amplamente à questão, associando o uso da razão instrumental à consolidação da sociedade de consumo, a qual é caracterizada pela cultura industrialmente produzida (HORKHEIMER e ADORNO, 1997) e tecnicamente reproduzível (BENJAMIN, 1994). Na mesma direção, Marcuse (1979) também se dedicou ao conteúdo político da racionalidade técnica, enfatizando o controle social empreendido e aperfeiçoado pela tecnologia. O autor afirma que: “a noção tradicional de *neutralidade* da tecnologia não mais pode ser sustentada. A tecnologia não pode, como tal, ser isolada do uso que lhe é dado; a sociedade tecnológica é um sistema de dominação que já opera no conceito e na elaboração das técnicas” (MARCUSE, 1979. p. 19). O mesmo vai além, associando o uso da razão instrumental (baseados na ciência moderna) ao desenvolvimento de um aparato político-tecnológico de dominação do homem pelo próprio homem.

Os princípios da ciência moderna formam uma estrutura apriorística de tal modo que puderam servir de instrumentos conceptuais para um universo de controle produtor automotor; o operacionalismo teórico passou a corresponder ao operacionalismo prático. O método científico que levou à dominação cada vez mais eficaz da natureza forneceu, assim, tanto os conceitos puros como os instrumentos para a dominação cada vez maior do homem pelo homem *por meio* da dominação da natureza. A razão teórica, permanecendo pura e neutra, entrou para o serviço da razão prática. A fusão resultou benéfica para ambas. Hoje, a dominação se perpetua e se estende não apenas através da tecnologia, mas *como* tecnologia, e esta garante a grande legitimação do crescente poder político que absorve todas as esferas da cultura. (MARCUSE, 1979. p. 153-154)

Longe de esgotar ou mesmo retomar tal discussão em detalhes, cabe analisar de que forma tal projeto de racionalidade se instaura na formação de professores, balizando a compreensão e as ações empreendidas no campo, além de algumas evidentes conseqüências. Assim, no campo pedagógico, a racionalidade técnica é considerada:

[...] uma concepção epistemológica da prática, herdada do positivismo, que prevaleceu ao longo de todo o século XX, servindo de referência para a educação e socialização dos profissionais em geral e dos docentes em particular. Segundo o modelo da *racionalidade técnica*, a actividade do profissional é sobretudo instrumental, dirigida para a solução de problemas mediando a aplicação rigorosa de teorias e técnicas científicas. Para serem eficazes, os profissionais da área das ciências sociais devem enfrentar os problemas concretos que encontram na prática, aplicando princípios gerais e conhecimentos científicos derivados da investigação. (PERÉS GOMES, 1995. p. 96)

A idéia foi empreendida no campo em contraposição ao empirismo presente durante décadas na formação docente, fato que considerava apenas o processo de socialização e indução profissional à escola, sem qualquer apoio teórico-conceitual adequado ou fundamentação científica à profissão docente. Os professores, desta maneira, reproduziam preconceitos e vícios que não obstante se traduziu em obstáculos à transformação das práticas educativas.

A principal via para a superação do empirismo foi à subordinação à aplicação do conhecimento e do método científico no campo educacional, o que sem dúvida contribuiu para o avanço da área, ao passo em que, paradoxalmente, consolidou uma tradição de objetivação das práticas pedagógicas em fórmulas didáticas simplificadora do processo de ensino-aprendizagem, além da regulação externa das intervenções dos professores e da gestão educativa. Sem falar no afastamento progressivo dos interesses de pesquisa desejado pelo professorado e pelos cientistas-especialistas da área educativa.

De outro lado, a razão técnica se assenta sobre o magistério como uma tentativa de aumentar o capital cultural dos professores, o que levou as instituições de formação de professores a buscar o prestígio das universidades como lócus privilegiado de formação. Nas universidades, a formação de professores incorporou mais fortemente a noção “de que a competência prática torna-se profissional quando o instrumental de solução de problemas é baseado no conhecimento sistemático, de preferência científico”. (SCHÖN, 2000. p. 19).

Como resultado final tem-se a construção da metáfora do professor como transmissor de conhecimentos, como técnico planejador e aplicador de métodos adequados à rotina escolar. O professor nesta lógica é um especialista em métodos e técnicas cientificamente embasadas que podem e devem ser aplicadas aos alunos, visando uma aprendizagem eficiente. A formação e atuação profissional nesta perspectiva foram progressivamente se afastando do cotidiano escolar para se fundamentar em conhecimento advindos de outras áreas, conhecimentos estes aplicados à educação, é o caso, por exemplo, da psicologia da aprendizagem. Para a psicologia

comportamental, a ênfase da atuação profissional do professor deveria se centrar nos processos pelos quais o comportamento dos alunos é modelado e reforçado, sugerindo ações mecânicas e distantes das manifestações de autonomia dos professores.

Não se trata de renegar ou menosprezar conhecimentos advindos de determinadas áreas para o campo educativo, a psicologia citada anteriormente contribuiu e contribui significativamente para a pedagógica e ciências da educação, vide, por exemplo, a forte presença dos estudos desenvolvimentistas e construtivistas na área, contudo é preciso reconhecer que tais perspectivas conservam limites.

Na perspectiva da racionalidade técnica o professor é essencialmente um técnico que domina as aplicações do conhecimento científico, transformando-as em regras universais de atuação. “A tarefa do professor, neste caso, é fundamentalmente aplicada e não intelectual” (SILVA, 2004. p.28). O conhecimento legítimo é aquele produzido externamente à escola e por métodos rigorosos da ciência, sendo seu local de origem as universidades e os laboratórios de práticas pedagógicas, tais como os colégios de aplicação.

O docente deve apreender o conhecimento e desenvolver competências e atitudes adequadas à sua intervenção prática. Sua ação prática volta-se à solução de problemas, mediante a aplicação de teorias e técnicas científicas, não necessitando chegar ao conhecimento científico, mas dominar as técnicas derivadas dele para ter uma atividade profissional prática e eficaz (SILVA, 2004. p. 28-29).

Nesta lógica, o currículo normativo de formação do professor impreterivelmente apresenta, de forma hierárquica, em primeira ordem a ciência básica, em seguida a ciência aplicada e, somente ao final, as competências profissionais, tais como as habilidades técnicas e práticas cotidianas. É o que Donald Schön (2000) tem chamado de modelo de educação médica, tomando como exemplo a formação dos médicos nos séc. XIX e XX, em que primeiramente tais profissionais eram treinados como biomédicos, por meio da imersão na ciência médica e, depois, na prática clínica supervisionada se aproximavam das técnicas de diagnóstico, tratamento e prevenção das doenças. Neste modelo, evidentemente, a ciência básica e, por conseguinte, o conhecimento geral e teórico desfruta de maior *status* acadêmico.

Este modelo de formação se encontra fortemente impregnado na formação inicial dos cursos de licenciatura ainda hoje, não sendo diferente no caso da Educação Física – área abordada nesta pesquisa. No caso específico da Educação Física, a formação embasada pela

racionalidade técnica foi identificada por Betti e Betti (1996) nos currículos chamados de *técnico-científico*.

O currículo de **orientação técnico-científica** valoriza as disciplinas teóricas - gerais e aplicadas - e abre espaço ao envolvimento com as Ciências Humanas e a Filosofia. O conceito de prática é outro: trata-se de "ensinar a ensinar". Um exemplo são as "seqüências pedagógicas". Adiantamos que ainda é um conceito limitado, pois o graduando aprende a "executar" a seqüência, e não a aplicá-la, porque a aplicação – dizem os defensores deste modelo - é um problema da prática de ensino. (BETTI e BETTI, 1996. p. 10)

Um dos principais problemas identificados neste tipo de formação esta associada à compreensão da relação ente teoria e prática. A racionalidade técnica, por sua crença numa ciência objetiva, neutra e prescritiva coloca em segundo plano o papel da prática, que deveria ser orientada pelas leis e evidências do âmbito científico. O conhecimento, neste modelo, flui da teoria para prática, enquanto esta última não passa de mero espaço de aplicação. Por este motivo popularizaram-se modelos de formação contínua de professores em que especialista se dedicam a falar *sobre* a escola, mesmo estando distantes das instituições escolares.

O fato é, que tal perspectiva epistemológica gera e tem gerado uma série de problemas para a formação de professores, em especial à desvalorização dos saberes profissionais dos docentes, o distanciamento das pesquisas para as questões de relevância do professorado, a consolidação de uma identidade profissional constituída de meros executores técnicos, dificuldade de aproximação dos conhecimentos teóricos à prática profissional, dicotomia entre os agentes que planejam ações educativas e aqueles que as aplicam, entre outros. Tais fatores contribuíram para que o jargão “A teoria é uma, na prática é outra coisa” assumisse um sentido pejorativo, uma visão dicotômica ente a teoria e a prática, enquanto de fato há diferenças significativas entre o campo teórico e prático, o que não significa, nem justifica, a supressão de um pelo outro.

Há de se considerar que, de um lado, nenhuma teoria dá conta da realidade, posto que esta última sempre é caótica, incerta, instável, complexa e variável, o que por sua vez exige uma mudança radical na forma de se compreender a relação entre o campo teórico e prático, assumindo-os como complementares, elementos em relação dialógica. De outro lado, deve-se considerar que os profissionais carregam em suas atuações não apenas conhecimentos científicos,

mas também, crenças, valores, elementos culturais e históricos, não atuando meramente pautados por bases científicas.

Diante destes fatos, a racionalidade técnica tem se mostrando limitada para a formação profissional de professores, fato este amplamente presente na literatura especializada, o que tem remetido esforços para a divulgação de uma nova epistemologia da prática, orientada, sobretudo, por uma racionalidade prática.

2.2.2 A racionalidade prática na formação contínua de professores

O filme “A Sociedade dos Poetas Mortos”, de 1989, dirigido por Peter Weir, apresenta em sua trama um professor de literatura recém-chegado a um conservador colégio americano, onde revoluciona os métodos de ensino ao propor que seus alunos aprendam a pensar por si mesmos. No entrelaçar da narrativa, evidencia-se de um lado, a prevalência da racionalidade técnica na formação dos jovens estudantes e na prática ortodoxa dos professores da instituição e, de outro, o esforço de único professor em fomentar uma compreensão da formação humana na escola. É nesta trama que o novo professor John Keating (Robin Williams), em uma das cenas do filme, convida a todos os alunos de sua classe para subirem em cima da mesa do professor para observarem a sala sob uma nova perspectiva. O ato subversivo de subir sobre a mesa da autoridade local, o professor, revela que à educação cabe a busca constante por um novo olhar, ato essencial para o surgimento de novas indagações, reflexões e críticas.

É num cenário análogo que a formação de professores passa a ser pensada, ou seja, a partir da necessidade de olhar o fenômeno com outros olhares, para além da racionalidade técnica. Neste cenário, Donald A. Schön (1983) parece ter sido o primeiro autor a “subir à mesa”, propondo em sua obra “*The Reflective Practitioner*” uma nova perspectiva epistemológica para a formação profissional, denominada de epistemologia da prática. Neste livro, o autor inicialmente argumenta sobre a crise profissional americana derivada da formação técnica, enfatizando como proposta superadora a proposição de uma formação profissional baseada na racionalidade prática, ou seja, na valorização da prática e na reflexão sobre a mesma como locus privilegiado da formação dos saberes profissionais.

No campo educacional, as idéias lançadas por Schön (1983) foram logo trazidas ao debate da área, evidenciando novas perspectivas para a formação docente, debate este que marcou as

pesquisas sobre formação profissional em educação na década de 1990 no Brasil e em diversos países, tal como revela o levantamento realizado por Brzezinski e Garrido (2001), e que persiste até os dias atuais.

Embora tal referencial tenha ganhado muito destaque no Brasil, a partir da década de 90, especialmente após a divulgação do livro “*Os professores e sua formação*” de Antônio Nóvoa (1995), o fato é que não se pode considerar o movimento em prol da ampliação da reflexão docente como um legado recente. No Brasil, grosso modo, é possível identificar o percurso do movimento reflexivo desde os anos 60, considerando como tal até mesmo o método Paulo Freire (Libâneo, 2006).

Segundo o próprio Schön (1995, p. 80), suas idéias “nada tem de novo”. O autor buscou escritores como John Dewey, Michael Polanyi, Luria, Leon Tolstói, Alfred Schutz, Kurt Lewin, entre outros, para evidenciar uma certa tradição do pensamento epistemológico e pedagógico que tem sua centralidade na valorização da experiência e da prática profissional como elementos formativos. Destes autores, John Dewey, Luria e Polanyi foram decisivos para elaboração da epistemologia da prática, conforme afirma Pimenta (2006, p. 19).

Assim, valorizando a *experiência* e a *reflexão na experiência*, conforme Dewey, e o conhecimento tácito, conforme Luria e Polanyi, Schön propõe uma formação profissional baseada numa *epistemologia da prática*, ou seja, na valorização da prática profissional como momento de construção de conhecimentos, através da reflexão, análise e problematização desta, e o reconhecimento do conhecimento tácito, presente nas soluções que os profissionais encontram em ato.

Contudo, as elaborações teóricas lançadas por Schön (1983) foram, sem dúvida, responsáveis pela ênfase dada ao debate sobre a reflexividade¹³ na formação profissional e que persiste até os dias de hoje. Para esse autor, a valorização da prática profissional como espaço privilegiado de formação advém da constatação de diversos especialistas de que a formação técnica, representada pelo currículo normativo, de ênfase hierárquica nos conhecimentos científicos básicos, aplicados e por último na prática profissional simulada como momento de aplicação teórica, não atende aos conflitos, dilemas, momentos de incerteza e imprecisão presentes na prática profissional cotidiana.

¹³ Reflexividade foi o termo crítico cunhado por Libâneo (2006) para designar o elemento central contido nas diferentes propostas de formação docente reflexiva.

Neste cenário, a prática pedagógica é vista como um espaço de produção de conhecimentos profissionais e não mais como âmbito de aplicações de regras científicas. Os professores, assim, a partir da reflexão sobre suas práticas se consolidando como produtores de conhecimentos, estabelecendo uma nova relação teórico-prática entre as atividades empreendidas no exercício profissional, os saberes docentes e os conhecimentos teóricos. Nestes termos, com a competência reflexiva os professores se tornam mais autônomos em relação à gestão de suas próprias atividades (inclusive as de formação contínua) e da vida escolar, além se tornarem mais eficazes no enfrentamento de situações singulares da prática profissional.

Assim, a reflexão sobre a prática constitui o questionamento da prática, mas não um questionamento qualquer, ao contrário, é mister a busca por mudanças e avanços no âmbito educativo. Para isto há de se ter, de algum modo, a capacidade de questionamento e auto-questionamento que permita ao prático-reflexivo problematizar as situações e sua própria intervenção. Esta capacidade diagnóstica não se dá isoladamente, como algo espontâneo ou natural, mas é resultado de um amplo processo de procura e inquietação, ou mesmo de constante confronto consigo próprio e com as situações externas. Em outros termos, trata-se de um constante questionamento entre o que se pensa como teoria (que orienta determinada prática) e o que se faz no âmbito profissional (GHEDIN, 2006).

No cerne do conceito de prática-reflexiva empreendido por Schön (1983), situam-se quatro elementos-chave que dão sentido a sua teoria e que fundamentam uma racionalidade prática, são as noções de *conhecimento-na-ação*, *reflexão-na-ação*, *reflexão sobre a ação & sobre a reflexão-na-ação* e, por fim, o *practicum* (SCHÖN, 1983; 1995; 2000).

A idéia de *conhecimento-na-ação* se refere aos valores, às estratégias e aos pressupostos que formam as “teorias” da ação ou do agir. Melhor dizendo, se trata dos conhecimentos interiorizados e que se constituem a partir das experiências individuais. Tais conhecimentos norteiam certas tomadas de decisões, ações mecanizadas, entre outros. O termo de inspiração na idéias de conhecimento tácito do filósofo Polanyi é definido como um conhecimento “espontâneo, intuitivo, experimental, conhecimento cotidiano, do tipo revelado pela criança que faz um bom jogo de basquetebol, que arranja uma bicicleta ou uma motocicleta ou que toca ritmos complicados no tambor, apesar de não saber fazer operações aritméticas elementares” (SCHÖN, 1995. p. 82). Refere-se assim aos tipos de conhecimentos implícitos que adquirimos e manifestamos na ação, e que, portanto, enfatiza que o ato de conhecer está *na* ação.

É característica deste tipo de conhecimento ser revelado pela execução espontânea e sua dificuldade de verbalização explícita. Um exemplo pode ser facilmente visualizado na seguinte situação:

Quando se pergunta às pessoas que sabem andar de bicicleta, por exemplo, como não cair quando a bicicleta começa a inclinar-se para a esquerda, algumas dirão que se reequilibram movendo a roda à direita. Se elas realmente o fizessem, provavelmente cairiam. Felizmente o conhecimento implícito em suas ações é incoerente com sua descrição. (SCHÖN, 2000. p. 31)

Tal dimensão do *conhecimento-na-ação* exige, por este motivo, o seu exame crítico constante para que sejam reveladas possíveis distorções ou mesmo esclarecidas a origens de certos vícios e crenças. Para isso é preciso ter clareza de que a linguagem é sempre uma construção, tentativas de colocar de forma explícita as relações de coerência e lógica construídas simbolicamente pelo conhecimento tácito. Nesta direção, Schön (2000. p. 31) afirma que “Nossas descrições são conjecturas que precisam ser testadas contra observações originais, dos quais, pelo menos em certo aspecto, elas provavelmente distorcerão. Porque o processo de conhecer-na-ação é dinâmico e os ‘fatos’, os ‘procedimentos’ e as ‘teorias’ são estáticos.”

O que o autor critica é exatamente o fato de que o conhecimento não se aplica à ação, mas está tacitamente encarnado nela. É justamente por estes motivos que se trata de um conhecimento *na* ação. A afirmativa não quer dizer, no entanto, que todo o conhecimento elaborado seja exclusivamente prático, o que seria uma interpretação um tanto quanto enviesada. É o que alerta Ghedin (2006. p. 132): “Se assim o for, estaremos reduzindo todo saber a sua dimensão prática e excluindo sua dimensão teórica. O conhecimento é sempre uma relação que se estabelece entre a prática e as nossas interpretações da mesma; é a isso que chamamos de teoria, isto é, um modo de ver e interpretar nosso modo de agir no mundo”.

Deste modo, a noção de *conhecimento-na-ação* se torna relevante à racionalidade prática não apenas pelo fato de evidenciar aos profissionais através do exame reflexivo à essência de certas condutas profissionais, mas principalmente por situar a prática como lócus radical para elaboração de certos saberes que podem ser produzidos externamente à experiência.

Outro elemento que precisa ser considerado numa prática reflexiva é a noção de *reflexão-na-ação*. Esta ação é mobilizada pelos sujeitos diante de situações duvidosas ou surpreendentes, em que é necessário o rompimento, de imediato, com as ações costumeiras. Assim, nas rotinas

profissionais, o conhecimento apreendido na ação pode ser colocado em xeque por situações de incertezas presentes no campo prático, considerando-se que a realidade é sempre instável, dinâmica e variável. Nestes momentos, os profissionais são forçados a empreender certas tomadas de decisões que modificam ou exigem novas ações de intervenção momentâneas. É nestes momentos de instabilidade que a *reflexão-na-ação* é chamada para avaliar a situação em cena e determinar o caminho a ser seguido.

Podemos refletir no meio da ação, sem interrompê-la. Em um *presente-da-ação*, um período de tempo variável com o contexto, durante o qual ainda se pode interferir nas situações em desenvolvimento, nosso pensar serve para dar nova forma ao que estamos fazendo, enquanto ainda o fazemos. Eu diria, em casos como este, que refletimos-*na-ação*. (SCHÖN, 2000. p. 32)

Em suma, pode-se dizer que a *reflexão-na-ação* é o processo de avaliação que leva a tomadas de decisões e ao emprego de intervenções não cotidianas em contextos problematizados. Significa, então, que o professor reflexivo deve lidar com a surpresa não como uma perturbação à ordem de seus conhecimentos, mas como algo legítimo em seu campo de atuação. Desta forma, o professor deve permitir-se ser surpreendido em suas aulas e com seus alunos, não repugnando ou ignorando tais momentos pelo receio de expor suas incertezas. Isto significa que a aprendizagem necessita de uma fase de confusão.

Um professor reflexivo tem a tarefa de encorajar reconhecer, e mesmo de dar valor à confusão dos seus alunos. Mas também faz parte das suas incumbências encorajar e dar valor à sua própria confusão. [...] Se só houver uma única resposta certa, que é suposto o professor saber e o aluno aprender, então não há lugar legítimo para a confusão. (SCHÖN, 1995. p. 85)

Outra característica importante é que o processo de *reflexão-na-ação*, tal como o *conhecimento-na-ação* é difícil de ser traduzido em palavras. Isto porque os momentos de *reflexão-na-ação* não são tão claros, sendo sutil sua distinção dos *conhecimentos-na-ação*. É exatamente por este motivo que se faz necessário uma revisão de tais elementos por meio de uma reflexão posterior às ações, ou sobre as representações das ações e decisões empreendidas, o que remete a um segundo nível reflexivo.

A *reflexão sobre a ação & reflexão sobre a reflexão-na-ação* trata especificamente deste segundo momento de reflexividade proposto por Schön (1983). A idéia central está no

reconhecimento de que a *reflexão-na-ação* não é um processo auto-suficiente e que, portanto, se faz necessário uma análise distanciada, em que o observador possa buscar uma outra perspectiva sobre suas ações, tal como propõe o professor John Keating na cena citada anteriormente do filme “A Sociedade dos Poetas Mortos”.

A noção de reflexão *sobre a prática* determina uma revisão das situações problemáticas vivenciadas, buscando a identificação das condutas adotadas, de suas possíveis (diferentes) significações, entre outros. Esta atitude investigativa visa, sobretudo, a identificação do conhecimento tácito presente nas ações, ou melhor, dos *conhecimentos-na-ação*. Simultaneamente, é preciso também identificar pelo senso crítico quais as decisões tomadas diante dos conflitos presentes na prática, os valores norteadores de tais decisões, as normas, credos e apreciações que levam a certas opções durante a prática. Trata-se, portanto, da tomada de consciência sobre o processo de *reflexão-na-ação*. É por este motivo que se sugere que este segundo nível de reflexão, realizado *a posteriori*, seja simultaneamente uma reflexão *sobre a prática & sobre a reflexão-na-ação*.

Pérez Gomes (1995) acredita que o termo mais adequado para tal análise deveria ser reflexão sobre a representação ou reconstrução *a posteriori* da ação, isto porque a autora define tal procedimento “como a análise que o indivíduo realiza *a posteriori* sobre as características e processos da sua própria ação. É a utilização do conhecimento para descrever, analisar e avaliar os vestígios deixados na memória por intervenções anteriores”. (PÉREZ GOMES, 1995. p. 105).

Quando o professor investiga sua prática e sua experiência de maneira distanciada torna-se mais evidente a estrutura de seu trabalho, uma vez que a proposta de *refletir-na-ação* dá poucas oportunidades ao pensamento crítico por seu imediatismo pragmático.

Nesta direção a verbalização deste processo e o diálogo com literatura são pedras fundamentais do processo. Somente através da linguagem, da externalização das ações vividas é que se torna possível à tomada de consciência sobre os pressupostos e pré-conceitos que dirigem os atos. Não obstante, conforme alerta Sacristán (1999), nem só de práticas vivem os seres humanos, tal como não só de teorias. Para este autor a fertilidade da epistemologia da prática está na inseparável relação entre teoria e prática, considerando-se que o conhecimento elaborado a partir destes modelos não se baseiam apenas na experiência particular, mas deve ser alicerçada à cultura objetiva, ou seja, as teorias da educação.

A teoria como cultura objetiva é importante na formação docente, uma vez que, além de seu poder formativo, dota os sujeitos de pontos de vista variados para uma ação contextualizada. Os saberes teóricos propositivos se articulam, pois, aos saberes da prática, ao mesmo tempo ressignificando-os e sendo por eles ressignificados. O papel da teoria é oferecer aos professores perspectivas de análises para compreenderem os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si mesmos como profissionais, nos quais se dá sua atividade docente, para neles intervir, transformando-os. (PIMENTA, 2006. p. 26)

A intenção da epistemologia da prática formulada inicialmente por Schön (1983), a partir da reflexão *na* e *sobre* a ação não é senão que os profissionais, e neste caso específico, os professores reflitam antes, durante e após suas atuações profissionais. Por este motivo enfatiza-se que os professores sejam formados de modo a apreenderem a competência de refletirem *na* e *sobre* a ação, e, portanto, como investigadores ou pesquisadores de suas próprias práticas. Tal proposição, assim, assume importante papel na formação contínua de professores, especialmente pelo fato dos professores estarem no exercício profissional da carreira docente, o que viabiliza a inter-relação entre suas práticas cotidianas, seus contextos e condições de trabalho e suas formações, tocando em problemas de relevância e necessidade dos professores em formação.

Nesta direção, a formação de um professor reflexivo tem lugar no que Schön (1995) e Zeichner (1995) denominam de *practicum*, “momentos estruturados de prática pedagógica (estágio, aula prática, tirocínio) integrados nos programas de formação de professores” (ZEICHNER, 1995. p. 117) onde é possível a realização de uma prática orientada. São, portanto, locais que se destinam a um tipo de aprender fazendo em que se apresentam práticas planejadas, supervisionadas e focadas à reflexão. Admite-se em tal perspectiva que a escola pode ser um *practicum* privilegiado para a formação de professores, especialmente quando se interliga a escola à comunidade onde esta se insere.

No caso específico da Educação Física, o *practicum* parece, de certa maneira, já estar há muito tempo presente na área, conforme lembra Betti & Betti (1996. p. 13) uma vez que são comuns durante a formação inicial os programas de atividades físicas para a comunidade (escolinha de esportes, ginástica, natação etc), além das próprias práticas de ensino ou estágios supervisionados. O fato é que estes modelos de *practicum* não se tratam do *practicum reflexivo*, já que freqüentemente estas situações são orientadas pela racionalidade técnica, não passando de campo de aplicação dos conhecimentos teóricos. Nestes locais de prática, o supervisor não passa às vezes de um burocrata que disponibiliza locais de atuação e atribui notas de acordo com o

rendimento instrumental dos alunos. O *practicum reflexivo* é, antes de tudo, um lugar de pesquisa sobre a prática, de experimentação e produção de conhecimentos.

As tradicionalmente políticas de formação contínua de professores têm privilegiado o desenvolvimento de cursos, módulos e seminários, nos quais predominam concepções metodológicas baseadas na racionalidade técnico-instrumental, fundamentalmente orientadas para relações hierarquizadas de transmissão de informações, não sendo, portanto, situações de *practicum* - é o caso de pequenos cursos de fins de semanas em que os professores são expostos a horas de assistência de palestras. Nestas modalidades de formação, o papel e o poder do formador é superestimado em detrimento da participação, da análise crítica e reflexiva dos formandos (professores), incidindo preponderantemente na preocupação individual dos professores – considerados objetos de formação – para a posse de um conjunto de competências e de créditos que possibilitem a progressão na carreira.

No entanto, outras possibilidades são vislumbradas com *practicum*, por exemplo, as oficinas de formação e os grupos de estudos, que tomam como pressupostos a mobilização e iniciativa dos professores a partir dos seus contextos de trabalho. Nestas situações são privilegiadas as iniciativas, a experiência profissional, o contexto em que se desenvolve a prática dos professores, entre outros elementos que articulam conhecimentos não-formais e formais, numa lógica interativa em que ação, investigação e formação estão presentes. Estas modalidades alternativas de formação continuada ao privilegiarem os professores como atores e autores do processo de formação podem permitir, a partir de experimentos no próprio quotidiano escolar, a produção de conhecimentos muitas vezes abstratos.

Um exemplo interessante de *practicum reflexivo* para a formação de professores pode ser visto na Oficina de Educadores proposta por Leandro de Lajonquière (1993), projeto se baseia na investigação-ação e visa mudanças nas práticas docentes. A proposta de trabalho do autor se baseia na noção de grupos operativos, ou seja, pequenos grupos de professores encarregados de operacionalizar e refletir ações pedagógicas engajadas. A opção por trabalhar em pequenos grupos aumenta as responsabilidades dos grupos e valoriza as experiências, bem como a aprendizagem dos participantes por meio da auto-gestão das situações de formação. Assim, em suas formulações as Oficinas de Educadores apresentam como características a autonomia dos sujeitos para assumirem a si próprios como objeto de estudos, o protagonismo dos próprios participantes em analisarem suas práticas e o processo de socialização grupal das práticas. Este

tipo de prática se mostra interessante por permitir que os professores não adotem modelos de ação e formação acriticamente.

A oficina de educadores vislumbra assim, que:

A condição sine qua non para ser realmente uma proposta de trabalho que possa vir a ter chance de contribuir para um conhecimento crítico da realidade escolar e produzir o tão procurado efeito de aperfeiçoamento é o fato de considerar a oficina como o cenário privilegiado para desenvolver pesquisas-protagônicas. (LAJONQUIÈRE, 1993.p. 467).

Diante dos elementos propostos pela epistemologia da prática de Donald Schön, podem-se vislumbrar novas perspectivas para a formação contínua de professores, considerando-se a racionalidade prática e a aproximação com a escola como *practicum* reflexivo. Contudo, a grande ênfase dada a este referencial na década de 1990 no Brasil também fomentou a discussão sobre algumas atualizações do debate em relação à prática do professor reflexivo. Estas atualizações são significativas na medida em que evidenciam alguns limites e propõe avanços e considerações críticas relevantes.

2.2.3 Limites e avanços da epistemologia da prática nos dias atuais

A utilização indiscriminada do referencial da prática reflexiva para a formação contínua de professores gerou a necessidade de revisão de tal referencial por diversos especialistas. Entre as principais críticas encontram-se a utilização indiscriminada do termo *reflexão* e *professor reflexivo* no cenário nacional e a redução da prática reflexiva a uma perspectiva instrumental, pragmática ou neoliberal para citar Libâneo (2006).

Em relação à banalização ou ao uso indiscriminado dos termos *reflexão*, *professor reflexivo*, *professor como pesquisador*, entre tantos outros, se deve a uma certa adesão a esta corrente epistemológica em função de certo modismo, o que ocasionou o uso de uma série de adjetivos para designarem práticas de formação alternativas que em muito pouco se diferenciaram dos modelos vigentes de formação contínua de professores, tais como os cursos de fins de semana, entre outros.

De outro lado observou-se um desdobramento nas formulações iniciais a cerca do professor reflexivo buscando avançar em relação a certos aspectos, tais como a individualização

das práticas e o uso instrumental da reflexão centrada apenas nos procedimentos didáticos. Nesta direção, alguns autores enfatizam a necessidade de se avançar da epistemologia da prática para uma epistemologia da práxis (GHEDIN, 2006) ou ainda do professor reflexivo ao professor crítico-reflexivo (LIBANEO, 2006), entre outros.

O centro desta discussão parece estar centrado, sobretudo, sobre uma certa tendência pragmática das idéias de Schön (1983). Sobre esta afirmação, Libâneo (2006, p. 56) argumenta que tal como o conceito de reflexividade impregnado em Dewey, a reflexão em Schön “é entendida como uma relação direta entre a minha reflexividade e as situações práticas. Nesse caso, reflexividade não é introspecção, mas algo imanente à minha ação”. Dito de outra maneira, a capacidade de reflexão começa sempre numa situação concreta e externa ao sujeito.

Diante desta consideração, o que se tem notado é que algumas “práticas reflexivas” têm considerado apenas os aspectos instrumentais dos professores, suas questões didáticas, os melhores modos de avaliar, entre outros. Desta maneira, a prática reflexiva tem se alienado das condições objetivas que determinam as condições precárias de serviço e sucateamento da educação, por exemplo. Não que as questões estritamente ligadas as dificuldades técnicas dos professores devam ser desprezadas, mas não é possível considerar uma prática reflexiva que não avalie para além das fronteiras da sala de aula.

O autor que mais avançou neste sentido foi Kenneth Zeichner (1993) ao afirmar que toda prática reflexiva tem assim que passar por três níveis diferentes de reflexão ou de análise da realidade circundante: técnica, prática e crítica. O primeiro nível corresponde à análise das ações explícitas: o que fazemos e é passível de ser observado (as questões levantadas durante a aula, a postura do professor na sala, etc.). O segundo nível implica o planejamento sistemático e a reflexão: planejamento do que se vai fazer e a reflexão sobre o que foi feito, destacando o seu caráter didático. Por último, o nível das considerações éticas, que passa pela análise ética ou política da própria prática, bem como das suas repercussões contextuais; este nível de reflexão é imprescindível para o desenvolvimento de uma consciência crítica nos professores sobre as suas possibilidades de ação e as limitações de ordem social, cultural e ideológica do sistema educativo (SACRISTÁN, 1999).

Este terceiro nível de reflexão situado por Zeichner (1993) é também assumido por Sacristán, para o autor “o terceiro nível é a reflexão sobre as práticas da reflexão, a meta-reflexividade, tarefa para qual a pedagogia e as ciências da educação têm um papel crucial, pois

que se trata de pensar as características dos dois níveis anteriores de reflexividade”. (SACRISTÁN apud LIBANEO, 2006. p. 70). Este é o campo de investigação política, em que se abrange a crítica para além das fronteiras do inteligível no momento da atuação.

É preciso reconhecer também as limitações de algumas versões de *practicum* orientados para uma prática reflexiva, nomeadamente quando fomentam uma atitude narcísica, em que as condições sociais e institucionais, que distorcem a compreensão que os professores tem de si próprios, são completamente ignoradas. (ZEICHNER, 1995.p. 127)

Portanto, o que se espera é que o professor reflexivo tenha em sua reflexão não só a análise de suas prática, mas, sobretudo, o compromisso de transformação social, um ato essencialmente político-educacional. Para tal é fundamental que a prática reflexiva centre-se, tanto nas condições sociais em que ocorre o exercício profissional, como no reconhecimento pelos professores de que seus atos são políticos e orientados para emancipação. (PIMENTA, 2006).

Por fim, é preciso alertar para a prática reflexiva que se propõe individualizada. Outro desvio freqüente numa concepção reduzida ou pragmática da prática reflexiva. Neste sentido, é preciso reafirmar que a prática reflexiva só tem sentido se socializada com outros professores. Tal afirmação coloca em evidencia a necessidade de transformar as escolas em comunidades de aprendizagem nas quais os professores se auxiliem e reflitam mutuamente. Este é um elemento indispensável para que se adquira valor estratégico para se criar condições que permitam mudanças institucionais e sociais.

Portanto, a formação contínua de professores, pensada nesses termos, deve proporcionar não só novos e mais aprofundados conhecimentos, mas também desenvolver a partilha de experiências, dinâmicas reflexivas e a construção de conhecimentos coletivos. Isto implica uma formação contínua que não se estruture apenas na transmissão de conhecimentos, mas também na reflexão sobre a ação, numa lógica de desestruturação–reestruturação–construção de saberes, que reabilitem "uma epistemologia da prática" renovada, atenta à dimensão política da reflexividade e à produção coletiva de novos saberes docentes.

Assim, por tudo o que foi colocado até aqui, acredita-se que a formação contínua de professores quando associada ao paradigma do professor reflexivo aponta possibilidades

concretas e significativas para a elaboração de ações que efetivamente contribuam para o desenvolvimento profissional daqueles professores que já se encontram na prática docente.

2.3 A PESQUISA-AÇÃO COMO OPÇÃO METODOLÓGICA

Para a realização do estudo proposto, foi preciso contar com uma estratégia metodológica alternativa aos modelos de pesquisa hegemônicos da área da Educação Física. Isto porque, historicamente, esta área se vinculou às ditas ciências duras, especialmente às ciências da natureza, em seu sentido mais tradicional. Sendo assim, pretende-se realizar um estudo ancorado nas contribuições dos métodos e técnicas das ciências humanas, visto que o trabalho será essencialmente de caráter qualitativo e articulado a uma proposta formativa, de intencionalidade educacional e política.

Para tal, optou-se pela realização de um estudo com base em elementos da pesquisa-ação, um tipo de pesquisa social que se vem difundindo na área educacional e, recentemente, tem composto a gama de recursos metodológicos dispostas na Educação Física brasileira. Em muitos aspectos, esse tipo de pesquisa se distancia das pesquisas mais tradicionais de cunho positivista, frequentemente utilizadas na área. Kincheloe (1997), por exemplo, diz que a pesquisa-ação rejeita as noções positivistas de racionalidade, de objetividade e de verdade, além de pressupor a exposição da subjetividade através de valores pessoais. Parte disso deve-se ao fato de a pesquisa-ação não almejar somente a descrição, o diagnóstico ou a mera compreensão da prática, mas também visar à transformação desta. Já Thiollent (1994) também alerta para os riscos de se fundamentar metodologicamente a inserção da pesquisa-ação dentro de uma perspectiva de investigação científica, na qual ela seja sinônima de positivismo, funcionalismo e de outros rótulos.

Outro fator que pode distinguir a pesquisa-ação dos modelos tradicionais de pesquisa é que este tipo de estudo não se baseia numa metodologia fixa, fechada em si própria. Contrariamente, este tipo de estudo deve ser flexível por tratar de situações práticas da vida cotidiana, orientando-se pelas situações relevantes que surgem no processo – que é sempre dinâmico.

Por fim, a pesquisa-ação rompe definitivamente com os pressupostos positivistas das pesquisas mais tradicionais, pela impossibilidade da neutralidade do pesquisador no processo.

Esse rompimento é evidente pelo fato de a pesquisa positiva fundar-se na experimentação isolada, em que o pesquisador se mantém neutro e autônomo em relação à realidade social. Tal requerimento é inadmissível na pesquisa-ação, pois, como se verá adiante, o pressuposto elementar deste tipo de pesquisa é a participação do pesquisador na situação pesquisada. Portanto:

Desde sua origem, a pesquisa-ação assume uma postura diferenciada diante do conhecimento, uma vez que busca, ao mesmo tempo, conhecer e intervir na realidade que pesquisa. Essa imbricação entre pesquisa e ação faz com que o pesquisador, inevitavelmente, faça parte do universo pesquisado, o que, de alguma forma, anula a possibilidade de uma postura de neutralidade e de controle das circunstâncias de pesquisa. (FRANCO, 2005. p. 490)

Vistas estas primeiras distinções entre as pesquisas tradicionais e a pesquisa-ação, faz-se necessário avançar numa conceituação mais precisa sobre a metodologia adotada. Todavia, alguns elementos históricos a respeito da pesquisa-ação são pertinentes de serem esboçados, para que se tenha maior clareza sobre essa concepção.

Em relação à origem da pesquisa-ação, Tripp (2005) indica que existem ao menos três vertentes distintas. A primeira atribui a Kurt Lewin, em 1946, a origem da pesquisa-ação, devido ao fato de esse ter sido o primeiro autor a utilizar essa nomenclatura na literatura específica. Outros pesquisadores consideram John Collier o precursor do método, tendo em vista seus estudos sobre as relações inter-raciais em meados do século XX. E, por fim, há uma versão inglesa que atribuiu a criação do método ao livro de Buckingham em 1926, *Research for teachers* (Pesquisa para professores), sendo esta última vertente diretamente ligada à Educação. A partir da perspectiva anunciada por Kurt Lewin, em 1946, diversas outras tendências mais técnicas de pesquisa-ação foram instituídas, principalmente pelos americanos, em diferentes campos do conhecimento.

Ao contrário do que parece, a pesquisa-ação não é um tipo de pesquisa eminentemente educacional, embora tenha tido grande relevância nessa área, especialmente por visar à transformação e à melhoria da educação. Franco (2005) indica que esta aproximação com a área educacional se deu principalmente a partir da década de 1970, quando a pesquisa-ação sofreu transformações estruturais fortemente influenciadas pela teoria do agir comunicativo de Habermas.

Nesta área, no entanto, também houve correntes diferenciadas de pesquisa-ação. Segundo Tripp (2005), surgiu, inicialmente nos EUA, uma forma vigorosamente técnica de pesquisa-ação

educacional, que desde a década de 1990 vem sendo superada por novos teóricos, como Schön e Zeichner. De outro lado, duas outras tendências críticas se disseminaram: uma corrente britânica, mais orientada para o desenvolvimento do julgamento profissional do professor, representada especialmente por Elliot e Adelman; e outra na Austrália, de orientação emancipatória e de crítica social, que tem como representantes Carr e Kemmis. Segundo Tripp (2005), há ainda outras variedades correlatas surgindo, mas sem grande expressão, carregando idéias ativistas.

Em decorrência deste cenário histórico, surgiram também diferentes conceituações para a pesquisa-ação. Especificamente na Educação Física, um dos conceitos mais utilizados tem sido o empreendido por Thiollent (1994. p. 14), que define a pesquisa-ação como “um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo”. No entanto, como referido anteriormente, existem várias culturas diferenciadas de pesquisa-ação, o que tem feito do método um movimento dinâmico e heterogêneo, conforme apontam Zeichner e Diniz-Pereira (2005).

Nesse contexto, torna-se difícil um consenso a respeito do método, o que interfere em sua conceituação precisa. Surgem, portanto, conceitos mais abrangentes, como é o caso do oferecido por Zeichner e Diniz-Pereira (2005, p. 65), que entendem a pesquisa-ação como “uma pesquisa sistemática feita por profissionais sobre as suas próprias práticas”. Este tipo de conceituação, embora demasiadamente ampla, evidencia um dos elementos essenciais da pesquisa-ação, a auto-pesquisa, a qual exige que o pesquisador seja participante do estudo. Há também algumas definições de pesquisa-ação mais específicas, que a entendem como “identificação de estratégias de ação planejada que são implementadas e, a seguir, sistematicamente submetidas a observação, reflexão e mudança” (GRUNDY E KEMMIS apud TRIPP, 2005, p. 447).

Nota-se, portanto, que as diferentes conceituações, denotam elementos que permitem compreender amplamente a pesquisa-ação, tocando em características específicas, como a presença de pesquisadores articulados de modo cooperativo e/ou participativo, a busca por melhorias ou mudanças nos sujeitos e situações envolvidas e o estudo da situação em que o próprio pesquisador está envolvido, por meio de ações concretas.

O problema, no entanto, é que essa pluralidade conceitual trouxe uma certa polissemia à pesquisa-ação, o que tem gerado a banalização do método. Nesse sentido, diversas críticas têm sido feitas a este tipo de estudo. Zeichner e Diniz-Pereira (2005), por exemplo, admitem que

existe atualmente uma glorificação acrítica da pesquisa-ação, que muitas vezes é realizada como um fim em si mesma. Críticas como estas se fazem pertinentes na medida em que a pesquisa-ação se dissemina cada vez mais como mera recorrência à própria prática de alguns “pesquisadores”, perdendo rigor metodológico e científico.

Assume-se freqüentemente que os educadores, ao desenvolverem pesquisas sobre suas próprias práticas e, conseqüentemente, ao tornarem-se ‘mais reflexivos’, necessariamente transformar-se-ão em melhores profissionais e que o conhecimento produzido por meio de suas investigações será necessariamente de grande importância, independentemente de sua natureza e qualidade. (ZEICHNER E DINIZ-PEREIRA, 2005, p. 64)

Sendo assim, é preciso superar a idéia de que este tipo de pesquisa trata-se apenas de uma prática rotineira de auto-avaliação do trabalho. Ao contrário, é uma ação planejada que transita entre as práticas cotidianas e a pesquisa científica. Tripp coloca a pesquisa-ação em um sentido mais restrito, ou seja:

[...] pesquisa-ação é uma forma de investigação-ação que utiliza técnicas de pesquisa consagradas para informar a ação que se decide tomar para melhorar a prática. Eu acrescentaria que as técnicas de pesquisa devem atender aos critérios comuns a outros tipos de pesquisa acadêmica (isto é, enfrentar a revisão pelos pares quanto a procedimentos, significância, originalidade, validade etc.). (TRIPP, 2005, p. 447)

Inserir-se, desta maneira, maior precisão na conceituação da pesquisa-ação, lembrando que esta se faz a partir de procedimentos científicos já consolidados, tanto para coleta quanto para análise dos dados.

Diante do apresentado, é preciso ressaltar que não é objetivo deste trabalho inserir-se profundamente nesse debate conceitual, mas sim compreender e caracterizar a pesquisa-ação para a coerente utilização deste método. Portanto, são retomados alguns dos elementos que permitem um caminhar seguro pelo complexo território desse tipo de estudo, lembrando que, na pesquisa-ação educacional, três dimensões essenciais devem estar presentes, ou seja, pressupor uma pesquisa participativa/colaborativa, buscar a transformação da realidade e caminhar para processos formativos. Todas essas dimensões se relacionam de maneira dialógica a partir de outra característica fundamental da pesquisa-ação: as espirais cíclicas de reflexão-ação (ELLIOT, 1998; FRANCO, 2005; TRIPP, 2005).

2.3.1 A dimensão participativa/colaborativa

O primeiro pressuposto da pesquisa-ação traz exatamente a dimensão participativa deste tipo de trabalho. Porque, desde sua origem, a pesquisa-ação busca conhecer e, ao mesmo tempo, intervir na realidade pesquisada. Para isso, o pesquisador assume dois papéis simultaneamente: pesquisador e participante do grupo. Isso implica, conforme foi citado anteriormente, a dimensão da auto-pesquisa ou a pesquisa da própria prática, que é o ponto de partida da pesquisa-ação. Segundo Mailhiot apud Franco (2005, p. 486), isto se deve ao fato de “que os fenômenos sociais não podem ser observados do exterior, do mesmo modo que não podem ser observados em laboratório, de modo estático”.

Há, portanto, um fundamento de base dialética, que busca a compreensão dos fatos em movimento, o que só é possível pela inserção no dinamismo da realidade de modo atuante. Isto é evidente, pois “as pesquisas de base qualitativa, em especial a *pesquisa-ação* caminham na direção da busca de produção de explicações e significados aos fenômenos – em processo – sendo este último um aspecto tão ou mais importante quanto os seus resultados” (MONTEIRO et al., 2003. p. 3).

Deste modo, a pesquisa-ação permite estudar de maneira dinâmica a situação problema, possibilitando a “coleta de informação original acerca de situações ou de atores em movimento” (THIOLLENT, 1994. p. 41). Nesse ponto, a pesquisa-ação vai ao encontro dos anseios deste trabalho, uma vez que este estudo parte da prerrogativa de que a formação do professor se estabelece num *continuum*, como diz Antônio Novoa (2001), o que leva a crer que a riqueza da formação contínua encontra-se justamente na compreensão da formação em movimento, no momento em que essa realmente acontece e não como um fato estático.

Contudo, é mister lembrar que a participação na pesquisa-ação não se trata de uma inserção qualquer por parte do pesquisador. Conforme alerta Thiollent (1994), na pesquisa-ação, além da participação proposta pela pesquisa participante, supõe-se uma forma de ação planejada por parte dos pesquisadores.

A idéia de participação ainda vai além. Não se baseia apenas no fato de o pesquisador estar atuando na prática em que ele pesquisa, mas também requer que todos os participantes da pesquisa contribuam e tenham voz ativa em todo o processo. Para tanto, a pesquisa-ação somente admite relações dialógicas no encaminhamento de seus projetos, sendo as ações e intervenções

planejadas, realizadas e até mesmo avaliadas preferencialmente sob negociação e consentimento de todos os envolvidos.

Nesse caminho, Elliot (1998, p. 138) aponta que “a colaboração e a negociação entre especialistas e práticos (professores) caracterizam a forma inicial do que se tornou, mais tarde, conhecido como pesquisa-ação”. Portanto, a pesquisa-ação é eminentemente interativa, busca negociações conjuntas e não admite relações hierárquicas na construção do conhecimento, tomando todos os envolvidos como contribuintes ativos do processo.

Diante desses fatos, escolheu-se a pesquisa-ação para fundamentar metodologicamente este trabalho pelo fato de ser um estudo eminentemente participativo, em que há ação conjunta do pesquisador com as demais pessoas envolvidas na situação de pesquisa, ou seja, os professores participantes da formação continuada em mídia e Educação Física. No caso específico desse trabalho, o próprio pesquisador atua como colaborador e mediador da oficina de mídia e Educação Física proposta pelo grupo Observatório da Mídia Esportiva, o que se articula com a dimensão participativa/colaborativa pré-estabelecida na pesquisa-ação.

No entanto, vale destacar que não é somente porque o professor pesquisa a situação prática em que ele próprio está intervindo que o trabalho se caracteriza como uma pesquisa-ação. Betti (2006, p. 102) entende “a pesquisa-ação não como uma ‘intervenção’ na prática pedagógica, palavra que carrega conotação autoritária, mas como interlocução, em duplo sentido: do pesquisador com os professores/as, e destes com suas práticas”.

Assim, o referencial aqui empreendido foi buscado não somente porque o próprio pesquisador foi o mediador da oficina de formação em questão, mas também pelo fato deste ter atuado como colaborador no desenvolvimento de uma interlocução escolar sobre o tema da mídia-educação e Educação Física, realizada por um participante da oficina após a conclusão da mesma. Nesse caso, o professor/pesquisador participou conjuntamente com alguns professores, no processo de consolidação de uma práxis (ação-reflexão-ação) que visou à implementação/superação das práticas de mídia-educação, tanto nas aulas de Educação Física como na cultura docente dos professores envolvidos.

2.3.2 A dimensão da transformação

Como dito, a pesquisa-ação não só pressupõe a participação efetiva do pesquisador e dos demais participantes, mas se insere num projeto político que visa à transformação da realidade em que se situa a ação empreendida. Nesta direção, Tripp (2005, p. 450) afirma que “só descobrimos a natureza de algumas coisas quando tentamos mudá-las”.

Assim, um dos principais significados da pesquisa-ação no campo educacional se deve ao seu empreendimento para melhorar a prática pedagógica. De fato, é preciso ter claro que a pesquisa-ação não apenas tem por objetivo compreender e descrever o mundo da prática pedagógica, mas, sobretudo, busca transformá-lo.

Portanto, na pesquisa-ação educacional especificamente, “o objetivo não é simplesmente resolver um problema prático da melhor forma, mas, pelo delineamento do problema, compreender e melhorar a atividade educativa” (BETTI, 2006, p. 103). Este é o caso desta pesquisa, que buscará, por meio de (inter)ações ente os participantes, promover e realizar experiências práticas com mídia-educação no âmbito das aulas de Educação Física, para tentar superar a ausência dessa temática (enquanto intervenção pedagógica) no cotidiano escolar.

Contudo, tem-se alertado na literatura que a busca por transformações na prática pedagógica por meio da pesquisa-ação tem que ser realizada a partir de uma orientação crítica, para que as mudanças realmente sejam sinônimas de melhorias educacionais.

Em suma, é possível dizer que a pesquisa-ação está, sem sombra de dúvida, satisfazendo professores e ajudando-os a fazer o que desejam fazer de maneira melhor. Todavia, o que eles querem fazer é algo bastante diversificado que compreende desde práticas behavioristas, passando por práticas ‘construtivistas’ (ou, em alguns casos, ‘neobehavioristas’) até práticas mais críticas e politicamente orientadas. Para que as mudanças ocorridas nas práticas dos professores por meio da pesquisa-ação possam ser consideradas ‘melhorias’, temos de analisar os méritos daquilo que se produz. (ZEICHNER E DINIZ-PEREIRA, 2005, p. 70)

Assim, é preciso deixar claro que a realização de uma pesquisa apenas com o intuito de buscar mudanças das técnicas pedagógicas nem sempre se configura como uma melhoria para a educação, mesmo que busque transformar determinada prática. Isto não significa, no entanto, que aqueles professores que realizam pesquisa-ação em suas escolas, sem diretamente tocarem em assuntos de níveis macro, ou que não se engajam nas grandes lutas sociais, não estão realizando

transformações educacionais mais amplas. É preciso ter claro que, a partir da sala de aula, é possível realizar trabalhos críticos com pesquisa-ação que não necessariamente virão a mudar de imediato estruturas sociais injustas, etc. Todavia, esses trabalhos podem trazer transformações institucionais na própria escola ou implementarem conhecimentos importantes que afetem a vida dos estudantes.

Como resumo, pode-se inferir que, com a dimensão da transformação, busca-se uma pesquisa-ação voltada tanto à compensação pessoal dos envolvidos quanto à reconstrução social (ZEICHNER E DINIZ-PEREIRA, 2005).

2.3.3 A dimensão formativa

A partir das características dialógicas e de transformação da pesquisa-ação, esta assume impreterivelmente uma dimensão formativa. Isso se dá pelo fato de as ações implementadas e das negociações para as tomadas de decisões no processo serem colocadas com vistas à tomada de consciência dos sujeitos envolvidos.

Para que a pesquisa-ação traga transformações, ela deve partir de um diagnóstico da realidade feito pelos participantes. Isto acontece pela reflexão da situação de partida, que deve ser problematizada. Caso contrário, não faz sentido vislumbrar mudanças na situação pesquisada.

Daí a ênfase no caráter formativo dessa modalidade de pesquisa, pois o sujeito deve tomar consciência das transformações que vão ocorrendo em si próprio e no processo. É também por isso que tal metodologia assume o caráter emancipatório, pois mediante a participação consciente, os sujeitos da pesquisa passam a ter oportunidade de se libertar de mitos e preconceitos que organizam suas defesas à mudança e reorganizam a sua autoconcepção de sujeitos históricos. (FRANCO, 2005, p. 486)

Portanto, este tipo de metodologia, está direta e amplamente relacionado às pesquisas educacionais, sendo uma estratégia sempre associada à formação das pessoas envolvidas, caso específico do trabalho que aqui se propõe, no qual a formação continuada de professores de Educação Física é o tema central.

Desta maneira, é pressuposto da pesquisa-ação que todos os participantes tenham voz ativa no processo de construção de conhecimentos e ações que visem à superação da situação em que se encontram envolvidos. Portanto, esse trabalho exigiu que a oficina de formação para a

mídia fosse realizada a partir de uma postura colaborativa dos professores envolvidos, na busca de uma reflexão sobre suas práticas pedagógicas e sobre a relação destas com a temática das novas tecnologias e da mídia na escola, além da proposição de novas possibilidades de intervenções/interlocução sobre o assunto.

2.3.4 As espirais cíclicas

Uma das características mais importantes da pesquisa-ação, destacada por vários autores, entre eles Elliot (1998), é que o processo integrador das diversas dimensões do método se dá por um processo dialético estabelecido entre pesquisa, reflexão e ação, mediante a realização do trabalho em ciclos. Assim, por meio de espirais circulares entre as ações de planejamento, intervenção e reflexão, é possível a transformação das práticas.

Tripp (2005), referindo-se às espirais cíclicas, define-as de maneira mais genérica como: ciclo básico de Investigação-ação. Esse seria um ciclo amplo no qual vários métodos se baseiam para promoverem suas ações.

É importante que se reconheça a pesquisa-ação como um dos inúmeros tipos de investigação-ação, que é um termo genérico para qualquer processo que siga um ciclo no qual se aprimora a prática pela oscilação sistemática entre agir no campo da prática e investigar a respeito dela. Planeja-se, implementa-se, descreve-se e avalia-se uma mudança para a melhora de sua prática, aprendendo mais, no correr do processo, tanto a respeito da prática quanto da própria investigação. (TRIPP, 2005, p. 445-446)

A partir do esboço feito por esse autor, representado na Ilustração 3, tem-se uma idéia clara deste ciclo de ação-reflexão-ação, chamado por alguns de espirais cíclicas, que compõe à pesquisa-ação.

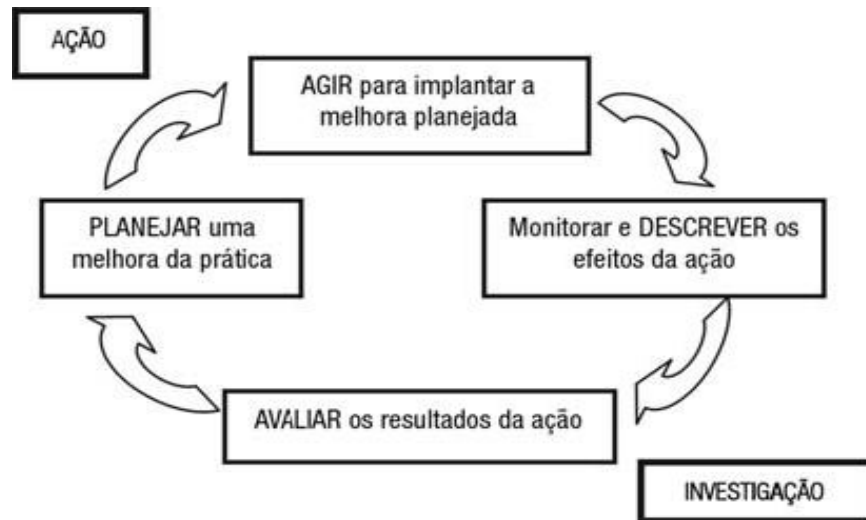


Figura 3 – Diagrama do ciclo básico da investigação-ação¹⁴

Portanto, através de ciclo básico, a pesquisa-ação estabelece tempo e espaço para integrar de maneira relevante o pesquisador aos demais participantes, permitindo que as relações se tornem mais familiares, mais aprofundadas. Disso resultam conhecimentos interpessoais mais significativos, além de maior apreensão da realidade em movimento, considerando-se aspectos cognitivos e emocionais – objetivos e subjetivos – das novas situações vividas pelos participantes do trabalho.

Mais ainda, as espirais cíclicas funcionam como instrumento de reflexão/avaliação das etapas do processo, agindo como uma espécie de “incubadora” conforme cita Franco (2005), pois, por meio dos ciclos de reflexão, é possível consolidar:

[...] a intimidade e um universo cognitivo mais próximo; para barreiras e resistências serem transformadas; para apreensão de novos fatos e valores que emergem de constantes situações de exercício do novo; para reconsiderações de seus papéis profissionais e elaboração das rupturas que emergem, para o imprevisto e o recomeço. (FRANCO, 2005, p. 493)

Por fim, diante de tudo o que foi colocado até aqui, acredita-se que este estudo pode e deve basear-se em elementos da pesquisa-ação para a construção de um conhecimento significativo sobre a formação continuada relacionada ao tema da mídia e das novas tecnologias,

¹⁴ O diagrama presente na Ilustração 3 foi extraído de Tripp (2005, p. 446).

bem como para a incorporação/transformação de algumas experiências práticas sobre essa temática na escola.

Porém, vale destacar que seria pretensioso classificar esse estudo como uma efetiva pesquisa-ação, devido ao tempo que se tem para o seu desenvolvimento. O limite temporal de dois anos do programa de mestrado em que se está realizando esse trabalho impede que se desenvolvam várias espirais cíclicas de reflexão-ação (pressupostas nesse tipo de investigação/ação) entre os envolvidos, o que permitiria efetivamente a mudança de situação de maneira significativa, conforme pode se constatar nos trabalhos de Betti (2006) e Bracht et al (2005). O tempo também influencia na dimensão crítica da pesquisa-ação, visto que o desenvolvimento de um senso crítico aguçado não é algo rapidamente incorporado, mas sim lentamente trabalhado.

A pressa é um pressuposto que não funciona na pesquisa-ação e se estiver presente conduz, quase que sempre, a atropelamentos no trato com o coletivo, passando a priorizar o produto, e tornando mais fácil a utilização de procedimentos estratégicos que vão descaracterizar a pesquisa. (FRANCO, 2005, p. 493)

Assim, este trabalho se coloca metodologicamente fundamentado na pesquisa-ação, buscando aproximar-se, na medida do possível, dos elementos principais desse método. Deste modo, acredita-se que, articulado aos preceitos da pesquisa-ação, é possível realizar um trabalho que efetivamente contribua para os participantes do mesmo de forma direta, superando a perspectiva de pesquisa diagnóstico, tão presente no campo educacional.

2.4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

O presente estudo, conforme anunciado é baseado em elementos da pesquisa-ação, um tipo de pesquisa social que vem se difundindo na área educacional e recentemente tem composto a gama de recursos metodológicos dispostas na Educação Física brasileira. Conforme anunciado, em muitos aspectos esse tipo de pesquisa se distancia das pesquisas mais tradicionais (de cunho positivista), frequentemente utilizadas na área. Segundo Thiollent (1994, p. 14) a pesquisa-ação é definida como:

[...] um tipo de pesquisa social participante com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo, no qual pesquisadores e participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

O trabalho foi realizado em duas partes distintas, no entanto, decorrentes uma da outra, foram elas:

- A. **A Oficina de Mídia-Educação & Educação Física** – momento da realização de um curso de formação contínua de professores de Educação Física para o desenvolvimento de ações pedagógicas sobre Mídia-Educação no campo escolar; Vale destacar que a oficina teve um caráter teórico-prático, em que os participantes desta parte produziram projetos de interlocução escolar, ou melhor, planejamentos escritos, sistematizados das unidades temáticas de Mídia-Educação para serem implementadas nas aulas de Educação Física escolar, o que culminou na realização de três interlocuções escolares na parte final do curso. Uma destas interlocuções realizadas durante a oficina foi acompanhada na íntegra como estratégia de investigação, permitindo uma melhor compreensão sobre a forma como os professores se apropriaram e produziram novos saberes a respeito da Mídia-Educação relacionada à Educação Física durante a oficina de formação.
- B. **(Re)Construção das Práticas de Mídia-Educação & Educação Física na Escola** – momento de acompanhamento de uma interlocução escolar sobre o tema da Mídia-Educação e Educação Física, realizado por uma participante da oficina, após a conclusão do curso de formação contínua, com objetivo de averiguar de que forma os conhecimentos elaborados na primeira parte do trabalho foram levados ao cotidiano escolar.

Sendo assim, cada uma das partes do estudo contou com suas peculiaridades, tanto nos procedimentos de escolha dos participantes, como na coleta e tratamento dos dados.

2.4.1 Escolha dos participantes

Parte 1: A Oficina de Mídia-Educação & Educação Física.

A primeira parte da pesquisa, destinada a realização de um curso de formação contínua de professores de Educação Física, foi composta por onze professores de Educação Física da rede municipal de Florianópolis, além do pesquisador como mediador da oficina (denominado no trabalho de professor-mediador). Para preservar a identidades dos professores participantes desta parte do trabalho estes foram tratados pela sigla Prof, acrescido do seu número correspondente, por exemplo: Prof. 1; Prof. 2; Prof. 3, e assim por diante.

A constituição do grupo participante da oficina foi realizada no fim de Abril de 2006 e de modo aleatório, sendo o critério para seleção a ordem de inscrição no curso. Esta última tarefa ficou sob a responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação (SME). O número reduzido de vagas foi estabelecido considerando que se tratava de um projeto-piloto e pelo fato da oficina estar articulada a uma pesquisa qualitativa, além de contar com limites espaciais e materiais para o desenvolvimento de um projeto maior.

O grupo selecionado era bastante heterogêneo, sendo composto por cinco mulheres e seis homens, entre 26 e 46 anos de idade. A maior parte dos participantes eram concursados (65%), enquanto 45% encontravam-se em caráter de Admissão de Contrato Temporário (ACT). A respeito das experiências profissionais escolares, havia desde professores com menos de um ano de experiência até outros com mais de vinte anos de carreira no magistério. A formação abrangeu ainda professores advindos de escolas situadas nas diferentes regiões de Florianópolis, região sul, norte e central da ilha, algumas de comunidades carentes, outras de bairros de classe média.

Vale destacar que a oficina foi oferecida como atividade de extensão universitária, sendo devidamente registrada no Departamento de Apoio à Extensão da Pro-Reitoria de Cultura e Extensão da UFSC (DAEx/PRCE).

Parte 2: (Re)Construção das Práticas de Mídia-Educação & Educação Física na Escola.

A segunda parte da pesquisa teve como objetivo investigar como os professores participantes da pesquisa passaram a situar os conhecimentos adquiridos/produzidos na *Oficina de Mídia-Educação & Educação Física*, após a conclusão do curso, ou seja, em suas prática pedagógicas. Para tal, foi retomado o contato com os professores participantes da pesquisa no ano seguinte a realização da referida oficina, em 2007, e averiguados quais professores do grupo manifestavam interesse em desenvolver novas interlocuções escolares com a temática da mídia no espaço escolar. Dentre os professores que se manifestaram, foi escolhida uma professora do

grupo (Profª. 4), por conveniência, para ser acompanhada no desenvolvimento de uma nova interlocução escolar, interesse este manifestado espontaneamente pela participante.

A professora escolhida para participar da segunda parte da pesquisa foi selecionada:

- por ter realizado na primeira parte do trabalho uma interlocução escolar de destaque;
- por ter sido a única professora acompanhada na realização de sua interlocução escolar na primeira parte do trabalho;
- por ter sido uma das poucas participantes do grupo que manifestou espontaneamente o interesse em continuar realizando interlocuções escolares com a temática da mídia após a conclusão da oficina de formação contínua.

Assim, foi possível tornar o estudo mais rigoroso ao caráter metodológico da pesquisa-ação durante a realização da segunda parte da pesquisa, isto porque, nestas condições, foi possível promover um segundo ciclo de reflexão-ação (uma segunda espiral cíclica¹⁵) no trabalho, condição sine qua non para o desencadeamento de transformações nas práticas pedagógicas dos envolvidos.

No entanto, a segunda parte da pesquisa não foi composta apenas por uma participante. Devido ao que se chamou de efeito multiplicador da formação (descrito no capítulo de análise dos dados), foram envolvidas na segunda parte da pesquisa mais três professoras da escola em que foi desenvolvida a segunda interlocução. Estas últimas professoras não participaram da oficina de formação contínua e nem tão pouco eram da área de Educação Física, mas, todavia, foram convidadas pela Profª. 4 a contribuir no desenvolvimento de sua interlocução escolar. Assim, a segunda parte do estudo contou com a participação de quatro professoras, sendo que apenas uma delas foi constituinte da primeira parte (Profª 4). As professoras que compuseram esta parte do trabalho, mas que não se fizeram presentes na primeira etapa, por não serem professoras de Educação Física, foram denominadas de Profª. A, Profª. B e Profª. C.

¹⁵ Vide no Capítulo 2 mais detalhes sobre as espirais cíclicas na pesquisa-ação

2.4.2 Coleta dos dados

A coleta dos dados da pesquisa foi realizada a partir de Observação Participante e Grupos Focais, sendo ambos os procedimentos utilizados nas duas partes da pesquisa.

O procedimento de Observação Participante foi utilizado durante toda Oficina de Mídia-Educação & Educação Física e também no acompanhamento das interlocuções escolares realizadas por uma das participantes da pesquisa, sendo esta considerada uma atividade implícita da pesquisa-ação. Este procedimento se mostrou adequado, pois, conforme descreve Cruz Neto (1994), a Observação Participante tem a finalidade de obter informações sobre a realidade e o contexto do objeto investigado, a partir de uma observação não-neutra, ou seja, permitindo a interferência do observador na realidade observada.

A Observação Participante requereu, então, uma participação densa do observador na realização das observações de campo. Macedo (2000) coloca que “as particularidades ligadas às observações participantes são significativas na medida em que determinadas concepções de investigação pleiteiam participações densas no sentido de uma intensa impregnação do pesquisador pelas práticas dos atores e pelos contextos onde se edificam e edificam suas instituições” (p. 151).

Deste modo, pela inserção do pesquisador no contexto pesquisado, em toda observação realizada no trabalho fez-se presente a subjetividade do pesquisador, ou seja, a apreensão da realidade observada e seus significados se deu a partir da visão de mundo do sujeito observador, o que implicou numa integração dialética entre as dimensões subjetivas (do pesquisador) e objetivas (da realidade observada) e não apenas numa tarefa de registro mecânico. Por assim dizer, a técnica em questão não renegou a dimensão humana da pesquisa, ao contrário, partiu do pressuposto que: o que o ser humano descobre sobre si e sobre o mundo não é objeto subtraído da realidade ou da humanidade, mas sim um co-produto de sua experiência, seja ela vista e/ou observada.

Nessa direção, Morin (1986) escreve que nosso mundo faz parte de nossa visão de mundo, a qual faz parte de nosso mundo. Isto significa que o conhecimento, por mais físico que seja, não pode ser dissociado de um sujeito conhecedor, enraizado numa determinada cultura e história.

Assim, com intuito de se preservar ao máximo todo detalhamento possível nas ações e relações captadas durante as observações utilizou-se como instrumento o diário de campo. Para Cruz Neto (1994, p.63), o diário de campo é definido como:

[...] um instrumento ao qual recorreremos em qualquer momento da rotina do trabalho que estamos realizando. Ele, na verdade, é um "amigo silencioso" que não pode ser subestimado quanto à sua importância. Nele diariamente podemos colocar nossas percepções, angústias, questionamentos e informações que não são obtidas através da utilização de outras técnicas.

Devido ao fato do pesquisador atuar ao mesmo tempo como observador e participante do grupo pesquisado, tornou-se inviável a anotação no diário de campo no momento exato em que os eventos aconteciam. Assim, adotou-se a estratégia sugerida por Lofland & Lofland apud Macedo (2000), de anotar palavras-chaves que lembrassem as anotações que deveriam ser feitas no diário. Logo em seguida a cada encontro da oficina ou das interlocuções escolares acompanhadas as notas registradas eram transcritas e descritas com o máximo de precisão no diário de campo, tendo claro, no entanto, que a demora nesse processo poderia comprometer a confiabilidade do material, já que a memória é sabidamente falível.

Outro procedimento de coleta de dados utilizado ao final de cada uma das partes da pesquisa foi à realização de grupos focais. O grupo focal ou grupo nominal se trata de “um recurso de coleta de informações organizado a partir de uma discussão coletiva, realizado sobre um tema preciso e mediado por um animador-entrevistador (...) Em realidade, configura-se numa entrevista coletiva aberta e centrada” (MACEDO, 2000. p. 178).

A escolha pela realização de grupos focais ao final da primeira parte se configurou como uma estratégia para assegurar a obtenção de dados sobre os possíveis significados que os participantes construíram e compartilharam a respeito da *Oficina de Mídia-Educação & Educação Física* e sobre as interlocuções escolares. Além do mais, a realização dos grupos focais teve coerência com os pressupostos da pesquisa-ação, uma vez que permitiu que todos se expressassem dialogicamente, recusando qualquer possibilidade de construção unívoca da realidade por parte do pesquisador. O procedimento foi ao encontro da pesquisa-ação, também, por não separar pesquisa e ensino. “Enquanto técnica eminentemente grupal, o grupo nominal é extremamente válido para tratar com os objetivos da pesquisa em educação, afinal de contas, a prática pedagógica se realiza enquanto prática grupal em todas as suas nuances” (MACEDO, 2000. p. 179).

No caso específico desta pesquisa, ao final de cada uma das partes do trabalho foi realizado o procedimento de grupos focais. Para tal, foram compostos pequenos grupos que debateram abertamente sobre um foco principal definido a partir do objetivo da pesquisa, sendo o

debate mediado pelo pesquisador. Assim, ao final da primeira parte da pesquisa (*Oficina de Mídia-Educação & Educação Física*) foi realizada a primeira atividade de Grupo Focal, em que foram formados dois pequenos grupos de discussão com os professores participantes da pesquisa, denominados de GF-1A e GF-1B. Os focos temáticos que nortearam o debate nesta primeira etapa do trabalho foram: a) as contribuições e os limites do curso de formação continuada *Oficina de Mídia-Educação & Educação Física*; b) A relação entre a cultura escolar e o desenvolvimento de *projetos de intervenção* sobre mídia-educação nesse espaço; c) A experiência prática com mídia-educação na escola, a partir dos professores que realizaram intervenções.

Os focos temáticos foram escolhidos através dos dados anotados no diário de campo e também por meio das respostas de um questionário¹⁶ (com questões fechadas e abertas) realizado com os participantes da pesquisa ao final da oficina. Portanto, os focos escolhidos para os grupos focais emergiram do próprio campo.

Ao final da segunda parte da pesquisa também foi realizado um outro grupo focal, denominado GF-2. Este foi composto por uma das professoras participantes da pesquisa que realizou uma interlocução escolar após a conclusão da oficina de formação contínua e mais três outras professoras de sua escola que, embora não fossem participantes da primeira parte da pesquisa (não foram participantes da *Oficina de Mídia-Educação & Educação Física*) se envolveram na realização da interlocução proposta. O foco debatido no GF-2 foi a experiência de realização de uma interlocução escolar com a temática da mídia associada à Educação Física e sua dimensão multidisciplinar. Portanto, também neste caso o foco temático adveio das anotações do diário de campo.

2.4.3 Tratamento dos dados

Para o tratamento dos dados, todos os elementos do diário e grupos focais foram transcritos e submetidos à análise de conteúdo. Este procedimento permite ao pesquisador o emprego de técnicas e normas formais de análise, que atribuem confiabilidade e validade ao conteúdo de material verbal, seja ele escrito ou oral, sendo possível identificar determinadas características deste material como, por exemplo, opiniões, valorações e representações sociais atribuídas aos fenômenos analisados.

¹⁶ O questionário citado encontra-se no final desse trabalho no ANEXO IV

A análise de conteúdo é definida como:

Conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/ recepção (várias inferidas) das mensagens. (BARDIN, 1977. p. 42).

A utilização da análise de conteúdos por alguns pesquisadores da Educação Física tem mostrado que esse procedimento atende as necessidades dos estudos qualitativos na área. Pires (2002, p. 193), por exemplo, baseado nas definições de Bardin, apontou que um dos aspectos consideráveis da análise de conteúdo se refere ao fato de “se tratar de procedimentos descritivos sistemáticos e objetivos dos significados e significantes das mensagens”, o que lhe possibilitou um tratamento eficiente dos dados de sua pesquisa sobre a tematização da mídia na formação inicial em Educação Física na UFSC, tema de seu doutoramento.

Estes elementos presentes na análise de conteúdo atenderam aos objetivos estipulados para esta pesquisa, ou seja, identificar nas transcrições dos grupos focais e do diário de campo os significados atribuídos à formação continuada em mídia e Educação Física e às interlocuções escolares vivenciada pelos participantes da pesquisa.

Para operacionalização da análise de conteúdo foi preciso considerar três momentos fundamentais de análise descritas por Triviños (1987), são elas: a *pré-análise*, a *descrição-analítica* e a *interpretação referencial*. Para esse autor a *pré-análise* é considerada a organização inicial do material investigado, o que permite aos investigadores formular objetivos gerais da pesquisa, criar hipóteses e especificar os campos no qual se deve fixar atenção. Já na *descrição analítica* o principal é a descrição do material de modo preciso e fiel às mensagens identificadas. Por fim, na *interpretação referencial* os conteúdos identificados nas comunicações analisadas devem ser refletidos criticamente, estabelecendo, inclusive, inferências valorativas nas mensagens estudadas.

Contudo, para a sistematização dos dados foi necessário ainda identificar no material coletado as *unidades de registro* e *unidades de contexto*, componente fundamentais da análise de conteúdo e que permitem a *categorização*. As *unidades de registro*, *unidades de análise*, ou ainda *unidades de codificação* são as palavras, frases, expressões ou temas mais recorrentes, ou que aparecem com maior frequência no material estudado. Assim, na análise de conteúdo “Devem

delimitar-se cuidadosamente as unidades em que se registram os resultados: uma frase é um exemplo de unidade. Outros exemplos de unidades são: uma palavra, o tema” (GOMES s/d, p. 17). Estas unidades permitem a aglutinação dos componentes em comum de determinada comunicação, deixando visível quais os principais conteúdos/sentidos abordados ou expressos no objeto de análise.

Após a identificação das *unidades de registros* foi necessário então identificar qual o contexto em que tais unidades estavam inseridas dentro dos documentos analisados. Para isso foram identificadas as *unidades de contexto*, ou unidades de significação. Estas foram compostas por frases, ou parágrafos inteiros que permitiam situar para quais direções as unidades de registro destinavam-se.

Uma unidade demasiadamente pequena, tal como uma simples palavra, se isolará do contexto e perderá grande parte de sua significação. [...] A unidade de significação deve ser suficientemente grande para suprir o significado, ao menos, por meio de algum contexto, mas suficientemente pequena para permitir objetividade em seu emprego. (GOMES s/d. p 32).

Assim, a partir da identificação das unidades de registro e contexto foi possível então criar alguns eixos de análise para o trabalho. A associação das *unidades de registro* e *unidades de contexto* que tenham inter-relação entre si permite a realização da chamada *categorização*, ou seja, a constituição de categorias. No entanto, é preciso salientar que as categorias são entidades de caráter aglutinador, que possuem limites bem definidos e devem ser por excelência, exclusivas (BARDIN, 1977). A característica de exclusividade das categorias não permite, assim, que elementos que estejam dispostos em uma determinada categoria possam caber ou transitar em outras possíveis categorias. Por este motivo, preferiu-se não constituir categorias, mas sim, eixos de análise. Estes últimos tiveram as mesmas características das categorias de análise, exceto pela característica de exclusividade, que não é pertinente nos eixos de análise. Assim, é possível e provável que alguns elementos presentes em um determinado eixos dialogue ou se faça presentes em outros.

Por fim, foi necessário realizar, ao final de todo processo de tratamento dos dados, a triangulação dos dados obtidos. Deste modo foram cruzados os dados obtidos no diário de campo com as informações presentes nos grupo focais e outras fontes que compuseram o trabalho, tais como os produtos finais da oficina, entre eles, textos dos projetos de interlocução escolar, textos

postados no blog produzido pelos participantes, entre outros documentos. Esses dados em alguns momentos foram utilizados de modo ilustrativo ou complementar à compreensão do processo de formação continuada.

2.4.4 Cuidados éticos

Com relação aos cuidados éticos é preciso dizer que o presente trabalho foi levado ao Conselho de Ética em Pesquisa (CEP) da UFSC e submetido à apreciação ética por se tratar de uma pesquisa realizada com seres humanos. Após sua avaliação, este trabalho que em sua fase inicial (projeto de pesquisa) foi denominado “A MÍDIA NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE FLORIANÓPOLIS: Uma experiência a partir da formação continuada de professores de Educação Física”, foi aprovado sem pendências ou restrições¹⁷.

É mister destacar também que todos os participantes do curso de formação continuada *Oficina de Mídia-Educação & Educação Física* foram previamente avisados que tal curso era constituinte de uma pesquisa acadêmica. Assim, os participantes foram esclarecidos sobre todos os procedimentos e implicações do trabalho, tendo sido assegurada a integridade física e moral dos envolvidos, a não obrigatoriedade em participar do estudo e a possibilidade de desistência sem qualquer ônus para os mesmos e/ou instituições de ensino envolvidas. Tal compromisso foi firmado por meio da entrega do *Termo de Consentimento Livre e Esclarecido*¹⁸ aos participantes da pesquisa.

Outra conduta ética assumida com esse trabalho foi a de realizar, ao fim do trabalho, a socialização das experiências produzidas na *Oficina de Mídia-Educação e Educação Física* para toda a rede municipal de Florianópolis. Contando que essa socialização seja feita em conjunto com os participantes da pesquisa, que terão a possibilidade de relatar suas experiência, bem como suas intervenções na escola. A partir dessa ação consolida-se o compromisso do grupo de estudos Observatório da Mídia Esportiva/LaboMídia em promover a veiculação de conhecimentos a respeito do tema com a comunidade docente de Florianópolis, permitindo que os demais professores da rede que não puderam participar dessa experiência tomem consciência do trabalho que foi realizado.

¹⁷ ANEXO II – Aprovação no CEP

¹⁸ ANEXO III

3 DESCRIÇÃO DO CAMPO

A descrição dos dados da pesquisa foi realizada considerando as duas partes do campo: *Oficina de Mídia-Educação & Educação Física e; (Re)Construção das Práticas de Mídia-Educação & Educação Física na Escola*. É importante explicitar que a opção por apresentar o campo da pesquisa de maneira fragmentada se deveu a uma questão meramente didática, para permitir ao leitor uma melhor apreciação sobre as características e particularidades de cada um dos momentos destacados, pois todas as situações, ações e interações aqui descritas são constituintes de um processo unívoco e contínuo.

3.1 A OFICINA DE MÍDIA-EDUCAÇÃO & EDUCAÇÃO FÍSICA

Em 2006, o grupo de estudos Observatório da Mídia Esportiva (OME), em parceria com a Secretaria Municipal de Educação (SME) de Florianópolis-SC, propôs uma oficina temática de mídia-educação a um pequeno grupo de professores de Educação Física da rede municipal, como estratégia de formação contínua. O objetivo foi elaborar, juntamente com esses professores, saberes teórico-metodológicos que permitissem a realização de interlocuções escolares a respeito das relações existentes entre a mídia e a Educação Física, partindo do reconhecimento de que a mídia-educação “faz parte da construção social da realidade quotidiana e como tal coabita e interfere na convivibilidade humana e social, co-construindo, com afeição, os modos de ver e de conviver o mundo da vida” (LOPES, 2006. p. 141).

O primeiro passo foi a realização de um diagnóstico para tentar identificar se a temática da mídia constituía uma necessidade dos professores de Educação Física da rede, uma vez que a formação contínua de professores só tem sentido se articulada à realidade concreta do professor que busca formar-se. Nessa direção, Pardal e Martins (2005. p. 107) afirmam que:

[...] uma formação contínua com potencialidades de real interferência no sistema educativo numa perspectiva inovadora só pode ocorrer se aquela conseguir integrar uma cultura que articule o projeto da escola – de uma escola concreta – e o projeto de vida profissional dos seus professores.

A constatação de que o tema permeava o interesse dos docentes ocorreu de maneira espontânea. Durante um encontro de formação de professores de Educação Física promovido pela

SME, no início de 2006, o OME foi convidado a proferir uma palestra a respeito de mídia e Educação Física, tema solicitado pelos próprios professores da rede. Naquela ocasião, o OME consultou os docentes da rede a respeito do interesse por um curso de formação contínua sobre a temática em questão, o que foi julgado pertinente e necessário pelos professores.

Sendo assim, foi ofertado aos professores de Educação Física da rede municipal um curso de formação contínua gratuito, com duração de 40 horas, denominado de *Oficina de Mídia-Educação & Educação Física*. O curso baseou-se nos pressupostos do paradigma do professor reflexivo (SCHÖN, 1983) e foi desenvolvido nos moldes das “Oficinas de Educadores” (LAJONQUIÈRE, 1993). A oficina iniciou-se com 11 participantes (conforme descrito nos procedimentos metodológicos deste trabalho) e foi realizada de agosto a dezembro de 2006, contando com o total de nove encontros assistemáticos neste período.

Contudo, para oferta do referido curso foi necessário o enfrentamento de alguns obstáculos iniciais, especialmente no que se refere ao cronograma da oficina de formação. Vale destacar que várias alterações ocorreram no cronograma do curso antes mesmo de seu início. Segundo o planejamento do proponente do curso (OME), a primeira intenção era realizar a oficina entre maio e setembro de 2006. No entanto, devido à ocorrência de uma greve dos professores, em maio, o início do curso foi adiado em dois meses. Outro fator que contribuiu para que o cronograma da oficina sofresse alterações foi a desorganização da SME em relação a sua política de formação contínua de professores. Isto porque a SME disponibilizava um único dia da semana para os professores participarem de cursos de formação, fazendo com que os cronogramas de diferentes cursos de formação se sobrepusessem e concorressem por esse espaço. Inicialmente, desejava-se oferecer cursos semanais, o que não foi possível, porque isso inviabilizaria a participação dos professores em outros cursos de seu interesse. Além disso, muitos participantes também precisavam concluir cursos iniciados no primeiro semestre de 2006 e que estavam atrasados devido à greve.

Por fim, delimitado o cronograma, os participantes e o professor-mediador da oficina elaboraram a estrutura do curso formação. Desta forma, a oficina foi realizada em três momentos principais: Diálogos Teóricos-Conceituais com a Mídia-Educação; Análise e Produção Midiática; Elabora-Ação das Interloquções Escolares.

3.1.1 Ligando à comunicação: primeiros diálogos teóricos-conceituais entre os professores de educação física e os referenciais da mídia-educação

O primeiro momento da oficina foi marcado por uma aproximação teórica dos professores participantes ao objeto de estudo, ou seja, as inter-relações entre os campos da Mídia, da Educação e da Educação Física. Para essa tarefa, foram destinados os três primeiros encontros do curso (dias 15/08, 22/08 e 05/09). Nesses encontros, realizaram-se leituras e debateram-se os conceitos de mídia e mídia-educação, além de se explorarem temas como a necessidade de tematizar a mídia de maneira crítica na Educação Física escolar e as possíveis formas de intervenção. Foi realizado também um levantamento na literatura de algumas experiências práticas com mídia-educação em Educação Física. Todos os temas e discussões foram sugeridos pelos próprios professores.

Eu fui construindo uma visão nova sobre a mídia. Eu tinha uma visão muito negativa, como eu já falei, e foi me elucidando, foi me dando novas visões a cada encontro, a cada leitura que eu fazia. Foi muito importante ler. (Depoimento do Prof. 11, GF-1B)

Nesses encontros, estabeleceu-se uma relação de sociabilidade entre todos os participantes, articulada pela experiência profissional individual de cada um. Os professores foram provocados a articular suas opiniões pessoais com as referências da literatura, estabelecendo nexos entre os textos, conceitos, experiências individuais e a realidade concreta de suas escolas. Assim, os debates foram intensos e bastante participativos. A heterogeneidade das experiências profissionais foi outro fator que acalentou os debates, uma vez que gerou comparações entre os diferentes contextos e formas de atuação.

Embora a decisão de realizar uma aproximação teórica ao objeto de estudo tivesse sido levantada pelos próprios participantes da formação, a atividade não agradou a todos. Isto se deveu, de um lado, a falta de hábitos de leitura dos participantes, conforme evidencia a fala da Prof^a. 3: “*eu gostei bastante de ter feito a formação, aprendi bastante apesar de não ter lido nenhum livros dos que foi sugerido, nem os textos assim*” (Depoimento da Prof^a. 3, GF-1B). E, de outro, a precarização das condições do trabalho docente: as longas jornadas de trabalho e/ou estudo na escola drenaram o tempo e a energia dos professores para a realização de leituras.

Outra constatação importante, logo nos primeiros encontros, foi que o grupo tinha contato diário com a mídia, principalmente com a televisão, cerca de duas a três horas diárias. Nesta

mesma direção, constatou-se que a maior parte dos participantes tinha acesso à internet, mas basicamente para uso dos e-mails e fazer consultas em sítios de busca. Somente dois dos professores (Prof. 6 e Prof. 7) declararam-se leitores assíduos de jornal impresso.

Em relação às expectativas para oficina, essas transitavam tanto pela via da apropriação instrumental das TIC's (aprender a usar as ferramentas, especialmente a filmadora – para registrar eventos ou as próprias aulas), como pelo desejo de tratar pedagogicamente a influência da cultura midiática percebida na escola (mídia como objeto de estudo). Contudo, esse desejo de tratar certas tendências midiáticas presentes na escola carregava um sentido inoculatório, ou seja, de proteger os alunos dos discursos dos meios de comunicação de massa. Outra característica é que ambas as dimensões presentes nas expectativas dos professores (tomar a mídia como ferramenta e objeto de estudo) eram vistas de maneira estanque, sem qualquer relação entre si. Ao contrário do esperado, os professores desejavam ir além do mero aprendizado instrumental, sem, entretanto, conseguir vislumbrar possibilidades de intervenção na escola que tratassem pedagogicamente da cultura midiática.

Alguns professores deixaram evidente que essa dificuldade advinha da ausência de relatos de experiências, conforme apontou o Prof. 6: “*Esses textos são legais, mas, tá, eles não mostram como fazer. É mais fácil se a gente tem modelos*”(Depoimento do Prof. 6, Diário de Campo 05/09/2006). O fato revelou a forma tradicional de compreensão das inter-relações entre teoria e prática, presente entre os participantes no início da oficina. Na compreensão do Prof. 6, a prática é vista como subordina a teoria, e esta última como ser prescritiva da primeira, numa relação hierárquica. Tal pensamento é compreensível se for considerado que parte dos participantes teve sua formação inicial realizada na década de 80 e início dos anos 90, época em que a formação foi orientada pelo que Betti e Betti (1996) chamam de *currículo técnico-científico*. Nesse modelo, “o conhecimento flui da teoria para a prática, e a prática é a **aplicação** dos conhecimentos teóricos” (BETTI e BETTI, 1996. p. 10.).

Por fim, foram constantes as inquietações do grupo em relação ao receio de descaracterização da aula de Educação Física e à possível resistência dos alunos à tematização da mídia. Grande parte dos professores não conseguia imaginar uma proposta de mídia-educação sem necessariamente transformar as aulas de Educação Física em aulas teóricas ou discursivas, o que era pouco desejável pelo grupo. Acreditou-se que os alunos não aceitariam trocar as aulas práticas de Educação Física por aulas teóricas. Tal apreensão exigiu um debate intenso a respeito

do papel da Educação Física na escola, debate este respaldado nas teorias progressistas da área, o que permitiu um novo olhar coletivo a respeito da inserção crítica da Educação Física na escola, para além do ensino centrado unicamente no esporte e/ou no ensino prático dos conteúdos.

Desta maneira, o período de diálogo com a literatura trouxe novas possibilidades de compreensão a respeito da Educação Física e de sua atuação na escola, bem como enfatizou aos professores a necessidade de incorporação do tratamento crítico da mídia na escola, oferecendo os primeiros subsídios teóricos para uma compreensão ampliada a respeito da mídia-educação e das possibilidades de intervenção da Educação Física neste âmbito. Este período também evidenciou os primeiros conflitos, sobretudo, quanto à tarefa da Educação Física escolar e da necessidade de superação de uma visão hierarquizada da inter-relação teoria e prática. Isso elevou os professores ao patamar de produtores de conhecimentos, aumentando as responsabilidades e o envolvimento com a tarefa de refletir e propor formas de interlocução escolar *com, para e através* da mídia (FANTIN, 2006).

3.1.2 Com a mão na mídia: sintetizando crítica e apropriação instrumental através da análise e produção midiática

O título dado a este momento da oficina, “Com a mão na mídia: sintetizando crítica e apropriação instrumental através da análise e produção midiática”, parece paradoxal, uma vez que, em Educação, via de regra, a apropriação instrumental de conhecimentos se opõe à formulação de saberes críticos. Contudo, a intenção aqui foi exatamente tentar romper com tal dicotomia, partindo do pressuposto de que é possível articular a apropriação instrumental com a apropriação crítica, por meio de uma síntese integradora. Tal síntese somente foi possível a partir do diálogo constante, ou da tensão permanente entre ambas as dimensões, de modo que todas as vivências de apropriação técnica de algumas TIC’s foram inter-relacionadas a discussões do âmbito crítico. Ou seja, visava-se, a partir da reflexão sobre o uso da técnica em sua dimensão política, ter consciência das estratégias utilizadas e colocar isso em jogo com o saber-fazer pedagógico.

O segundo momento da oficina, assim, foi marcado pelo contato dos professores com técnicas e conhecimentos para análise de produtos da mídia e para produção de blog e de vídeo. Em relação à análise de produtos da mídia, os professores tiveram contato com metodologias para análise de mídia impressa, sugeridas por Faria (2001) e também para análise de materiais

televisivos, esta última a partir do método compreensivo de Ferrés (1996). Dominar técnicas de análise midiática representou para os professores a possibilidade de realizar tais análises com os alunos nas escolas (uma primeira possibilidade concreta de interlocução) e uma forma de exercer eles próprios uma relação diferenciada com a mídia, conforme afirma o Prof. 6: *“Esse tipo de análise de jornal foi uma coisa, assim, que a gente não tinha. Eu não tinha esse senso crítico porque pra mim página par ou ímpar, a notícia ser em cima ou embaixo pra mim tanto fazia e hoje não. Eu pego o jornal e já fico ligado”* (Depoimento do Prof. 6, GF-1A). Tal perspectiva é fundamental para que o professor desenvolva, ele próprio, um olhar crítico sobre a mídia, pois se trata de uma condição fundamental para que haja formação crítica nas escolas.

O processo de análise de produtos da mídia suscitou pontos de discussão esclarecedores. Um exemplo foi observado na declaração de uma professora do grupo que afirmava trabalhar com a mídia na escola sem se dar conta. A Profª. 4 alegou levar esporadicamente notícias de jornais e revistas para seus alunos com intuito de reforçar idéias, atitudes e valores desejados, como, por exemplo, noções de saúde e de alimentação adequada. Tal afirmativa suscitou uma reflexão relevante, de pensar/justificar em que medida tais práticas convergiam ou se distanciavam do conceito de mídia-educação trabalhado até aquele momento. A atividade favoreceu uma (re)interpretação das experiências dos professores a partir do estabelecimento de um diálogo com a literatura, o que possibilitou aos sujeitos perceberem o quanto as ações pedagógicas empreendidas com a mídia em suas aulas reproduziam os discursos hegemônicos, em detrimento da estimulação de uma relação crítica e criativa com os meios.

Além das análises de produtos da mídia, os professores tiveram contato com a produção de vídeo e de um blog durante a oficina. Quanto à produção de vídeos, os professores aprenderam a operar a filmadora, tiveram noções de enquadramentos, tomadas de planos, elaboração de roteiro, realização de decupagem¹⁹ e edição das imagens, a partir da vivência de produção de um pequeno vídeo experimental. A atividade de produzir um vídeo (um telejornal) também gerou muito fascínio e interesse nos professores, além de reflexões pertinentes.

O primeiro ponto de reflexão foi o fato de o vídeo dos professores reproduzir o formato dos telejornais dos grandes canais de televisão, num retrato caricato do Jornal Nacional da rede Globo. Não por acaso, a vinheta de abertura escolhida pelos participantes foi a mesma do Jornal

¹⁹ A decupagem é o processo de filtragem de todo material, em que se escolhem intencionalmente as partes (imagens) que deverão compor o vídeo.

Nacional, entre outros detalhes. A subordinação estética do vídeo dos professores aos modelos hegemônicos dos meios de massa evidenciou a afirmativa de Horkheimer e Adorno (1997) de que a indústria cultural confere a toda cultura um ar de semelhança.

Refletiu-se também sobre a dificuldade de realizar produção de vídeos na escola devido à escassez de recursos materiais e à necessidade de extrapolar o espaço e tempo específico da aula de Educação Física, utilizando espaços “não convencionais” como a sala de aula e até aulas em turnos opostos. Com relação à escassez de materiais na escola, os professores apontaram duas soluções: trabalhar com os alunos em pequenos grupos (revezando os alunos no uso das ferramentas) ou levar materiais pessoais, como a filmadora e fotográfica, para a escola. Esta última opção não agradou ao grupo, que argumentou sobre a dimensão política da escolha. Os professores argumentaram que tal opção retirava do estado a responsabilidade de equipar adequadamente as escolas. Quanto à necessidade de romper com os limites específicos da aula de Educação Física, concluiu-se que a mídia-educação exigia uma inovação das práticas pedagógicas de todos, em maior ou menor grau, sendo esta uma necessidade compartilhada pelo grupo. Tal inovação se referiu à possibilidade de desenvolvimento de trabalhos inter ou transdisciplinares, visto que a mídia se apresenta como tema transversal.

A atividade de produzir um vídeo permitiu também que os professores vislumbrassem novas formas de utilização das salas informatizadas de suas escolas, realizando nestas a produção de materiais didáticos audiovisual para as aulas, através da edição de vídeos. Esta simples tarefa representou um avanço para os professores, que diziam querer trabalhar com vídeos na escola, mas não o faziam devido ao longo tempo de duração dos vídeos convencionais. A sala informatizada, que antes era espaço apenas do coordenador da mesma, passava a ser percebida como um ambiente de autonomia e pertencimento também para os professores de Educação Física.

Eu sempre queria passar filme, porque tem um monte de filmes legal pra se passar, né? Tem pontos do filme que são importantes pra se passar pro teu aluno. E, às vezes, você fala: ‘Mas como é que você passa um filme de duas horas?’ E não vem essa idéia de edição, né? Se a gente pensasse na edição, ia ter um material pedagógico enorme (Depoimento do Prof. 7, GF-1A)

A atividade de produção de um blog também se mostrou bastante interessante. Vale destacar que ninguém do grupo conhecia ou havia visto um blog até então. Assim, o primeiro

passo foi pesquisar a respeito da ferramenta. Os professores ficaram intrigados com o enorme número de blog's educativos existentes, vários deles destinados a relatos de experiências, disponibilização de leituras, etc. Também foi ponto de destaque a carência de blog's específicos da Educação Física escolar, o que reforçou o diagnóstico de que a área ainda está distante do uso das tecnologias no âmbito educacional.

A vivência de produção do blog explicitou o receio e o distanciamento dos professores das TIC's. De um lado, pôde-se observar o medo dos professores de se exporem no universo virtual, sendo a primeira decisão do grupo delimitar as participações no blog somente aos integrantes da oficina, não permitindo que outros internautas pudessem comentar ou publicar conteúdos no referido espaço. O primeiro argumento para tal opção foi o temor de que outras pessoas pudessem publicar conteúdos inadequados no blog, como pornografia. Contudo, as falas dos sujeitos foram indicando que o principal receio era de que os alunos dos participantes tivessem acesso ao diário virtual, podendo, inclusive, publicar críticas a eles.

O distanciamento dos professores das TIC's implicou a dificuldade técnica de acesso ao blog, descrita textualmente no diário virtual pelo Prof. 11: “[...] *alguém me ajude. Só consegui criar uma conta agora. Não sei como faço para postar algo*” (registro no blog, dia 27/11/2006). Foi interessante notar que os participantes que tiveram dificuldade técnicas recorreram ao próprio blog para serem ajudados pelos colegas. Nesse aspecto, o blog cumpriu sua função de ampliar a sociabilidade ente os participantes, que se ajudaram mutuamente. Desta forma, o blog possibilitou a extensão dos encontros de formação para o âmbito virtual, e os professores passaram a trocar informações, dúvidas e idéias online.

Assim, a análise e produção midiática se mostrou como elemento essencial da formação dos professores. Segundo os depoimentos dos participantes, esta foi uma das partes mais marcantes da oficina, especialmente por ter fornecido elementos que permitissem compreender a lógica própria dos meios, seus mecanismos de produção e manipulação do processo comunicacional e informativo, o que foi de extrema relevância para uma compreensão ampliada dos meios e de suas possibilidades na escola, para um projeto crítico.

Essa parte de tu entender como é que funciona, como é que se faz um negócio de jornal, como é que se faz a ordem das notícias, como é que se escolhe o que vai colocar e o que não vai colocar, é... Quando tu comesças a ter essa noção, tu já muda o teu pensamento. Automaticamente, tu já comesças a ter outra noção do que esta sendo

produzido, tanto impresso quanto filmado, gravado. E assim, uma coisa bem legal é conseguir repassar isso. O ideal é a gente chegar ao nível de um aluno poder produzir mídia. (Depoimento do Prof. 7, GF-1A)

3.1.3 Elabora-ação das interlocuções escolares

A partir do sexto encontro da oficina, realizado no dia 3/10/2006, parte do tempo da oficina foi destinado à elaboração de possíveis interlocuções escolares. O primeiro passo foi realizar um planejamento prévio das ações, denominado de projeto de interlocução escolar. Segundo Houaiss apud Betti (2006, p. 97), “Projeto é a intenção de fazer ou realizar algo no futuro; provém etimologicamente do latim: *pro* (a favor), *jectus* (lançar para frente) [...] Implica, portanto, lançar-se a favor de algo, tomar posição”.

Inicialmente, grande parte do grupo apresentou propostas a partir da produção de vídeo com os alunos, com exceção do Prof. 7, que sugeriu uma interlocução de análise e elaboração de um jornal impresso com as crianças de sua escola. Três professores (Prof. 3, Prof. 6 e Prof. 9), todavia, não tinham qualquer idéia de como trabalhar o tema da mídia nas aulas de Educação Física.

Diante da socialização das intenções iniciais dos professores (ou mesmo da ausência destas), foram feitos dois encaminhamentos: i) Os participantes tiveram o tempo da oficina livre durante um período de vinte dias para a produção dos projetos de interlocução escolar, não sendo obrigatória a presença dos mesmos no curso de formação durante este período, já que alguns professores indicaram que preferiam escrever em casa, ou em outros locais, sozinhos. Nesse tempo, os horários da oficina ficaram destinados a orientações individuais; ii) O blog dos professores deveria ser utilizado como um espaço de construção coletiva dos projetos de interlocução escolar, no qual os participantes deveriam postar seus textos para que todos pudessem contribuir ou acompanhar no processo de elaboração/reflexão dos mesmos. Por fim, decidiu-se que, no dia 24/10, os projetos finais deveriam ser entregues e apresentados na oficina, restando todo o mês de novembro de 2006 para a realização das interlocuções nas escolas e a conclusão do curso em dezembro do mesmo ano.

Durantes os vinte dias destinados à produção dos projetos, somente a Prof^a. 4 marcou orientação individualizada e manteve trocas constantes via e-mail com o professor-mediador para elaboração do projeto. Os professores 1 e 5 (ambos da mesma instituição escolar) também

fizeram contato, manifestando o interesse de realizar as interlocuções escolares previamente, ainda em outubro, em decorrência do acontecimento da primeira gincana da escola. Os demais participantes fizeram um único contato para solicitar o acréscimo de mais uma semana para entrega dos projetos. A data de entrega dos projetos foi, então, transferida para o dia 31/10.

A estratégia de produção coletiva dos textos no blog também foi bastante tímida, assim como a participação dos professores no mesmo. Apenas dois professores (Prof.^a 4 e Prof. 5) postaram seus projetos. Todavia, o blog teve um papel importante na continuidade da oficina, configurando-se como um espaço para outras trocas (informes, recados, dúvidas, etc.).

Nesse período, soube-se ainda da desistência de duas participantes da oficina, Prof.^a 8 e Prof.^a 10. A primeira foi afastada da rede por problemas de saúde e a segunda desistiu do curso por motivos pessoais

No dia 31/10/2006, data prevista para entrega dos projetos de interlocução, apenas cinco professores compareceram ao encontro e somente a Prof.^a 4 entregou o documento solicitado. Os professores presentes justificaram que não conseguiram escrever os projetos devido à proximidade do final do ano, época em que estariam mais sobrecarregados e com menos tempo disponível, já que se aproximavam as datas das avaliações finais, da realização de conselhos de classe, etc. Diante do fato, os professores presentes avaliaram a situação e sugeriram destinar todo mês de novembro para o término dos projetos, o que, por um lado, provocou o adiamento da realização das interlocuções escolares para o ano seguinte e, por outro, situou os projetos como tarefa de conclusão da oficina. O grupo solicitou ainda que fosse mantida a estratégia de os horários da oficina permanecerem destinados apenas a orientações individuais, sem obrigatoriedade de presença, e do blog como espaço de construção coletiva dos projetos.

É preciso destacar que a Prof.^a 4, ao contrário de todo o grupo, optou por realizar sua interlocução escolar durante o mês de novembro, visto que seu projeto escrito já se encontrava concluído. Desta forma, a interlocução realizada pela participante foi acompanhada na íntegra pelo professor-mediador, sendo descrita na seqüência.

No dia 5/12/2006, foi realizado o último encontro da oficina, em que os participantes entregaram seus projetos, além da realização de uma avaliação final. De todos os participantes, somente os Prof. 6 e 11 não entregaram o trabalho final. Alguns projetos foram bastante incipientes (Prof. 3 e Prof. 5), aparentemente escritos somente para cumprir a atividade solicitada. Nestes, os participantes resumiram suas propostas ao mero registro das aulas. “*Pretendemos*

utilizar uma filmadora digital para registrar essas vivências nas três turmas. A intenção é de que eles tenham esse material como uma lembrança de suas aulas” (fragmento do projeto de interlocução do Prof. 3). Os demais participantes entregaram projetos que propunham a produção de vídeo ou jornal impresso com os estudantes, visando formar “*educandos críticos das mensagens das mídias*” (fragmento do projeto de interlocução do Prof^a. 1).

O mais surpreendente do último encontro, no entanto, foi que, além da Prof^a. 4, outras duas professoras (Prof^a. 2 e Prof^a. 9) relataram que conseguiram colocar em prática suas interlocuções escolares e que estavam prestes a concluir suas propostas na escola, restando apenas realizar a edição dos vídeos produzidos pelos alunos e os debates finais sobre as produções. Outros dois professores (Prof^a. 1 e Prof. 5), ambos da mesma instituição, também relataram que iniciaram sua interlocuções mas não conseguiram concluí-las por motivo de força maior. Contudo, como a realização de tais interlocuções não fora comunicada previamente, não foi possível o acompanhamento e o registro dessas experiências. Assim, soube-se dessas interlocuções a partir dos relatos de seus proponentes.

De acordo com relato dos Prof. 1 e 5, a intenção de ambos foi associar suas interlocuções com a ocorrência da primeira gincana da escola, em que duas turmas tentaram produzir, respectivamente, seu vídeo sobre esta. Os alunos das turmas envolvidas realizaram a cobertura da gincana, além de entrevistas com alunos, professores e direção da escola sobre o evento. O objetivo final era discutir com os alunos esses comportamentos durante a gincana, que, hipoteticamente, na visão dos professores, seria marcada pela violência e competitividade exacerbada, já que se tratava de uma comunidade bastante violenta de Florianópolis. Assim, o trabalho estava alicerçado na busca por mudanças de atitudes dos estudantes. Contudo, os professores relataram que não conseguiram concluir as interlocuções devido a conflitos com a diretora da escola durante a realização da gincana, sem dar mais detalhes sobre o ocorrido.

A Prof^a. 2 levou as crianças de uma turma de segunda série a produzir um vídeo sobre as brincadeiras que ocorriam na escola. Sua interlocução foi baseada na gestão participativa das atividades, na pesquisa como princípio educativo (DEMO, 1996) e na realização de um intercâmbio de brincadeiras entre as crianças. A produção do vídeo assumiu uma dimensão política, de suscitar o debate na escola sobre a importância do recreio “livre” para as crianças, em detrimento do recreio orientado, que estava prestes a ser implementado na instituição.

A interlocução da Prof^a. 9 também se deu a partir da produção de um vídeo realizado por uma turma de oitava série. O conteúdo do vídeo mostrava como eram as aulas de Educação Física escolar há alguns anos atrás e como a disciplina está configurada atualmente. Tratou-se, portanto, da tentativa de tecer uma crítica à Educação Física, que teria “melhorado” nos últimos anos, especialmente pela consolidação do esporte na escola. Contudo, a interlocução empreendida pela Prof^a. 9 parece ter apresentado muitos pontos polêmicos, revelando uma incoerência entre os objetivos anunciados no projeto e as ações de fato realizadas. Porque se, de um lado, propôs-se no projeto *“Formar cidadãos críticos e reflexivos [...] refletir as conseqüências do fenômeno televisivo para a educação geral e a educação física em especial; Levar o aluno a compreender o sentido explícito e implícito das informações da mídia”* (fragmento do projeto de interlocução do Prof^a. 9), de outro, pôde-se identificar no relato da proponente da interlocução e mesmo no vídeo realizado por ela que o processo foi autoritário, excludente dos alunos menos aptos (tímidos) e extremamente superficial, por vezes descontextualizado em relação ao conteúdo apresentado.

Para além dos relatos das interlocuções, também foi realizada no último encontro a avaliação final da oficina. Os professores avaliaram que o curso contribuiu significativamente para a compreensão da mídia enquanto objeto de estudo. *“Eu vi que não era só aquela imagem que eu tinha [...] mudei essa minha visão, já comecei a ter uma outra visão da mídia dentro da escola, uma educação para a mídia e pela mídia”* (Depoimento da Prof^a. 1, GF-1A). Também foi muito valorizada a possibilidade de pensar formas práticas de interlocução. Os professores afirmaram que as outras formações se distanciavam demais de suas práticas. *“Tirando esse nosso curso de formação (aqui que a gente tem que refletir[...]) não tem outro!”* (Depoimento do Prof. 6, GF-1A).

O que marcou mesmo foi essa nova interlocução, porque, na minha prática, não tinha nada que possibilitasse a eles (aos estudantes) algo diferente, porque a gente trabalhava na sala informatizada com alguns joguinhos de Internet. Como é primeira e segunda série que eu trabalho, são assim alguns joguinhos. Nunca tinha feito uma interlocução maior assim, que não fosse só instrumental. (Depoimento do Prof. 5. GF-1B).

Todos os participantes avaliaram a oficina positivamente. O único limite apontado foi em relação ao cronograma, que deixou a realização das interlocuções escolares para o fim do ano,

fato este que inviabilizou a concretização da tarefa pela maioria. Nesse quesito, os professores também avaliaram que a opção do grupo de se distanciar para produzir os projetos de interlocução culminou no arrefecimento do compromisso dos participantes com a oficina, o que comprometeu, inclusive, o desfecho da formação e a realização das interlocuções.

Sendo assim, pôde-se concluir que, embora a oficina de Mídia & Educação Física tenha enfrentado dificuldades diversas, como problemas em seu cronograma, desistência de alguns professores, falta de compromisso dos participantes com algumas tarefas, não resta dúvida de que o processo formativo teve êxito no que se refere à aproximação dos professores de Educação Física com a temática da mídia, possibilitando aos participantes novos olhares sobre o tema em questão e formas concretas de interlocução com suas práticas pedagógicas.

3.1.4 Relato de uma (primeira) experiência de mídia-educação: “Projeto mídias e a Educação Física escolar: um trabalho interdisciplinar”

A interlocução relatada aqui se refere ao trabalho desenvolvido pela Prof^ª. 4, denominado de “Projeto mídias e a Educação Física Escolar: um trabalho interdisciplinar”, também chamado aqui de Interlocução 4. Essa interlocução foi realizada durante os meses de novembro e dezembro de 2006, com uma turma de 3ª série, numa escola situada em um bairro carente de Florianópolis, localizado próximo à Universidade Federal de Santa Catarina. A idéia foi tematizar as práticas de lazer com elementos da mídia-educação, a partir da produção de vídeo feito pelas crianças. Três eixos temáticos compuseram a interlocução: a) Trabalhando com a mídia; b) Conceito e vivências de lazer; c) Espaços públicos de lazer de Florianópolis e da comunidade local. Os eixos temáticos se constituíram como referências norteadoras do trabalho e não como etapas do mesmo, dando a noção dos conteúdos que deveriam permear as ações pedagógicas estipuladas.

A Interlocução 4 foi norteadora por três dimensões (princípios de organização do trabalho):

- a. Ação política, no sentido de intervenção para melhoria das condições de vida na comunidade;
- b. Inovação didática – o uso da pesquisa como princípio educativo (DEMO, 1996);
- c. Ação coletiva – o envolvimento de outras professoras da escola no trabalho.

A dimensão da ação política da interlocução surgiu da constatação de que na comunidade onde a escola se localizava não havia nenhum espaço público de lazer. O fato interferiu

diretamente no desenvolvimento do projeto, já que estava prevista a realização de passeios em alguns espaços públicos de lazer, onde fosse possível às crianças vivenciar algumas práticas de lazer. Nas reflexões entre a Prof^ª. 4 e o professor-mediador, decidiu-se transformar tal fato em uma experiência mobilizadora de conscientização política em relação à ausência de espaços de lazer na comunidade. Assim, as ações da interlocução foram direcionadas para que as crianças assumissem a tarefa de realizar um vídeo que denunciasses tal contexto. A Prof^ª. 4 sugeriu, ainda, que a proposta fosse acompanhada da produção de um documento escrito pelas crianças para ser encaminhado à associação de moradores do bairro (A. M. B.), reivindicando o direito de acesso a espaços públicos de lazer na comunidade.

A dimensão da inovação didática – uso da pesquisa como princípio educativo – também foi um ponto de destaque da interlocução, pois o trabalho partiu da constatação de que as crianças não tinham clareza sobre os termos lazer, mídia, entre outros, o que legitimou a inserção da pesquisa no trabalho. Assim, grande parte das ações empreendidas na interlocução foi movida e até gerada pelas pesquisas realizadas pelas crianças e pelas professoras envolvidas.

Por fim, visando a uma ação coletiva no trabalho, a interlocução contou com a participação de outras três professoras da escola. Esta perspectiva coletiva da interlocução foi chamada pelas professoras de interdisciplinaridade. Na visão da proponente da interlocução, a realização da mesma somente seria possível “*se o trabalho fosse realizado de forma interdisciplinar*” (Depoimento da Prof^ª. 4, Diário de Campo, 31/10/2006). Portanto, a interlocução contou com a participação da professora regente de sala de aula, da coordenadora da sala informatizada e da coordenadora da biblioteca, denominadas, respectivamente, de Prof^ª. A, Prof^ª. B e Prof^ª. C.

É importante destacar que todas as quatro professoras envolvidas no trabalho eram efetivas e duas delas chegaram a ser diretoras da escola (Prof^ª. 4 e Prof^ª. C). Outro fato interessante deste grupo é que três destas professoras (Prof^ª. 4, Prof^ª. A e Prof^ª. C), no início dos anos 90, promoveram um movimento na escola para reivindicar a implementação de eleição para escolha de diretores (que até então eram nomeados pelo Secretário de Educação do município) e tiveram que responder a processo administrativo solicitado pelo diretor deposto na época. Tal fato revela que não se tratou, portanto, de um grupo constituído ao acaso. É evidente que a composição deste grupo de trabalho resultou da conjuntura histórica e política da própria

instituição, além da trajetória individual de cada uma das integrantes na escola e das relações interpessoais estabelecidas entre as agentes do processo.

A) As primeiras atividades

A primeira atividade realizada pelas professoras, no início de novembro, consistiu em aproximar as crianças dos conceitos de lazer e mídia. As ações pedagógicas empreendidas neste sentido valeram-se principalmente da realização de pesquisa bibliográfica na internet e na biblioteca da escola, além da vivência de práticas de lazer. O objetivo foi elaborar um conceito de lazer criado pelas próprias crianças. Para tal, a Prof^a. 4 realizou um levantamento sobre os conhecimentos prévios dos estudantes a respeito do lazer e propôs a produção de um vídeo sobre o assunto, o que foi recebido com bastante entusiasmo pelas crianças. A partir desse dia, todas as disciplinas foram relacionadas ao tema do lazer.

Na aula de Educação Física, a Prof^a. 4 passou a propiciar às crianças vivências de práticas de lazer. Para tal, foram promovidas vivências que confrontavam o conteúdo esportivo em seu formato mais tradicional (a partir das regras oficiais, com ênfase nas comparações objetivas e na sobrepujança física) ao esporte associado à perspectiva do lazer e do jogo (com possibilidades de elaboração/transgressão das regras pelos participantes, com ênfase na dimensão lúdica, em detrimento da competição etc.). Assim, as crianças puderam perceber as diferenças conceituais existentes no campo da cultura de movimento também de forma prática, pelo confronto entre as vivências.

A realização de vivências e de pesquisa permeou toda a interlocução, não se constituindo apenas como momentos estanques. Desta maneira, as referidas vivências foram intercaladas com as demais atividades da interlocução como uma forma de manter o caráter eminentemente prático da disciplina de Educação Física. Esta postura permitiu que as crianças elaborassem saberes com-a-prática, numa síntese integrada entre o saber-fazer, o saber-pensar e o saber-sentir, conforme propõe Gonçalves (1994).

Ao passo em que os alunos elaboravam um conceito de lazer, a Prof^a. 4 introduziu também noções sobre o conceito de mídia, palavra que passou a ser frequente no vocabulário das crianças desde as primeiras semanas da interlocução.

B) Nos bastidores: a preparação dos roteiros e dos cenários

O momento seguinte foi destinado à preparação técnica dos alunos para a produção do vídeo, o que aconteceu a partir da segunda semana de novembro. Para esta tarefa, a Prof^a. 4 convidou o professor-mediador da oficina para ministrar uma aula às crianças sobre o uso da filmadora, alegando se sentir insegura para a atividade. Contudo, como a interlocução fazia parte da oficina de formação, a Prof^a. 4 foi incentivada a coordenar tal aula, contando com a participação do professor-mediador apenas como auxiliar. Durante a aula, a professora formou duplas com as crianças, que deveriam entrevistar umas as outras, promovendo assim a aproximação dos alunos com a filmadora.

Vale destacar que para a realização da interlocução foi necessário o empréstimo de duas filmadoras digitais do LaboMídia para a escola. A instituição ainda não tinha o equipamento, embora tal ferramenta devesse compor o kit de todas as escolas com salas informatizadas da rede municipal (caso da escola onde a interlocução foi realizada). A prefeitura alegava que não tinha verba suficiente para distribuir os kits completos a todas as escolas da rede de uma só vez.

Tendo as crianças aprendido as noções básicas de uso da filmadora e da câmera fotográfica, o passo seguinte foi à elaboração de um roteiro para o vídeo. A elaboração do roteiro se deu mediante três fatos revelados pelas pesquisas das crianças:

1. A total ausência de espaço de lazer na comunidade local;
2. A existência de dois terrenos no bairro destinados a serem espaços públicos de lazer, um deles doado pela UFSC e outro da prefeitura;
3. A tomada de conhecimento da existência de uma Associação de Moradores do Bairro (A. M. B.), que pretendia reivindicar junto à prefeitura de Florianópolis a iniciação de obras aprovadas para o bairro, incluindo-se áreas de lazer.

Desta maneira, o roteiro do vídeo estabeleceu como metas:

- Mostrar que na comunidade não havia espaços públicos de lazer, somente terrenos abandonados destinados a esta função;
- Realizar entrevista com a presidente da A.M.B. sobre a situação dos terrenos destinados a serem áreas de lazer e as formas de reivindicação políticas;

- Apresentar a importância dos espaços públicos de lazer para a infância, a partir de cenas das crianças brincando em áreas públicas de lazer de outras comunidades, ou de bairros afastados.

A produção do roteiro promoveu também a necessidade de a Prof^ª. A trabalhar em sala de aula, na disciplina de Geografia, noções de bairro, comunidade e sociedade, além dos conceitos de público e privado, termos que foram essenciais na interlocução.

Após a definição do roteiro, foram selecionados os cenários de gravação. As crianças tiveram de pesquisar na sala informatizada da escola quais as possíveis áreas de lazer públicas de Florianópolis e quais dessas poderiam ser visitadas para a produção do vídeo. Junto com a Prof^ª. B, as crianças escolheram uma praça com playground e uma pista de skate situadas em bairros vizinhos à escola (para facilitar o deslocamento até os cenários). A pesquisa pelos cenários do vídeo revelou às crianças e às professoras que todo o município de Florianópolis é precário em relação a espaços públicos de lazer, o que se transformou em ponto de reflexão da interlocução.

A preparação para a produção do vídeo exigiu, ainda, das professoras a realização de ensaios com as crianças e uma organização da atividade. Como forma de ensaio e apropriação das ferramentas, as crianças passaram a registrar parte de todas as aulas com a filmadora e a câmera fotográfica. A cada dia, duas crianças eram escolhidas para os registros. Em uma atividade em sala de aula, as crianças também foram divididas em grupos, cada qual com uma tarefa específica na produção do vídeo. Uns seriam repórteres, outros ficaram responsáveis por filmar, outros seriam fotógrafos, etc. Essa dinâmica organizou a tarefa de produção do vídeo.

C) Ação! Produzindo vídeo na escola

Nas duas últimas semanas de novembro, foi realizada a produção do vídeo. No dia 22/11/2006, as crianças fizeram a primeira saída de campo para conhecer e fazer as tomadas de imagens dos terrenos do bairro onde possivelmente seriam construídas áreas de lazer públicas. A atividade se configurou como uma caminhada de lazer. Ao chegarem nos terrenos, as crianças realizaram uma roda de conversa com as professoras, em que avaliaram se os espaços eram adequados para a construção de áreas de lazer e o que era possível de ser construído naqueles locais. Em seguida, filmaram e brincaram livremente por algum tempo. Ao retornarem para escola, as crianças fizeram desenhos representando como deveriam ser as áreas de lazer nos locais visitados.

É necessário ressaltar que, durante a semana do dia 19 a 23 de novembro, se registraram as primeiras dificuldades da interlocução, ou melhor, as primeiras interferências. Durante essa semana, foi comemorado mundialmente o Dia da Consciência Negra. Em decorrência da data, a S. M. E. decretou que as escolas da rede deveriam realizar, durante toda a semana, atividades voltadas exclusivamente para o tema, o que implicou supressão de várias atividades programadas para a interlocução. Durante essa semana, a única atividade desenvolvida foi a visita aos terrenos da comunidade.

Com a interferência no cronograma, a última semana de novembro foi bastante intensa. No dia 27/11/2006, elaborou-se com as crianças o roteiro para entrevista com a presidente da A. M. B. No dia seguinte, foram realizados ensaios e, no dia 29/11/2006, aconteceu a referida entrevista e também a segunda saída de campo.

Com relação à entrevista, as crianças ficaram bastante tímidas e, devido ao pouco tempo de contato com os equipamentos, cometeram pequenos erros técnicos, como desligar o microfone sem perceber, ou não verificar se a filmadora estava gravando. Entretanto, a convidada se mostrou muito paciente e colaborativa, respondendo a todas as questões com muita tranquilidade. Sua fala contemplou esclarecimentos sobre o papel da A. M. B. e a respeito dos terrenos do bairro destinados à construção de áreas de lazer. A entrevistada deixou, ainda, a mensagem de que a participação das crianças seria importante para a conquista de áreas de lazer na comunidade e sugeriu que vídeo produzido por elas fosse entregue à A. M. B., para ser utilizado como um instrumento reivindicatório junto à prefeitura da cidade.

Após a realização da entrevista, as crianças fizeram a segunda saída de campo prevista na interlocução, ainda no mesmo dia. O primeiro local visitado foi uma praça com *playground*

próxima da escola, mas situada em outro bairro, “no asfalto”²⁰. Tratava-se de um espaço pequeno e bem tradicional, com alguns balanços, gangorras e escorregadores, e que a maioria das crianças já conhecia. Nesse local, as crianças fizeram filmagens, anunciando que estavam fora de sua comunidade e que desejavam ter uma área de lazer como aquela em seu bairro. As imagens que se seguiram eram de pura molecagem, ou melhor, das crianças brincando no espaço. Aqui, novamente, a Prof^a. 4 se mostrou insegura em relação à mediação das atividades com a filmadora, voltando a recorrer ao professor-mediador para que este orientasse as crianças a respeito do uso da filmadora.

Após o registro das imagens do parque, as crianças seguiram caminhando para uma pista de skate. Esta ficava situada ainda mais distante da escola do que o parque. Chegando ao local, as crianças coletaram imagens para o vídeo e depois puderam brincar, entre outras coisas, com um skate levado pela professora (emprestado por um sobrinho). Tudo devidamente registrado. Ao fim da tarde todos retornaram a escola.

É importante destacar que, logo após a volta para a escola, as professoras se reuniram para avaliar as atividades do dia. Esse foi o primeiro momento de auto-avaliação sistemático da interlocução. Nessa ocasião, as professoras se mostraram preocupadas com as questões técnicas do vídeo, especialmente pelos erros cometidos na gravação da entrevista. Assim, as professoras se ativeram à avaliação dos erros de gravação cometidos pelas crianças e lamentaram o pouco tempo destinado à preparação instrumental das crianças para o manuseio da filmadora. A racionalidade técnica anunciada por Schön (1983) prevaleceu sobre o olhar das docentes, muito provavelmente “contaminadas” pelo pouco distanciamento da situação avaliada.

Nesse momento, mobilizadas pela *reflexão-na-ação* (SCHÖN, 1983), as professoras apontaram como solução à questão-problema apresentar as imagens da entrevista para as crianças e com elas realizar uma avaliação do material, visando à tomada de consciência dos erros técnicos. Assim, em contrapartida, foi necessária a intervenção do professor-mediador na situação para evidenciar o processo de *reflexão-na-ação* empreendido e seu conteúdo instrumental. A reflexão sobre a *reflexão-na-ação*, possibilitou uma reflexão mais crítica entre os docentes, ampliando o espectro da avaliação. Desta forma, os professores se deram conta também

²⁰ No linguajar popular carioca, a distinção entre as regiões periféricas urbanas, situadas nos morros, e os demais espaços da cidade (tidos como nobres) era realizada, em tom maniqueísta, através das figuras de linguagem: *o morro* e *o asfalto*. Este último referindo-se ao que haveria de mais civilizado na sociedade burguesa carioca, situada no asfalto, longe da barbárie dos favelados, habitantes do morro.

de problemas no conteúdo da entrevista, que continha um discurso eleitoreiro e romântico, com promessas de que as áreas seriam construídas e de que certamente a população seria beneficiada graças ao empenho da presidente da A. M. B.

Passada a primeira avaliação da interlocução, as crianças puderam assistir a tudo que havia sido filmado até então, conforme a atividade sugerida pelas professoras. Ao se ver na tela, toda a turma ficou muito entusiasmada e sem qualquer preocupação com os erros técnicos, ao contrário das professoras. Tal situação trouxe à tona novamente a preocupação excessiva das docentes com as questões técnicas e novas reflexões.

Por fim, com todas as imagens coletas, a interlocução seguiu para seus momentos finais. A Prof^a. C criou com as crianças uma maquete de uma área de lazer imaginária, contendo tudo o que a turma desejava e fosse possível de ser construído nos espaços da comunidade, enquanto as demais professoras se dedicaram à realização da edição do material com as crianças, tarefa que se mostrou árdua.

A edição do vídeo foi um grande desafio, porque a sala informatizada da escola não possuía programas para edição de vídeo e era equipada somente com *softwares* livres, o que agravou a situação, na medida em que nenhum dos participantes da interlocução conhecia ou encontrou qualquer tipo de *software* livre com essa função. A alternativa foi utilizar o LaboMídia para edição, o que exigiu uma última saída (imprevista) de campo até a universidade.

Outro problema que comprometeu o bom andamento das atividades finais foi uma nova interferência no cronograma das professoras, desta vez devido à programação da semana de luta contra AIDS, que novamente foi imposta pela SME às escolas como temática exclusiva para a primeira semana de dezembro.

Em decorrência da nova interferência, avaliou-se que seria necessário retirar algumas atividades previstas para assegurar o término do projeto. A opção foi suprimir a realização da decupagem do vídeo com as crianças e garantir o acompanhamento de parte da edição. Assim, as atividades de decupagem e edição ficaram restritas a um único momento, o dia da visita ao LaboMídia.

A ida à universidade para edição aconteceu no dia 12/12/2006, véspera do encerramento letivo, o que acarretou a impossibilidade de toda a turma se fazer presente, pois parte dos alunos já haviam parado de freqüentar as aulas. Na ilha de edição, as crianças acompanharam parte da edição e se surpreenderam com as possibilidades de manipulação das imagens, pois nenhuma

delas havia acompanhado uma edição antes. Todas as decisões do processo foram tomadas pelas crianças, desde a escolha das músicas e dos efeitos até a seqüência das cenas, imagens e textos. A realização da edição ficou sob responsabilidade do professor-mediador, uma vez que as professoras não dominavam o software utilizado.

No dia 14/12 o vídeo pronto foi entregue às professoras e a interlocução foi encerrada. No entanto, não foi concluída, porque grande parte das crianças já havia saído de férias. Dessa maneira, a exibição do vídeo para a turma e a conclusão da interlocução aconteceram somente na primeira semana do ano letivo de 2007, momento considerado pela Prof^a. 4 como ímpar para as crianças, que ficaram na expectativa de ver o produto final da interlocução durante todas as férias.

D) Avaliando o trabalho

Na avaliação final da interlocução, a Prof^a. 4 mostrou-se muito satisfeita, alegando ter adquirido mais segurança para lidar com as tecnologias de produção audiovisual na escola e também com o trabalho planejado. O fato de o trabalho ser planejado e sistematizado possibilitou a realização de reflexões para assegurar os objetivos e a qualidade da interlocução, o que permitiu aos professores exercitar o desenvolvimento de um olhar crítico sobre sua prática.

A professora em questão destacou também a importância de ter realizado uma interlocução coletiva.

E outra coisa assim que foi legal pra mim [...] foi em termos dos profissionais que estavam trabalhando comigo, dessa troca. Eu aprendi muito com o outro, não só aqui na formação, mas sim na escola (Depoimento da Prof^a. 4, GF-1A).

O trabalho coletivo foi responsável também pelo efeito multiplicador do curso de formação contínua, pois, ao se configurar como “interdisciplinar”, a interlocução permitiu às demais professoras envolvidas no trabalho se apropriarem de parte dos conhecimentos tratados na oficina de formação contínua. Nessa mesma direção, a Prof^a. 4 afirmou ter socializado os conhecimentos obtidos na formação não apenas com as professoras envolvidas, mas com toda escola.

Eu levei lá pra escola assim um roteiro de filme – Como se trabalhar o roteiro? – pra dar pra cada professor. Gente, vocês passam um filme, o que vocês trabalham com eles? Que perguntas??? Eu passei aquele texto [referindo-se a um texto trabalhado na oficina de Mídia-Educação & Educação Física]... Eu acho que isso dá. (Depoimento da Prof^a. 4, GF-1A).

A professora avaliou que o trabalho também foi positivo em relação à aprendizagem dos alunos, que se envolveram como nunca e elaboraram novos conceitos em relação à mídia e ao lazer.

Diversos pontos positivos podem ser destacados, entre eles a grande presença da dimensão lúdica. Desde o início, todas as atividades foram marcadas por muita alegria. Até as atividades mais técnicas, como aprender a filmar se transformaram logo em jogo imaginativo. As crianças saíam brincando de repórteres, encenando aventuras ou lances mágicos do futebol para que outros colegas, também com suas câmeras imaginárias, registrassem os lances espetaculares.

Contatou-se também que a mídia-educação, ao contrário do que se acredita, não descaracteriza a aula de Educação Física. Se, por um lado, há o receio na área de que a mídia-educação reduza a aula de Educação Física a discurso sobre a prática ou sobre a televisão, de outro lado constatou-se que as atividades com a filmadora, ou em sala de aula não se constituíram como obstáculos à aula de Educação Física, que apenas se complementou com essas atividades.

Contudo, alguns elementos indesejáveis fizeram-se presentes, entre elas a constante associação das atividades de produção do vídeo a possibilidades de ascensão social. Foram frequentes os pedidos das professoras para que as crianças se dedicassem nas filmagens ou entrevistas como forma de preparação para um possível emprego futuro.

A Interlocução 4, em vários momentos foi interrompida por outras atividades oriundas da secretaria de Educação, que interferiam diretamente no andamento do trabalho. Foi importante constatar que a cultura escolar se constitui como obstáculo ao desenvolvimento de atividades planejadas. Tais interferências desmotivaram as professoras envolvidas, na medida em que se sobrepunham a todo planejamento docente. Foram frequentes as queixas em relação ao desrespeito da escola diante da interlocução realizada.

Por último, outro elemento bastante evidente foi a pequena autonomia das professoras diante do uso das ferramentas de produção audiovisual. Mesmo tendo algumas noções básicas sobre o uso dos equipamentos, a Prof^a. 4 sempre delegava as tarefas técnicas de uso da filmadora

ou da câmera fotográfica ao professor-mediador, que se configurou como um aporte para o desenvolvimento das atividades relacionadas ao uso das tecnologias pelas crianças.

Assim, pode-se concluir que o desenvolvimento de ações concretas na escola representou um fator de extrema importância para a formação contínua de professores, pois tal experiência permitiu o diálogo entre a realidade escolar e os saberes em construção por parte dos docentes. O trabalho desenvolvido constituiu uma via de mão dupla, em que a experiência profissional e o cotidiano da instituição falaram aos novos saberes que se elaboravam no curso de formação contínua, enquanto estes, da mesma forma, permearam o universo docente e escolar.

3.2 (RE) CONSTRUÇÃO DAS PRÁTICAS DE MÍDIA-EDUCAÇÃO & EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA

A segunda parte do trabalho teve como objetivo acompanhar uma nova interlocução escolar realizada após a conclusão da Oficina de Mídia-Educação & Educação Física, com o intuito de analisar se os conhecimentos elaborados no referido curso seriam, de fato, incorporados à prática pedagógica dos participantes e de que maneira.

Para tanto, um novo contato foi estabelecido (no início de março de 2007) com os professores participantes da oficina, para averiguar quais deles tinham interesse em realizar novas interlocuções escolares com o tema da mídia durante o ano letivo de 2007. Quatro professores responderam que haviam colocado o referido conteúdo em seus respectivos planos anuais de trabalho: a Prof^ª. 2; a Prof^ª. 4; o Prof. 7 e a Prof^ª. 9.

É importante destacar que as três professoras que conseguiram realizar suas intervenções na escola durante a oficina de formação contínua em 2006 (Prof^ª. 2; Prof^ª. 4 e Prof^ª. 9), faziam parte desse grupo que desejava novamente realizar interlocuções com a mídia na escola. Isso demonstra a relevância do desenvolvimento de ações concretas no âmbito escolar para incorporação de novos saberes e atitudes pelos professores em formação.

Outro destaque foi que essas mesmas três professoras já tinham definido um tema para suas novas interlocuções, os Jogos Pan-americanos do Rio de Janeiro. Por outro lado, o Prof. 7 apenas manifestou o interesse em tematizar a mídia, sem expor qualquer detalhe a mais sobre suas intenções. Este fato pode revelar que a experiência concreta na escola trouxe mais elementos para as professoras elaborarem novas interlocuções, visto que, coincidentemente, todas

demonstraram mais clareza sobre como desenvolver uma nova proposta de tematização da mídia em suas aulas, o que não veio a acontecer com o Prof. 7.

Nestas condições, novamente a Prof^a. 4 foi escolhida para ser acompanhada, devido ao fato de ela ter sido a única professora acompanhada integralmente na primeira parte da pesquisa, o que permitiu a realização de um segundo ciclo de investigação-ação e, conseqüentemente, maior profundidade para compreender e exercitar a Prática Reflexiva e a Mídia-Educação nas aulas de Educação Física escolar.

O início da nova interlocução escolar aconteceu no dia 25/5/2007, data da realização da reunião de elaboração do novo projeto (planejamento pedagógico), que foi produzido coletivamente pelo mesmo grupo interdisciplinar participante da Interlocução 4 (realizada em 2006). Desta maneira, a segunda parte da pesquisa teve como participantes novamente a Prof^a. 4, a Prof^a. A, a Prof^a. B e a Prof^a. C, além do professor-mediador como colaborador externo. Nessa reunião, foi solicitada novamente às professoras participantes da interlocução e à direção da escola uma autorização para o acompanhamento de todo o trabalho.

A elaboração do projeto partiu da avaliação prévia da interlocução realizada em 2006 e dos interesses apresentados pelas participantes. A proposta inicial era trabalhar com o tema dos jogos Pan-americanos do Rio de Janeiro, através da realização de um levantamento de informações sobre a história e atualidades dos jogos, através de vivências de algumas modalidades esportivas na aula de Educação Física e através da produção de um informativo final. Foram escolhidas duas turmas de quarta série para participar da interlocução (T1 – matutina e T2 – vespertina). Na escolha das turmas participantes, pesou o desejo de continuar o trabalho com a turma participante da interlocução anterior (T2) e a necessidade de ampliação da proposta, o que ocasionou também a escolha da quarta série matutina da escola (T1).

Contudo, a reflexão sobre a proposta inicial revelou que o trabalho apropriava-se da mídia apenas como fonte de informações para as crianças, convergindo mais para o reforço das mensagens midiáticas do que para uma atitude crítica frente a elas. Nesta direção, Hernández e Ventura (1998) denuncia a freqüente redução de projetos escolares a “fórmulas didáticas”, em que tradicionalmente se realiza um levantamento de um tema, faz-se um índice de questões, buscam-se diferentes fontes de informação (freqüentemente advindos da mídia) e copiam-se os pontos referentes ao índice sem qualquer questionamento. Diante da avaliação, as professoras assumiram o compromisso de articular a proposta, desde sua gênese, à dimensão crítica da

mídia-educação. Tal dimensão não se tratou de uma posição de negação ou prevenção contra os discursos da mídia. Ao contrário, previu uma ação com ela, considerando as crianças como sujeitos re-significadores destes discursos e não apenas reprodutores.

Assim, a interlocução foi estruturada para ser realizada em três momentos, sendo a última parte destinada exclusivamente à dimensão crítica do trabalho, sobretudo articulada às atividades de vivências de alguns esportes do Pan e da produção de informativos (telejornal e jornal impresso). Os três momentos da interlocução foram:

1. PRÉ-PAN: Etapa destinada à realização de levantamento das informações sobre a história, curiosidades e atualidades dos Jogos Pan-americanos e construção de um mural para divulgação das informações obtidas;
2. DURANTE O PAN: Etapa destinada ao acompanhamento dos jogos pela mídia;
3. PÓS-PAN: Etapa destinada à produção de informativos para socialização da interlocução com toda a escola.

Vale destacar que, embora o cronograma previsse o início das atividades em junho de 2007 e sua conclusão em agosto do mesmo ano, devido a uma nova greve da rede municipal de Educação, as aulas na escola foram interrompidas no período entre 21/6/2007 a 5/7/2007, o que provocou o adiamento do início da interlocução para julho e sua conclusão para a primeira quinzena de setembro.

3.2.1 Atividades pré-Pan e durante o Pan

As atividades pré-Pan, foram realizadas entre os dias 9 e 20 de julho (tempo destinado à reposição da greve). Durante esse período, foram realizadas na escola pesquisas na internet, em jornais, em revistas e em livros sobre a história, curiosidades e atualidades dos jogos Pan-americanos. Também se construiu um mural informativo no pátio da escola, com objetivo de socializar com o restante da escola as informações obtidas. No mural, além de dados gerais sobre as edições dos Jogos Pan-americanos, era realizada também a atualização constante de notícias destacadas da mídia relacionadas aos jogos e aos atletas catarinenses, em especial. A escola ainda foi toda decorada com as bandeiras dos países participantes dos jogos e desenhos feitos pelas crianças.



Foto 1 – Mural de notícias da escola sobre os jogos Pan-Americanos

Apesar do caráter mais tradicional desta primeira parte, as professoras elaboraram algumas questões de pesquisa que permitiram às crianças os primeiros confrontos com as informações predominantes na grande mídia em relação à cobertura do evento, tais como: “*É importante que se tenha o Pan ou não? Por quê? Por que algumas modalidades não aparecem na mídia?*” (fragmento do projeto de interlocução do coletivo de professoras - Prof^{as}. 4; Prof^{as}. A; Prof^{as}. B; Prof^{as}. C). Tais questões colocaram as crianças diante de fatos que não se faziam muito presentes nos discursos promotores do evento. Por exemplo, constatou-se que não foi cumprida grande parte dos benefícios sociais e econômicos prometidos à cidade do Rio de Janeiro e que justificavam o evento.

Outro ponto de destaque, necessário para que a interlocução superasse a ênfase técnica, foi o compromisso assumido entre as professoras participantes e o professor-mediador de realizar constantes avaliações da interlocução. Deste modo, foi estipulado que, ao menos uma vez por semana, o grupo de docentes deveria reunir-se em horário específico para avaliação do trabalho. Os encontros de avaliação aconteceram normalmente todas as sextas-feiras.

A primeira avaliação do trabalho revelou que, na mídia, somente pontos positivos do evento eram destacados e que, portanto, deveriam ser levadas às crianças outras fontes que evidenciassem também críticas aos jogos. Foi sugerido um texto da Folha de S. Paulo que denunciava promessas de melhorias sociais e ecológicas à cidade do Rio, em decorrência do

evento, que não foram concretizadas. Sugeriu-se também um blog repleto de matérias críticas sobre o Pan, denominado “A verdade do Pan 2007”²¹.

Em paralelo às atividades de pesquisa, a Prof^a. 4 problematizou com as crianças o conceito de mídia. Segundo o relato da docente, este foi o primeiro passo para a tematização das mensagens midiáticas com as turmas.

Eu trabalhei com as crianças o conceito de mídia a partir das minhas anotações feitas no curso de formação. As crianças da tarde, como já tinham participado do projeto anterior, já sabiam bastante, até me surpreenderam falando de patrocínio e tal... Mas a turma da manhã não tinha nem noção... (Depoimento da Prof^a. 4, Diário de Campo 03/08/2007).

Assim como na interlocução anterior, ao passo em que as professoras foram realizando as atividades de pesquisa com as crianças, a Prof^a. A, em sala de aula, passou a relacionar todas as disciplinas com a temática dos Jogos Pan-americanos, desde os problemas matemáticos até as pautas de redação.

Por fim, quando os jogos começaram, no dia 13 de julho, iniciaram-se também as atividades do segundo momento da interlocução, em que as crianças tiveram que acompanhar os Jogos pela mídia, tanto na escola como em casa. Esta atividade de acompanhamento dos Jogos Pan-americanos foi realizada também durante as férias escolares, que aconteceram entre os dias 21 e 29 de julho.

3.2.2 Atividades Pós-Pan

O terceiro momento da interlocução, a fase pós-Pan, foi iniciado logo no retorno das férias escolares, no dia 30 de julho. Nessa etapa, o interesse prioritário foi, por meio da produção de informativos sobre os jogos e da vivência de algumas modalidades esportivas, promover a leitura crítica dos meios de comunicação de massa. O primeiro passo foi elaborar com as turmas um roteiro para os informativos. Foi decidido que a T1 produziria um jornal impresso e a T2, um telejornal. Os informativos deveriam apresentar os dados obtidos no levantamento de informações a respeito do PAN, fazer um relato das vivências esportivas de algumas modalidades

²¹ O referido blog estava disponível no endereço eletrônico: <http://averdadedopan2007.blogspot.com>. Contudo, logo após o término dos jogos, o blog repentinamente foi retirado do ar, sem qualquer notificação. Para mais informações, consultar <http://torcedoresbrasil.blogspot.com/2007/08/ateno-blog-verdade-do-pan-2007-est-fora.html>.

presentes nos jogos, além de trazer uma entrevista com atletas catarinenses que participaram do evento.

Desta forma, nas duas primeiras semanas de agosto, a ênfase da interlocução foi destinada à familiaridade com a filmadora, porque, segundo a avaliação das professoras, na interlocução anterior houve pouco tempo de contato das crianças com as ferramentas de produção de vídeo (filmadora e câmera fotográfica), o que dificultou o trabalho em relação a seus aspectos técnicos. Em vista de tal preocupação, toda a interlocução foi transpassada pelo contato das crianças com as ferramentas, superando-se, desta maneira, a fragmentação apontada por Fantin (2006) no campo da mídia-educação, em que as dimensões da ferramenta e do objeto de estudo por vezes são entendidas como antagônicas ou conflitantes.

Para que as crianças tivessem maior contato com as ferramentas, a Prof^a. 4 ensinou ambas as turmas a manusearem os equipamentos. Em seguida, articulou uma atividade em que as crianças, em grupos, deveriam fazer um vídeo de apresentação da escola. Cada grupo, assim, ficou responsável pela apresentação de uma parte específica da escola. Uns apresentaram a direção, outros o pátio e assim por diante. Para além dessa atividade, as professoras passaram a solicitar tarefas envolvendo o uso da filmadora e da câmera fotográfica em praticamente todas as aulas. Assim, durante a disciplina de língua portuguesa, por exemplo, desenvolvia-se alguma atividade de entrevista utilizando a filmadora, ou, na aula de Educação Física, um grupo fazia o registro da aula, etc. Em seguida, a cada tomada de imagens, as professoras e as crianças avaliavam o material coletado, percebendo com maior clareza os aspectos técnicos da captura de imagens.

Nesse período, pôde-se observar o avanço da autonomia das professoras em relação ao professor-mediador, além da articulação entre o ensino da mídia enquanto ferramenta e objeto de estudo. O aumento da autonomia das participantes pôde ser percebido nas aulas destinadas ao ensino do uso das ferramentas e demais questões técnicas de produção, já que essas atividades foram ministradas pelas professoras, em especial pela Prof^a. 4, sem qualquer pedido de auxílio ao professor-mediador. A dimensão da mídia enquanto objeto de estudo também foi extremamente frequente durante estas aulas, uma vez que, em grande parte das atividades mais técnicas, a Prof^a. 4 passou a estabelecer relações diretas entre tais atividades e o contexto econômico e político da produção midiática, levantando questões como: *“Se vocês estão planejando o que vão mostrar aos outros, será que a mídia também não planeja tudo o que vai ao ar? Se a mídia*

mostra somente o que é planejado, será que ela não pode mudar os sentidos de algumas mensagens de acordo com seus interesses?”(Registro de observação, Diário de Campo 08 e 13/08/2007).

Ainda na segunda semana de agosto, as professoras fizeram um levantamento com as crianças dos esportes a que elas haviam assistido nos Jogos Pan-americanos, para que cada turma escolhesse duas modalidades esportivas presentes nos jogos, uma considerada pouco presente e outra com bastante visibilidade na mídia, para vivenciarem nas aulas de Educação Física. A intenção foi propiciar às crianças o diagnóstico de que algumas modalidades aparecem mais do que outras nos meios de massa, deixando evidente que a mídia faz escolhas intencionais e que tais escolhas repercutem no plano individual, especialmente nas escolhas individuais.

Desta maneira, ambas as turmas escolheram a ginástica artística como a modalidade pouco presente na mídia para vivenciarem, enquanto a T1 escolheu o karatê e a T2 o vôlei como modalidades muito presentes nos meios. A respeito das escolhas das turmas, perceberam-se alguns pontos falhos na compreensão da atividade, tanto por parte das crianças quanto das professoras envolvidas. As professoras não se deram conta de que a escolha da ginástica artística poderia ter sido feita mais pelo encanto gerado pela modalidade do que propriamente pela sua frequência na cobertura aos Jogos Pan-americanos, uma vez que a modalidade está cada vez mais presente nos veículos de comunicação de massa brasileiros, devido à presença de novos talentos, como os irmãos Hipólito.

Por outro lado, a escolha do karatê como uma modalidade muito presente na mídia evidenciou que as crianças atribuíam um conceito polissêmico ao esporte (BETTI, 20018), reproduzindo, portanto, uma estratégia midiática. Questionadas sobre a afirmativa de que o karatê seria uma modalidade muito presente na mídia, as crianças argumentaram que todas as lutas assistidas na TV são karatê, e, portanto, a mídia estaria repleta da modalidade, seja nos desenhos animados ou nos games de luta, etc. Desta forma, a escolha da modalidade pela T1 não foi relacionada à veiculação da modalidade nos Jogos Pan-americanos especificamente, mas sim na mídia como um todo. Trata-se de uma interpretação possível à tarefa solicitada, já que as professoras pediram para que os alunos escolhessem uma modalidade muito presente na mídia, ainda que o desejado fosse que a modalidade estivesse muito presente na cobertura aos Jogos Pan-americanos.

Outra possibilidade é que as crianças tenham escolhido o karatê, provavelmente, pelo fato de haver um projeto voluntário de ensino da modalidade na escola. Esse projeto, no entanto, é disponível somente a um pequeno grupo de alunos sorteados. Desta maneira, a escolha da modalidade seria uma forma alternativa de vivenciá-la. Contudo, independentemente do motivo da escolha, as professoras julgaram que o fato não comprometeria o objetivo final da atividade, quer seja, de tematizar os esportes pelos quais as crianças optaram, baseadas no critério de (des)valorização pela mídia”.

Conforme dito anteriormente, as vivências das modalidades esportivas não se caracterizaram como atividades isoladas dentro da interlocução, sendo amplamente relacionadas à proposta de produção dos informativos. Desta forma, todas as vivências esportivas foram registradas pelas crianças para comporem matérias dos informativos finais, tanto impressos quanto do telejornal.

Nos dias 15 e 16 de agosto, aconteceram as primeiras vivências esportivas. O vôlei, modalidade escolhida pela T2 foi o primeiro esporte a ser vivenciado. A modalidade foi praticada na própria escola, durante uma aula de Educação Física. Para a realização da atividade foram formados dois times e foi escolhida previamente uma equipe para realizar o registro e a cobertura da partida. Minutos antes de a aula começar, a Prof^a. C realizou um ensaio com as crianças que seriam responsáveis pela cobertura do evento, lembrando os aspectos técnicos da atividade.

A aula de vivência do vôlei iniciou com uma conversa sobre os fundamentos do jogo e sobre a responsabilidade do registro da partida para a composição dos informativos. Antes de a partida começar, duas crianças gravaram uma breve reportagem sobre a vivência do vôlei. Durante a vivência, as crianças que ficaram responsáveis pelo registro da atividade foram-se revezando com os jogadores, o que atribuiu uma dinâmica bastante participativa à atividade. Desta maneira, nenhuma criança ficou de fora apenas registrando. Todas participaram da vivência.

Foi importante notar o quanto a modalidade esportiva, vivenciada em seu modelo tradicional, foi limitante para as crianças, que mal conseguiam jogar, devido ao pouco domínio técnico. Nessas condições, poderia ter sido suscitada uma discussão sobre a reprodução do modelo esportivo de alto rendimento de forma indiscriminada e hegemônica no âmbito escolar, considerando-se as inúmeras críticas existentes sobre o assunto no campo da Educação Física. Entretanto, esse fato não foi levantado pela Prof^a. 4 naquele momento.

Por outro lado, chamou bastante a atenção o fato de uma aluna da turma, portadora de deficiência física e mental, ter participado pela primeira vez das aulas de Educação Física, no registro da vivência. Até então, essa aluna somente tomava parte das aulas de Educação Física como auxiliar da Prof^a. 4, uma vez que sua participação nessas aulas foi proibida por solicitação médica. A partir desse momento, em todas as atividades de registro de imagens, esta aluna participou ativamente.

A vivência do karatê aconteceu somente no dia 24 de agosto, embora estivesse prevista para o dia 15. Toda a atividade foi devidamente registrada pela T1, tal como na vivência do vôlei. O atraso na realização dessa vivência se deveu a um desencontro entre a direção e as professoras participantes da interlocução. A direção da escola havia-se responsabilizando por conseguir um instrutor voluntário de karatê para auxiliar na vivência da modalidade na escola e não cumpriu o acordo. Como resultado, a própria Prof^a. 4 teve de conseguir outro instrutor voluntário para auxiliá-la na realização vivência, o que acarretou um atraso de uma semana para a realização da atividade.

As desavenças entre as professoras participantes da interlocução e a direção da escola não se limitaram a isso. A direção também não cumpriu em tempo o compromisso que assumira de entrar em contato com dois atletas medalhistas do Pan e convidá-los para participar de uma entrevista na escola. A direção fez contato com os referidos atletas somente muito após a data combinada, trazendo novos atrasos.

Vale destacar que todos os registros desse momento foram feitos pela T1, inclusive os registros audiovisuais destinados ao telejornal. Isto se deveu a uma decisão tomada pela Prof^a. 4 de possibilitar a ambas as turmas envolvidas na interlocução a aproximação com a linguagem audiovisual. Desta forma, a T1, mesmo que responsável apenas pela produção do jornal impresso, também filmou a vivência do karatê, para auxiliar na composição da matéria do telejornal. Tal fato contribuiu para que o trabalho realizado em ambas as turmas se interligasse mais diretamente, contribuindo positivamente para o intercâmbio entre as turmas durante a interlocução.



Foto 2 – Vivências de karatê e ginástica artística

A vivência da ginástica artística foi realizada em 16 de agosto (conforme o cronograma da interlocução), no Ginásio de Ginástica do CDS/UFSC e contou com a participação de um acadêmico do curso de Educação Física da mesma instituição, como colaborador. Nesse dia, as crianças de ambas as turmas (T1 e T2) puderam experimentar várias possibilidades de movimentos nos diversos aparelhos da ginástica artística, além de realizarem o registro de tudo o que se passava para a composição das matérias dos informativos. A estratégia utilizada para realização da atividade foi a mesma das vivências anteriores. Ou seja, enquanto grande parte das crianças participavam das práticas esportivas, pequenos grupos se revezavam no registro das imagens.

Entre os dias 20 e 24 de agosto, a principal preocupação foi com a realização da entrevista com os medalhistas do PAN, porque, novamente, a direção havia-se esquecido de entrar em contato com os atletas. Contudo, a entrevista foi confirmada para a última semana de agosto.

A primeira atividade foi elaborar um roteiro para entrevista com as crianças. Para tanto, em uma primeira aula, a Prof^ª. 4 e a Prof^ª. A realizaram um levantamento com as turmas sobre quais questões os alunos julgavam pertinentes. Chegou-se a um total de 30 questões. Entre as questões levantadas pelas crianças, surgiram tanto curiosidades a respeito da vida íntima dos atletas como questões de caráter mais crítico. Por exemplo, os alunos questionavam os supostos benefícios sociais atrelados a realização dos Jogos Pan-americanos.

Na aula seguinte, a tarefa foi reduzir o número de questões a 10, no máximo. A responsável por esta atividade foi a Prof^ª. C, que direcionou as crianças para as questões que ela

própria julgava pertinentes, quase todas relacionadas a curiosidades sobre o karatê. Desta forma, as questões mais críticas sobre os Jogos Pan-americanos ficaram fora do roteiro da entrevista. Assim, nessa primeira delimitação das questões optou-se por perguntas como “*Se um atleta se machuca, ele é desclassificado?*”, em detrimento de outras mais condizentes com o objetivo da interlocução, como “*Qual a importância da mídia para o Pan ou para os atletas?*” ou “*Só aconteceram coisas boas no Pan?*” (Registro de Observação, Diário de Campo 24/08/2007).

Na avaliação semanal da interlocução, a Prof^ª. 4 percebeu que a constituição do roteiro final da entrevista havia deixado de contemplar questões que seriam relevantes para o andamento do trabalho na perspectiva crítica. Desta maneira, retomou a atividade com as crianças, problematizando as questões escolhidas. Foi promovida uma reflexão de que o roteiro elaborado ficou centrado somente em aspectos pessoais dos atletas, perdendo o foco do Pan e da mídia. A retomada da elaboração do roteiro para a entrevista com os atletas foi de extrema relevância para as crianças e para as próprias professoras, especialmente a Prof^ª. C, que, em meio à atividade, foi-se esclarecendo a respeito da mídia-educação e também da dimensão crítica da interlocução.

A entrevista foi realizada no dia 29 de agosto, no pátio da escola e com a presença de todos os alunos e professores da escola. A atividade foi dividida em dois momentos. Numa primeira parte, somente as turmas envolvidas na interlocução fizeram perguntas aos medalhistas, seguindo o roteiro previamente elaborado. As crianças de ambas as turmas (T1 e T2) foram divididas em grupos com funções específicas. Um grupo ficou responsável por fazer as perguntas do roteiro (entrevistadores). Outros se revezaram nas filmagens e fotografias. Alguns fizeram os registros escritos para o jornal impresso. Houve ainda os responsáveis pela apresentação do projeto aos medalhistas e o grupo que fez os agradecimentos. Num segundo momento, a entrevista com os medalhistas foi aberta para todos os alunos da escola.

De modo geral, a realização da entrevista foi uma das atividades mais difíceis da interlocução. As professoras reclamaram que houve pouco envolvimento da escola na organização da tarefa. As funcionárias da escola não prepararam o pátio, a direção interferiu várias vezes durante a entrevista pedindo para que os atletas e as crianças ora ficassem em pé, ora ficassem sentados etc. Em função das interferências, vários problemas técnicos relativamente à captura de imagens ocorreram, mas nada que comprometesse decisivamente a qualidade do trabalho.



Foto 3 – Entrevista com atletas medalhistas do PAN

Ao final da entrevista, uma das atletas deixou uma mensagem final às crianças, fazendo um apelo à prática esportiva como forma de ascensão social. O fato, num primeiro momento, repercutiu positivamente entre as professoras, especialmente entre as professoras que não participaram da primeira etapa da pesquisa, ou seja, do curso de formação contínua. Assim, a mensagem final deixada pelos atletas foi reforçada pelas professoras participantes da interlocução sem maiores reflexões, o que foi avaliado posteriormente. Na avaliação da atividade, as professoras refletiram sobre o conteúdo do discurso dos atletas. Perceberam que, em certa medida, a fala dos reproduzia os discursos midiáticos a respeito do esporte, que é tomado muitas vezes como redentor para todos os problemas sociais atuais. E avaliaram que esse discurso é extremamente romantizado, descontextualizado e simplificador da realidade.

Essa reflexão foi de extrema relevância, pois colocou em debate a dimensão do objeto de estudo presente na mídia-educação. Agora as crianças poderiam refletir sobre os conteúdos que elas próprias haviam produzido, enquanto que antes, devido à ênfase nos aspectos técnicos do trabalho, não se evidenciava a necessidade dessa reflexão.

Após a realização da entrevista, as turmas T1 e T2 dedicaram-se à finalização de seus informativos. A T1, na primeira semana de setembro, realizou a edição final do jornal impresso junto com a Prof^a. B, enquanto a T2 ainda terminava a captura de imagens para o telejornal. A produção do telejornal exigiu um pouco mais de tempo para sua conclusão, porque a captura, a seleção e a edição de imagens foram mais demoradas do que a produção de textos para o jornal

impresso. Desta forma, a T2 gravou as últimas imagens para o telejornal (sua abertura e a fala dos apresentadores) no fim de agosto.

É importante destacar que, ao contrário dos momentos iniciais da interlocução, nas últimas tomadas de imagens, não houve a exigência de que os alunos decorassem falas e realizassem ensaios prévios às gravações. Evidenciava-se, assim, que a questão técnica da produção do vídeo foi-se diluindo aos poucos. Conforme aumentava a compreensão das professoras sobre o papel da mídia-educação na escola, dava-se maior margem à espontaneidade e a criatividade das crianças.

Após toda a coleta de imagens, as professoras elaboraram com as crianças a estrutura final do telejornal. Essa foi uma atividade bastante didática e que evidenciou claramente as possibilidades de manipulação e fragmentação da realidade na produção do discurso midiático, especialmente o televisivo. Foi solicitado que as crianças, em grupos, anotassem em uma folha toda a seqüência de imagens da fita de gravação e, em seguida, organizassem o jornal como achassem melhor, alterando a seqüência inicial da forma mais conveniente. Ao final, cada grupo apresentou sua seqüência e chegou-se a uma estrutura final única.

Por exemplo, num primeiro momento, os alunos anotaram a seqüência de imagens mostrada no Quadro 1. Num segundo momento, sugeriram a estrutura mostrada no Quadro 2, denominada de planificação da estrutura do telejornal.

1°	2°	3°	4°	5°	6°	7°	8°
Apresentação da escola	Brincadeiras na quadra	Vivência do vôlei	Vivência da ginástica artística	Vivência do karatê	Abertura do telejornal	Encerramento do telejornal	Entrevista medalhistas do Pan

Quadro 1 – Anotações da ordem das imagens na fita de gravação

1°	2°	3°	4°	5°	6°
Abertura do telejornal	Imagens da vivência do vôlei	Imagens da vivência do karatê	Imagens da vivência da ginástica artística	Entrevista com os medalhistas do Pan	Encerramento do telejornal

Quadro 2 – Estrutura sugerida pelas crianças (planificação da estrutura do telejornal)

Toda a atividade foi problematizada com as crianças, deixando-se claro que, para a composição de um texto audiovisual, era necessário excluir algumas imagens, alterar a ordem original etc. No decorrer da atividade, a Profª. 4 levantou questões significativas para a reflexão crítica da interlocução. Desta forma, fizeram-se as seguintes perguntas às crianças: “A alteração

que fizemos alterou o sentido das imagens? É possível então acreditar em tudo o que é transmitido na mídia?”. (Registro de observação, Diário de Campo 22/08/2007).

Na reflexão *sobre-a-prática*, as professoras avaliaram que a atividade foi extremamente esclarecedora para as crianças compreenderem a lógica de produção dos discursos midiáticos. No entanto, julgaram que a estrutura do telejornal ficou incompleta, necessitando de uma narração inicial, antes da apresentação das matérias, que resumisse todo o trabalho. A atividade implicou ampliar o cronograma da interlocução mais uma vez, para que as crianças tivessem tempo para escrever essa narração. Assim, para evitar grandes alterações no cronograma, as professoras optaram por suprimir a construção coletiva da narração e entregar um texto pronto para alguma criança narrar. As próprias professoras compuseram esse texto.

O interessante foi que a simples tarefa de compor um texto para o telejornal das crianças transformou-se em um novo momento de formação. A reflexão *sobre-a-prática*, neste momento, possibilitou esclarecimentos a respeito da mídia. As professoras tiveram de escrever um texto para ser lido em apenas dois minutos, o que implicou reduzir o número de informações a tal ponto que tornou ínvio o entendimento de todo o contexto da interlocução. As professoras compreenderam, então, que o tempo e a lógica interna da linguagem audiovisual não permitiam retratar a realidade tal qual ela fora vivida. Ao contrário, tratava-se de meros fragmentos representativos.

Durante a avaliação, as professoras optaram também por cancelar a decupagem pormenorizada das imagens com as crianças, para não prorrogar o cronograma da interlocução. Desta maneira, as professoras realizaram uma pré-decupagem do material, selecionando apenas as imagens sem erros para o telejornal. A partir dessas imagens pré-selecionadas foi que as crianças realizaram a decupagem final. A escolha por esta estratégia deixou evidente para as professoras que as crianças só poderiam optar por aquilo que já havia sido previamente selecionado, tal como faz ocorre com a mídia, o que constituiu outro ponto importante de reflexão e esclarecimento para as docentes.

Por fim, a última tarefa realizada foi a edição das imagens com as crianças. A princípio, a atividade seria realizada no LaboMídia CDS/UFSC, devido à suposta falta de recursos da escola, que não possuía computadores equipados com *softwares* de edição. Todavia, durante a interlocução, descobriu-se que a escola possuía um aparelho gravador de DVDs, o que possibilitou a realização da edição na própria escola. Para tal, a filmadora foi ligada ao gravador

de DVDs e foram gravadas somente as cenas selecionadas pelas crianças, na ordem desejada. Desta forma, a realização da edição não foi inviabilizada pela falta de recursos de informática adequados na escola, fato este que parece preocupar os professores que desejam intervir no campo da mídia-educação e acabam desistindo pela falta de materiais sofisticados. Evidentemente que sem o mínimo de recursos não há possibilidade de realizar um trabalho como este, mas também é verdade que não necessários equipamentos profissionais, nem tão pouco equipamentos de informática.

A alternativa encontrada na escola não apenas possibilitou a realização da edição sem grandes incrementos tecnológicos ou vastos recursos financeiros como abriu uma série de novas possibilidades pedagógicas para a instituição. Nenhuma professora da escola sabia como utilizar o gravador de DVDs com essa finalidade. O aparelho era utilizado apenas para passar filmes na escola.

Diante do fato, o professor-mediador auxiliou as professoras envolvidas na interlocução a utilizar o aparelho gravador de DVDs, tanto pra realização de futuras edições como para a gravação de programas da televisão ou mesmo de outros filmes. De posse desse recurso, imediatamente as professoras vislumbraram outras possibilidades técnicas para escola. A Prof^a. C, por exemplo, cogitou a idéia de digitalizar todo acervo de vídeos da escola para DVD e reproduzir os vídeos produzidos na interlocução anterior e atual para todas as crianças envolvidas, o que não foi feito na primeira interlocução. O fato significou ainda um salto qualitativo em relação à autonomia da escola para o desenvolvimento de projetos de mídia-educação, que antes somente eram cogitados se articulados à universidade ou a outras instituições que disponibilizassem estrutura material.

A edição do telejornal foi realizada no dia 5 de setembro e para tal foi necessário utilizar quase todo o período vespertino. A atividade foi iniciada pela Prof^a. 4, que realizou uma conversa sobre o procedimento de edição, explicando passo a passo como tudo seria feito. Em seguida, as professoras deixaram claro que havia sido realizada uma pré-decupagem das imagens e refletiram-se sobre as conseqüências. As crianças também foram lembradas que deveriam selecionar as imagens de acordo com o roteiro elaborado por elas anteriormente.

A decupagem e a edição aconteceram simultaneamente. As crianças diziam qual cena estava prevista no roteiro (por exemplo, a abertura do jornal) e, em seguida, as professoras mostravam as tomadas feitas da respectiva cena (já selecionadas na pré-decupagem). Então, as

crianças decidiam, entre as tomadas apresentadas, qual deveria ser gravada. A edição exigiu que cada um dos professores envolvidos assumisse uma função específica durante o processo. Assim, enquanto uma professora ficou responsável pela sonoplastia (cuidar das músicas, volume etc.), outra operava o gravador de DVDs, uma terceira ficou com a filmadora e assim por diante.



Foto 4 – Preparação dos equipamentos para realização da edição na escola

Um dos pontos de destaque foi a atenção das crianças, que em nenhum momento se dispersaram da atividade. Acreditava-se que seria difícil as crianças conduzirem o procedimento de edição, por se tratar de uma atividade monótona. Contudo, todos participaram ativamente durante horas, sem se dispersarem. O encanto de produzir um vídeo em que as crianças se reconheciam como autoras tornou a atividade bastante interativa, ao contrário do esperado. As crianças não se cansaram da edição, solicitando muitas vezes que as cenas recém-gravadas fossem repetidas inúmeras vezes, apenas para que elas apreciassem por mais alguns minutos os instantes “mágicos” por elas captados.

Ao final da edição, o vídeo foi apresentado para as crianças e brevemente discutido. As professoras problematizaram novamente as possibilidades de manipulação das imagens, de construção da realidade e as implicações de tais manipulações, que simplificam os fatos e podem alterar os sentidos das mensagens. Fez-se ainda um breve paralelo com o Pan, no qual a Prof^a. 4 debateu as escolhas feitas na cobertura e veiculação dos jogos, que destacavam mais uns esportes do que outros, reduzindo as possibilidades de escolha dos telespectadores, ou gerando a compreensão de que determinados esportes são mais importantes do que outros. Além disso, a

professora destacou o fato de somente serem veiculados comentários positivos a respeito da realização do evento no Brasil e lembrou que também houve problemas sérios que não foram colocados em pauta.

Após a conclusão da edição, o professor-mediador levou o vídeo do telejornal produzido pelas crianças para uma ilha de edição digital, para fazer alguns ajustes finais solicitados pelas crianças e pelas professoras, tais como colocar os erros de gravação no final do telejornal e adicionar algumas legendas.

O vídeo final e o jornal impresso foram apresentados para toda escola na semana seguinte pelas turmas participantes, causando grande impacto na instituição. As professoras que ficaram à parte da interlocução, assim como a direção, surpreenderam-se com o trabalho feito pelas crianças. Afirmaram que não imaginavam a magnitude do projeto, nem tampouco que era possível realizar um trabalho como aquele na escola. As professoras participantes da interlocução assustaram-se com a primeira resposta das crianças da T2 ao telejornal: essas diziam querer copiar o vídeo apenas por causa dos erros de gravação inseridos no final, tendo em vista que se tratava de momentos cômicos. A questão foi debatida e logo as professoras compreenderam que se tratava apenas de um momento de entusiasmo das crianças com o produto final.

Assim, a interlocução foi concluída na primeira quinzena de setembro, sendo considerada de grande êxito pelas participantes. As professoras assumiram ainda o compromisso de produzir um documento em parceria com o professor-mediador, reivindicando uma filmadora para a escola e demais equipamentos para realização de trabalhos similares. Solicitaram também a produção de um texto de relato de experiência, para ser apresentado em um evento sobre uso das TIC's nas escolas, promovido anualmente pela rede municipal de Educação de Florianópolis.

Diante do apresentado, pôde-se perceber que a segunda interlocução escolar avançou significativamente em relação à primeira no que diz respeito ao confronto com as idéias da mídia. Assumiu-se explicitamente o objetivo de tematizar os discursos midiáticos e não apenas reproduzi-los, conforme tradicionalmente se faz em trabalhos que apenas realizam levantamentos de informações sobre assuntos pautados na mídia. A dimensão crítica do trabalho foi, desde a gênese da interlocução, um elemento central na condução do mesmo. A segunda interlocução se revelou ainda como momento privilegiado de formação para as participantes, quando se pôde constatar o efeito multiplicador da formação.

4 REFLEXÕES PARA UMA POSSÍVEL INTERPRETAÇÃO DOS REGISTROS DO CAMPO

Apresentada a descrição horizontal de todo o campo, a partir de uma exposição detalhada, este capítulo se destina à análise vertical de alguns pontos de destaque do estudo. Deste modo, de acordo com os objetivos traçados para a investigação e a partir da análise de conteúdo dos dados do Diário de Campo e também dos grupos focais, os dados da pesquisa permitiram a composição de três eixos de análise. Foram eles:

A) Tecnologia Presente e Onipresente: Configurações das tic's e da mídia na formação dos professores e na instituição escolar - Este primeiro eixo de análise tratou dos significados expressos e incorporados pelos docentes a respeito da mídia e das TIC's no contexto profissional e pessoal, além de outras formas de (oni)presença dos meios durante o processo de formação e na instituição escolar onde foram realizadas as interlocuções escolares acompanhadas.

B) Diálogos Entre e Com as Práticas: A reflexão como elemento da (trans) formação contínua de professores para a mídia-educação - O segundo eixo analítico tratou especificamente da condição de reflexividade, uma vez que o curso de formação contínua e as interlocuções escolares foram orientados pelo referencial teórico da formação reflexiva de Donald Schön (1983). Neste eixo buscou-se evidenciar alguns pontos de reflexão que se mostraram relevantes para que os professores superassem as relações estritamente técnicas com os meios e as TIC's no âmbito educativo, além de avanços na percepção crítica dos participantes em relação à Educação Física e a própria instituição escolar.

C) O Professor Reflexivo Além da Redoma de Vidro: Análise da Cultura Escolar no Contexto da Formação Contínua - Durante o campo algumas interferências da cultura escolar foram percebidas no processo de formação dos docentes, tanto durante a oficina de Mídia-Educação & Educação Física como, e principalmente, nas interlocuções escolares. Deste modo, o último eixo de análise centrou-se sobre os elementos da cultura escolar que foram identificados na pesquisa e que direta e ou indiretamente interferiram no processo formativo, seja na realização das práticas de mídia-educação no âmbito escolar e/ou na perspectiva do trabalho docente reflexivo e coletivo.

Estes três eixos de discussão apresentam reflexões suscitadas pela investigação para uma possível interpretação dos dados obtidos no campo.

4.1 TECNOLOGIA PRESENTE E ONIPRESENTE: CONFIGURAÇÕES DAS TIC'S E DA MÍDIA NA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES E NA INSTITUIÇÃO ESCOLAR

A realização de um estudo participativo propiciou a análise da presença que os meios e as TIC's ocupam na vida dos docentes e das instituições envolvidas na investigação. Sobre esta questão pode-se aferir que a presença da mídia, por vezes, foi extremamente evidente no trabalho, enquanto em outros momentos se fez quase imperceptível. Isso propiciou à pesquisa uma reflexão sobre os sentidos atribuídos às TIC's e à mídia, considerando os diferentes contextos em que essas tecnologias se apresentaram, entre sua presença e onipresença.

Com base nos dados obtidos no campo e na triangulação destes com a literatura, chegou-se a associação dos sentidos atribuídos aos meios e às TIC's no estudo com três contextos diferentes da mídia-educação apresentado por Fantin (2006) com base nos estudos de Rivoltella, ou seja, o contexto *tecnológico/metodológico, crítico e produtivo*. Isto se deu pela verificação da semelhança entre as unidades de registro do campo com as categorias propostas pela autora.

Rivoltella reconfigura os três contextos em que a mídia-educação tem se manifestado: metodológico, crítico e produtivo. Entendendo o **contexto da mídia-educação** como 'espaço e perspectiva no interior das quais a Mídia-Educação vem sendo pensada' e '**um cenário operativo e teórico** no interior dos quais objeto, objetivos e métodos da Mídia-Educação vêm sendo conceitualizados'. (FANTIN, 2006. p. 85).

Sendo assim, verificou-se que durante todo o campo a compreensão das TIC's e da mídia enquanto ferramenta pedagógica ou instrumentalidade foi muito presente, especialmente quando os professores iniciaram a Oficina de Mídia & Educação Física. Assim, foram freqüentes afirmações como: "*Minha expectativa é de aprender a mexer nas ferramentas*". (Depoimento da Profª. 2, Diário de Campo 22/08/2006); "*É aí que eu falo um pouco dos registros. Essas ferramentas podem ajudar nos nossos registros de aula, ou das atividades da escola*" (Depoimento do Prof. 6, GF-1A).

Nesta dimensão, as tecnologias e seus conteúdos são vistos como porta vozes de ilustrações, forma de registro das aulas ou como uma maneira de substituição das mesmas, uma vez que é conferido à mídia o papel de transmitir o conteúdo ao aluno. Em especial, os professores participantes do estudo revelaram apostar nos meios como uma nova possibilidade de

renovação didática, ou seja, atribuindo à tecnologia a redentora missão de transformar as práticas pedagógicas tradicionais.

A princípio, quando eu comecei a fazer, eu pensei em diversificar a Educação Física [...] E quando eu cheguei aqui a minha intenção era essa, me apropriar de equipamentos diferentes para eu trabalhar. Então, a mídia para mim ela seria uma novidade, porque apesar da gente ter isso na escola a gente não tem iniciativa para estar começando a trabalhar. Tem sala informatizada, tem um monte de computador, tem câmera digital, tem filmadora e a gente não utiliza por falta de preparo as vezes, por não saber utilizar as ferramentas, por falta de formação. (Depoimento da Profª. 9, GF-1B).

Segundo Fantin (2006), este é o *contexto metodológico* ou *tecnológico* da mídia-educação.

A mídia-educação é pensada no sentido de fazer **educação com os meios** e se configura a partir de uma visão instrumentalista das mídias no âmbito da metodologia didática. A mídia-educação nesta perspectiva é considerada um recurso para a educação reinventar a didática ensinando com outros meios, visando superar o esquema tradicional e substituir o suporte do livro-texto através do uso do cinema, de programas televisivos etc. (FANTIN, 2006.p. 85).

Diante de tal entendimento, os professores professaram a expectativa de querer aprender a usar as ferramentas, como se o domínio dos equipamentos fossem lhes atribuir, por si só, novas práticas. Evidentemente, muito já se discutiu na literatura a este respeito, especialmente quando se trata de diagnosticar práticas pedagógicas tradicionais mascaradas em roupagens tecnológicas. Contudo, é necessário pontuar que esta ainda é a perspectiva de muitos professores, em destaque, os docentes de Educação Física.

De posse deste entendimento, o Prof. 11, durante a oficina de Mídia & Educação Física, propôs um projeto de interlocução escolar que se resumia a integrar a filmadora à suas aulas de iniciação ao basquete, com o seguinte objetivo: “*a filmadora será utilizada para registrar os alunos na execução dos fundamentos técnicos da modalidade basquetebol [...] em seguida os alunos assistirão suas imagens para correção da técnica*” (Depoimento do Prof. 11, Diário de Campo 05/12/2006).

O exemplo revela que a velha prática da Educação Física de reduzir o campo de atuação do docente na escola ao treinamento esportivo e ao ensino do movimento padronizado-especializado, estereotipado e copiado das receitas biomecânicas do alto rendimento esportivo se

perpetuam, no entanto, com um recurso didático a mais, a filmadora. Neste caso, a tecnologia não representa avanço pedagógico algum, uma vez que a prática de utilizar a filmadora como “o terceiro olho do treinador” não é uma novidade no campo esportivo, sendo a muito utilizado em clubes esportivos e equipes de alto rendimento. Em segundo lugar, a prática pedagógica do docente em nada avança, visto que a ênfase técnica e a redução da Educação Física escolar ao treinamento na escola perseveram. Por fim, a cultura midiática que em muito esta inter-relacionada com a indústria esportiva e, inclua-se aí, com a modalidade basquete, permanece ausente das aulas (ao menos enquanto intencionalidade pedagógica), execrando as possibilidades críticas da mídia-educação no cerne da Educação Física escolar. Quanto a esta última questão, o Prof. 11, por exemplo, poderia sugerir atividades que evidenciassem o quanto a modalidade basquete se encontra inter-relacionada com a mídia. Uma possibilidade seria tematizar com os estudantes a NBA (National Basketball Association), uma vez que este campeonato é um dos mais espetacularizados do âmbito esportivo, o que por sua vez teve repercussões nas regras da modalidade, em sua mercadorização, entre outros.

Evidentemente, o exemplo comentado não foi o único a representar o *contexto metodológico-tecnológico* durante o campo do estudo, ao contrário, diante dos dados da pesquisa é possível afirmar que esta foi uma dimensão quase unívoca nos momentos iniciais da formação e que permaneceu latente durante todo o campo, entrando em tensão permanente com os novos significados atribuídos e incorporados ao uso das TIC's e da mídia no processo formativo vivido pelos participantes.

O *contexto metodológico-tecnológico* dos meios também se revelou presente na escola em que foram realizadas as interlocuções escolares do estudo, conforme é retratado na seguinte passagem do diário de campo:

Uma das cenas que me chama a atenção é que algumas professoras vêem até a biblioteca para assistir com seus alunos a programação de desenhos animados da tv a cabo. Especialmente hoje uma professora deixou toda sua turma diante da televisão assistindo 'Bob Esponja' enquanto se dirigiu a outra sala para uma conversa com a diretora. A metáfora da babá eletrônica aplicada à tv também tem espaço no âmbito escolar (Registro de observação, Diário de Campo 10/09/2007).

O exemplo demonstra que a mídia continua a ser predominantemente instrumentalidade nas escolas. O fato é recorrente de um discurso coerente e ideológico imposto às escolas de que a

mídia tem a capacidade de implementar uma comunicação mais eficiente e direta e, por conseguinte, uma educação mais precisa. Alguns autores lembram que estes discursos decorrem mais da indústria do setor audiovisual do que propriamente dos resultados educacionais (BELLONI, 2001).

Diante de tal argumento, é compreensível que os professores professem a necessidade de adesão aos meios sem horizontes educacionais mais amplos, afinal, nem as escolas, nem os cursos de formação têm lhes apresentados possibilidades de uso ampliado da mídia, conforme aponta o depoimento da Prof^a. 4 ao comentar sobre os cursos oferecidos pela prefeitura:

Na rede não existem cursos que dêem alguma fundamentação nesse sentido pedagógico. Você foi o primeiro que nos chamou para estar trabalhando isto. Eles ensinam é usar a ferramenta no sentido técnico, como é que liga, como vai pra lá e vem pra cá com os equipamentos e isso até com as professoras de sala informatizada. E, depois, eles dizem assim: vão fazer os projetos nas suas escolas! Só que eles não dão assim, não ensinam o sentido pedagógico da mídia. Como trabalhar com essas ferramentas com a educação? (GF-1A).

As pressões sociais e institucionais são, assim, coercivas à atividade docente, exigindo-lhes que utilizem a qualquer preço os recursos tecnológicos que se popularizaram. Nesta direção, Belloni (2001. p. 24-25) afirma: “A importância enorme que essas técnicas vem tendo na vida social faz com que funcionem como um espécie de rolo compressor, levando os professores a desenvolver atividades para as quais não se sentem preparados, ou a aderir alegremente, sem muita reflexão”.

Há de se considerar, portanto, que o olhar técnico sobre a mídia e as TIC's não é algo natural, intrínseco ao docente, mas, sobretudo, uma construção social que se gera e reforça nas próprias instituições escolares, nas políticas públicas de informatização escolar, nos cursos de formação entre outros. Esta complexa rede de significados tecnocratas permeia, assim, todo o sistema educativo, não sendo uma questão técnica apenas, mas também política.

De outro lado, a constatação do *contexto metodológico-tecnológico* da mídia-educação não suprimiu a atribuição de diferentes significados aos meios pelos professores participantes da pesquisa. Isto porque durante o curso de formação contínua e nas interlocuções escolares os professores puderam ter contato com outras dimensões presentes na mídia e nas TIC's, entre elas, a dimensão da reflexão sobre os conteúdos e da possibilidade de produção de novos conteúdos, o

que possibilitou aos docentes o redimensionamento do caráter unívoco da mídia enquanto ferramentas pedagógicas.

Assim, a partir do segundo momento da oficina de formação, ocasião em que os professores puderam se apropriar de metodologias de análise de produtos midiáticos e da produção de conteúdos audiovisuais ou virtual-interativos (blog), constatou-se que os docentes passaram a perceber na mídia outros sentidos, tal como ilustra as afirmações de alguns participantes da pesquisa:

De modo pessoal, a contribuição maior pra mim foi depois que a gente aprendeu a analisar os jornais, os vídeos. Incorporei foi uma leitura melhor do que a mídia tenta nos passar. Conhecendo mais a parte da técnica, saber como funciona, já te dá uma leitura diferente, lá na parte da crítica, de ler nas entrelinhas como se diz, de tu saber: Opa! Isso é feito dessa forma pra atingir esse público. Tu já tens uma visão mais detalhada do meio de comunicação, o objetivo dele em relação aquele público alvo, etc. (Depoimento da Prof. 11, GF-1B)

Eu até já comentei, avançou foi esse aprimoramento em relação a criticidade, de ver certas coisas, de ler certas coisas no jornal, na Internet, na televisão e perceber que ali há intencionalidade, interesses e que isto pode ser utilizado na escola, refletir com os alunos sobre os conteúdos que estão na mídia (Depoimento do Prof. 5, GF-1B)

Os professores nitidamente passaram a se referir à mídia como um veículo de conhecimento, ainda que em menor grau do que se referiam à mídia como ferramenta. Nesta direção, as formulações dos professores passaram a vislumbrar a tecnologia como uma possibilidade de alfabetização para a mídia, tal como sugere Ferrés (1996). Esta percepção veio atrelada a uma identificação crítica dos docentes de que os meios favorecem aos alunos e aos próprios professores a constituição de valores e “verdades” a respeito da cultura de movimento, e que tais valores repercute na formação e na educação escolar, devendo, portanto, ser problematizada.

O reconhecimento deste potencial crítico nas TIC's e na mídia é de extrema relevância para a utilização dos meios nas instituições escolares, uma vez que as intencionalidades dos meios e da educação se chocam. Desta forma, enquanto a mídia se dedica a *convencer* à escola cabe *esclarecer*. Sendo assim, se esses princípios não se tornam evidentes aos professores, a

esfera educacional torna-se subjugada aos meios, reproduzindo-os inconscientemente. Desta forma, evidenciou-se o *contexto crítico* da mídia-educação (FANTIN, 2006).

Esta autora atribui ao *contexto crítico* da mídia - educação o “sentido de fazer **educação sobre os meios**, ou *educação para a mídia*, envolvendo diversas instâncias educativas” (p. 85). Este contexto revela um papel essencialmente educativo às práticas-pedagógicas com os meios, afinal, a dimensão crítica supõe uma atividade reflexiva, questionadora, que vise a desmistificação da natureza própria dos veículos de comunicação de massa. Para Guareschi e Biz (2005. p. 10) esta é uma condição fundamental para o acesso à cidadania, uma vez que a “educação para a comunicação deve *oferecer* condições para que a comunidade descubra a natureza dos processos de comunicação em que está inserida; [...] *favorecer* o exercício de práticas comunicacionais democráticas e libertadoras”.

O estudo revelou que a compreensão da mídia em seu *contexto crítico* não apenas passou a ser presente nas falas dos professores mas também na escola onde ocorreram as interlocuções escolares, conforme revela o depoimento abaixo:

Aqui na escola a gente até já fez assim outros trabalhos de mídia, de jornal, né? Na sala informatizada. Mas não assim como esse do Pan, sistematizado, planejado, assim não. E nem teve também nenhum, assim, como eu vou dizer, que a mídia foi um processo, um conteúdo que a gente pôde estar refletindo com as crianças, não dessa forma, vendo os dois lados, vendo como é a edição e tudo. (Depoimento da Profª. 4, GF-2).

O fato indicado não foi constatado apenas no depoimento das professoras, mas também nas observações realizadas pelo professor-mediador durante o campo. Diversos momentos das interlocuções revelaram a questão, especialmente no trabalho dos jogos Pan-americanos, em que todas as ações de ensino de manuseio das tecnologias, de produção de roteiro, entre outras, passaram a ser seguidas de reflexões sobre as intenções da mídia com a promoção do evento.

Pela primeira vez vejo a dimensão crítica do trabalho explícita nas ações das professoras. Não foi apenas uma aula de ensinar as crianças a operarem a filmadora, mas também uma reflexão sobre as relações estabelecidas entre a mídia e o PAN, os interesses econômicos e a venda de um discurso moralista e promessas politiqueras. (Registro de observação, Diário de Campo 10/08/2007).

Desta forma, a mesma escola que revelou cenas de instrumentalidade no uso da TIC's e da mídia também foi palco da inserção de novos horizontes para os meios, especialmente pela realização das interlocuções escolares. Conforme foi relatado no capítulo de descrição do campo, notou-se um avanço relevante da primeira para a segunda interlocução, que apresentou explicitamente diversas ações para problematizar a mídia enquanto um conteúdo pedagógico de forma indissociável à produção de vídeos na escola.

Por outro lado, percebeu-se também, em momentos distintos, que a dimensão crítica dos meios se apresentou como uma perspectiva inoculatória, conforme expressou o Prof. 7: “A mídia-educação foi uma forma de fazer eles (os alunos) entenderem que o que eles vêem na mídia é muito ruim” (Depoimento do Prof. 7, GF-1A). Se por um lado a incorporação das tecnologias aos fazeres pedagógicos propiciam um encantamento pela técnica que geralmente se traduz a uma adesão irrefletida e ingênua (BELLONI, 2001) é preciso ponderar que o contato com o contexto crítico da mídia-educação, na mesma medida, parece exacerbar a dimensão negativista ou contra os meios. Esta dualidade que a tanto se deseja eliminar das novas concepções de mídia-educação, entre apocalípticos e integrados (ECO, 1993), é uma realidade, um traço manifestado pelos docentes em seus primeiros diálogos com os meios numa dimensão além do didatismo.

A este respeito, Fantin (2006. p. 86) alerta que o *contexto crítico* da mídia-educação, por vezes, pode realmente “inserir-se numa pedagogia moral e numa concepção inoculatória, que através da leitura crítica ideológica das ciências sociais pretende defender os usuários, cultivar o gosto e conscientizar os sujeitos que pretendem reflexivos”.

A maneira mais eficiente que os professores acharam para superar a tal perspectiva negativista se deu via utilização dos meios como forma de expressão/produção cultural, ou seja, em seu *contexto produtivo* (FANTIN, 2006). Este, sem dúvida, foi o significado mais marcante que a mídia e as TIC's assumiram no estudo. “Tal perspectiva insere-se numa pedagogia funcional como concepção alfabética e expressiva, objetivando a interação dos sujeitos com as mídias e promovendo conhecimento criativo e também crítico de suas linguagens” (FANTIN, 2006. p. 86).

Nesta direção, perceber na mídia e nas TIC's um potencial tecnológico para produção de novos bens culturais, sobretudo, como uma possibilidade de dar voz às crianças e, com isto, interagir com a cultura midiática foi o grande destaque para os docentes. O fato ficou evidente na

própria adesão dos professores a produção de vídeos durante a primeira parte do campo, em que, 77,7% dos professores que concluíram a primeira etapa do estudo optaram por escrever projetos de interlocução que se destinavam a produzir mídia com os alunos. Os relatos a cerca desta questão foram bastante pontuais: “*O que mais me marcou foi montar aquelas reportagens, produzir mídia. A gente foi atrás da pesquisa, se preocupou de como é que seria toda uma montagem*” (Depoimento do Prof. 6, GF-1A); “*O que mais marcou, sem dúvida foi produzir o vídeo com os alunos, a interlocução*” (Depoimento da Profª. 2, GF-1B); “*Pra mim ficou forte isto de saber que a gente pode produzir vídeo, jornal, cinema, tudo na escola e com a garotada. Isso foi bacana*” (Depoimento do Prof. 3, GF-1B); “*Para mim ampliou porque a mídia era só televisão, então contribuiu, assim, de tu saber que podes fazer com os alunos mídia*” (Depoimento do Prof. 11, GF-1B). Vários outros relatos poderiam ser também destacados.

O ponto de partida aqui é o fomento da natureza criativa, do sujeito que se situa além da recepção e da interpretação social da mídia, afirmando-se na/pela expressão de sentidos e significados internalizados (portanto subjetivos) em produções simbólicas objetivas, contextualizadas em situações sócio-culturais específicas. Daí pode-se inferir que a produção e transmissão simbólica produzida na escola representam uma primeira possibilidade de confronto valorativo com os produtos midiáticos, o que, no campo do interacionismo simbólico representa uma possibilidade de diferenciação entre modos de produção, transmissão e recepção e em termos de valor simbólico e econômico atribuído a ela (THOMPSON, 2002).

Para Pretto (2001) é precisamente no fomento a criatividade com os meios que reside à riqueza da linguagem audiovisual na escola. O autor defende que

A nova escola que se está construindo tem que ter na imaginação, em vez da razão, o seu elemento mais fundamental. Essa nova escola, que esta sendo gestada nesse processo, deverá estar centrada em outras bases, não mais reducionista e manipuladora. O novo sistema educativo trabalhará, portanto, na perspectiva de formar o *ser humano programador da produção* e não de treinar um *ser humano mercadoria*, tendo esse sistema como base a realidade maquímica dos meios de comunicação - dos mais simples aos mais sofisticados - , tornando viável o desenvolvimento de suas ações com todos esses elementos. (PRETTO, 2001. p. 102-103).

Esta escola *com futuro*, anunciada por Pretto (2001), é também o espaço privilegiado para a produção cultural, para a expressão de novas idéias e novos diálogos com os meios. Neste espaço, o professor é resgatado enquanto um mediador cultural, enquanto intelectual capaz de

mediar as relações entre a cultura audiovisual e a cultura dos estudantes, entre a escola e o mundo que a cerca. Os docentes assumem o papel de professores-diretores como afirma Rivoltella (2007), ou seja, sujeitos que não se limitam apenas a falar, mas passam a direcionar o uso dos meios de comunicação pelos alunos.

O resultado da geração desta nova identidade, de professores-diretores, se traduziu em produções midiáticas na escola. Assim, vale destacar que ao final do campo foram produzidos pelos participantes do estudo quatro produções audiovisuais e um jornal impresso na escola. De todo esse material, três vídeos foram produzidas na primeira parte do campo, em que se destacou a produção da Prof^a. 4 a respeito do lazer, enquanto na segunda parte do trabalho foram produzidos mais um vídeo e um jornal impresso, ambos realizados após a conclusão da Oficina de Mídia-Educação & Educação Física.

A respeito destas produções, pode-se afirmar que elas representaram elemento fundamental para os professores que as realizaram, isto porque tais produções são a materialização de uma relação dialética entre teoria e prática exercida pelos docentes, além de um legado concreto do curso de formação aos professores e suas respectivas escolas. Os produtos finais gerados nas interlocuções foram assim os grandes motivadores de seus proponentes, conforme demonstra o seguinte diálogo do GF-2:

Depoimento da Prof^a B: - *“E o mais legal é exatamente a gente ter feito algo que vai ficar na vida das crianças e que fica pra escola também”;*

Depoimento da Prof^a. C: - *“É, e eu acho que é muito importante, gratificante isso daí, porque é uma coisa que fica pra gente também, falta isto nestes cursos de formação. A importância de fazer uma coisa que realmente dá frutos na escola, esse vídeo, o jornal... é tudo isso”.*

A produção dos vídeos e do jornal impresso realizados durante as interlocuções da Prof^a 4 trouxeram elementos relevantes para a compreensão dessa práticas pedagógicas de no âmbito da Educação Física escolar. Um primeiro ponto de destaque foi a grande intensidade da dimensão expressiva do trabalho, pois toda atividade foi construída a partir do olhar das crianças envolvidas. Isto ocorreu porque as professoras envolvidas assumiram sua autonomia profissional e, em consequência, deram autonomia total às crianças na tomada de decisões sobre o conteúdo e no processo de captura de imagens, o que fez com que as produções ficassem muito autênticas (em especial o telejornal do PAN – marcado por vários elementos do universo infantil).

As produções também permitiram a superação de velhos pré-conceitos que mantêm as tecnologias numa redoma de vidro no âmbito escolar. “*Foi legal saber que eu posso dar para as crianças estarem trabalhando a filmadora, coisas que antes a escola tinha medo de estragar, o cuidado daquilo*” (Depoimento da Prof^a. 4, Diário de Campo 10/08/2007). Na mesma direção observou-se que o uso das TIC’s nas aulas de Educação Física não as descaracteriza, ao contrário, atribui alto grau de ludicidade no processo, tudo pareceu ter sido uma grande brincadeira. A filmadora se tornou mais um brinquedo nas mãos das crianças. Assistir as imagens também foram momentos mágicos. Os vídeos das crianças e o jornal (produtos finais das interlocuções) apresentaram o quanto à imaginação voou solta na atividade. Tudo evolvido com muita responsabilidade, com engajamento dos alunos e desejo de aprendizagem.

Assim, as produções midiáticas contribuíram para que os estudantes e os docentes passassem a exercer seu potencial criativo e de autoria na escola em relação a esta linguagem, o que segundo Ferrés (1996) é essencial à Mídia-Educação, pois, assim como a leitura das palavras se apreende em simultâneo à escrita, ao aprender a compor um texto de imagens aprende-se também leitura das imagens, ou da linguagem dos meios.

Evidentemente, constataram-se lacunas nestas atividades, em especial a pouca tematização das produções com os alunos ao final do processo, o que foi reconhecido pelas professoras envolvidas, que julgaram pertinente, mesmo com o fim da interlocução, retomar algumas discussões suscitadas pelos vídeos e que não foram devidamente tematizadas com os estudantes. Mas o saldo final da atividade e dos próprios conteúdos dessas produções foi bastante significativo para o estudo.

Por fim, para além dos sentidos evidenciados pelos professores a respeito das TIC’s e da mídia durante a pesquisa, constatou-se que outras cenas menos evidentes dos meios se fizeram presentes. Deste modo, identificou-se a onipresença dos meios no estudo. Não foram raros os momentos em que os participantes da pesquisa reproduziram, sem grandes questionamentos, estratégias midiáticas de convencimento em suas práticas pedagógicas ou se reportaram aos modelos presentes na mídia para realizarem suas produções audiovisuais, entre outros. Algumas dessas situações foram constatadas e refletidas, transformando-se em momentos de esclarecimento e formação, em outros casos, a identificação da presença da mídia e seus discursos no âmbito escolar ou da formação de professores não foi percebida no momento vivido, evidenciando, portanto, que não há instância que não seja, de maneira intermitente, permeada

pela cultura dos meios, fato este que só amplia a necessidade de reflexão sobre a questão nas instituições de formação.

Nesta direção, foram diversas as situações de permeabilidade das influências da mídia no campo, grande parte delas identificadas na produção de recursos audiovisuais. O primeiro fato que chamou atenção sobre este aspecto ocorreu durante a oficina de mídia-educação, quando os professores produziram seu primeiro vídeo, um telejornal experimental. Conforme relatado no capítulo de descrição do campo, os professores participantes do estudo produziram um telejornal aos moldes de um famoso telejornal da Rede Globo, maior rede televisiva do país, adotando codinomes para os professores-apresentadores semelhantes aos dos protagonistas do jornal de referência (da Rede Globo) e até mesmo selecionando a mesma música de abertura. O caso foi registrado pelo professor-mediador da seguinte forma:

Foi notável como produzimos o telejornal com os mesmos elementos dos telejornais hegemônicos, inclusive a vinheta de abertura escolhida foi a mesma do Jornal Nacional. Não demos conta de que nós próprios estávamos ali nos tornando objeto da crítica que tentávamos tecer. (registro de observação, Diário de Campo 26/09/2006).

O fato não foi notado por nenhum participante da oficina de imediato. Os professores não conseguiam perceber o quanto suas ações eram permeadas pela cultura da mídia, esta somente era constatada em seus alunos. Este é um elemento que reforça a necessidade de que os cursos de formação contínua tenham uma característica reflexiva e não apenas técnica, caso contrário, os docentes não poderão identificar em si próprios a necessidade de transformação primeira.

A gente as vezes acha que a gente já sabe, mas a mídia está em tudo. Eu acho assim, que tem momentos em que a gente nem percebe as influências e é por isso que a gente tem que refletir, essa coisa de pensar a respeito mesmo, sabe?(Depoimento da Prof^a.1, GF-1A)

A imersão num universo cultural dominado pelo estereótipo midiáticos foi responsável pela aparição das próprias contradições internas da tentativa de compreensão dos meios. Conforme denunciam as frases destacadas acima, mesmo diante da tarefa de tecer uma crítica à mídia através da produção audiovisual, os participantes da pesquisa se viram vítimas de um fenômeno destacado por Benjamin (1994), a perda da autenticidade criativa, ou da noção de autoria diante da reprodutibilidade técnica.

A noção de autenticidade em Benjamin está relacionada à unicidade da obra e de sua presença no próprio local onde ela se encontra e foi produzida. Sendo assim, a cópia ou a reprodução do original estabelece níveis de diferenciações na própria autenticidade.

O que faz com que uma coisa seja autêntica é tudo o que ela contém de originariamente transmissível, desde sua duração material até seu poder de testemunho histórico. Como esse testemunho repousa sobre essa duração, no caso da reprodução, em que o primeiro elemento escapa aos homens, o segundo - o testemunho histórico da coisa - encontra-se igualmente abalado. Não em dose maior, por certo, mas o que é assim abalado é a própria autoria da coisa (BENJAMIN, 1994. p. 225).

Em seu contexto original, Benjamin se desafiou à reflexão a respeito da obra de arte, alegando que a reprodutibilidade, técnica ou não, contribui diretamente para a destruição do caráter unívoco das obras, ou seja, sua aura²². Desta forma, pode-se aferir que ao reportarem elementos da mídia hegemônica para o telejornal produzido durante a formação de maneira irrefletida, os professores foram subtraídos de suas possibilidades de criarem outras referências para o telejornal produzido, o que significou uma perda de seu caráter de autenticidade. A autenticidade das idéias dos professores foi substituída por referências criadas por outrem.

Vale destacar que as referências midiáticas, por serem futilmente repetidas em fórmulas constantemente óbvias e simplistas, adquirem caráter colonialista e fetichista. Daí resulta que a *existência única* e humana é substituída pela *existência serial* e mercadológica. Os homens gradativamente deixam de ser autores de suas próprias idéias para serem consumidores de idéias e referências prontas, (re) produzidas e distribuídas segundo as leis e regras do mercado. A busca por estes estereótipos da mídia é explicada por Ferrés (1998) devido ao aspecto reconfortante e facilitador que esses apresentam diante da explicação de realidades complexas. “O estereótipo é um tipo de mecanismo de defesa diante da ameaça de uma realidade complexa, ambígua e contraditória [...] Esta tendência simplificadora facilita-lhes a interpretação da realidade” (FERRÉS, 1998. p. 137).

Esta retomada do sempre idêntico se faz problemática para a formação crítica em relação aos meios, uma vez que, ao reproduzir fórmulas caricatas da grande mídia os professores passam a ter a dimensão criativa e imaginativa reduzida. Como resultado, pode-se julgar legítimo que os

²² A “aura” foi definida por Benjamin (1994. p. 229) como a “única aparição de uma realidade longínqua, por mais próxima que ela possa estar”.

meios sejam introduzidos na escola para que se faça qualquer tipo de produção, inclusive os plágios midiáticos. Neste caso, a produção cultural perde seu potencial educacional uma vez que se torna nova fonte de reprodução acrítica das mensagens dos meios e, portanto, construtora de uma visão de mundo homogeneizadora.

Todavia, a constatação da onipresença da influência da mídia não foi uma tendência apenas das produções audiovisuais dos participantes, durante a segunda parte do campo, na escola, constatou-se novos dados a este respeito. Em especial, pode-se destacar uma atividade realizada na escola que reproduziu uma estratégia midiática de venda de informações. Tal estratégia foi identificada a posteriori, ou seja, somente durante a análise dos dados da pesquisa, não sendo, portanto, um elemento que foi refletido durante a experiência formativa dos professores participantes do estudo. Trata-se da estratégia utilizada pelas professoras participantes da interlocução escolar a respeito dos Jogos Pan-americanos na construção do mural de notícias da escola.

Durante a realização da última interlocução escolar, realizada em 2007, as professoras produziram na escola um mural de informações sobre os Jogos Pan-americanos, que, durante a intervenção, em nada chamou a atenção. Entretanto, as informações veiculadas no mural foram feitas por meio de reportagens que se referiam a atletas catarinenses presentes nos jogos, ou seja, fazendo apelo aos símbolos culturais locais, no caso, os atletas, como forma de chamar a atenção para um evento de proporções globais.

O fato é interessante, pois, como mostra um estudo realizado em 2005 pelo grupo de estudos OME, a estratégia utilizada pelos veículos midiáticos para a venda de eventos esportivos globais aos públicos locais de diferentes partes do mundo se dá pela mesma estratégia. Ou seja, a mídia opera a relação local–universal “Recorrendo ao sentimento de pertença ligado a um atleta local – preferencialmente se este é também um ídolo transnacional – provocando a identificação do local com o universal e a incorporação, em nosso caso pelo local, do discurso ideológico universalizante constituído pelo esporte”. (PIRES et al, 2006. p.06).

Assim, a prática pedagógica empreendida pelas professoras participantes da segunda parte do campo, no que se refere à produção do mural, reproduziu de forma subliminar uma estratégia de persuasão para audiência utilizada pelos meios de massa. Isto se deu especialmente pelo fato de grande parte das matérias utilizadas no mural da escola serem referentes aos ídolos locais. A

ação implica uma associação afetiva com o evento, o que aumenta suas chances de consumo, uma vez que é difícil furtar-se às conspirações do apelo emocional.

Os meios de comunicação, ao criarem a associação afetiva e imaginária de estarmos lá, competindo, através de conterrâneos, próximos ou distantes, deixam os sujeitos e as sociedades locais em conexão com o discurso universal amalgamado no universo simbólico/ritual dos Jogos Olímpicos e, ao mesmo tempo, difundem e colaboram para inculcar os mitos que este ritual reforça, produzindo, na trama de significados que é gerada no processo cultural, esta identificação com o universal, com os Jogos e com seus efeitos. (PIRES et al, 2006. p. 02)

O fato revela a necessidade e a emergência da preparação dos professores para lidarem com o fenômeno midiático, pois, as influências e valores da cultura da mídia adentram a escola também via docentes, que, inconscientes das estratégias de persuasão dos meios, por vezes as reproduzem de forma inocente, sem sequer percebê-las. De outro lado, a questão demonstra que onipresença da mídia no cotidiano está tão fortemente atrelada à realidade, que, mesmo aos olhares mais atentos, qualquer piscar de olhos pode revelar cenas de envolvimento despercebido com os meios.

Por fim, a onipresença da mídia não se constituiu apenas em momentos de imersão desatenta à cultura e aos discursos da mídia, sendo também um elemento identificado pelos professores durante o processo, conforme depoimento do Prof 11:

O legal foi saber desta presença, que a mídia está presente na escola e que tu de repente não te deu conta. Antes deu fazer esta formação eu não tinha me dado conta dos programas, das coisas que eles levavam e eram dos programas de televisão que os alunos gostavam ... e que são muito presentes. Depois até me abriu os olhos, poxa, mas é presente mesmo! (GF-1B)

Assim, é preciso afirmar que a onipresença dos meios aos poucos foi se transformando em presença, pela conscientização. A percepção de que existem zonas fantasmas em que a mídia manifesta sua força é um fato de extrema relevância para os professores que desejam trabalhar no âmbito da mídia-educação, uma vez que destaca a importância dos professores buscarem identificar em seus contextos a dimensão oculta que os meios ocupam. Este é um pressuposto básico para que a mídia deixe de ser, conforme sugere Ferrés (1996), meios que adormecem e se transformem em meios que enriquecem.

4.2 DIÁLOGOS ENTRE E COM AS PRÁTICAS: A REFLEXÃO COMO ELEMENTO DA (TRANS) FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES PARA A MÍDIA-EDUCAÇÃO

Tendo em vista a realização de um curso de formação contínua de professores de Educação Física para a mídia-educação baseado em pressupostos da epistemologia da prática de Donald Schön (1983) e em uma vertente teórica que propõe a construção e o reconhecimento dos docentes como professores reflexivos, fez-se necessário uma investigação mais precisa a respeito do processo de formação pela reflexão evidenciado no campo. Nesta esfera analítica, percebeu-se um movimento próprio da reflexividade, que se constituiu, inicialmente, durante a oficina de formação, em elemento fundamental para a superação das relações estritamente técnicas com a mídia e as TIC's e posteriormente, nas interlocuções escolares, possibilitou o diálogo entre os professores e suas práticas e destas com os contextos intra e extra-escolares.

A introdução dos professores participantes ao âmbito das práticas reflexiva se deu logo no início do curso de formação, quando os docentes foram convidados a serem co-gestores da Oficina de Mídia & Educação Física. Ao fazer isto, os professores foram colocados como protagonistas ativos de suas próprias formações, conforme sugere Nóvoa (1995), sendo responsáveis pela concepção, acompanhamento, regulação e avaliação do processo. O fato implicou em um primeiro rompimento com a postura tradicional e paternalista presente em diferentes modalidades de formação de professores. Para Nóvoa (1995. p. 30),

A formação contínua é uma oportunidade histórica para que se instaurem dispositivos de parceria entre os diversos actores sociais, profissionais e institucionais. Mas é preciso recusar um *parceria pela negativa*, baseado na anulação das competências dos diversos actores, e inventar um *parceria pela positiva*, construído a partir de um investimento positivo de *todos* os poderes.

Nesta perspectiva, os docentes formularam o cronograma da oficina, fizeram opções nas formas de avaliação, sugerindo, por exemplo, a substituição da realização obrigatória das interlocuções escolares por uma implementação facultativa das mesmas e a produção obrigatória de projetos de interlocução como produto de avaliação final, entre outros. A reflexão e a socialização das diferentes práticas pedagógica empreendidas pelos docentes foi fundamental para que os professores assumissem pouco a pouco elementos da racionalidade prática.

Logos nos primeiros momentos do campo a pesquisa indicou que o contexto cultural e histórico dos quais os professores advinham era marcado por orientações típicas da racionalidade técnica. Diversas situações evidenciaram o fato, principalmente o receio dos professores em produzir formas de interlocução escolar sem referências práticas anteriores no grupo ou mesmo na literatura, conforme apontou o Prof. 6: “*Eu sempre procurei aproveitar assim, a gente vai para uma formação sempre para aproveitar um pouquinho da receita pronta do outro professor. O que ele tem de bom naquela escola que eu posso aproveitar para mim*” (Depoimento do Prof. 6, GF-1A).

A fala citada acima evidencia a crença do professor de que a experiência pode substituir a reflexão sobre a prática, pois como afirma Bracht et al (2005. p. 42) “as experiências anteriores permitem que ele lance mão delas como receitas e as transfira para as situações atuais”. Na perspectiva do Prof. 6 a relação de dependência com os modelos prontos era supervalorizada, uma vez que o docente ainda se via como aplicador prático e não como construtor de conhecimentos, um traço característico da racionalidade técnica. O conflito diante da ausência de referências práticas para o trato com a mídia na Educação Física escolar gerou, de modo geral, um sentimento de incompetência e insegurança diante da tarefa de trabalhar com os meios.

Eu penso que na escola os professores não estão sabendo se utilizar da mídia. Não têm referências, não conhecem, assim como eu. Eu não tinha certeza de algumas coisas, fazia na intuição. Medo mesmo de como trabalhar. Quando eu vim fazer o curso eu pensei: meu deus, como é que eu vou trabalhar Internet com um monte de alunos? Quero ver! [...] E os profissionais, pode ter certeza, eles não estão indo trabalhar com mídia por falta de conhecimento, medo mesmo, medo do novo, insegurança. Não dá, a gente se sente incompetente (Depoimento da Profª. 4, GF-1A).

No mais, a formação inicial dos professores participantes do estudo, segundo relatos dos mesmos, foi realizada mediante orientações curriculares do tipo *tradicional-esportivo* e/ou *técnico-científico* (BETTI & BETTI, 1996). Segundo os autores, ambos os modelos se baseiam num tipo de racionalidade técnica, em que o conhecimento flui da teoria para a prática e os professores, por sua vez, são formados apenas para a execução/demonstração prática dos conteúdos prescritos pela literatura.

O currículo **tradicional-esportivo** enfatiza as chamadas disciplinas ‘práticas’ (especialmente esportivas). O conceito de prática está baseado na execução e

demonstração, por parte do graduando, de habilidades técnicas e capacidades físicas (um exemplo são as provas ‘práticas’, onde o aluno deve obter um desempenho físico-técnico mínimo).

O currículo de **orientação técnico-científica** [...] O conceito de prática é outro: trata-se de ‘ensinar a ensinar’. Um exemplo são as ‘seqüências pedagógicas’. Adiantamos que ainda é um conceito limitado, pois o graduando aprende a ‘executar’ a seqüência, e não a aplicá-la, porque a aplicação – dizem os defensores deste modelo - é um problema da prática de ensino. (BETTI & BETTI, 1996. p. 10).

Diante deste fato, a necessidade de recolocar a subjetividade dos professores no centro da formação foi inevitável, sendo esta a única forma encontrada para que os professores fossem provocados a construir uma nova identidade, enquanto sujeitos construtores de saberes. Para tal recorreu-se às estratégias de socialização das práticas pedagógicas. Os professores refletiam os conteúdos tratados na oficina a partir de suas experiências práticas individuais e, em se tratando de um grupo bastante heterogêneo em relação às experiências profissionais, geraram-se uma série de comparações entre os contextos diferentes e as formas de trabalho dos participantes, o que lhes propiciou reconhecer que os saberes dos quais eram portadores se constituíam em teorias do ensino. Teorias estas relevantes para a assimilação dos novos conhecimentos a respeito da mídia-educação e para as novas estratégias de ação exigidas na elaboração das interlocuções escolares.

Assim, as primeiras reflexões se deram mediante a apresentação de problemas concretos das escolas dos participantes, conforme pode se ver na reprodução de um trecho de uma destas situações (registro em Diário de Campo 22/08/2006):

– “*Eu acho difícil agente fazer alguma coisa diferente porque na minha escola eles só querem futebol e vôlei, nem adianta. Então tu ficas te perguntado se isto dá, como?*” (Depoimento da Profª. 9)

– “*É, isso eu também, na minha escola a molecada só quer isso, mas de repente se tu fizeres alguma coisas sobre o futebol, filmar eles, sei lá, as vezes é por aí*”. (Depoimento do Prof. 7)

A reflexão coletiva *sobre-a-prática* (Schön, 1995) dos professores foi necessária para que eles superassem o receio de que os alunos rejeitariam práticas pouco comuns, como as de mídia-educação. Nos momentos iniciais da formação pôde-se perceber que esta era uma preocupação unânime. Contudo, ao reportarem às suas práticas pedagógicas os professores diagnosticaram que eles próprios não rompiam com a cultura escolar estabelecida, reproduzindo-a para evitar

confrontos com os alunos. As tentativas de “mudanças” quase sempre se resumiam a oferecer uma modalidade esportiva diferenciada, sem planejamento prévio e, portanto, sem objetivos claros e bem definidos, o que resultava em resistência por parte dos alunos e desistência imediata por parte dos professores. Desta forma, os professores tomaram consciência de que não haviam se inserido em projetos profundos de busca por mudanças nas práticas pedagógicas, e, portanto, a crença de que os alunos resistem a práticas diferenciadas não havia sido seriamente avaliada.

Assim, a crença de que as práticas de mídia-educação poderiam se traduzir em resistência por parte dos alunos foi desmistificada por aqueles professores que realizaram suas interlocuções escolares, uma vez que todos eles afirmaram que os alunos não resistiram às práticas, ao contrário, aderiram com grande satisfação.

É, no primeiro dia quando tu falas os alunos resmungam, principalmente os meninos, mas eles nem ouvem direito e aí já reclamam, mas depois tu vêes que eles começam a fazer e aí pronto, no final tá todo mundo. Os alunos adoraram, eles ficaram maravilhados (Depoimento da Profª 9, Diário de Campo 05/12/2006).

O que os professores constataram é que sempre há um estranhamento diante das novas propostas, mas não necessariamente resistência, uma vez que os alunos se mostram extremamente familiarizado com as tecnologias e linguagens midiáticas.

É importante destacar que o fato de haver unanimidade entre os professores em relação à adesão dos alunos as práticas de mídia-educação e Educação Física não significa que estas serão sempre infalíveis, afinal, deve-se considerar que cada instituição possui um contexto sócio-histórico específico. No entanto, os dados do campo indicam que os trabalhos, quando sistematizados e planejado previamente, têm maiores chances de sucesso na implementação de práticas diferenciadas.

O diálogo evidenciado há pouco demonstrou também que, ao trazer situações reais de suas escolas, os professores partilham significados socialmente construídos em seus contextos profissionais e se solidarizam uns com os outros, o que neste caso, remeteu o Prof. 7 a propor uma primeira tentativa de teoria da ação. Neste exercício cotidiano de tentar evidenciar, compreender e buscar soluções para os contextos específicos de cada um é que se foram constituindo as primeiras aproximações dos participantes com a racionalidade prática.

Outra coisa que eu acho importante da formação é o encontro dos professores, a troca, um momento pra gente estar refletindo. Porque assim, lá na minha escola só tem eu da minha área. Então, fica difícil! Aqui é um momento que a gente se encontra como professor de Educação Física para ter trocas, conversas, refletir nossas práticas e isto foi muito importante, as trocas. (Depoimento da Profª 4, GF-1A)

Nestes espaços de trocas, os diversos significados atribuídos às práticas e mesmo aos entendimentos a respeito da mídia eram negociados e recriados entre os docentes, atitude que contrasta fortemente com as concepções de transmissão da educação e, portanto, encoraja a construção de uma nova percepção sobre as atuações profissionais. A atividade por si só exigiu que os professores assumissem uma postura de mediação cultural, como um negociador de sentidos e significados dos diferentes contextos profissionais, o que parece ter aumentado a confiança dos docentes em se exporem e lidarem com as incertezas. Este é um ponto fundamental para o exercício das práticas reflexivas, uma vez que a “confusão” é legítima neste modelo. Schön (1995. p. 85) afirma que

Um professor reflexivo tem a tarefa de encorajar e reconhecer, e mesmo dar valor à confusão de seus alunos. Mas também faz parte das suas incumbências encorajar e dar valor à sua própria confusão [...] então o professor também ficará confuso. E se não ficar, jamais poderá reconhecer o problema que necessita de explicação.

Estes espaços de trocas permitiram também aos professores a tomada de consciência a respeito dos *conhecimentos-na-ação* que estes carregavam em suas práticas, o que também foi um passo para a busca por mudanças. Os professores, assim, ao evidenciarem suas crenças, valores e emoções percebiam em que medida suas práticas se aproximavam ou distanciavam das reflexões que vinham se estabelecendo junto ao grupo. Nesta direção, alguns professores diziam ter descoberto que já trabalhavam com a mídia em suas aulas pelo fato de levarem notícias de jornais para discutir com os alunos. “*Às vezes eu levava o jornal e pedia para as crianças procurarem alguma coisa para mim: - Veja se tem alguma coisa sobre esporte, sobre educação física, no jornal?*” (Depoimento da Profª 4, GF-1A); “*A gente já trabalhava com a mídia e não sabia*” (Depoimento da Profª 1, GF-1A). Contudo, os professores foram provocados a refletir *sobre-a-prática*, conforme sugere Schön (1995) e a conclusão do grupo foi de que essas práticas

não contemplavam o contexto crítico da mídia-educação (FANTIN, 2006), uma vez as matérias jornalísticas eram levadas para reforçarem alguns conceitos trazidos pelos próprios meios.

Este fato já foi constatado em outra pesquisa, realizada por Betti (2006), a respeito da formação contínua de professores de Educação Física para mídia-educação. Nesta, o autor destaca que ao final do processo de formação os professores não conseguiram alcançar um nível mais avançado de interpretação dos discursos da mídia, reproduzindo com seus alunos conceitos superficiais tratados na mídia em relação à Educação Física. No caso deste estudo, entretanto, tal constatação foi realizada pelos próprios professores e no início da formação, o que permitiu aos professores identificar no *conhecimento-na-ação* esta lacuna. Sendo assim, no caso específico da Prof^a 4, pôde-se identificar que a prática pedagógica desta docente superou esta perspectiva, apresentando uma abordagem mais crítica em sua segunda interlocução. Contudo, como não foi possível o acompanhamento das práticas dos demais professores participantes da formação, este estudo não pôde constatar se houve, de fato, avanço em relação a uma interpretação mais profunda dos discursos midiáticos pela maioria dos participantes, uma vez sabe-se que pode haver diferenças significativas entre aquilo que os professores dizem fazer e o que realmente fazem em seus cotidianos.

Por fim, ficou evidente que os professores por meios de suas reflexões *sobre-as-práticas* avançaram principalmente em relação ao alargamento das perspectivas atribuídas às mídias na escola. Assim sendo, se os professores antes compreendiam a mídia somente como uma ferramenta didática para ilustrar ou registrar as aulas, ficou evidente que os participantes, em sua maioria, concluíram a formação compreendendo a mídia também como conteúdo, conforme revela o Prof. 7:

É legal tu ver a hora que tu vai discutir mídia. Talvez eu não tenha conseguido produzir, eu nem tinha essas perspectivas antes, mas o que eu consegui foi discutir mídia com eles (os alunos). Fazer eles pensarem que o orkut, não é só o orkut, e questionar: o que ele tem de bom? O que ele tem de ruim? O que eles consomem de mídia? Porque eles consomem certos programas? Qual é a real finalidade de alguns programas ou de algumas imagens? (Depoimento do Prof. 7, GF-1A).

Os professores também passaram a contemplar a mídia como uma forma de produção cultural, perspectiva essa que mais chamou a atenção dos docentes. A possibilidade de produzir vídeo, jornais impresso e blog com os alunos foi o fato que mais marcou os professores.

A formação me abriu essa visão, essa possibilidade concreta de utilizar a mídia na prática, no cotidiano escolar, que estava lá meio obscura eu não vislumbrava. Eu não via essa possibilidade de produzir vídeos com os alunos, mesmo tendo tudo lá na escola. Agora isto pra mim é o que ficou (Depoimento da Profª. 2, GF-1B).

Houve também especialmente dois professores (Prof. 3 e Prof. 6) que não conseguiram superar a dimensão instrumental da mídia, apresentando durante toda a formação comentários e ações que remetiam a um encantamento ingênuo com as tecnologias, insistindo na dimensão do registro fortemente.

Durante a oficina de mídia-educação e na primeira interlocução observada, a respeito dos espaços públicos de lazer de uma comunidade de Florianópolis, constatou-se que as práticas reflexivas exercidas pelos participantes foram marcadamente pragmáticas, ou seja, recaiu-se sobre as advertências lançadas por Libâneo (2006) e Zeichner (1995) de que a reflexão e a auto-reflexão *sobre e na* prática tendem a se reduzir a questões que não ultrapassam o âmbito didático e do saber-fazer. Nesta direção, Libâneo (2006. p. 67), baseado em estudos realizados por Contreras, aponta que:

O professorado tende a limitar seu mundo de ação e reflexão à aula e ao contexto mais imediato e, com isso, prefere submeter-se às rotinas e à sua experiência imediata sem conseguir ver os condicionantes estruturais do seu trabalho, da sua cultura e das formas de sua socialização.

Este, sem dúvida foi um dos limites da primeira parte do campo, pois a preocupação com situações imediatistas presentes no desenvolvimento das interlocuções escolares obstruiu as possibilidades de análises educacionais mais amplas. A questão somente não foi totalmente negligenciada na formação devido ao acompanhamento da primeira interlocução, realizada pela Profª. 4, em que se evidenciou uma série de interferências no trabalho, como, por exemplo, a imposição de temas obrigatórios pela SME às escolas, e esses pontos foram refletidos pelo grupo. No entanto, este foi um debate que surgiu tardiamente na formação, sendo discutido apenas no último encontro de formação.

Sendo assim, a possibilidade de superação desta lacuna somente foi possível no segundo momento do campo, em que se realizou um novo ciclo de reflexão-ação. Diante deste fato, vale destacar que a reflexividade incidiu também sobre o professor-mediador da oficina que, ao estabelecer uma relação horizontal de formação com os professores participantes e dialogar com

a reflexão *sobre-as-práticas* desses sujeitos, passou a refletir sobre as suas próprias ações enquanto formador, o que possibilitou, entre outros, o diagnóstico da ausência de uma condução do processo para a análise das questões políticas e estruturais dos contextos das interlocuções e mesmo do cenário educativo nos quais os participantes se situavam. Este, portanto, é um ponto de destaque da pesquisa-ação, que neste caso permitiu não só o surgimento de transformações no contexto investigado, ou seja, na instituição em que ocorreram as interlocuções, mas em todos os participantes do processo, inclusive o próprio pesquisador, que ao se propor a (trans)formar professores reflexivos formou também a si próprio. O contexto remete à afirmação de Paulo Freire (1987) de que ninguém educa ninguém, nem educa a si mesmo; os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo. Na mesma direção, Nóvoa (1995. p. 25-26) aponta que:

Por isso, é importante a criação de redes de (auto)formação participada, que permitam compreender a globalidade do sujeito, assumindo a formação como um processo interativo e dinâmico. A troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar simultaneamente, o papel de formador e de formando.

O avanço em relação à prática reflexiva se deu efetivamente na escola, durante a realização das interlocuções da Prof^a. 4, onde percebeu-se um avanço crescente, desde a realização da primeira interlocução até a conclusão da segunda, no que se referiu a incorporação de uma competência reflexiva nos docentes envolvidos. Competência esta que superou o obstáculo apontado por Zeichner (1995. p. 128) em algumas práticas reflexivas, em que se rejeita os conhecimentos exteriores ao campo didático e, portanto, reduzem-se a reflexividade a uma ação “que não considera os princípios morais e éticos que determinam o modo de pensar do professor”.

Deste modo, na primeira interlocução o processo reflexivo ainda foi prioritariamente pragmático, embora gradativamente tenha se direcionado para contextos mais críticos, focando também nas condições de trabalho oferecidas pela escola e pela SME, além da reflexão sobre o próprio contexto político e social da comunidade onde a escola se situa. Pode-se dizer que a primeira interlocução foi prioritariamente pragmática, pois, notadamente as preocupações das professoras se centraram na aquisição técnica pelas crianças e na estética do vídeo, por conseguinte, na produção em si. Neste contexto, foram frequentes colocações como: “*Vocês tomem cuidado na hora de fazer o vídeo gente. Porque isto das imagens, tudo, pode ser uma*

forma de vocês terem uma profissão também, né?” (Depoimento da Profª. C, Diário de Campo 20/11/2006); *“Nessa interlocução do lazer o que me marcou mais foi o contato das crianças em termos de trabalhar com a filmadora, a fotográfica...”* (Depoimento da Profª.4, GF-1A). Como se pode notar, houve preocupações de cunho técnico-instrumental e até mesmo associação da proposta à condição de ascensão social.

De outro lado, com o desenvolvimento da interlocução surgiram questões do contexto específico da escola que voltaram a reflexão do grupo para às questões estruturais da instituição. Assim, as professoras constataram por meio da reflexão *sobre-a-ação* que o contexto escolar, por sua organização, burocratizada, hierárquica e fragmentada, dificulta à realização de projetos multidisciplinares, uma vez que este sistema dificulta a interação da escola como um todo no desenvolvimento de propostas de trabalho multidisciplinar e de projetos com temáticas específicas. As professoras destacaram também a falta de valorização do saber docente pela própria instituição e pela rede de ensino como um todo, já que foi freqüente a incisão de propostas temáticas formuladas pela SME na escola sem qualquer averiguação da opinião docente na formulação das mesmas, o que acarretou insatisfação com as temáticas propostas. As propostas temáticas da SME eram também obrigatórias, o que ocasionou supressão do cronograma de trabalho organizado pelas docentes em relação à interlocução do lazer.

Lá na escola é assim óh: De repente chega da secretaria um tema e a gente tem que trabalhar. O negócio da DST tem a campanha, chega o negócio da família, e tu... tudo já está planejado ali e tu tem que fazer em outro dia, é muito louca a organização da escola, eles desrespeitam a gente. Ninguém considera o nosso saber, o que a gente está ali propondo! (Depoimento da Profª. 4, GF-1A).

Outra dimensão interpretativa mais crítica que se constatou na primeira interlocução foi a respeito da opção político-pedagógica de voltar a temática do lazer para um problema social concreto das crianças, a falta de espaços lazer na comunidade. Desta maneira, as docentes abordaram com as crianças, via pesquisa, tópicos de discussão que ultrapassaram a superficialidade do tema, tocando na dimensão das políticas públicas de lazer da cidade de Florianópolis, constatando a ausência de áreas de lazer na cidade, entre outros, o que causou um confronto com a falácia de que o município de Florianópolis é privilegiado em relação ao lazer. Constatou-se, assim, que a cidade se omite em relação às políticas de lazer mais sérias e comprometidas pelo fato de se tratar de uma região rica em recursos naturais, o que na visão da

gestão pública parece já ser o bastante, mesmo que a população carente não tenha acesso a estes. O fato gerou uma interlocução com engajamento político dos estudantes e professores, que entrevistaram a AMB (Associação de Moradores do Bairro), buscaram formas de reivindicação junto aos órgãos públicos e conheceram mais a fundo a realidade de sua comunidade.

Segundo Freire (1987), esta tomada de consciência sobre a realidade circundante é o que faz da educação e da reflexividade uma ação crítica. Para o autor,

A intencionalidade transcendental da consciência permite-lhe recuar indefinidamente seus horizontes e, dentro deles, ultrapassar os momentos e as situações, que tentam retê-la e enclausurá-la. Liberta pela força de seu impulso transcendentalizante pode volver reflexivamente sobre tais situações e momentos, para julgá-los e julgar-se. Por isto é capaz de crítica. (FREIRE, 1987.p. 08).

No entanto, mesmo de posse de tais reflexões, a primeira interlocução deixou a desejar no que se referiu ao contexto crítico da mídia-educação. Assim sendo, a primeira interlocução demonstrou grande ênfase nos contextos tecnológico e produtivo, ao passo que se esvaiu na inter-relação destes com os processos interpretativos da cultura midiática presentes na ação. Com isto, as professoras relacionaram pouco a atividade de produção do vídeo com discussões esclarecedoras sobre os meios. Por exemplo, se tratou pouco das características específicas da linguagem audiovisual, como, o imediatismo, a simplificação, a fragmentação e a descontextualização da realidade (KELLNER, 2001), entre outros assuntos que se fizeram presentes na formação. Do mesmo modo, as professoras também se furtaram das mediações do uso das ferramentas com as crianças por insegurança, delegando esta tarefa ao professor-mediador, o que sugeriu pouca autonomia nas atividades. Nestes casos, o professor-mediador se colocava como auxiliar, encorajando-as na realização das atividades.

De outro lado, a segunda interlocução, precisamente por ter possibilitado um novo ciclo de reflexão-ação, foi o momento em que a *reflexão-na-prática* e *sobre-a-prática* alcançaram sua maior maturidade, superando algumas lacunas deixadas durante a oficina de formação e na interlocução do lazer. Isto porque, nesta ocasião, tanto o professor-mediador quanto as professoras envolvidas avaliaram como necessária a reflexão constante da atividade, inclusive estabelecendo um momento específico durante a semana para tal, todas as sextas-feiras, o que não ocorreu na primeira experiência escolar.

Desta forma, a segunda interlocução manteve a característica das reflexões sobre o saber-fazer e as opções didáticas, entretanto, aumentou consideravelmente a frequência das reflexões a respeito das condições político-estruturais da escola e do contexto educacional. Da mesma maneira, foram mais frequentes também a contextualização crítica da mídia e dos discursos a respeito dos jogos Pan-americanos. Com base nos dados registrados, atribui-se este fato à realização de reflexões coletivas frequentes na própria escola, ao maior domínio teórico a respeito do conteúdo, uma vez que as docentes tiveram maior contato com referências críticas para o tratamento do Pan e, por fim, pela própria dimensão temporal, visto que houve mais tempo de preparação e desenvolvimento da interlocução. Especificamente em relação à dimensão tempo, Cole & Walker (*apud* NÓVOA, 1995. p. 26) alegam que “é preciso um tempo para acomodar as inovações e as mudanças, para refazer as identidades”.

As primeiras reflexões da segunda interlocução se deram ainda no planejamento coletivo da atividade. Durante a sistematização da proposta houve o primeiro momento de reflexão *sobre-a-prática*, em que se avaliou pormenorizadamente a interlocução anterior. A atividade evidenciou as professoras que a primeira interlocução havia sido carente em relação à contextualização crítica da mídia e com constante insegurança no trato com as ferramentas.

Eu acho que o que mais avançou da primeira interlocução para a do Pan, foi que a gente saiu daquela coisa mais prática, assim, e tematizou mais a mídia mesmo, né? Mostrando os dois lados do Pan e tudo... as modalidades, que nem a gente tinha muita noção. Isto, assim, foi muito legal (Depoimento da Profª. B, GF-2).

Entre as reflexões de cunho mais didático podem-se destacar algumas que buscaram (re)organizar o cronograma diante das interferências no trabalho (greve, por exemplo), além daquelas destinadas à elaboração de estratégias de ação para a tematização da mídia. Destacam-se aqui a situação de composição da atividade de escolha das modalidades do Pan para serem vivenciadas nas aulas de Educação Física (uma muito e outra pouco presente na mídia) e a situação de estruturação final do telejornal, em que foi produzida a planificação da estrutura do telejornal (ver no Cap. 3). Ambos os exemplos representam momentos de *reflexão-sobre-a-prática* mais pragmáticos, ou seja, voltados às teorias de ação das docentes.

Também se constatou que ao longo da segunda interlocução a dicotomia entre momentos de reflexão puramente pragmáticos e momentos de caráter mais crítico foi se diluindo. Nesta

direção, foi possível perceber que os momentos de discussão didática passaram a se inter-relacionar com os debates a cerca das condições estruturais da interlocução, fundindo em um só momento razão técnica e crítica. A Prof^a. 4, referindo-se aos avanços percebidos da primeira para a segunda interlocução apresentou esta preocupação:

Eu comecei a prestar mais atenção se aquilo que a gente fazia nas atividades estava mais para esta questão da mídia, dos questionamentos, né? De uma crítica daquilo que a mídia vende do Pan, que é só coisas boas, ou se agente estava esquecendo e só deixando eles (as crianças) fazerem assim sem saber o porque da atividade (Depoimento da Prof^a. 4, GF-2).

As reflexões *na-prática e sobre-a-prática* passaram também a se tornarem mais densas, ou seja, investigando com mais profundidade aquilo que se desejava saber. Por exemplo, na investigação das professoras a respeito da escolha da T1 pelo Karatê como um esporte muito presente na mídia, as professoras-pesquisadora avançaram em relação às objetividades aparentes, descobrindo que as crianças atribuíam um significado particular à recepção da modalidade. As crianças alegavam ter escolhido a modalidade porque, para elas, todas as artes marciais presentes na mídia, inclusive nos desenhos, games e filmes de luta, entre outros, eram consideradas Karatê.

O fato corroborou com os estudos de Thompson (2002) sobre a inserção de determinadas formas simbólicas em contextos sócio-históricos específicos, em que tais elementos, geralmente, são recebidos e interpretados a luz de indivíduos que apresentam capacidade de re-significação de acordo com suas estruturas culturais, ou seja, “o modo como uma forma simbólica particular é compreendida por indivíduos pode depender dos recursos e capacidades que eles são aptos a empregar no processo de interpretá-las” (THOMPSON, 2002. p. 193).

A reflexão constante sobre o trabalho permitiu também que a ênfase técnica presente na interlocução (domínio dos equipamentos pelas crianças) fosse gradualmente equilibrada pelas preocupações com a aprendizagem dos conteúdos midiático em seu contexto crítico. Os dados registrados em diário de campo demonstraram que durante a primeira interlocução a maior preocupação do grupo docente foi com a produção do vídeo em si, enquanto na segunda constatou-se convergência entre as ações que visavam o aprendizado do uso dos equipamentos, a reflexões sobre a construção da linguagem dos meios e a capacidade de interpretação crítica das mensagens relacionadas aos jogos Pan-americanos e à cultura de movimento.

Notadamente, na segunda interlocução as professoras ainda manifestavam excessiva preocupação com a questão instrumental da interlocução, sobretudo, porque haviam constatado que na primeira experiência as crianças tiveram pouco tempo de contato com as ferramentas, conforme revela o seguinte trecho de anotação pessoal do professor-mediador:

As professoras manifestam constante preocupação com a realização e manutenção de ensaios com as crianças, solicitando até mesmo que algumas decoram em casa os textos das gravações. O cerne da questão está na preocupação com a estética do vídeo via minimização dos erros cometidos pelas crianças. Ao serem questionadas sobre o assunto, as professoras alegam que não querem recair novamente no erro da primeira interlocução, de ensaiar pouco (registro de observação, Diário de Campo 13/08/2007).

De outro lado, os constantes debates em torno do papel crítico da mídia-educação com/entre as professoras promoveu um avanço na compreensão das mesmas a respeito da questão, especialmente entre as professoras que não haviam feito o curso de formação contínua e que, aparentemente, apresentavam mais dificuldade de percepção sobre esta esfera mais interpretativa, ou questionadora dos meios. Com isto, nitidamente, ao final da segunda interlocução, as professoras foram mudando de conduta, apresentando menos preocupação com os constantes de ensaios e outras tarefas que limitava a espontaneidade do trabalho e até mesmo o desenvolvimento da capacidade criativa das crianças. Desta forma, destacaram-se falas como:

É, eu acho que foram muito importantes os ensaios também, e aos poucos eu fui percebendo que também não é só isto, que as crianças fizeram isto foi pra aprender um pouco mais sobre o Pan, sobre a mídia. E isto é difícil pra gente também, porque a gente também não sabia muito sobre isto. (Depoimento da Profª. C, GF-2).

Eu me surpreendi, no final a gente foi ficando menos preocupada com isto deles decorarem, ou de fazer os ensaios. Assim, naquele dia mais para o final, as crianças gravaram tudo sem nenhum ensaio, foi mais espontâneo, e eles aprenderam. Tu vais aprendendo a lidar com isto e confiando mais. Tu vê que é esse negócio da mídia e tudo é uma educação para cidadania mesmo (Depoimento da Profª. B, GF-2).

Segundo a análise dos dados, a partir da segunda semana de agosto de 2007, começaram a surgir na segunda interlocução debates entre as docentes e as crianças sobre a natureza dos meios, algo quase inexistente na primeira interlocução. Contudo, este fato não foi suficiente para a

superação de uma interlocução eminentemente técnica, visto que as preocupações com as questões instrumentais continuaram bastante evidentes. Assim, ficou constatado que a realização de mudanças significativas nas práticas e concepções dos docentes é possível, porém, é necessário tempo e vários ciclos de reflexão-ação.

Gimeno Sacristán (1999) reconhece o limite temporal existente nas práticas educativas que buscam mudanças nas práticas docentes. O autor sintetiza a idéia com a seguinte colocação:

As mudanças educativas, entendidas como uma transformação ao nível das idéias e das práticas, não são repentinas nem lineares. A prática educativa não começa do zero: quem quiser modificá-la tem de apanhar o 'processo em andamento'. A inovação não é mais do que uma correção de trajetória. E, uma vez que o 'educativo' obedece a lógicas que não se esgotam num conhecimento formalizado sobre a educação, é evidente que os caminhos da mudança, são muitos diversos e complexos. (SACRISTÁN, 1999. p. 77)

Neste caso específico, acredita-se que seria necessário mais um ciclo de reflexão-ação para que as professoras apresentassem uma prática preponderantemente crítica. Mas, mesmo assim, é de se destacar que a segunda interlocução apresentou vários avanços, inclusive a diminuição da ênfase técnica e o aumento das atividades objetivas de diálogo com a linguagem dos meios, sua lógica de produção e suas repercussões no campo da cultura de movimento.

Outro ponto a se destacar é que a prática reflexiva na escola revelou um potencial multiplicador do curso de formação contínua. Isto porque, as demais professoras da escola que se envolveram na interlocução (Prof^a. A, Prof^a. B e Prof^a. C) também foram formadas para as práticas de mídia-educação indiretamente, pelo contato constante com as reflexões exercidas na escola.

A este respeito, Nóvoa (1995) aponta o potencial multiplicador e até mesmo emancipador das práticas coletivas de formação de professores, afirmando que é na partilha de experiências e saberes que os professores consolidam práticas profissionais inovadoras. O autor afirma ainda que,

práticas de formação contínua organizadas em torno dos *professores individuais* podem ser úteis para a aquisição de conhecimentos e de técnicas, mas favorecem o isolamento e reforçam uma imagem dos professores como transmissores de um saber produzido no exterior da profissão. Práticas de formação que tomem como referência as *dimensões colectivas* contribuem para a emancipação

profissional e para a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção dos seus saberes e dos seus valores. (Nóvoa, 1995. p. 26-27).

García (1995. p. 61) corrobora com a afirmativa, aferindo que “os professores reflexivos necessitam se comunicar e partilhar as suas idéias com outros colegas, o que sublinha a importância das actividades de trabalho e discussão em grupo”.

Vários episódios do campo registraram o efeito multiplicador, especialmente a tarefa de elaborar um roteiro para a entrevista com os medalhistas do PAN. Nesta ocasião, a Prof^a. C deixou evidente que ainda não compreendia claramente a dimensão crítica da interlocução, uma vez que orientou a atividade para que as crianças selecionassem questões pouco relevantes para a abordagem da mídia enquanto conteúdo. A professora alegava que: “*Estas questões são coisas do Karatê gente, que ninguém sabe. Eu tenho curiosidade de saber sobre a história do Karatê, esta é uma questão interessante*”. (Depoimento da Prof^a. C, Diário de Campo 24/08/2007).

Durante esta etapa do trabalho a Prof^a. 4 avaliou com a Prof^a. C a ausência de certas questões no roteiro elaborado pelas crianças e em conjunto com o grupo de docentes optou-se pela retomada da atividade, em que foi problematizado com as crianças o roteiro por elas elaborado. Neste processo, a Prof^a.C teve oportunidade de reconhecer através de uma reflexão *sobre-a-ação* conjuntamente com a Prof^a. 4 os limites de sua intervenção nesta atividade. E, ambas puderam reconstruir seus saberes na direção de uma prática que tinha como foco, agora explícito, a conscientização de algumas relações existentes entre o Pan e a mídia, como, por exemplo, o fato dos veículos de massa intencionalmente não tratarem de forma equânime todas as modalidades esportivas presentes no evento.

Outro exemplo do efeito multiplicador foi constatado no dia 31 de agosto de 2007, data de uma nova reflexão coletiva bastante esclarecedora para as demais professoras participantes da interlocução a respeito da suposta neutralidade ou imparcialidade dos meios. Nesta ocasião, as docentes optaram por produzir elas próprias uma pré-decupagem de todo o material filmado pelas crianças e também compor um texto de narração para o telejornal, visando a manutenção do cronograma da interlocução, já bastante alterado pelas diversas interferências externas. Utilizando-se do conceito *de reflexão-na-ação* de Schön (1983), as professoras foram refletindo sobre as atividades ao passo em que as realizavam. Neste processo reflexivo, as professoras tiveram clareza de que a construção de um texto para a linguagem midiática requeria a simplificação dos relatos a tal ponto que não era possível apresentar toda a realidade vivida pelas

crianças. Esta atividade deixou claro que os meios (em especial o televisivos) não são uma representação fiel da realidade, mas um recorte intencional, conforme aponta Kellner (2001).

De outro lado, à tarefa de fazer uma pré-decupagem tornou inteligível as professoras que as crianças somente poderiam optar por aquilo que já tinha sido previamente selecionado, e, portanto, as opções feitas pelas crianças seriam realizadas até onde as escolhas do grupo docente permitissem. Esta reflexão levou as professoras a terem clareza sobre o mito da imparcialidade da mídia (KELLNER, 2001), na medida em que elas próprias não estavam sendo imparciais ao apresentarem uma gama de imagens pré-selecionadas para as crianças construírem seus informativos.

O efeito multiplicador da formação contínua foi observado também além dos momentos específicos de avaliação da interlocução, ou seja, no cotidiano escolar. Os dados do Diário de Campo apontaram que a partir quinzena de agosto de 2007 as práticas reflexivas entre as professoras passaram a ser realizada em todos os espaços possíveis da escola. Assim, foi possível observar as professoras se reunindo no horário do recreio, ou, antes das aulas começarem para refletirem, por exemplo, sobre a elaboração do roteiro para entrevista com os atletas do PAN, entre outros. Isto é um indicativo de que reflexividade foi incorporada às práticas cotidianas das professoras participantes do segundo momento do campo.

Diante destes dados, pode-se aferir que a reflexão na escola se deu a partir de um modelo de rede, em que a cada reflexão tecia-se um nó e deste surgiam novos fios, que por sua vez geraram novos pontos de reflexão, ou novos nós. No entanto, foi preciso considerar que esta rede também foi composta por espaços entres os fios e nós, e, que nestes espaços, ou melhor, no cotidiano escolar, surgiram momentos singulares de reflexão.

Nestes espaços da rede, portanto, observaram-se reflexões sobre a mídia-educação com críticas às questões mais amplas do contexto educativo, fato que não ocorreu na primeira interlocução. Exemplo disso foi uma discussão levantada pela Prof^a. C sobre a importância do professor-mediador no acompanhamento da interlocução. Neste debate as docentes avaliaram que as formações oferecidas pela SME não eram suficientes para a melhoria das práticas pedagógicas, já que se tratava, via de regra, de cursos rápidos e técnicos, que não consideravam as condições materiais da escola nem o (des) preparo dos professores.

Naqueles cursos do NTE a gente fica sem graça, porque a gente não acompanha e a gente não tem intimidade com computador mesmo... e é tudo só técnico, só

ensina a mexer no micro-mundos, tem gente que nem acompanha a linguagem que eles usam, e depois, tá, de que forma a gente usa aquilo nas aulas? (Depoimento da Profª. C, Diário de Campo 10/08/2007).

Este é um avanço significativo, pois se trata de mais um exemplo de reflexão não pragmático exercido pelas docentes, o que reforça a afirmativa de que durante a segunda interlocução as professoras participantes do trabalho avançaram em relação às práticas meramente didáticas.

Por último, cabe destacar que o processo reflexivo foi responsável também pelo aumento da autonomia das professoras em relação à mediação das atividades com os equipamentos eletrônicos na segunda interlocução. Isto porque, na segunda parte do campo, em nenhum momento o professor-mediador foi chamado a contribuir nesta questão, ao contrário da primeira parte. Da mesma forma, as professoras e o professor-mediador conseguiram proporcionar à escola autonomia em relação à Universidade Federal de Santa Catarina para a realização das edições dos vídeos, através do estabelecimento de uma estratégia alternativa de utilização de alguns equipamentos eletrônicos (DVD recorder, tv, aparelho de som) da instituição escolar. Este foi o fator mais marcante da segunda interlocução para as professoras.

A gente ter pensado esta forma diferente de editar na escola, sem precisar de computador, nem nada, foi muito importante. E até porque, a gente não usava esses aparelhos, o gravador de DVD, nada, ficava aí parado. Foi uma oportunidade e tanto para a gente aprender a usar isto também. A gente pode usar para editar e para outras coisas também (Depoimento da Profª. 4, GF-2)

Assim, por tudo o que foi analisado neste tópico, conclui-se que a formação docente pela prática reflexiva possibilita transformações nas práticas pedagógicas e representa um elemento importante para o professorado e para as instituições escolares, uma vez que esta não é uma prática assistencialista, ao contrário, comporta em si um compromisso emancipador. Deste modo, sem alimentar visões românticas a respeito deste referencial, já que se contactou também que a prática reflexiva tem entre seus limites à condução ao que Zeichner (1995) chamou de um viés narcísico, ou seja, as reflexões pragmáticas, e, com base nos dados aqui apresentados, considera-se que o exercício da competência reflexiva enquanto práxis pedagógica pode contribuir significativamente para o processo formativo dos professores.

4.3 O PROFESSOR REFLEXIVO ALÉM DA REDOMA DE VIDRO: ANÁLISE DA CULTURA ESCOLAR NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO CONTÍNUA

Este eixo de análise dedica-se as diversas situações diagnosticadas durante o campo, especialmente na segunda parte, a respeito de interferências identificadas no processo de formação reflexiva dos professores de Educação Física para a mídia-educação. Assim, vale destacar, conforme constatado, que a figura do professor reflexivo não se trata de uma identidade autônoma e sem condicionantes externos, nem de uma entidade alheia da realidade que a cerca, conforme sugere a metáfora da redoma de vidro. Ao contrário, como todo docente, esta identidade está subordinada às diferentes co-relações de poder que permeiam seu campo, o que tem implicações direta e indireta sobre o processo formativo dos professores.

Nesta direção, foram percebidas diferentes formas de interferência no processo formativo dos professores participantes do estudo e que merecem destaque. Entre elas podem-se destacar as interferências de caráter institucional e organizativo, que dizem respeito às ações escolares propriamente, e as interferências da rede de ensino, que também se fizeram presentes. Estas regulações externas às práticas dos professores, seja da instituição escolar ou extra-escolar, são aqui entendidas como elementos constituintes da cultura escolar, definida por Julia (2001. p. 10) como:

[...] um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização).

Obviamente, este âmbito cultural que definem as formas de agir e compreender nas instituições escolares abrangem uma gama de sentidos e significados que vão muito além destes mecanismos pedagógicos de regulação das práticas pedagógicas, sendo necessário considerar neste lócus, modos de pensar e de agir largamente difundidos no interior das sociedades contemporâneas. Por este motivo Nóvoa (1994. p.15) alerta que,

Num e noutro caso, ignorou-se o trabalho interno de produção de uma cultura escolar, em relação com o conjunto das culturas em conflito numa dada sociedade, mas com especificidades próprias que não podem ser olhadas apenas pelo prisma das sobredeter-minações do *mundo exterior*.

Diante desta perspectiva, Dominique Julia (2001. p. 11), complementa que “por cultura escolar é conveniente compreender também, quando é possível, as culturas infantis (no sentido antropológico do termo), que se desenvolvem nos pátios de recreio e o afastamento que apresentam em relação às culturas familiares”, considerando até mesmo as inter-relações que se estabelecem entre os meios e o universo escolar.

Deste modo, as primeiras constatações a respeito da inter-relação entre a cultura escolar e a mídia foi que esta última tem entrado na instituição escolar, de modo geral, subliminarmente, via novos valores que as crianças tem levado para as instituições. Do mesmo modo, notou-se também que a cultura escolar admite a entrada da mídia em seu contexto, inclusive pela admissão das tecnologias e equipamentos midiáticos em seu espaço, porém, sem estabelecer com estes relações pedagógicas intencionais, o que resulta, em alguns casos, no desuso dos mesmos. Assim, mesmo que a instituição possua veículos de mídia, como, tv, sala informatizada, entre outros, a cultura escolar dialoga pouco com esses meios, conforme demonstra alguns fragmentos dos registros de observação pessoal do professor-mediador no Diário de Campo:

Dia 30/10/2006 – Logo de início já percebo que a mídia esta enfaticamente presente no meio escolar. Mal acabo de entrar na instituição e vejo, no pátio da escola, local em que as crianças passam todo o recreio e fazem suas refeições, um aparelho de televisão 29 polegadas no ambiente. Lembrou-me um pássaro engaiolado, afinal, o equipamento encontra-se preso por uma grade de metal, provavelmente para evitar ser furtado. (Registro de observação, Diário de Campo 30/10/2006).

As aparências enganam, não há duvidas. Há quase 10 meses freqüentando a escola e até hoje não observei, em nenhum dia de minha presença aqui, o tal aparelho televisor do pátio da escola ligado. (Registro de observação, Diário de Campo 11/09/2007).

Conforme se percebe no relato acima, com os instrumentos desligados, a mídia só pode chegar na escola subliminarmente, via alunos. É preciso ressaltar que uma escola sem TIC's pode muito bem tematizar a mídia, afinal, como se afirmou a pouco, o discurso midiático se faz presente nas escolas mesmo sem a presença das tecnologias nas instituições. No entanto, a escola que é munida de TIC's e não lhe atribui um sentido pedagógico crítico tende a ser uma instituição em que o discurso midiático se propaga livremente, como algo natural, sendo ainda reforçado.

O que se nota é que a cultura escolar tem cristalizado uma relação de assimilação dos meios e das TIC's e não uma relação de diálogo com estes. Daí resulta a compreensão unânime

dos professores participantes da oficina de que “a gente já trabalhava com mídia só que não sabia” (Depoimento da Profª. 1, GF-1A). Considerando que *trabalhar com a mídia* em educação é apenas levá-la à escola para ilustrar ou reforçar algum conteúdo, o que por sua vez também reforça e legitima a comunicação midiática como “verdade absoluta” e, conseqüentemente, a mídia-educação como acrítica.

O discurso neoliberal que se acentuou sobre a escola desde a década de 1960, propondo a qualidade total na educação, parece ter sido um dos vetores impulsionadores das tecnologias para a escola (“goela a baixo”), conforme aponta Aranha (1996). O resultado de tal política se retrata na cena citada anteriormente, ou seja, escolas munidas com tecnologias e despreparadas para utilização dessas. O produto final não poderia ser outro: tecnologias em desuso nas escolas.



Foto 5 – “O pássaro engaiolado”: Tecnologia em desuso na escola

A constatação do desuso das tecnologias nas escolas não é nenhuma novidade. Pretto (2001, p. 109) já realizou tal diagnóstico no início da década de 1990, afirmando: “é comum esses equipamentos ficarem trancados a sete chaves em salas especiais sendo quase impossível a sua ágil utilização”. O assustador é constatar, tal como Oliveira (2004), que o diagnóstico ainda persiste, mesmo passada mais de uma década.

Um dos participantes da pesquisa manifestou que em sua escola a sala de informática é um espaço tão burocratizado que ele sequer a considera como um ambiente de inclusão digital:

Quando a internet chegou dois anos atrás lá na minha escola foi uma loucura, porque no sul da ilha não tem acesso, está chegando agora. A forma que foi

jogada para os alunos foi muito assim... está aí. E os alunos só podem ir lá pra ter aula de Word, Excel, essas coisas de informática. E ninguém na escola entende porque a garotada só fica na internet, orkut, essas coisas. Os professores ficam loucos porque ninguém agüenta a garotada na sala informatizada. Eu acho um absurdo é você ter uma sala informatizada e você não disponibilizar pelo menos meia hora pro aluno ir lá e ficar nesses bate-papos, na internet, pra eles conhecerem mesmo. Daí a gente vai poder pensar em coisas educativas pra fazer lá, a partir do que eles navegam etc. Eu penso assim...da forma que é a garotada continua excluída de tudo isto. Eu fui voto vencido, a gente tem que cumprir os regulamentos, né?” (Depoimento do Prof. 6, GF-1A).

Situações como esta parecem estar relacionadas às políticas de regulação da educação que se dão do centro para a periferia, conforme aponta Schön (1995, p. 79), ou seja, tem-se “uma orientação política emanada de um governo central para a periferia de instituições locais”. Nesta lógica cabe as instituições periféricas submeterem-se as orientações burocratizadas das instituições reguladoras, ou, quando podem, as escolas traçam uma espécie de jogo paralelo em que procuram manter as mesmas atividades através de arranjos que sintonizam essas com as orientações requeridas (SCHÖN, 1995).

Esta lógica de regulação centralizada foi verificada no campo durante as interlocuções escolares, em que algumas propostas temáticas foram impostas pela S.M.E. em datas específicas e sem qualquer consideração pelo planejamento docente. Segundo os dados da pesquisa, somente na primeira interlocução, que teve cerca de um mês de duração, duas orientações temáticas foram impostas à escola pela S.M.E., interferindo diretamente na realização da interlocução sobre o Lazer, visto que as tarefas planejadas para interlocução tiveram de ser adiadas para o cumprimento das orientações dos superiores. A primeira interferência foi durante a semana do dia 20 de novembro de 2006, em que foi solicitado que a escola abordasse questões étnicas e o preconceito racial, pois se tratava da semana da consciência negra. Duas semanas depois a S.M.E. propôs uma campanha de prevenção contra a AIDS, que também se traduziu em supressão das atividades planejadas pelo pequeno grupo de professoras envolvidas na interlocução do Lazer.

Sobre esta questão, as professoras afirmam que o contexto institucional valoriza pouco os saberes docentes e a capacidade de gestão da vida escolar destas profissionais, o que gera desmotivação profissional.

Eu estou aqui fazendo isto é porque a gente gosta muito, mas ninguém valoriza o processo. Depois que está tudo prontinho, que tem vídeo e tudo, aí todo

mundo vem achando legal. Como é que tu fizeste isso? Tem que exhibir e tudo, mas, agora... eles não valorizam, isto é ruim, sabe? (Depoimento da Profª. 4, GF-2)

É, isto é que desmotiva um pouco a gente (Depoimento da Profª. C, GF-2).

Esta desmotivação ficou extremamente evidente durante a segunda interlocução, ocasião em que a Profª. 4 intermitentemente afirmou se sentir cansada com a situação escolar, chegando até solicitar um período de licença, que foi homologado pela S.M.E. para o fim do mês de setembro de 2007.

Vale ressaltar também que práticas como estas, que são impostas as escolas por especialista ou consultores, elucidam uma tensão dialética entre as expectativas e as regulações externas com os projetos internos dos docentes, demonstrando que, nestas condições, a existência e o exercício de práticas pedagógicas autônomas e criativas são considerações quase ingênuas. Isto porque, conforme alerta Gimeno Sacristán (1999), este tipo de controle burocratizante dá origem a um sistema de dependências dos docentes às expectativas exteriores, que por sua vez remete os professores a detectarem e resolverem problemas típicos de adequação às condições estabelecidas, sejam elas legais, organizativas, curriculares, didáticas, etc. E, neste contexto, “A ‘criação’ e a ‘originalidade’ circunscrevem-se mais à capacidade de resolução de conflitos do que à criação” (GIMENO SACRISTÁN, 1999. p. 72).

Assim, para que fosse possível o estabelecimento de uma tentativa de formação contínua dentro do âmbito escolar, foi mister a identificação das reais restrições, condicionalismos e forças socializantes que compunham o âmbito institucional. Somente desta forma foi possível o estabelecimento de “negociações” com as condições impostas, o que garantiu a realização das interlocuções.

Novamente, para Gimeno Sacristán (1999. p. 72)

É importante confrontar estes mecanismos que afectam a profissão docente com uma visão idílica e carismática, tantas vezes transmitidas nas instituições de formação de professores, que fazem tábua rasa das condições concretas do posto de trabalho. A autonomia dos professores exprime-se dentro das regras bastante definidas, que obrigam as acções profissionais a uma acomodação às instituições reais. A liberdade do professor exerce-se, sobretudo, através da capacidade de movimentar-se dentro de um quadro que só pode mudar parcialmente.

Nesta questão reside um ponto essencial para a reflexão a respeito da formação contínua de professores no âmbito escolar, e, portanto, com a cultura escolar: as margens de autonomia dos professores em suas instituições de serviço estão balizadas por questões políticas e históricas do âmbito educativo. Disto resulta que não há possibilidade de transformação das práticas pedagógicas se não houver também uma busca por mudanças nas condições profissionais e ideológicas em que a atividade docente se realiza. Significa dizer que a formação dos professores não pode dissociar produção de saber e engajamento no terreno profissional. “As escolas não podem mudar sem o empenhamento dos professores; e estes não podem mudar sem uma transformação das instituições em que trabalham”. (NÓVOA, 1995. p. 28).

Foi preciso considerar também que, além das *práticas institucionais*, relacionadas ao funcionamento do sistema escolar e as regulações externas, os elementos condicionantes dos saberes e da ação profissional dos docentes se expressam na própria lógica interna da instituição, ou seja, a cultura escolar também se constrói e se dissemina no que Gimeno Sacristán (1999) denominou de *práticas organizativas*. “Trata-se de práticas relacionadas com o funcionamento da escola e configuradas pela sua organização: a forma de trabalho conjunto dos professores, a divisão do tempo e do espaço escolar, a articulação dos saberes e das disciplinas, os critérios de organização das turmas, etc.” (GIMENO SACRISTÁN, 1999. p. 73).

A este respeito, constatou-se inúmeras situações de interferência organizativa no desenvolvimento das práticas de mídia-educação na escola onde foram realizadas as interlocuções da Prof^a 4. Por sua vez, estas interferências foram as que mais incomodaram os participantes do estudo. “*A escola como um todo tem dificultado às vezes, porque tu não tens muito tempo para planejar, para socializar o trabalho e isto são dificuldades*”. (Depoimento da Prof^a. B, GF-2); “*A direção também não participou assim, teve o apoio né, mas todos tinham que contribuir, isso era o ideal*”. (Depoimento da Prof^a. C, GF-2).

Na primeira parte do campo os participantes também demonstraram maior percepção das interferências organizativas do que das formas externas de controle. O estudo revelou que os professores que realizaram interlocuções escolares conseguiram identificar diferentes formas de interferência da cultura escolar sobre a implementação da mídia-educação em suas instituições, o que não aconteceu com o restante dos integrantes. Assim, ao final do curso de formação contínua, quando os professores foram questionados pelo professor-mediador sobre a cultura escolar, todos os participantes que não haviam realizado interlocução responderam que não percebiam qualquer

dificuldade em suas instituições para implementar seus projetos, a não ser a resistência dos alunos e a dificuldade de trabalhar de forma coletiva, já que consideravam que em suas escolas os professores não agiam de forma integrada. Estes participantes também não conseguiam perceber qualquer relação da estrutura organizativa da escola ou mesmo com outras questões mais amplas (como a própria formação que estes profissionais receberam, entre outros) com a individualidade dos professores.

A nossa realidade é que a gente não sabe, pelo menos na minha escola, não sabe o que os professores de outras áreas estão trabalhando e nem mesmo os próprios professores de educação física sabem uns dos outros. Eu acho que falta mais conversa, as reuniões não são muito focadas pra esse tipo de questões. (Depoimento do Prof. 5, GF-1B).

Por outro lado, os professores que realizaram interlocuções em suas escolas passaram a ter mais clareza sobre alguns fatores condicionadores das práticas escolares.

Todo mundo fala que a gente tem que trabalhar de forma interdisciplinar, mas a gestão da escola não cede um horário para um planejamento coletivo, a gente é que tem que se virar com isto. Na Escola não tem tempo pra isso, se tu quiser tu és quem tem que dar um jeito, foi o que a gente fez (Depoimento da Profª. 4, GF-2).

No caso específico das interlocuções acompanhadas pelo professor-mediador, constataram-se diferentes formas de interferência organizativa, a começar pela questão levantada pela Profª. 4 a respeito da ausência de horário específico para planejamento e avaliação coletivas das práticas pedagógicas. Desta forma, mesmo que os professores percebam que temáticas como a da mídia deva ser trabalhada de forma coletiva, a própria instituição escolar não oferece condições adequadas para sua realização, responsabilizando exclusivamente os docentes por todo planejamento, organização, adequação dos materiais, espaço e tempo da atividade. A escola oferece as condições tradicionais, ou seja, disciplinar, centrada na figura do professor como agente individual, entre outros, para a realização de trabalhos coletivos, o que gerou algumas dificuldades para a realização das interlocuções escolares, como, por exemplo, a adequação de um horário em comum entre todos os docentes envolvidos para a reflexão constante do trabalho.

Esta situação tem sido responsável, ao menos em parte, pela fragmentação do trabalho docente, já que diante de tal quadro os professores se vêem obrigados a assumir tarefas múltiplas

simultaneamente, como, por exemplo, tarefas administrativas, organizar as atividades docentes, atender aos pais, buscar diferentes formações, adquirir e conservar materiais, organizar os cronogramas visando adequar tempo disponível para ações coletivas, etc.

Da mesma forma, a escola tende a exigir dos profissionais envolvidos em ações coletivas, mesmo sem dar condições adequadas para estas, maiores cobranças e resultados, partindo do pré-suposto de que havendo mais profissionais envolvidos mais eficazes as ações devem ser. Esta questão remete ao “princípio da irresponsabilidade em relação à prática docente” (BATES, 1988 apud GIMENO SACRISTÁN, 1999. p. 71), que afirma que os professores são parcialmente responsáveis por suas ações no âmbito escolar, pois quando se responsabiliza exclusivamente os docentes por toda condição educacional de determinada realidade, são esquecidos os elementos presentes no contexto de trabalho. “As regras a que a realidade do ‘posto de trabalho’ do professor se submete encontram-se bem definidas antes de ele começar a desempenhar ‘muito pessoalmente’ o papel preestabelecido” (GIMENO SACRISTÁN, 1999. p. 72).

Na mesma direção, verificou-se também que a administração da escola interferiu também na liberação de alguns materiais necessários para a interlocução. Especificamente na interlocução sobre os jogos Pan-americanos duas situações foram contatadas, a primeira delas no dia 10 de agosto de 2007, situação em que a diretora e as professoras envolvidas na interlocução discutiram pelo fato da máquina fotográfica da escola ficar guardada em um armário trancado na biblioteca. O caso se deu porque neste dia a diretora precisou da fotográfica durante a manhã e não conseguiu utilizar o equipamento pela ausência da chave do armário, que estava em posse da Prof^a. C, responsável pela biblioteca e pelo tal armário. Nesta ocasião, a Prof^a. C estava em um curso de formação fora da escola. Diante da situação, a diretora da escola exigiu que os equipamentos não fossem mais guardados em armários pessoais ou chaveados e houve ameaça de restrição do material ao desenvolvimento da interlocução, o que gerou uma tensão com as professoras envolvidas na interlocução, que temiam pelo roubo dos equipamentos e se sentiram afrontadas pela conduta autoritária da direção da escola. Segundo as docentes, a diretora que estava na escola há pouco menos de dois meses não levou em consideração os fatos apresentados pelo grupo de professores mais experientes da escola, haja visto que este grupo está há mais de 10 anos, em média, na instituição.

Neste conflito registra-se mais uma forma de interferência da cultura escolar na interlocução. Há uma relação entre o zelo pelo material, o fato dele ser público,

a violência presente na escola e a forma de organização da instituição que apresenta nitidamente um choque entre a experiência das professoras que estão lá há vários anos e a postura da diretora recém chegada. (Registro de observação, Diário de Campo 10/08/2007)

Outra situação de interferência quanto à utilização de materiais foi registrada no dia 15/08/2007, data da realização da vivência do vôlei. Nesta ocasião, novamente a direção ameaçou não emprestar um microfone da escola para ser utilizado na interlocução atividade alegando que se tratava de um material novo e que não poderia correr o risco de ser estragado. A cena revelou para as docentes uma nova situação de autoritarismo por parte da administração escolar, além do reforço do zelo excessivo com os materiais escolares, que, por vezes se configuram como um limite para as práticas de mídia-educação.

Situações como estas somadas ao reconhecimento dos professores como agentes individuais na escola, com a falta de práticas organizativas e institucionais participantes, entre outros, têm composto um ambiente cultural na escola que entrava sob diferentes aspectos, sejam eles burocráticos, legais, administrativos etc, a possibilidade de desenvolvimento de práticas de mídia-educação de forma ampliada, especialmente se o trato dado à mídia for a partir do reconhecimento (essencial) desta como um tema transversal.

Estas limitações impostas pelas estruturas institucionais e suas formas de relação com as esferas sociais e políticas têm impacto significativo na formação dos professores, sendo um elemento que deve ser evidenciado, caso contrário, o sentimento de frustração profissional pode ser gerado pelas próprias condições objetivas do contexto profissional. Por outro lado, a tomada de consciência sobre estes aspectos revela a possibilidade de compreensão, negociação e movimentação com/sobre esta rede de significados que permeiam o âmbito escolar. Isto porque, tais elementos não são determinantes da ação docente, mas condicionantes desta, e, sendo assim, como lembra Paulo Freire (2001. p. 09), “Enquanto condicionados nos veio sendo possível refletir criticamente sobre o próprio condicionamento e ir mais além dele, o que não seria possível no caso do determinismo. O ser determinado se acha *fechado* nos limites de sua própria determinação”.

Assim, por tudo o que foi colocado neste eixo de análise, acredita-se que é possível a formação de professores reflexivos para atuarem com a mídia-educação na escola e, sobretudo, na Educação Física escolar. Contudo é necessária uma atenção especial aos diálogos que devem se travar entre estas práticas e a própria cultura escolar, pois, somente desta forma é possível

alcançar certa margem de mudanças nas práticas pedagógicas dos professores e na estrutura das instituições escolares.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS PROVISÓRIAS

Investigar o processo de formação contínua de professores de Educação Física na perspectiva da mídia-educação por meio de uma pesquisa-ação se revelou uma tarefa árdua, mas em terreno potencialmente fértil. Afinal, adentrar em um movimento onde complexas redes de interação entre saberes pessoais, da formação escolar e formação profissional se estabelecem, é sempre uma tarefa inesgotável, que requer, não um diagnóstico “final” daqueles que percorreram determinada trajetória, mas uma síntese do próprio trajeto.

Deste modo, conforme sugere o poeta Waldir Pedrosa Amorin (2001. p. 10), se “Nada é fixo, nada é imutável, e mudar é uma peculiaridade da matéria” (e também de todos os seres vivos), mais do que conhecer as propriedades das matérias e dos homens torna-se importante conhecer como estes mudam, se transformam. Neste provocativo cenário, a formação contínua dos docentes de Educação Física também se revelou numa trajetória em constante mutação, em que o saber profissional se mostrou não ter uma fonte única, mas está interligado ao contexto profissional e ao momento histórico específico da vida e da carreira de cada professor.

Sendo assim, pode-se afirmar que os professores participantes da pesquisa percebiam influências da mídia em seus cotidianos escolares e desejavam trabalhar com as TIC's. No entanto, estes mesmos professores sentiam-se despreparados para esta tarefa e afirmavam não encontrar nos cursos tradicionais oferecidos pela rede municipal de educação de Florianópolis uma formação adequada, que lhes desse segurança e significados educacionais consideráveis para a realização de interlocuções pedagógicas no âmbito da mídia-educação.

Esta situação inicial apresentou-se como problemática, pois os professores com mais tempo de carreira e, portanto, advindos de uma formação inicial em Educação Física de caráter mais técnico, mantinham-se afastados da mídia-educação. Isto se devia tanto à compreensão restrita dos professores em relação à mídia-educação, que poderia sujeitar a Educação Física escolar a discursos sobre a prática - o que não era desejado pelos docentes - ou mesmo porque os professores não encontravam referências práticas na literatura (relatos de experiência). Desta forma, como estes docentes não se identificavam como produtores de conhecimentos, sentiam dificuldades em lançar-se em situações inusitadas sem algum tipo de prescrição teórico-metodológica. Em suma, constatou-se que havia uma relação de dependência de alguns professores com as chamadas fórmulas didáticas.

Esta relação de dependência se deveu em grande medida ao fato dos professores participantes da pesquisa terem se mantidos afastados da produção dos saberes de suas formações profissionais, seja na formação inicial ou na maioria dos cursos de formação contínua que já haviam freqüentado. A este respeito, Tardif (2002) lembra que os professores em suas formações não controlam nem a definição, nem a seleção dos saberes curriculares ou saberes pedagógicos, que são definidos, transmitidos e controlados pelas instituições formadoras (universidades e pelo Estado).

Diante deste fato, os professores tiveram oportunidade de vivenciar uma primeira experiência de formação contínua participativa e que lhes exigiu a produção de conhecimentos experienciais²³ propícios a suas práticas profissionais. Durante este trabalho os professores participantes obtiveram um avanço em suas compreensões a respeito da mídia-educação, ampliando suas percepções quanto a esta, de uma dimensão exclusivamente tecnológica (instrumental) até as dimensões crítica e produtiva (FANTIN, 2006). Observou-se também que os professores, por meio do contexto produtivo da mídia-educação, puderam encontrar uma forma de sintetizar conhecimentos técnicos e possibilidade de crítica aos meios.

Os professores revelaram também que as práticas de mídia-educação não inviabilizam aulas práticas de Educação Física, mas, ao contrário, permitem que se estabeleça uma reflexão com elas, o que representa um avanço na conduta metodológica e didática desta disciplina, conforme sugere Betti (1994). Para este autor, a possibilidade de implementar à cultura de movimento uma ação pedagógica sistematizada e crítica trata-se de um avanço já que, via de regra, a área tem bloqueado o potencial crítico de suas interlocuções escolares, partindo de alguns pré-supostos reducionistas que entendem a disciplina apenas como forma de domínio e desenvolvimento do aspecto motor (em seu sentido estritamente biológico).

A pesquisa revelou também que a incorporação da mídia-educação às práticas dos professores de Educação Física é possível por meio de ações de formação contínua, visto que todos os professores apontaram nos grupos focais que desejavam incorporar práticas de mídia-educação aos seus planejamentos anuais de trabalho. No entanto, a triangulação dos dados permitiu constatar que esta incorporação parece ter sido mais eficaz por parte daqueles professores que realizaram vivências práticas (interlocuções escolares) durante a formação,

²³ Por conhecimentos experienciais entendem-se aqueles saberes específicos baseados no trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. Segundo Tardif (2002, p. 39) “esses saberes brotam da experiência e são por ela validados”.

demonstrando que a apropriação de novos saberes por parte dos docentes está diretamente relacionado ao desenvolvimento de ações específicas no ambiente de trabalho dos mesmos. Este fato ficou mais evidente na pesquisa quando os professores foram convidados a participar da segunda parte do campo. Nesta ocasião, a totalidade dos professores que havia concluído suas interlocuções escolares na primeira parte do estudo manifestaram interesse em realizar novas interlocuções escolares com o tema da mídia em 2007, após a conclusão do curso de formação. Já entre os professores que não tentaram realizar interlocuções escolares (metade do grupo concluinte da oficina) somente um professor manifestou interesse em realizar uma interlocução escolar em 2007.

Sobre esta consideração é preciso dizer que a incorporação da mídia-educação parece estar relacionada não só ao desenvolvimento de experiências práticas, mas também ao sucesso destas; afinal, durante a oficina de formação dois professores (Prof^o. 1 e Prof. 5) tentaram realizar interlocuções, mas sem êxito. Estes professores não se manifestaram em 2007 para a realização de novas interlocuções após a conclusão do curso de formação contínua.

Os participantes da pesquisa que conseguiram realizar as interlocuções escolares revelaram que a realização de experiências práticas no âmbito escolar permitiu também que o avanço da técnica à crítica sobre os meios fosse realizado com maior profundidade, uma vez que o contexto escolar propicia situações de contradições do uso das TIC's e da mídia que, através do processo reflexivo, podem ser aprofundados, confrontados e superados. Daí a ressalva a respeito da importância da reflexão dos professores levar em consideração o contexto escolar e educativo e não apenas as situações mais imediatas do campo didático. Constatou-se, assim, que os saberes dos professores se encontram amplamente ancorados na cultura escolar, o que torna este aspecto fundamental na formação contínua para a busca por mudanças nas práticas pedagógicas e nas instituições educativas.

Por outro lado, o estudo permitiu verificar que a formação contínua realizada somente na escola pode ser bastante difícil e até limitante, pois, se por um lado é necessário realizar ações específicas de formação na escola e considerar a cultura escolar, por outro é mister considerar que os professores precisam também de um afastamento das situações cotidianas da escola para refletirem sobre ela. Nesta direção, Gimeno Sacristán (1998) argumenta que a principal característica do pensamento é o distanciamento dos fenômenos, precisamente para entendê-los melhor.

Obviamente é possível que os professores na escola se afastem em pensamento dos fenômenos que devem analisar; aliás, desta premissa básica advém parte significativa da fundamentação para a formação de um professor reflexivo. No entanto, constatou-se que o afastamento físico da escola auxilia neste distanciamento para a compreensão da cultura escolar. Portanto, não se defende aqui nem o isolamento dos professores de suas instituições para realizarem formação contínua, mesmo porque seria um argumento contraditório a tudo o que se vem desenvolvendo até aqui, nem tampouco se acredita que a mera transferência das modalidades de formação contínua de professores para as instituições escolares vai resolver todos os problemas da formação docente. É preciso que haja, assim, uma interação dialética na formação contínua de professores, que permita a realização de momentos de formação na escola e fora dela, para que se potencialize ao máximo a construção de um processo reflexivo e comprometido com transformações sociais, profissionais e institucionais.

A experiência como professor-mediador da oficina de formação contínua do estudo indicou também que na realização de pesquisa-ação com a formação docente há um risco de tutela do processo por parte do pesquisador, o que deve ser freqüentemente avaliado, caso contrário o potencial emancipatório e até mesmo crítico deste tipo de ação pode ser comprometido. O responsável pela formação dos docentes “deve ser capaz de actuar e de reflectir sobre sua própria acção como formador” (PERÉZ GOMES, 1995, p. 112).

Quanto à mídia-educação como temática geradora pode-se dizer que a segunda parte do campo revelou que esta deve estar inserida na Educação Física escolar no desenvolvimento de um tema específico, tal como sugeriu a pesquisa realizada por Betti (2006) e em interlocuções coletivas, na condição de um tema transversal, conforme sugerem os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's, 1997). Isto significa considerar a mídia como um eixo longitudinal, estruturante de um sistema de disciplinas tradicionais que se situam ocupando lugar determinado na estrutura curricular, mas com foco em comum, na união entre as matérias para o diálogo com os meios. Nessa estrutura, o tema da mídia e das TIC's tornam-se eixos de integração das diferentes disciplinas e geradores de conhecimentos, a partir das experiências dos alunos. Os professores que realizaram interlocuções escolares afirmaram que a mídia é um tema que interessa a escola como um todo e não a disciplinas específicas, sendo, portanto, pertinente o trato deste conteúdo de forma multi/interdisciplinar e como um tema horizontal, que perpassa os diferentes âmbitos curriculares.

É, para trabalhar mídia tem que ser interdisciplinar, é um tema de toda escola [...] essa cidadania para mídia é tarefa de toda a escola e só dá pra fazer se for junto, se não tu não consegues. Tem também que estar no contexto do tema que a gente vai tratar, se não fica sem sentido, é usar por usar. (Depoimento da Profª. 4, GF-2).

Todos os professores participantes do estudo indicaram que a prática reflexiva foi fundamental para que eles se sentissem mais valorizados, envolvidos e comprometidos com sua própria formação. Foi consensual que esta modalidade de formação os fez vislumbrar possibilidades concretas de se trabalhar com a mídia na escola e a partir de seus próprios saberes, sem a necessidade de manuais. Os professores consideraram que a formação

trabalhou bastante em cima do potencial criativo. Não teve nada de bandeja, tudo a gente teve que pensar e propor como fazer, isto foi o melhor porque agora eu sei que sou capaz de fazer, mesmo se as circunstâncias mudarem, eu aprendi a criar a minha aula por mim mesmo, buscando fundamentação nos livros, mas também no que eu sei. É assim que eu penso que aprendi a utilizar a mídia (Depoimento d Prof. 11, GF-1B).

Por fim, a maioria dos participantes indicou que, ao se apropriarem da mídia-educação em seus contextos profissionais, puderam também utilizar esse conhecimento em suas vidas pessoais. Alguns alegaram que a partir de então passaram a identificar nos jornais que liam as formas como as mensagens eram construídas e equacionadas nas páginas, outros alegaram que percebiam mais claramente os cortes na televisão, estratégias de marketing de que não se davam conta e, principalmente, “aprendi que tudo o que eu vejo, que eu consumo de mídia é uma construção, isto muda a forma da gente enxergar a realidade”. (Prof. 7, GF-1A). Isto acontece, segundo (Nias 1991, apud Nóvoa, 1995. p. 25) porque “O professor é a pessoa. E uma parte importante da pessoa é o professor”.

Assim, por tudo o que este estudo revelou acredita-se que o projeto de formação contínua proposto tenha cumprido seus objetivos e, por conseguinte, esta pesquisa também. Foi possível neste curto período de tempo não apenas refletir sobre a mídia-educação em Educação Física, mas também analisar e propor algumas possibilidades de interlocução com a Educação Física escolar em contextos específicos. Desta forma, os participantes do estudo puderam, por meio da pesquisa-ação, cumprir simultaneamente seus papéis de investigadores e transformadores da realidade pesquisada. Isto permitiu trazer novos elementos para a discussão deste tema no âmbito

acadêmico e também fora dele, junto ao professorado de Educação Física que se encontra distante dos cânones das universidades e procuram referenciais para trabalhar com a mídia em suas escolas.

O estudo também contribuiu especificamente com a escola onde foram realizadas as interlocuções escolares, seja por ter possibilitado a realização de experiências sistematizadas com mídia-educação, que geraram novos debates e novas reflexões entre alunos, professores e direção sobre o papel da mídia na sociedade contemporânea. Seja por ter possibilitado à escola e às professoras uma margem de autonomia para continuarem a trilhar este caminho desafiante *com e através* da mídia para a formação da cidadania de seus estudantes.

Entre todos os substanciais conhecimentos produzidos e revelados neste estudo, o mais significativo se apresentou nos atos de ensinar e aprender que permeou a todos os participantes. Por este motivo, optou-se por concluir estas considerações provisórias com tal dado, visto sua relevância para todos os participantes do estudo. Uma passagem de Paulo Freire em seu livro “*Política e Educação*” sintetiza a questão, evidenciando a sensação que tomou conta do campo deste estudo, onde se concluiu que:

O impossível seria, também, estar sendo um ser assim, em procura, sem que, na própria e necessária procura, não se tivesse inserido no processo de refazer o mundo, de dizer o mundo, de conhecer, de ensinar o aprendido e aprender o ensinado, refazendo o aprendido, melhorando o ensinar. Foi exatamente porque nos tornamos capazes de *dizer* o mundo, na medida em que o transformávamos, em que o reinventávamos, que terminamos por nos tornar ensinantes e aprendizes. (FREIRE, 2001. p. 12)

REFERÊNCIAS

- AMORIN, Waldir Pedrosa. *Cantos da Vida de Amar: Poemas e Solilóquios*. Recife, PE: Editora Universitária UFPE, 2001.
- ANTUNES, Scheila Espindola. *O “País do Futebol” na Copa do Mundo: Estudo de recepção ao discurso midiático-esportivo com jovens escolares*. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Programa de Pós-Graduação em Educação Física. Florianópolis: UFSC, 2007.
- ARANHA, Maria Lucia de Arruda. *História da Educação*. 2ed. São Paulo: Moderna, 1996.
- BABIN, Pierre; KOULOUMDJIAN, Marie-France. *Os Novos Modos de Compreender: A geração do audiovisual e do computador*. São Paulo: Edições Paulinas, 1989.
- BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições70; 1977.
- BELLONI, Maria Luiza. *O Que é Mídia-Educação*. 2ª ed. Campinas-SP: Autores associados, 2005.
- BELLONI, Maria Luiza. Tecnologia e Formação de Professores: Rumo a uma pedagogia pós-moderna? *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 19, n. 65, 1998. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php>> Acesso em 20.Abr.2006.
- BENJAMIN, Walter. A obra de Arte na Era de sua Reprodutibilidade Técnica. In: *Magia e Técnica, Arte e Política: Ensaios sobre literatura e história da cultura. (Obras escolhidas volume.1)*. 7ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- BETTI, Irene C. Rangel; BETTI, Mauro. Novas Perspectivas na Formação Profissional em Educação Física. *Motriz*, v. 2, n° 1, p. 10-16, jun. 1996.
- BETTI, Mauro. O que a Semiótica Inspira ao Ensino da Educação Física. *Discorpo*, São Paulo, v.3, p. 25-45, out. 1994.
- BETTI, Mauro. Esporte na Mídia ou Esporte da Mídia? *Revista Motrivivência*. Ano XII, n° 17, p. 107 – 112, Setembro de 2001.
- BETTI, Mauro (org). *Educação Física e Mídia: Novos olhares, outras práticas*. São Paulo: Hucitec, 2003.
- BETTI, Mauro. “Imagens em Ação”: Uma pesquisa-ação sobre o uso de matérias televisivas em programas de educação física do ensino fundamental e médio. *Revista MOVIMENTO*, v12, n2, p. 95-120, mai/ago. 2006.
- BIANCHETTI, Lucídio. *Da Chave de Fenda ao Laptop Tecnologia Digital e Novas Qualificações: Desafios à educação*. Petrópolis/Florianópolis: Vozes/Editora da UFSC, 2001.

- BRACHT, Valter; et al. *Pesquisa em Ação: Educação Física na escola*. 2ª ed. Ijuí: Unijuí, 2005.
- BRASIL, *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 1997.
- BRÜSEKE, Franz Josef. A Crítica da Técnica Moderna. *Estudos Sociedade e Agricultura*, nº 10, p.5-55, abr. 1998.
- BRZEZINSKI, Ira; GARRIDO, Elsa. Análise dos Trabalhos do GT de Formação de Professores: O que revelam a pesquisas do período de 1992-1998. *Revista Brasileira de Educação*. nº 18, p. 82-100, set-dez. 2001.
- COSTA E SILVA, Ana Maria. A Formação Contínua de Professores: Uma reflexão sobre as práticas e as práticas de reflexão em formação. *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 21, nº 72, 2000.
- CRUZ NETO, Otávio. O Trabalho de Campo como Descoberta e Criação. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza(org.). *Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 51-66.
- DEBORD, Guy. A. *A Sociedade do Espetáculo*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.
- DEBRAY, Régis. *Vida e Morte da Imagem – Uma história do olhar no ocidente*. Rio de Janeiro: Vozes, 1993.
- DEMO, Pedro. *Questões Para A TELEDUCAÇÃO*. Petrópolis-RJ: Vozes, 1998.
- DURKHEIM, Emílie. *Educação e Sociologia*. São Paulo: Melhoramentos, 1978.
- ECO, Umberto. *Apocalípticos e integrados*. 5ª ed. São Paulo: Perspectiva, 1993.
- ECO, Umberto. *Viagem na Irrealidade Cotidiana*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.
- ELLIOT, John. Recolocando a pesquisa-ação em seu lugar original e próprio. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. A. (Orgs.). *Cartografias do trabalho docente*. Campinas: Mercado da Letras, 1998, p. 137-152.
- FANTIN, Mônica. *Mídia-Educação: Conceitos, experiências, diálogo Brasil-Italia*. Florianópolis: Cidade Futura, 2006.
- FARIA, Maria Alice. *Como usar o jornal na sala de aula*. 4.ed. São Paulo: Contexto, 2001.
- HERNÁNDEZ, Fernando e VENTURA. Montserrat. *A Organização do Currículo por Projetos de Trabalho*. 5ª edição. Porto Alegre, RS: Artmed, 1998.
- FERRÉS, Joan. *Televisão e Educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

- FERRÉS, Joan. *Televisão Subliminar: Socializando através de comunicações despercebidas*. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- FERRY, Gilles. *El Trayecto de la Formación: Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. Barcelona: Paidós, 1991.
- FORMOSINHO, João. *Formação Contínua de Professores: Realidades e perspectivas*. Aveiro, Portugal: Ed.Universidade de Aveiro, 1991.
- FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pedagogia da Pesquisa-Ação. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set./dez. 2005.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo. *Política e Educação: Ensaio*. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- GARCÍA, Carlos Marcelo. A Formação de Professores: Novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, A. (Coord.). *Os Professores e Sua Formação*. 2ª ed. Lisboa: D. Quixote, 1995. p. 51-75.
- GEERTZ, Clifford. *A Interpretação das Culturas*. Rio de Janeiro: Guanabara-Koogan, 1989.
- GHEDIN, Evandro. Professor Reflexivo: da alienação da técnica à autonomia crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). *Professor Reflexivo no Brasil: Gênese e Crítica de um Conceito*. 4ªed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 129-150.
- GOMES, F. Araújo. *Pesquisa e Análise De Conteúdo*. Rio de Janeiro - RJ: Âmbito Cultural Edições, s/d.
- GONÇALVES, Maria Augusta S. *Sentir, Pensar, Agir: Corporeidade e educação*. Campinas: Papyrus, 1994.
- GUARESCHI, Pedrinho, A; BIZ, Oswaldo. *Mídia, Educação e Cidadania: tudo o que você deve saber sobre mídia*. Petrópolis, RJ; Vozes, 2005.
- HEIDEGGER, Martin. *O Princípio do Fundamento*. Lisboa: Instituto Piaget, 1999.
- HERMES, Dirceu. *Mídia, Educação e Cultura: Múltiplos olhares sobre a comunicação regional*. Chapecó-SC: Argos, 2006.
- HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor. W. *Dialética do Esclarecimento: Fragmentos filosóficos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.
- JOLY, Martine. *Introdução à Análise da Imagem*. São Paulo: Papyrus, 1996.

JULIA, Dominique. A Cultura Escolar como Objeto Histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*. Campinas, n. 1, p. 9-44, 2001.

KELLNER, Douglas. *A cultura da mídia – estudos culturais: identidade e política entre o moderno e o pós-moderno*. Bauru, SP: EDUSC, 2001.

KINCHELOE, Joe. *A formação do professor como compromisso político. Mapeando o pós-moderno*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

KUNZ, Elenor. *Transformação Didático-Pedagógica do Esporte*. Ijuí: Ed. da Unijuí, 1994.

KUNZ, Elenor. *Educação Física: Ensino e mudança*. 2ª. ed. Ijuí: Ed. da Unijuí, 2001.

LAJONQUIÈRE, Leandro. A Transformação das Práticas Educativas e a Oficina de Educadores: Notas introdutórias. *Revistas Educação & Sociedade*, n° 46, p 460-475, dez. 1993.

LIBÂNEO, José Carlos. Reflexividade e Formação de Professores: Outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). *Professor Reflexivo no Brasil: Gênese e crítica de um conceito*. 4ªed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 53-79.

LISBOA, Mariana Mendonça. *Representações do Esporte-da-Mídia na Cultura Lúdica das Crianças*. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Programa de Pós-Graduação em Educação Física. Florianópolis: UFSC, 2007.

LOPES, Conceição. Mídia educação, a perspectiva co-participativa que se distingue da perspectiva aprisionada da educação para a mídia. In: HERMES, Dirceu (org). *Mídia, Educação e Cultura: Múltiplos olhares sobre a comunicação regional*. Chapecó-SC: Editora Argos, 2006. p. 131 – 146.

MACEDO, Roberto Sidney. *A Etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação*. Salvador: EDUFBA, 2000.

MARCUSE, Herbert. *O Homem Unidimensional. A ideologia da sociedade industrial*. 5ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1979.

MARQUES, José Carlos. A Falação Esportiva: O discurso da imprensa esportiva e o aspecto mítico do futebol. XXV Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, *Anais Digital...* Salvador/BA, 2002. Disponível em: <http://reposcom.portcom.intercom.org.br/bitstream/1904/19089/1/2002_NP18MARQUES.pdf> Acesso em: 08.Out.2007.

MARIN, Alda Junqueira. Educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções. *Cadernos Cedes*, Campinas. n. 36, p. 13-20, 1995.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. *Dos Meios às Mediações*. 2 ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2001.

MENDES, Diego de Sousa. *Educação Física & Novas Linguagens Educacionais: Sentidos e significados da produção de recursos audiovisuais na formação de professores da área*. Monografia (Licenciatura em Educação Física). CDS/UFSC. Florianópolis: UFSC, 2005.

MENDES, Diego de Sousa; PIRES, Giovani De Lorenzi. Educação Física & Novas Linguagens Educacionais: Sentidos e significados da produção de recursos audiovisuais na formação de professores da área. *Pensar a Prática*, vol 2, nº2, p. 181-196, 2006.

MONTEIRO, Silas Borges et al. Considerações Críticas sobre a Concepção de Pesquisa-Ação em Joe Kincheloe. Reunião Anual da ANPED, 23, *Anais...Caxambu/ MG* 2003. Disponível em: <www.anped.org.br/reunioes/23/textos/0406p.PDF> Acesso em: 20.Jun.2007.

MORIN, Edgar. *Para sair do século XX*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

NÓVOA, António. O professor pesquisador e reflexivo. [Rio de Janeiro], TVE BRASIL, 13 de set 2001. Entrevista Concedida ao Programa Salto para o Futuro/TVE BRASIL. Disponível em: <http://www.tvebrasil.com.br/salto/entrevistas/antonio_novoa.htm> Acesso em 20.Jul.2006.

NÓVOA, Antônio. *História da educação: perspectivas atuais*. São Paulo: Faculdade de Educação da USP, 1994 (texto digitado).

NÓVOA, Antônio. Formação de Professores e Formação Docente. In: NÓVOA, A. (Coord.). *Os Professores e sua Formação*. 2ª ed. Lisboa: D. Quixote, 1995. p. 13-33.

OLIVEIRA, Márcio Romeu Ribas. *O Primeiro Olhar: Experiências com Imagens na Educação Física Escolar*. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Programa de Pós-Graduação em Educação Física. Florianópolis: UFSC, 2004.

OROZCO, Guillermo. - La Audiencia Frente a la Pantalla: Una exploración del proceso de recepción televisiva. *Dialogos de la Comunicación*. nº 30. p. 54-63, jun. 1991.

OROZCO, Guillermo. *Televisión y Audiencias – Un enfoque cualitativo*. Madrid: Ediciones de la Torre, 1996.

PARDAL, Luís Antônio; MARTINS, Antônio Maria. Formação Contínua de Professores: concepções, processos e dinâmicas profissional. *Psicologia da Educação*, São Paulo, n 20, 1º semestre de 2005. p. 103-117.

PEREIRA, Ruth da Cunha. Educação em Serviço para o Professor: Conceitos e propósitos. *Tecnologia Educacional*. Rio de Janeiro, v.22. 110/111, p. 37-41, jan./abr. 1993.

- PÉREZ GOMES, Angel. O Pensamento Prático do Professor: A formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Coord.). *Os Professores e sua Formação*. 2ª ed. Lisboa: D. Quixote, 1995. p. 93-114.
- PIMENTA, Selma Garrido. Professor Reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). *Professor Reflexivo no Brasil: Gênese e crítica de um conceito*. 4ªed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 17-52.
- PIRES, Giovani De Lorenzi. Esporte, Mídia e Ilusão. In: MELO, Vitor Andrade; TAVARES, C. (orgs.). *O Exercício Reflexivo do Movimento: Educação Física, lazer e inclusão social*. Rio de Janeiro: Shape; SESC-Rio, 2006.
- PIRES, Giovani De Lorenzi et al. Retrato Preliminar da Produção em Educação Física e Mídia no Brasil. In: *I Congresso Brasileiro de Informação e Documentação Esportiva*, 2006, Brasília. I CONBIDE, anais eletrônicos, 2006.
- PIRES, Giovani De Lorenzi. A Pesquisa em Educação Física e Mídia nas Ciências do Esporte: um possível estado atual da arte. *Revista Movimento*. Porto Alegre, v.9, n.1, p. 09-22, 2003.
- PIRES, Giovani De Lorenzi et al. Catarinenses olímpicos na mídia impressa regional: a dialética local-global na cobertura dos jogos olímpicos de 2004. Congresso Sulbrasileiro de Ciências do Esporte, 3, *Anais eletrônicos...* Santa Maria: 20 a 23/setembro/2006.
- PIRES, Giovani De Lorenzi. *Educação Física e o Discurso Midiático: Abordagem crítico-emancipatória*. Ijuí: Unijuí, 2002.
- PRETTO, Nelson De Luca. *Uma Escola sem/com Futuro*. 3ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 2001.
- RIVOLTELLA, Pier Cesare. Entrevista concedida a revista Nova Escola. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/edicoes/0200/aberto/mt_214439.shtml> Acesso em 03. Mai.2006.
- SACRISTÁN, José Gimeno. *Poderes Instáveis em Educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- SACRISTÁN, José Gimeno. Consciência e Acção Sobre a Prática como Libertação Profissional dos Professores. In: NÓVOA, António. (Coord.). *Profissão Professor*. 2ª ed. Porto: Porto Editora, 1999. p. 63-92.
- SANTAELLA, Lucia; NÖTH, Winfried. *Imagem – Cognição, semiótica, mídia*. São Paulo: Iluminuras, 1999.
- SILVA, Jônia Garcia Gomes. *Formação Continuada: Reflexões sobre a construção da prática docente*. Campo Grande: Editora UCDB, 2004.
- SCHÖN, Donald A. *The Reflective Practitioner*. Nova York: Basic Books, 1983.

- SCHÖN, Donald A. Formar Professores como Profissionais Reflexivos. In: NÓVOA, A. (Coord.). *Os Professores e sua Formação*. 2ª ed. Lisboa: D. Quixote, 1995. p. 77-91.
- SCHÖN, Donald A. *Educando o Profissional Reflexivo: Um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- STENHOUSE, Lawrence. *La Investigación como Base de la Enseñanza*. 2 ed. Madrid: Morata, 1987.
- TARDIF, Maurice. *Saberes Docentes e Formação Profissional*. 7ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- TAVARES, José. A Formação como Construção do Conhecimento Científico e Pedagógico. In: SÁ CHAVES, Idália (org.). *Percursos de Formação e Desenvolvimento Profissional*. Porto: Porto Editora, 1997. p. 59-73.
- THIOLLENT, M. Metodologia da pesquisa-ação. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1994.
- THOMPSON, John B. *Ideologia e Cultura Moderna: Teoria social crítica na era das comunicações de massa*. 6ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- TRIPP, David. Pesquisa-Ação: Uma introdução metodológica. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005
- TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. *Introdução À Pesquisa em Ciências Sociais: A pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.
- ZEICHNER, Kenneth. Novos Caminhos para o *Practicum*: Uma perspectiva para os anos 90. In: NÓVOA, A. (Coord.). *Os Professores e sua Formação*. 2ª ed. Lisboa: D. Quixote, 1995. p. 115-138.
- ZEICHNER, Kenneth. *A Formação Reflexiva de Professores: Idéias e práticas*. Lisboa: Educa, 1993.
- ZEICHNER, Kenneth; DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Pesquisa dos Educadores e Formação Docente Voltada para a Transformação Social. *Cadernos de Pesquisa*, v. 35, n. 125, p. 63-80, maio/ago. 2005.
- ZUNZUNEGUI, Santos. *Pensar La Imagem*. Madrid: Catedra, 1995.

ANEXOS

ANEXO I

PROJETO: OFICINA DE MÍDIA-EDUCAÇÃO & EDUCAÇÃO FÍSICA

Proponente: Laboratório de Mídia do CDS/UFSC e Grupo de Estudos Observatório da Mídia Esportiva (LaboMídia/Observatório)

1. Introdução:

O LaboMídia, criado desde 2003, instalado no CDS/UFSC, se constitui como um laboratório de apoio didático para a formação inicial e continuada de professores de Educação Física, sendo um espaço destinado à estudos e pesquisas referentes a inter-relação mídia e Educação Física. Nesta direção, o LaboMídia oportuniza o acesso sistematizado aos conteúdos e às linguagens dos meios de comunicação de massa, dispondo para tal de uma ilha de edição não linear, uma mini-biblioteca e um grupo de estudos – Observatório da Mídia Esportiva. A partir de tais suportes, espera-se que os professores em formação possam se apropriar de "ferramentas" técnicas e conceituais para compreender e ressignificar o discurso midiático no que se refere aos temas da Educação Física.

Dada a existência deste laboratório, esperamos contribuir com a formação dos professores da rede municipal de Florianópolis, atuando junto à formação continuada dos mesmos, através da oferta gratuita de uma *Oficina de Formação para Mídia*.

Justificativa:

A justificativa para realização desse projeto relaciona-se à constatação de que, no âmbito da Educação Física brasileira, percebe-se uma crescente preocupação com a tematização acerca das relações existentes entre os meios de comunicação de massa e os elementos da cultura de movimento. Essa preocupação deve-se ao fato dos conteúdos da Educação Física encontrarem-se amplamente presentes na mídia, principalmente os esportes, dada sua imensa atratividade e representatividade econômica. Assim, espera-se que a Educação Física, enquanto uma área essencialmente pedagógica, contribua para o esclarecimento de seus alunos com relação às implicações do discurso midiático na Educação Física escolar, tais como: a criação de estereótipos esportivos, a obtenção das formas estéticas socialmente reconhecidas como ideais, a incorporação de discursos descontextualizados sobre possíveis benefícios advindos da prática do esporte, etc.

Objetivos:

Os objetivos do projeto são:

- Instrumentalizar técnico e conceitualmente um grupo de professores de Educação Física em formação, da rede municipal de Florianópolis, para a compreensão e utilização da mídia de maneira autônoma e crítica no cotidiano escolar, especificamente na aula de Educação Física;
- Fomentar o uso das ferramentas e tecnologias de produção de imagens e demais recursos audiovisuais e/ou midiáticos no cotidiano da Educação Física escolar.
- Viabilizar e acompanhar o desenvolvimento de unidades temáticas sobre *mídia & Educação Física* nas aulas de Educação Física escolar.
- Refletir sobre a formação do professor de Educação Física em relação à educação para a mídia e a utilização da produção de imagens como meio emancipador.

Participantes:

Professores de Educação Física do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Educação/Florianópolis – Grupo de Trabalho: 10 professores.

Metodologia:

A formação dos professores de Educação Física em relação à mídia se dará mediante a realização de uma oficina - *Oficina de Formação para Mídia*, oferecida gratuitamente pelo LaboMídia e integrantes do grupo de Estudos Observatório da Mídia Esportiva. Esta oficina pretende se realizar de Agosto a Novembro de 2006, tendo encontros semanais realizados no LaboMídia – CDS/UFSC (conforme cronograma abaixo). Optou-se pela utilização do LaboMídia na realização da oficina devido a infra-estrutura material que este possui, especialmente a ilha de edição.

Para uma melhor organização didática da oficina, esta será estruturada a partir de dois momentos:

1º Momento - fundamentação teórico-metodológica para intervenção (previsão de 8 encontros). Nesta etapa serão discutidas as principais características da mídia, sua relação com a Educação Física, suas possibilidades pedagógicas e de inserção na aula de Educação Física escolar, vivências coletivas de produção e análise da mídia, preparação e elaboração de unidades temáticas sobre *mídia & Educação Física* para serem desenvolvidas na escola.

2º *Momento* - desenvolvimento de unidades didáticas (6 a 8 aulas), pelos professores participantes em um das suas turmas na escola, tematizando Educação Física e mídia com acompanhamento sistemático através de observação participante.

Cronograma:

ETAPA 1:

	Dia/Mês	Local	Horário	Atividades	Responsáveis
1	15/Agosto	LaboMídia CDS/UFSC		Cultura midiática, contemporaneidade e EF	LaboMídia
2	22/Agosto	LaboMídia CDS/UFSC		Educação para a Mídia na escola e EF	LaboMídia
3	05/Setembro	LaboMídia CDS/UFSC		Produção em EF e Mídia & Experiências com mídia-educação	LaboMídia
4	12/Setembro	LaboMídia CDS/UFSC		Análise e leitura crítica da mídia: experiência de leitura de jornal e tv	LaboMídia
5	19/Setembro	LaboMídia CDS/UFSC		Foto, Filmagem, Edição e Blog	LaboMídia
6	26/Setembro	LaboMídia CDS/UFSC		Possibilidades de tematização da mídia na EF escolar	LaboMídia
7	03/Outubro	LaboMídia CDS/UFSC		Possibilidades de tematização da mídia na EF escolar	LaboMídia
8	10/Outubro	LaboMídia CDS/UFSC		Reflexão e encerramento da etapa	LaboMídia

ETAPA 2:

	Dias/Mês	Locais	Horários	Atividades	Responsáveis
	Outubro/ Novembro, a definir	escolas	Cfe. Horário da turma	Desenvolvimento de unidades didáticas de educação para a mídia nas aulas de EF (observação participante e registro das atividades) Entrevista com professores	LaboMídia e professores participantes

1. Contrapartida da PMF: passagens de ônibus urbano para os professores participantes, visando seu deslocamento até a UFSC, uma vez por semana.
2. Certificados: registro das atividades de extensão no DAEx/UFSC

ANEXO II

APROVAÇÃO DO TRABALHO NO COMITÊ DE ÉTICA UFSC

ANEXO III

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Coordenadoria de Pós-Graduação em Educação Física – MESTRADO
 Campus Universitário - Trindade - Florianópolis/SC - CEP 88040-900
 Fone (48) 3331-9926 Fax (48) 3331-9792 - E-MAIL: mestrado@cds.ufsc.br
 Home page: www.cds.ufsc.br/mestrado.html

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Meu nome é Diego de Sousa Mendes, sou aluno do Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação do CDS/UFSC e estou desenvolvendo a pesquisa intitulada: “*A MÍDIA NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE FLORIANÓPOLIS: UMA EXPERIÊNCIA A PARTIR DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA*”. O objetivo dessa pesquisa será analisar a implementação de conteúdos sobre mídia e Educação Física nas escolas da rede municipal de educação de Florianópolis. Para realizar tal pesquisa, vou acompanhar um grupo específico de professores de Educação Física, participantes da formação continuada sobre *Mídia e Educação Física*, oferecida pelo Laboratório de Mídia do Centro de Desportos da UFSC – LaboMídia. Esse grupo de professores implementará, a partir de Novembro de 2006, aulas de Educação Física escolar sobre o tema da mídia, a partir dos conhecimentos obtidos na formação anteriormente citada. Sendo assim, pretendo acompanhar as atividades que esses professores desenvolverão nas aulas de Educação Física, buscando avaliar suas intervenções pedagógicas sobre mídia. Ou seja, busco saber como os professores de Educação Física tratarão o conteúdo *mídia* em suas aulas, observando a metodologia, as ferramentas, as atividades, as avaliações, etc. Os dados da pesquisa serão coletados a partir de registro em diário de campo do pesquisador e entrevista com os professores. Tais procedimentos não trarão quaisquer riscos físicos, psicológicos ou emocionais aos participantes. Os professores serão convidados a participar do estudo, sem qualquer obrigatoriedade. Em caso de desistência, o participante apenas deverá informar ao pesquisador sua intenção de retirar-se do estudo, sem qualquer ônus para o mesmo e/ou Instituição de ensino.

Se você tiver alguma dúvida em relação ao estudo pode entrar em contato com o pesquisador pelos telefones (48) 3233- 2059 e/ou (48) 9615 7787.

Se você estiver de acordo em participar, posso garantir que as informações fornecidas somente serão utilizadas neste trabalho, assim como será garantido sigilo sobre as identidades pessoais dos participantes.

Assinaturas:

Pesquisador principal _____ Pesquisador responsável _____
 (Diego de Sousa Mendes) (Giovani De Lorenzi Pires)

Eu, _____ fui esclarecido(a) sobre a pesquisa : “*A MÍDIA NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE FLORIANÓPOLIS: UMA EXPERIÊNCIA A PARTIR DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA*” e concordo participar na realização da mesma.

Florianópolis, 12/09/2006.

Assinatura: _____ RG: _____

ANEXO IV

QUESTIONÁRIO PARA IDENTIFICAÇÃO DE FOCOS TEMÁTICOS PARA OS GRUPOS FOCAIS

A) PERFIL

1. Sexo

Feminino Masculino

2. Idade: _____

3. A quanto tempo você é professor de Educação Física Escolar? _____

4. Você é professor concursado?

SIM NÃO

5. Quantas horas-aulas semanais você dá em sua escola?

20 horas 40 horas Nenhum das anteriores - Quantas? _____

6. Quantas horas semanais em média você permanece na escola? _____

7. Você faz planejamento anual de suas atividades?

SIM NÃO

B) CONDIÇÕES NA SUA ESCOLA

1. Preencha o quadro abaixo a respeito dos equipamentos de sua escola.

	Possui esse equipamento?	Quantos?	Estado de conservação?	Você tem fácil acesso?
TV	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não		<input type="checkbox"/> Bom <input type="checkbox"/> Ruim	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não
Videocassete/DVD	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não		<input type="checkbox"/> Bom <input type="checkbox"/> Ruim	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não
Máquina Fotográfica	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não		<input type="checkbox"/> Bom <input type="checkbox"/> Ruim	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não
Filmadora	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não		<input type="checkbox"/> Bom <input type="checkbox"/> Ruim	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não
Computadores c/ internet	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não		<input type="checkbox"/> Bom <input type="checkbox"/> Ruim	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não

2. A sua escola lhe oferece um tempo destinado à preparação das aulas?

SIM - Quanto tempo? _____ NÃO

3. Na sua escola há reuniões pedagógicas periodicamente?

SIM NÃO

Qual a periodicidade?

semanalmente quinzenalmente mensalmente Outra: _____

4. Além das reuniões pedagógicas, existem grupos de estudos ou algum tipo de formação continuada que aconteça na própria escola?

SIM NÃO Caso tenha, descreva resumidamente: _____

5. Você já havia realizado e/ou participado de alguma experiência envolvendo mídia e educação na sua escola antes dessa capacitação?

SIM NÃO Caso tenha participado, descreva resumidamente: _____

C) SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA

1. Qual o principal motivo que o levou a participar de cursos de formação continuada?

2. Além da capacitação em Mídia & Educação Física você participa de outros cursos de formação continuada?

SIM – Quantos? _____ NÃO

3. Na sua formação inicial (graduação) você teve alguma disciplina relacionada à Mídia?

Sim – Qual? _____ NÃO

4. Qual (quais) motivo(s) o levou a escolher uma capacitação em Mídia e Educação Física?

5. Qual (quais) a(s) contribuição(ões) desta capacitação para você?

6. Em sua opinião, em que essa capacitação deixou a desejar?

7. Você pretende realizar intervenções com o tema da Mídia na aula de Educação Física?

SIM NÃO

8. Você se sente preparado para realizar intervenções com o tema mídia na aula de Educação Física?

SIM NÃO

ANEXO V

ROTEIRO GRUPOS FOCAIS – 1A e 1B

Data: 06/12/2006

Focos de Análise: Significados do curso de formação contínua para os participantes. Dificuldades encontradas; Inter-relação entre formação profissional e cultura escolar

Moderador: Diego S. Mendes

QUESTÕES

- 1 - O que vocês acharam da experiência de participarem de um curso de formação para mídia-educação?
- 2 - O que foi mais significativo pra cada um durante o curso?
- 3 - O que muda na prática profissional do professor de Educação Física quando se trabalha com a mídia-educação?
- 4 – Este curso contribuiu no âmbito pessoal de alguns de vocês? De que maneira? Explique.
- 5 – Qual a maior dificuldade que você teve neste curso de formação contínua?
- 6 – Quanto a realização das interlocuções escolares, grande parte dos participantes não conseguiu realizá-las. A que vocês atribuem isto?
- 7 – Houve prejuízos em realização a não realização das interlocuções escolares por parte da maioria do grupo?
- 8 – Como você percebe a cultura da sua escola em relação a mídia-educação? E, em relação ao seu trabalho como professor?
- 9 - De que maneira a cultura escolar contribuiu ou dificultou seu desenvolvimento ou do grupo neste curso de formação? E no desenvolvimento de interlocuções escolares, você constatou ou imagina de que forma a cultura escolar pode interferir no trabalho?
- 10 - Você se sente preparado para trabalhar com a mídia-educação em sua escola agora? De que modo?
- 11 – Você pretende realizar interlocuções escolares com o tema da mídia-educação daqui para frente? De que modo?
- 12 – Qual suas sugestões e crítica para este curso de formação contínua?

ANEXO VI

ROTEIRO GRUPO FOCAL 2

Data: 23/09/2007

Foco de Análise: As experiências com mídia-educação na escola (ênfase na segunda intervenção – Projeto Jogos Pan-americanos)

Moderador: Diego S. Mendes

QUESTÕES

- 1 - Nós realizamos nessa escola 2 intervenções de mídia-educação. Vocês já tinham vivenciado experiências como essas antes? Em caso afirmativo comentem.
- 2 - Esses projetos, de certa forma, foram resultados de um curso de formação contínua.
 - a) Vocês tiveram algum tipo de formação/capacitação para trabalharem com Mídia/TIC's na escola?
 - b) Como vocês vêem a questão da formação contínua de professores para mídia-educação?
- 3 - As intervenções com mídia e TIC's que vocês realizaram na escola foram significativas? O que essas intervenções significaram pra vocês?
- 4 - Houve avanços da segunda intervenção (sobre o PAN) em relação à primeira experiência na escola, sobre o lazer na comunidade? Comentem.
- 5 - Especificamente sobre a segunda intervenção (PAN), como vocês avaliam o projeto? Quais as possibilidades e os limites que vocês encontraram?
- 6 - Um fator que diferencia as duas intervenções é a interdisciplinaridade. Em que esse fator foi significativo para o desenvolvimento das intervenções?
- 7 - No segundo trabalho ficou evidente a necessidade de ensaiar com as crianças. A que vocês atribuem essa necessidade?
- 8 - Na opinião de vocês, qual a importância do planejamento e das reflexões coletivas no andamento do trabalho?
- 9 - Sabe-se que a cultura escolar muitas vezes interfere nesse tipo de trabalho, vocês perceberam interferência(s) no trabalho de vocês. Expliquem

10 - Este último projeto culminou na produção de um jornal escrito e um telejornal feitos pelas crianças, qual a importância desses materiais para vocês, as crianças e a escola?

11 - Após vocês terem passado por essa experiência na escola:

a) mudou algo na forma de vocês conceberem a mídia/TIC's na escola e/ou na sua profissão?

b) E na sua vida cotidiana?

12 - Que dicas vocês dariam para aqueles professores que pretendem trabalhar com mídia/TIC's na escola?

ANEXO VII

PROJETO DE INTERLOCUÇÃO ESCOLAR I (2006)

PROJETO MÍDIAS E A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR UM TRABALHO INTERDISCIPLINAR

IDELIZADORAS:

Maria Febrônia S. Strazzer,
Nydia Pinheiro Lorenzini,
Elizabete T. Correa da Cruz
Vanda Marques da Silva

UMA INVESTIGAÇÃO DAS ÁREAS DE LAZER DA COMUNIDADE DA SERRINHA, UTILIZANDO AS MÍDIAS COMO FERRAMENTA DE APOIO EM UM TRABALHO COM ENFOQUE INTERDISCIPLINAR.

1. JUSTIFICATIVA:

Hoje em dia existem vários meios de comunicação e novas tecnologias que podem auxiliar o professor, atrair os alunos ao ensino e aprendizagem, gerando assim, um maior interesse por parte dos mesmos, além de constituírem uma fonte de conhecimento. Trabalharemos com algumas dessas tecnologias estabelecendo novas pontes entre vídeo, correio eletrônico (e-mail), fotografias, jornais, livros entre outros. É fato que em nossa realidade a televisão está relacionada a um contexto de lazer e entretenimento, às vezes um dos únicos que nossos alunos têm acesso, e isso se reflete muito em sala de aula. Nesse contexto, cabe aos professores superar essas esferas, possibilitando aos alunos uma relação mais crítica com os meios, tomando-os como saber.

Através deste projeto pretendemos oferecer aos alunos da 3ª série, oportunidades de praticar, aprender, descobrir e sugerir algumas possibilidades através das mídias. Buscaremos oportunizar momentos que despertem a sensibilização, a curiosidade e o senso de observação, que proporcionem a aquisição de novos conhecimentos, a troca de informações, a aprendizagem de técnicas de como trabalhar com mídias sempre buscando uma relação e complementação com o conteúdo trabalhado em sala de aula.

Acreditamos que além de aprender habilidades e desenvolver capacidades, a criança possa construir valores e atitudes.

Para Freire (1992, p.109):

“Toda a pratica educativa implica sempre a existência de sujeitos, aquele ou aquela que ensina e aprende e aquele ou aquela que em situação de aprendiz, ensina também, a existência do objeto a ser ensinado e aprendido a ser reconhecido e conhecido o conteúdo afinal”.

Esta experiência deve ser construída num processo dialético de ação-reflexão-ação em que profissionais da escola, professores e alunos envolvidos participem de forma a construir, refletir e transformar o conhecimento e a ação.

2. OBJETIVOS:

- Proporcionar a experiência com a tecnologia;
- Vivenciar e tematizar práticas de lazer
- Realizar com os alunos um levantamento das áreas de lazer de algumas comunidades de Florianópolis e de sua comunidade;
- Despertar o interesse pelo tema de modo que tomem consciência da importância desses espaços de lazer em sua comunidade;
- Desenvolver o senso crítico e autonomia para que venham reivindicar por melhorias ou construção de áreas de lazer, podendo assim praticar atividades diversificadas e também preencher seu tempo livre.
- Elaborar uma maquete (prospecto de alguns tipos de lazer conhecido e que sejam significativos ao seu dia –a dia).

3. PÚBLICO

O projeto destina-se a 25 crianças de ambos os sexos, da 3ª série –32 da Escola Desdobrada José Jacinto Cardoso situada na comunidade da Serrinha, Florianópolis.

4. PERÍODO DE REALIZAÇÃO (Cronologia)

O projeto mídias será desenvolvido no final do período letivo de 2006, de 23/10/2006 a 31/11/2006 sendo necessário que os alunos participem ativamente nos horários de aulas, em alguns momentos extraclasse, tanto de Educação Física, como na sala informatizada, sala de aula e biblioteca.

5. RECURSOS UTILIZADOS

- Computadores (internet, e-mails), tv, vídeos, livros, revistas, jornais, câmera filmadora, máquina fotográfica.

6. PRINCÍPIOS PEDAGÓGICOS

Entre outros, são quatros princípios pedagógicos (Freire 1998) que serão perseguidos durante as aulas:

ENSINAR A TODOS.

Ensinar independentemente do nível de habilidade e conhecimento que a criança apresenta.

ENSINAR BEM A TODOS.

Ensinar utilizando-se de meios em que as crianças consigam praticar, interagir, modificar e sugerir uma área de lazer.

ENSINAR MAIS DO QUE O LAZER

Preocupar-se com a condição humana da criança.

DESPERTAR O GOSTO PELAS ATIVIDADES DE LAZER.
Estimular o componente lúdico e o bem estar mental e físico.

7. CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS (Quais conceitos/conteúdos serão trabalhados)

O trabalho será organizado a partir de 3 eixos temáticos:

1º) Meios de comunicação de massa: serão realizadas atividades que permitam aos alunos conhecerem os diferentes tipo de mídia, e a escolha de alguns veículos para a produção de um trabalho coletivo

- O uso da Mídia em todas disciplinas escolares; (Educação Física/ /Português, Matemática/Artes/Historia/Geografia/ Ciências e com auxilio da Biblioteca e sala informatizada).
- História e evolução dos meios de comunicação;
- Escolha com os alunos de alguns veículos (jornal, blog, vídeo, fotos etc) para a produção coletiva de um meio de comunicação sobre os espaços de lazer dos alunos em Florianópolis, especialmente no seu bairro.
- Ambientação e/ou vivência com a tecnologia escolhida: oficina de filmagem, fotografia, etc.

2º) Conceito e Vivências de Lazer: o objetivo é proporcionar aos alunos através de pesquisas e vivencias a construção de saberes acerca do conceito de lazer e suas múltiplas possibilidades

- Resgate das práticas e do conceito de lazer dos alunos
- Pesquisa do conceito de lazer
- Elaborar diferentes tipos de atividades a serem desenvolvidas e vivenciadas no espaço de lazer
- Realização de diferentes Atividades de lazer
- Construção coletiva de um conceito de lazer da turma, a partir de pesquisa prévia e de vivências.

3º) Espaços públicos de Lazer de Florianópolis e da comunidade local: Tomar conhecimentos dos espaços de lazer de algumas regiões de Florianópolis, e resgatar dos espaços de lazer do bairro, seus limites e necessidades.

- Definição: município/comunidade; cidade; Bairro; Lazer;
- Visita a algumas áreas de lazer de Florianópolis e do bairro

- Linguagens múltiplas perceptivas: (visão, audição, tato...);
- Desenvolver habilidades artísticas (maquete)

8. ATIVIDADES SUGERIDAS (Atividades a serem desenvolvidas)

- PESQUISAS: Serão feitos trabalhos de pesquisa, leitura, interpretação e produção de textos e mídias, a partir da internet, revistas, jornais, livros, programas televisivos, filmagem, fotografia sobre:

- Meios de comunicação;
- Áreas de lazer de algumas comunidades de Florianópolis;
- Áreas de lazer do bairro da Serrinha.
- Conceito de lazer e/ou práticas de lazer.
- pesquisar das práticas de lazer que são veiculadas nos meios de comunicação e se realmente são de lazer.

- ATIVIDADES DE LAZER: Vivência de diferentes atividades de lazer, comparando com atividades que não sejam de lazer.

- PRODUÇÃO DE UM VEICULO DE COMUNICAÇÃO: Produção de um meio de comunicação (vídeo, jornal, blog, etc) sobre a temática dos espaços de lazer em Florianópolis e/ou na comunidade.

- SAÍDA DE CAMPO

- Visitas na própria comunidade e em algumas outras comunidades de Florianópolis para fotografar e filmar os locais que tem área de lazer.
- a turma será dividida em grupos e cada grupo ficará responsável por uma função a cada dia (Câmeras, assistentes, fotógrafos, computadores)

- PRODUÇÃO DE UM DOCUMENTO FINAL: texto reivindicando espaços de lazer no bairro serrinha para a comunidade a partir dos desejos e necessidades dos alunos.

- CONSTRUÇÃO DE UMA MAQUETE: Construção de uma maquete da área de lazer idealizada pelos alunos para sua comunidade.

9. ETAPAS DO TRABALHO E PREVISÃO DE CRONOGRAMA:

1. Em sala de aula: introdução ao assunto meio de comunicação e organização da turma em grupos para a pesquisa sobre o tema; (23/10)
2. Na sala informatizada e Biblioteca: Pesquisar a história e evolução dos diferentes meios de comunicação; escolha de uma mídia para produzir (25/10 e 26/10)
3. Em sala de aula : apresentação para a turma e professoras do trabalho de pesquisa sobre os meios de comunicação; (31/10)
4. Em sala de aula e Educação Física: Tarefa – investigar o conhecimento prévio dos alunos sobre: O que é lazer? O que eles fazem em seus momentos de lazer?; Observar em casa na TV, momentos que aparecem atividades de lazer ; (31/10)
5. Na aula de Ed. Física: Discussão sobre o conceito de lazer trazido pelos alunos; mais a vivencia ou experiências com atividades de lazer trazidas por eles. (01/11)
6. Na sala informatizada e biblioteca: Pesquisar o conceito de lazer em diferentes fontes; (06/11)
7. Em sala de aula Educação Física: discussão, comparação e construção coletiva do conceito de lazer; (06/11)
8. Na sala informatizada: pesquisar as áreas de lazer de algumas comunidades de Florianópolis; (08, 09 e 10/11))
9. Na aula de Educação Física vivenciar atividades de lazer e ambientação com a filmadora e maquina fotográfica (Para as crianças aprenderem a manusear e garantir uma qualidade mínima) (08 e 10/11);
10. Na sala de aula: sistematizar as informações coletadas na pesquisa; (13/11)
11. Na aula de Educação Física, Informática e sala de aula: Elaboração e produção de um roteiro de como será o vídeo e organização dos grupos para saída de campo (13 /11)
12. Na sala informatizada: Trocar informações, através de e-mails com alunos de outra escola municipal sobre o assunto; (14/11)
13. Na aula de Ed. Física/ sala de aula/ sala Informatizada e Biblioteca:

Saída de campo:

→ pelo bairro investigar as áreas de lazer e entrevistar moradores (fotos e filmagens pelos alunos (13/11)).

- em outra comunidade e entrevistar uma pessoa que resida na mesma (fotos e filmagem feita pelos alunos) (16 /11)
- Vivenciar um local de lazer em outra comunidade (VIDEOTECA –“ESPAÇO DE CULTURA E LAZER”) Comunidade e escola da costeira do Pirajubáé (/11)

14. Na sala de aula, Informática, Educação Física: sistematizar as informações coletadas na pesquisa da comunidade visitada; (/11)

15. Visita com os alunos ao Centro de Desporto da UFSC (Labomídia), para a montagem do vídeo -Decupagem e Edição, em parceria pelos mesmos e deixando também a tomada de decisão a eles . (/11)

16. Na aula de ed. Física e Biblioteca: assistir ao vídeo produzido e discutir o assunto; (/11)

17. Construção de uma maquete e um texto com sugestão de áreas de lazer para sua comunidade (/11).

10 . AVALIAÇÃO

- Em relação à aprendizagem, participação, envolvimento, cooperação e potencialidades no resultado do trabalho e a avaliação da turma após o trabalho ser apresentado para a mesma.
- Também será elaborado um pequeno projeto (maquete ou texto), construído pelos alunos de uma área de lazer que gostariam de ter em sua comunidade.

Obs.: Algumas datas ainda serão agendadas e outras já pré-definidas poderão sofrer modificações de acordo com o calendário escolar.

Outubro / 2006

ANEXO VIII

PROJETO DE INTERLOCUÇÃO ESCOLAR II (2007)



PROJETO PRODUZINDO MÍDIA E CIDADANIA NA ESCOLA: Relato de uma Experiência com a Tematização dos Jogos Pan-americanos do Rio 2007

Unidade Escolar: E. D. JOSÉ JACINTO CARDOSO



Turma: 4as séries

Profissionais envolvidos:

Elisabete T. Da Cruz (professora regente)

Maria Febrônia S. Strazzer (ed. Física)

Nydia Pinheiro Lorenzini (sala informatizada)

Vanda Marques da Silva (biblioteca)

JUSTIFICATIVA

*Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo;
os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo.*
Paulo Freire

Esta frase de Paulo Freire, cujas idéias e propostas revolucionaram a estrutura educacional, enfatiza que o processo de ensinar e aprender pressupõe a existência de encontros. Ou seja, toda prática educacional envolve, necessariamente, relações de comunicação. Trata-se de um pressuposto que antecede a existência da Internet ou de qualquer outra tecnologia. É a função humana produzir e transmitir conhecimento com autonomia. As mudanças de estrutura e funcionamento da sociedade desencadeada pelas inovações das tecnologias de informação e comunicação podem oferecer elementos para enriquecer esse encontro fundamental entre quem aprende e quem ensina.

Em ano de Jogos Pan-americanos, nada mais propício do que aproveitar o tema para propiciar aos alunos maiores informações sobre o evento, permitindo a construção de conhecimentos sobre o mesmo, bem como algumas de suas inter-relações com a mídia e com o contexto brasileiro, promovendo um resgate histórico, motivando os alunos a conhecerem os esportes que compõem o Pan-americano e resgatando alguns valores intrínsecos a esse grande evento.

Os Jogos Pan-americanos são uma versão continental dos Jogos Olímpicos, realizados de quatro em quatro anos, sempre um ano antes dos mesmos. Reúne os países das Américas, com o intuito de fortalecer o esporte na região. A cada edição, os Jogos Pan-americanos crescem de tamanho e importância, em menos de meio século, o evento dobrou em número de países, atletas e modalidades, até tornar-se uma das principais competições do calendário esportivo.

A idéia de desenvolver esse projeto surgiu do interesse dos alunos por esportes e da grande divulgação que a mídia vem fazendo sobre o evento. Neste contexto é importante que a escola aproveite o que é veiculado na mídia e se faça um trato pedagógico com o que é transmitido nos meios de comunicação, possibilitando atividades reflexivas, a atitude crítica, a capacidade decisória, e a conquista da autonomia. O potencial comunicativo da mídia precisa ser explorado, no sentido de fortalecer uma prática pedagógica dialogada, que negocia sentidos, que escuta e dá voz aos alunos envolvidos no processo, criando oportunidades para o trabalho de educação em rede²⁴ para o desenvolvimento da capacidade de cooperar, aprender, acessar e produzir conhecimento contribuindo com qualidade de ensino. Diante disso, aproximar as ações educacionais das linguagens midiáticas, como a tv, internet, revista, jornal, rádio, passa a ser uma questão importante para a formação cultural dos nossos alunos.

24 - "Educação em rede" supõe, companheirismo, solidariedade."(GOMEZ, 2004. p.14)

OBJETIVOS DO PROJETO

OBJETIVO GERAL:

Proporcionar aos alunos das 4ª séries vivências e informações sobre os jogos Pan-americanos, buscando a produção de conhecimentos sobre o mesmo, associando o uso e a tematização das (multi) mídias no âmbito escolar.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Conhecer a história dos Jogos Pan-americanos;
- Identificar as diferentes modalidades disputadas nos jogos;
- Ter noções geográficas dos países que participarão dos jogos;
- Incentivar a leitura, interpretação e produção crítica de diversas modalidades textuais;
- Despertar o interesse pela pesquisa;
- Proporcionar a vivência de duas modalidades desportivas realizadas no PAN; uma conhecida e outra pouco explorada pela mídia.
- Criar momentos para que o aluno possam ser criativos, autônomos, trabalhar coletivamente e desenvolver suas expressão tanto oral quanto corporal;
- Desenvolver habilidades para artes manuais;
- Produção do vídeo e jornal como forma de apreensão dessa linguagem específica, contribuindo assim para desenvolver uma relação mais crítica com a mídia.

QUE CONCEITOS/ CONTEÚDOS PRETENDE TRABALHAR

- Modalidades esportivas;
- Conceito de mídia;
- Expressão corporal/ oral;
- Socialização; cooperação;
- Interesse pela leitura e pesquisa;
- Contato e tematização com as mídias;
- Produção e organização de textos escritos;
- Mapas/localização geográfica;
- Conceitos matemáticos (tabelas; gráficos e problemas);
- Atividades artísticas.

ATIVIDADES PREVISTAS

- Realizar pesquisas na Biblioteca, internet e em casa (jornais e revistas);
- Confeccionar um mural com as notícias e novidades do PAN;

- Divulgar o mural de notícias para todos os alunos da escola;
- Localizar geograficamente os países que participarão dos jogos;
- Decoração da escola (bandeiras dos países participantes);
- Fazer passeio de estudo ao Centro de Desporto da UFSC para conhecer os espaços esportivos;
- Vivenciar uma modalidade não muito divulgada na mídia sobre o PAN; e outra modalidade esportiva conhecida.
- Ler, interpretar e produzir diversas modalidades textuais, tais como: textos narrativos, informativos, científicos, gráficos e tabelas etc.;
- Troca de e-mails entre alunos e técnico ou jogadores da modalidade do “Hóquei” que estão no PAN;
- Realizar entrevistas com pessoas envolvidas no evento;
- Assistir um filme do PAN anterior (observar/ comentar);
- Produzir um telejornal e um jornal impresso.

RECURSOS UTILIZADOS

- Jornais e revistas;
- Computador;
- Livros;
- Câmera fotográfica digital;
- Filmadora;
- TV e DVDs;
- Mapas;
- Materiais diversificados para as artes;
- Bolas;
- Babels e outros recursos utilizados em algum esporte a ser vivenciado.

AMBIENTES UTILIZADOS

- Sala de aula
- Sala informatizada
- Biblioteca
- Refeitório
- Quadra de esportes e pátio da escola
- Centro de desporto da UFSC
- Laboratório de mídia do CDS/UFSC - Labomídia

CRONOGRAMA

Esse projeto terá início agora em julho e será finalizado em agosto.

PRÉ-PAN				
09-13/07	Pesquisa na SI e na biblioteca			
16 - 20/07	Pesquisa na SI e na biblioteca	Produção do mural (notícias do PAN)	Assistir o vídeo sobre o PAN; ou alguma modalidade	Levantamento das modalidades que não apareciam na mídia antes e agora com o PAN estão aparecendo.
DURANTE O PAN				
13 - 29/07	Acompanhamento dos jogos pelos alunos	Acompanhamento dos jogos pelos alunos	Acompanhamento dos jogos pelos alunos	Acompanhamento dos jogos pelos alunos
PÓS-PAN				
30 - 03/08	Escolha das modalidades p/vivenciar	Vivência das modalidades	Preparação p/ o vídeo e o jornal	Preparação p/ o vídeo e o jornal
06 -10/08	Visita ao CDS da UFSC	Realização da matéria	Redação e revisão da matéria	Redação e revisão da matéria
13 - 17/08	Fechamento do vídeo e jornal	Apresentações dos trabalhos	Reflexões finais	

AVALIAÇÃO

Os alunos serão avaliados de acordo com os seguintes critérios:

- Participação, interesse e responsabilidade;
- Compreensão das atividades;
- Realização e apresentação dos trabalhos solicitados;
- Criatividade, autonomia e organização em grupo.

Alguns sites indicados para a pesquisa:

<http://www.rio2007.org.br/pan2007/portugues/indexpt.asp>

http://pt.wikipedia.org/wiki/Jogos_Panamericanos

<http://www.ciberamerica.org/Ciberamerica/Portugues/Areas/Sociedad/Deportes/Panamericanos.htm>

http://desciclo.pedia.ws/wiki/Jogos_Panamericanos_de_2007

http://www.cob.org.br/pan2007/portugues/noticias_det.asp?id=1189

<http://www.oriodejaneiro.com/panhistoria.htm>

<http://www.suapesquisa.com/rio2007/>

<http://www.brasilnopan.com.br/>

<http://www.quadrodemedalhas.com/jogos-pan-americanos/rio-2007/index.htm>

DINÂMICAS DE TRABALHO

Dinâmica do Mural:

Dividir em grupos responsáveis, para selecionar e organizar o mural.

- Um grupo para trazer notícia;
- Um grupo para decoração do mural (+- 2);
- Um grupo para colocação das notícias;
- Um grupo para divulgação na escola.

Dinâmica do Telejornal:

1. Assistir e observar alguns telejornais.
2. Dividir grupos responsáveis, para elaborar e realizar o telejornal.
 - 1 para ser câmara;
 - 2 apresentador;
 - 1 repórter;
 - 1 entrevistado ou apresentação da matéria.
 - Um grupo para organizar o local.

Deverá primeiro se fazer uma adaptação com as ferramentas da mídia, realizando um ensaio e logo após assistir para melhorar e corrigir o que não ficou bom.

Dinâmica do jornal escrito:

1. Observação e manipulação de vários tipos de jornais.
2. Planejar com a turma a organização do jornal (título, seções, matérias a serem desenvolvidas)

3. Dividir grupos responsáveis para elaborar as matérias de cada seção. Cada grupo deverá organizar:

- fotógrafo;
- Pesquisar as notícias/matéria;
- Redigir as notícias;
- Apresentação das matérias.
- Organizar o jornal;

Os grupos deverão se organizar para divulgação e distribuição do jornal.

Dinâmica de vivenciar as modalidades:

Cada turma (41 e 42) escolherá duas modalidades uma conhecida e a outra não conhecida na mídia para vivenciar na quadra da escola ou pátio, dando oportunidade a todos de pesquisar esta modalidade e vivenciar, escolhendo algum recurso para apresentação como: mímica, desenho, teatro, revistas, jogo etc...

Dinâmica da saída de campo na UFSC:

Organizar grupos para conhecer o local onde é praticada alguma modalidade do PAN e se possível vivenciá-la e realizar uma entrevista com algum atleta que por lá estiver treinando neste dia.

Roteiro de pesquisa para as Turmas 41/42

JOGOS PAN-AMERICANOS

BLOCO 1- HISTÓRIA DO JOGOS PANAMERICANOS

- O que é Pan-americano?
- Porque deste nome?
- Quem inventou?
- De quanto em quanto tempo é realizado o PAN?
- Quantos Pan-americanos já foram realizados até hoje?

BLOCO 2- MODALIDADES

- Quais as modalidades que tem no Pan?
- Tem disputa?

- Porque algumas modalidades não aparecem na mídia?

BLOCO 3- PAN NO BRASIL - (Rio de Janeiro)

- Local e onde vai ser realizado o PAN?
- Em que data que vai começar o PAN?
- É importante que se tenha o PAN ou não? Por quê?

BLOCO 4- PAÍSES PARTICIPANTES

- Quantos países vão participar do PAN?
- Quais são estes países?
- Qual o 1º país que ganhou a medalha ou prêmio?

BLOCO 5- ATLETAS

- Os atletas são profissionais?
- Os atletas se preparam para ir ao PAN?
- Tem algum catarinense participando?

ANEXO VIX

PRODUTO FINAL DA INTERLOCUÇÃO ESCOLAR II – JORNAL IMPRESSO DAS CRIANÇAS