



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA/UnB
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA/FEF
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO-SENSU EM
EDUCAÇÃO FÍSICA / PPGEF

EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E A LINGUAGEM
AUDIOVISUAL: UMA PROPOSTA DE AÇÃO PEDAGÓGICA

Jonatas Maia da Costa

BRASÍLIA
2010

**EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E A LINGUAGEM
AUDIOVISUAL: UMA PROPOSTA DE AÇÃO PEDAGÓGICA**

Jonatas Maia da Costa

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação Física da Universidade de Brasília, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação Física.

ORIENTADORA: INGRID DITTRICH WIGGERS

AGRADECIMENTOS

Difícilmente eu conseguiria expressar em poucas linhas o quanto me valeu estar próximo de algumas pessoas durante a confecção deste trabalho. Embora se possa dizer que pragmaticamente a tarefa do pesquisador se faz de forma solitária, seria um contra-senso de minha parte não registrar aqui alguns personagens que tornaram possível a confecção do produto de minha pesquisa no campo da escola. Obviamente, estas pessoas apresentam-se em lugares e momento distintos, mas que de alguma forma fizeram parte de minha vida quando desta diligência.

Portanto, agradeço ao trabalho de minha orientadora, a Prof. Dra. Ingrid Dittrich Wiggers, pela parcimônia aliada ao olhar acadêmico que logrou êxito na qualificação de minha pesquisa.

À equipe de professores do Colégio CEUB, bem como a Coordenação e a Diretora Prof. Lucia Maria Lopes, que me proporcionaram uma singular formação docente no âmbito do magistério da Educação Básica, patrimônio que irá me acompanhar por toda a vida.

Em especial, aos professores Rodrigo Leonardo e Roberta Makie que tão bem souberam acolher minha proposta de investigação e que se mostraram sempre comprometidos com o labor docente.

Aos colegas da mecanografia do Colégio CEUB, à Claudinha, ao Celso, ao Carlos e ao Fábio, os meus mais sinceros agradecimentos, pois sempre estiveram dispostos em ajudar nos mais diversos trabalhos organizacionais e instrumentais da pesquisa.

Aos amigos Ronaldo Pacheco e Galego, pelas madrugadas divididas em pensamento durante o processo de minha formação no mestrado.

À minha esposa, Renata Lino, que me deu apoio necessário para enfrentar as dificuldades do cotidiano de saber dividir o tempo do trabalho, dos estudos e da vida familiar.

Por fim, agradeço a minha família, meu pai (Seu Costa) que me honra por suas qualidades fraternais e solidárias, a minha mãe (Dona Vivia) que por meio de sua fé tenho alcançado êxito na vida, ao meu irmão Jefferson, que nestes últimos anos tem sido um parceiro no debate do trabalho docente e a minha irmã Veruska, que neste núcleo familiar, teve a coragem de ser a pioneira no universo acadêmico.

SUMÁRIO

	Página
RESUMO	8
ABSTRACT	9
I – INTRODUÇÃO	11
1. Objetivos	16
1.1 Geral	16
1.2 Específicos	16
II – REVISÃO DE LITERATURA	17
2.1 MÍDIA E EDUCAÇÃO	18
2.1.1 Aproximando o leitor à temática: voltando-se aos meios de comunicação e sua presença formativa	18
2.1.2 Tecnologização da Educação: as interfaces entre mídia e educação	20
2.1.3 O educar para as mídias	25
2.1.4 Cinema e Educação	36
2.1.5 Educação e linguagem audiovisual	39
2.2 EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR	43
2.2.1 <i>Grosso modo</i> : história e concepções pedagógicas da educação física escolar brasileira	43
2.2.2 Panorama geral: onde estão as mídias na pauta da educação física escolar?	48
2.2.3 Sobre mídias e educação física escolar: algumas experiências	54
III – METODOLOGIA	61
3.1 PESQUISA SOCIAL E EDUCAÇÃO FÍSICA	62
3.1.1 Limitações do modelo positivista nas ciências sociais: rumo ao paradigma da intervenção	62
3.1.2 A favor da pesquisa-ação como método investigativo da Educação Física Escolar	67
3.2 ASPECTOS METODOLÓGICOS DA INVESTIGAÇÃO	72

3.2.1	O <i>locus</i> da pesquisa	72
3.2.2	Experiências da escola com as mídias	76
3.2.3	A Educação Física da escola investigada: organização, professores e proposta pedagógica	78
3.2.4	Aproximações à turma investigada: conhecendo a 8ªB através do olhar de seus professores	82
3.2.5	Experiência exploratória no âmbito da Mídia-educação e da educação física escolar	85
3.2.6	Ponto de partida: considerações acerca das estratégias e escolhas metodológicas	89
3.2.7	Realização no campo de pesquisa: planejamento e execução das ações pedagógicas e investigativas	91
3.2.8	Esclarecimentos sobre a metodologia de análise de dados e elaboração dos resultados	95
IV – RESULTADOS E DISCUSSÃO		97
4.1 MÉTODO DE ENSINO E APRENDIZAGEM EM EDUCAÇÃO FÍSICA POR MEIO DO AUDIOVISUAL		98
4.1.1	Das tecnologias de mídia aos caminhos metodológicos de ensino: a importância do planejamento	98
4.1.2	Atitude comunicativa didática: preparando a produção discente por meio da pesquisa	102
4.1.3	A produção de vídeo como recurso à participação ativa	113
4.1.4	Cinema e Educação Física: refletindo a prática por meio da leitura fílmica	126
V – CONSIDERAÇÕES FINAIS		133
VI – REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS		136
LISTA DE ANEXOS		142

LISTA DE FIGURAS

	Páginas
Figura 1 - Piscina semi-olímpica	74
Figura 2 - Plataforma de saltos	75
Figura 3 - Campo de futsociey	75
Figura 4 - Ginásio de esportes	75
Figura 5 - Sala de lutas: <i>tatame</i>	75
Figura 6 - Quadras poliesportivas	75
Figura 7 - Professor diante da roda de alunos	81
Figura 8 - Slide utilizado nas orientações do trabalho	104
Figura 9 - Slide de orientação à estrutura do trabalho de pesquisa	106
Figura 10 - Slide de orientação à produção de vídeo.....	106
Figura 11- Estudantes assistindo um filme produzido pelo projeto CLE	108
Figura 12 - Vivência e encenação do jogo de Pólo	117
Figura 13 - Estudantes e professores debatendo sobre a prática de “handebol em duplas”	120
Figura 14 – Estudante filmando a transformação dos jogos/esportes.....	121
Figura 15 – Estudantes em momento de avaliação dos vídeos	123
Figura 16 – Estudantes assistindo os vídeos produzidos pelos grupos de trabalho	124
Figura 17 – Capa do filme “Rebobine por favor”	129
Figura 18 – Debate a partir do documento “Refletindo sobre o filme”	130

RESUMO

Este estudo constitui-se numa investigação realizada por meio do Programa de Pós-graduação *Stricto-Sensu* da Faculdade de Educação Física da Universidade de Brasília - PGEF/UnB, da linha de pesquisa ‘Esporte e Educação Física Escolar’, tendo como tema ‘Mídias, Educação e Educação Física’. A pesquisa objetivou experienciar uma perspectiva de ensino crítico e autônomo aos discentes, partindo de uma proposta de prática pedagógica que utilizou a linguagem audiovisual, especificamente a produção de vídeo e o cinema, nas aulas de educação física do Ensino Fundamental. Estruturada segundo a metodologia da pesquisa-ação, o texto apresenta considerações epistemológicas sobre o método e a pesquisa-ação no âmbito da Educação Física Escolar. Compreende uma revisão de literatura a partir de dois eixos temáticos: a mídia e suas interfaces com a educação e a educação física escolar. Apresenta e discute os resultados da proposta pedagógica a luz de uma concepção crítica de ensino em educação física. Percebem-se as possibilidades em torno da criação de ambientes favoráveis ao ensino emancipatório a partir das proposições pedagógicas com a linguagem audiovisual, sobretudo quando sustentada pela opção da pesquisa e a produção discente nas aulas de educação física.

Palavras-chave: Educação Física Escolar. Mídias. Pesquisa-ação. Audiovisual.

ABSTRACT

This study constitutes an investigation did at the Post-graduation Program, *stricto sensu* course, Physical Education Faculty at the University of Brasilia - PGEF/UnB, in the line search 'Sport and Physical Education', with the theme 'Media, Education and Physical Education'. The research aimed to present the perspective of a critical teaching process to students, starting by the pedagogical practice proposal, using the audiovisual language, specifically the video production in physical education at primary school classes. According the *action-research* methodology, the text presents epistemological considerations on the method of action-research as part of physical education at school. Includes a literature review based on two main themes: the media and its interface with education and physical education at school. This study shows and discusses in critical form, the results of the pedagogical proposal to teaching physical education. Concluding that, there are possibilities around creating conducive environments to emancipator education from the audiovisual language education proposals, especially when sustained by research and practical activity by students in physical education classes.

Keywords: Physical education at school. Media. Action research. Audiovisual.

Mas a escola (e a sociedade para os jovens) deve aprender a fornecer novas instruções sobre como reagir diante dos meios de massa. Tudo o que foi dito nos anos 60 e 70 tem de ser revisto. Naquela época éramos todos vítimas (quem sabe até justamente) de um modelo dos *mass-media* que era uma cópia daquele das relações de poder: um emissor centralizado, com planos políticos pedagógicos precisos, controlados pelo Poder (econômico ou político), as mensagens emitidas através de canais tecnológicos reconhecíveis (onda, canais, fios, aparelhos caracterizáveis como um vídeo de cinema ou tevê, um rádio, a página de uma revista) e os destinatários, vítimas da doutrinação ideológica. Teria bastado ensinar destinatários a ‘ler’ as mensagens, a criticá-las, quem sabe se teria chegado à era da liberdade intelectual, da consciência crítica... Foi igualmente o sonho de Sessenta e Oito.”

Umberto Eco (1984)

I – INTRODUÇÃO

A proposta deste estudo é investigar as possibilidades de utilização de estratégias pedagógicas que tangenciam as aulas de Educação Física aos recursos da mídia audiovisual, concretamente experienciados a partir de uma proposta de produção de vídeo e de apreciação fílmica por parte de estudantes do Ensino Fundamental.

À guisa de justificar tal intento, pensemos no mundo contemporâneo e o inegável alcance globalizado dos meios de comunicação de massa. É fato que a sociedade sente o peso e a influência das mídias em todos os ramos da vida cotidiana, não sendo diferente no âmbito da educação. Portanto, cabe ressaltar a legitimação do acesso às tecnologias midiáticas nas instituições escolares no sentido de preservar o direito de crianças e jovens a ter, segundo Feilitzen (2002) o acesso às informações que objetivem a promoção do bem-estar social e o direito à liberdade de expressão, aspectos presentes na Convenção da ONU sobre os Direitos da Criança (1989).

Mais do que oportunizar o acesso às tecnologias midiáticas, compete à escola duas atribuições práticas. A primeira é a de dar um sentido pedagógico à utilização dos instrumentos de mídia, de forma a estabelecer uma ação intencional e planejada daquilo que se pretende como laboração educativa. A segunda seria o de educar para a mídia, que de acordo com Prinsloo (2001), tem como característica maior um escopo crítico, pois a educação para a mídia se preconiza segundo as diversas formas de se ver, perceber e entender o mundo e ainda como os outros interpretam este mundo para nós. Por conseguinte, indico

aqui, a opção por uma perspectiva à favor da mídia-educação como fundamento balizador a esta empreitada.

Defendemos que a Educação Física pode, por meio de sua dinâmica curricular, contribuir para um projeto de mídia-educação na escola básica. Contudo, segundo Betti (2001, p.127), “não caberia falar em educação das mídias e com as mídias” caso circunscrevêssemos a prática da educação física ante as perspectivas de ensino predominantes na história da disciplina no contexto educacional brasileiro. No caso, o autor se refere a uma perspectiva curricular que se caracteriza de duas maneiras: uma, de caráter “compensatória/terapêutica”, a qual a educação física deve compensar o sedentarismo da vida moderna e a própria rotina desgastante do trabalho intelectual escolar, à guisa de propor uma prática com objetivos ligados à saúde e a um estilo de vida mais ativa; e outra perspectiva denominada “esportivização”, que entende a educação física como suporte à formação de atletas, colocando-a “em posição subalterna ao esporte espetáculo” (BETTI, 2001, p.127).

Logo, a fim de promover novas ações pedagógicas em Educação Física, especificamente aquelas que se destinam a trabalhar com as mídias e sobre as mídias, é preciso sobejar o entendimento das abordagens de ensino, de forma a enfatizar as que se apresentam com proposições reformistas. A opção pela interface com as mídias requer uma concepção crítica de ensino, uma vez que no contexto da Educação Física, as mídias, sobretudo em seu discurso, se coaduna as perspectivas retratadas acima. No caso, é o tratamento qualificado (pela ação pedagógica) ao uso das mídias, que legitimam a sua opção.

Para isso, é preciso articular a prática pedagógica da educação física em torno não somente da vivência corporal mas também daquela que contemple aspectos ligados ao conhecimento e a reflexão. Betti (2001) destaca a

dificuldade dos professores de educação física em aderir às ações pedagógicas que não sejam eminentemente “práticas”, com receio em tornar suas aulas maçantes e entediantes, provocando o desinteresse dos alunos, que “querem mesmo é jogar bola”. Contudo, trabalhar com as mídias nas aulas de educação física não quer dizer transformá-las em aulas teóricas. O entendimento deve ser o de aproximar criticamente o fenômeno midiático ante os anseios e os conteúdos da Educação Física escolar.

Portanto, é fundamental aprofundar a questão em torno das possibilidades de ação nessa perspectiva de trabalho. Daí a necessidade da elaboração de estudos e pesquisas que favoreçam o diálogo entre o agir pedagógico em educação física e as mídias e suas tecnologias.

Nesse sentido, é mister retratar, mesmo brevemente, os avanços da produção científica da Educação Física no campo das tecnologias da comunicação. De acordo com Pires (2003), com a reestruturação do X CONBRACE (Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte) em 1997, que passou a integrar os Grupos de Trabalhos Temáticos - os chamados GTT's - observou-se um ganho substancial na produção científica em Educação física/Esporte no Brasil. Destaca-se neste momento a criação do GTT Educação Física/Esporte e Mídia e a difusão das possibilidades de pesquisa nesta temática, que a época se encontrava completamente incipiente. Passados alguns anos, Pires (2003), observa durante o período de 1997 à 2001, um significativo avanço das pesquisas, sobretudo aos trabalhos que tomam como objeto o esporte espetáculo e a construção social do corpo. Entretanto, relata a visível ausência “de estudos que formulem e experimentem propostas metodológicas de trato pedagógico sobre o tema (...) no âmbito do sistema educacional, nas aulas de Educação Física escolar” (PIRES, 2003, p.19-20).

De forma mais recente, outras perspectivas e resultados são encontrados no levantamento das produções do GTT Comunicação e Mídia no período de 1997 à 2005 realizadas por Leiro, Pires e Betti (2007), mormente à constatação do crescimento do número de pesquisas que abordam a Educação Física Escolar, para os autores, sublevada pela inclusão da temática da mídia no currículo da formação profissional em Educação Física. Contudo, do ponto de vista metodológico, boa parte destas pesquisas estão estruturadas em fontes bibliográficas ou são fruto de ensaios teóricos. Ainda há poucas produções científicas que ousaram delimitar seus métodos por meio de estudos de campo. Tal fato demonstra a necessidade de estudos que se aproximem do contexto da Educação Física Escolar, sobretudo de maneira propositiva às práticas de ensino e as mídias.

Com tal propósito, este trabalho pretende discorrer sobre uma experiência no campo da escola, especificamente no contexto da Educação Física, no tocante a uma proposta pedagógica apoiada na linguagem audiovisual. Por ser caracterizar quanto aos resultados de uma pesquisa no âmbito da pós-graduação, estrutura-se segundo os termos de uma dissertação. Inicialmente e após o esclarecimento dos objetivos da pesquisa, aprofunda o assunto através de uma revisão da literatura estruturada a partir de dois eixos temáticos que subsidiam os dois primeiros capítulos. O primeiro aborda a mídia e a educação de forma geral; e o segundo capítulo orienta sua análise para a educação física escolar.

Cabem aqui algumas considerações sobre as escolhas teóricas para a realização deste diálogo com os autores cardinais da temática, sobretudo àqueles que nos orientaram à aproximação com as mídias e suas interfaces com a educação. No que tange a fundamentação teórica da comunicação, tradicionalmente temos visto, quase que hegemonicamente, a preferência por pesquisadores estrangeiros. O que pese termos recorrido a eles ao longo do

texto, optamos por enfatizar as produções brasileiras por entendermos que estas apresentam características de proximidade à instituição escolar no contexto nacional.

Na sequência à revisão de literatura, três capítulos compõem a metodologia do trabalho. Sentimos a necessidade de além de estabelecer e esclarecer os métodos da pesquisa, oferecer um arcabouço teórico balizador de nossa escolha metodológica. Por isso, apresentamos como forma de justificar nossa opção pela pesquisa-ação, dois capítulos que favorecem o entendimento desta alternativa metodológica em pesquisa social, sobretudo, no âmbito da escola e das investigações sobre práticas pedagógicas em Educação Física.

A seguir, são apresentados os resultados da pesquisa, estruturada substancialmente com as interpretações e discussões com a literatura. Neste momento, ganha destaque nosso esforço em concorrer de forma protagonista às produções da Didática da Educação Física. Tal intento se concretiza na medida em que nos apropriamos de uma leitura pedagógica dos meios de comunicação no universo da escola e os atrelamos ao ensino crítico da Educação Física, assaz à pedagogia crítico-emancipatória (KUNZ, 1994).

Nossas últimas considerações marcam o terreno fértil a ser explorado pelas pesquisas de práticas pedagógicas em Educação Física numa perspectiva de mídia-educação.

Ademais, esperamos que as contribuições expressadas no texto, possam ao menos nos fazer refletir sobre a necessidade de renovação ao ensino da Educação Física no contexto escolar. De fato, nossa única certeza é que o melhor caminho está em iniciarmos as mudanças de forma propositiva, submetendo nossas idéias ao crivo da escola.

1. OBJETIVOS

1.1 GERAL

Investigar o uso de mídias audiovisuais como estratégia no âmbito de ações pedagógicas em aulas de educação física, buscando contribuir para a formulação de metodologias de ensino contextualizadas em nosso século.

1.2 ESPECÍFICOS

a) Discutir novas possibilidades no trato pedagógico da educação física com o uso de mídia cinematográfica e a produção de vídeo no contexto de aulas curriculares do ensino fundamental.

b) Experimentar e analisar uma perspectiva de um ensino crítico e autônomo aos discentes, considerando o uso de mídias audiovisuais como parte do currículo escolar.

II - REVISÃO DE LITERATURA

“(…) tenho uma incógnita que é a incógnita da minha vida hoje: será que existe uma linguagem a ser descoberta que seja a interseção entre o comunicador e o educador? Ou seja, será que existe um tipo de profissão, de atividade, em que você junte, num novo jeito de educar e de comunicar, o papel do jornalista e do professor? Teoricamente, o educador tem de cuidar do processo cognitivo do educando. Então, ao dar aula, supostamente vai ter de medir se o aluno aprendeu ou não. É um atributo dele. Teoricamente, ele é bom ou mau professor pelo grau de produtividade. Seja lá o que for produtividade. O que é o comunicador? É alguém que comunica, mas não tem responsabilidade sobre o aprendizado. Tentamos facilitar o entendimento, mas depois não vamos medir. *Você leu minha coluna? Então, faça uma prova.* A minha questão é a seguinte: será que numa época em que você tem de lidar com tanto conhecimento num prazo tão curto, não é necessário que o comunicador tenha a preocupação de ensinar, e que o educador tenha a preocupação de trabalhar com a comunicação e saber comunicar? Será que há uma *linguagem* a ser descoberta nisso? Já não se consegue mais ensinar sem levar em conta a Internet, a televisão, o rádio, o jornal, ou seja, se você ensinar sem trabalhar com o tempo real você falha. Fico imaginando que no futuro, o jornalista terá de participar de salas de aula virtuais para detalhar suas informações, contextualizando a notícia. (...) a idéia que tenho é que a redação de jornal vai ter de ser uma sala de aula e a sala de aula vai ter de ser uma espécie de redação de jornal, em que as informações vão chegando, você vai traduzindo e depois vai explicando. Acho que a escola do futuro, de verdade, que faz do presente sua grande matéria-prima, é aquela que vai misturar a redação do jornal com a sala de aula e será uma grande casa de dúvidas, de curiosidades, de sonhos.

(Gilberto Dimenstein, 2003)

2.1 MÍDIA E EDUCAÇÃO

2.1.1 Aproximando o leitor à temática: voltando-se aos meios de comunicação e sua presença formativa

No início da década de 1980, Umberto Eco (1984) perguntava-se acerca do *mass-media*, que numa livre tradução, significaria meios de comunicação de massa. A indagação sugeriria uma reflexão sobre as formas simbólicas percebidas e a condição plural das mensagens, as quais são compostas e usadas *livremente* pelas pessoas, que na verdade são agentes produtoras e consumidoras do próprio meio técnico comunicacional.

A liberdade, discursada pelo autor, nos faz refletir sobre se há mudança significativa das liberdades quando, o sujeito consumidor das mídias, ao *zapear*, ao sabor dos seus desejos e interesses pelas tecnologias de TV e rádio, por exemplo, está de fato livre das interferências de outros sujeitos concretizados pelos discursos das narrativas do meio técnico.

Partindo do pressuposto que essa interferência é real e sentida, e caso nos pareça impossível a criação de um escudo frente às influências formativas e culturais da mídia, uma vez que é possível perceber, como fez Betti (1998), a onipresença da mídia no mundo contemporâneo, sobretudo nas sociedades urbanas, talvez Eco (1984) tenha razão ao dizer que, apesar do sujeito ser livre quando tem o controle remoto nas mãos, a discussão mais relevante está em não relativizar a liberdade de escolha do usuário de mídia, mas “o modo como ele é ensinado a ser livre ou controlado” (ECO, 1984, p.179) pelos próprios meios de comunicação.

Mas se escolhermos esse ponto de vista, seria fundamental colocar no bojo dessa discussão as intenções precípuas dos meios de comunicação de massa em suas representações institucionais. Refiro-me a uma das categorias

tipológicas apresentadas por Gonnert (2004) quanto às mídias. Para este autor, não há uma única definição para as mídias, tendo em vista que podemos nos referir a elas como as instituições, as emissoras de TV ou as empresas de jornal por exemplo. Como também podemos nos referir por meio do “gênero (jornais, revistas, etc) ou da técnica (fax, rádio).

Na esteira das intenções hegemônicas percebidas nas instituições midiáticas, Mattelart e Matterlat (2006) corroboram o entendimento de que há uma estrutura de preservação às orientações econômicas embutidas nas concepções das instituições de mídia, demonstradas a partir do que se convencionou falar de ‘imperialismo cultural’, que seria o processo pelo qual a classe dirigente estrutura as organizações e instituições sociais na perspectiva correspondente aos valores engendrados pelo sistema político-econômico dominante

Na América Latina, e, especificamente no Brasil, Mattelart e Matterlat (2006), lembram as iniciativas contra-hegemônicas expressadas na obra de Paulo Freire (1921-1997), “Pedagogia do oprimido”, no qual o educador brasileiro, além dos avanços pedagógicos progressistas, consegue vincular a comunicação como mote à organização popular. Brandão (1981), ao discorrer sobre o “Método Paulo Freire” de alfabetização, demonstra que a prática de Freire, quando do uso das chamadas palavras e frases geradoras, utilizava a mídia impressa. Em algumas das práticas pedagógicas do grande educador brasileiro, os agricultores recém alfabetizados, liam e escreviam jornal. Embora, neste caso, a aproximação entre comunicação e educação tenha ocorrido num caso isolado, sendo realizados a partir da atitude de educadores e não por parte da instituição midiática, foi relevante para perspectivas futuras às teorias comunicacionais.

De acordo com a tese de que a instituição midiática pouco percebe (na prática) seu papel formativo/educativo em torno das expectativas de seu consumidor, e que isso só é possível frente à mobilização política de sociedade rumo à reivindicação pública de seus anseios a uma programação (aquilo que é possível escolher *zapeando*), devemos, portanto, considerar outros meios que contribuam às intenções discorridas acima por Eco (1984).

A escola, como nos aponta Feilitzen (2002) e Belloni (2005), certamente é uma possibilidade de meio difusor das ações que contribuem para a formação dos sujeitos, no sentido de torná-los livres e autônomos na relação com os meios de comunicação. Tais questões serão tratadas a seguir. Primeiro numa explanação sobre a Mídia-educação, depois em situações concretas de práticas pedagógicas participativas, objetivamente as que experimentaram intervenções submetidas ao audiovisual como linguagem expressiva.

2.1.2 Tecnologização da Educação: as interfaces entre mídia e educação

“Nesta sociedade do futuro que se inicia agora, as máquinas “inteligentes” povoarão cada vez mais o cotidiano e por conseqüência, o campo da educação. Esta sociedade povoada de máquinas “inteligentes” já existe, embora ainda esteja restrita a alguns “bolsões de alta tecnologia”, ou seja, os grupos sociais vivendo em ambientes altamente tecnificados, utilizando com crescente intensidade computadores ligados em redes para trabalhar ou estudar, comunicar-se, para resolver problemas da vida cotidiana.”

Maria Luiza Belloni

Se a escola pode ser uma das instâncias propostas na relação entre sujeito e mídia, caberia, portanto, o tratamento pedagogizado dos elementos midiáticos que passariam a ser, paulatinamente, objeto de estudo para pesquisadores e educadores.

Segundo Gonnet (2004, p.22), durante a década de 1960 surge, através dos trabalhos da UNESCO em torno da educação, a expressão “educação para as mídias”. Justificava-se a preocupação devido ao crescimento dos meios de comunicação de massa, sobretudo, a televisão. Da TV, explica Gonnet (2004, p.23), esperava-se “a capacidade (...) de alfabetizar em grande escala populações privadas de estruturas de ensino e de equipes de pessoal qualificado”.

Em 1973, o Conselho Internacional do Cinema e da Televisão, propõe a definição da chamada educação para as mídias, que seria “uma educação crítica para a leitura das mídias, qualquer que seja o suporte (escrito, radiofônico, televisivo)” (GONNET, 2004, p.23). Desta forma, o autor ratifica a importância da conscientização dos sujeitos ante os conteúdos apresentados pela mídia, expressado por suas estruturas técnicas.

Para Gonnet (2004) é consenso fazer da escola o lugar-comum à educação para as mídias. Nesse sentido, ele defende que a escola deve instrumentalizar o aluno a ser capaz de se apropriar de qualquer conteúdo midiático, mas crítico o suficiente para não sofrer manipulação de qualquer natureza – política, cultural, ideológica, etc.

Tais apontamentos iniciaram um olhar sobre o processo histórico de que as mídias podem vir a contribuir enormemente para a consecução de objetivos educacionais atrelados à formação de um usuário participativo, crítico e construtor das possibilidades tecnológicas comunicacionais.

Observando as questões evidenciadas por Gonnet (2004), urge estabelecer reflexões e ações no âmbito da Educação, sobretudo em sua instituição formalizada, a escola, com vistas à elaboração de um plano que deliberadamente faça a interface das tecnologias da comunicação com os processos didáticos da Educação.

Nesse sentido, Belloni (2004)¹ defende que um projeto de mídia-educação se estabelece a partir de um compromisso político com a sociedade expressado por meio de proposições pedagógicas que tornem as tecnologias comunicacionais inclusivas e contextualizadas aos objetivos da escola brasileira. Desde a década de 1980, as experiências de pesquisa da autora junto ao ensino básico procuraram integrar os agentes da educação às tecnologias comunicacionais, esforçando-se de forma crítica para compreender a possibilidade de uma dupla dimensão na relação dos meios de comunicação com a escola, unificada junto ao processo didático sob a percepção do uso instrumental da tecnologia (ferramenta didática) e como objeto de estudo e reflexão.

Belloni (2005) acredita que a comunicação e a educação são ferramentas fundamentais à emancipação humana tendo em vista que as tecnologias da comunicação estão postas seria premente superar sua estruturação de dominação e supressão das classes mais baixas da sociedade. Pretende que seja um esforço para a efetivação do Estatuto da Criança e do Adolescente, uma vez que isso passa pelo acesso a todas as tecnologias disponíveis e a “uma comunicação livre e sem preconceitos” (BELLONI, 2005, p.3). Numa declaração aberta, mostra que um dos seus objetivos fundamentais de um projeto de mídia-educação, seria o de tornar efetivo o direito à educação de qualidade e o direito ao acesso à comunicação às crianças e aos adolescentes.

Sobre o acesso aos conhecimentos do futuro, para Belloni (2005) seria necessário focar a reflexão no utilizador (usuário) das mídias. Nesse sentido,

¹ Identificamos em Maria Luiza Belloni, uma autora fundamental para os estudos de Mídia e Educação no Brasil. Esta destacada professora e pesquisadora, ao longo de sua trajetória acadêmica, há muito vem buscando contribuir para a consolidação das pesquisas relacionadas à comunicação e a educação.

um exemplo concreto está nos resultados apontados pela pesquisa de Greenfield (1988) que tentou identificar avanços cognitivos nas crianças que viam televisão com mais incidência do que outras. Seus estudos acusaram que as crianças que vêem televisão alargam suas aptidões no que diz respeito às suas relações espaço-temporais e desenvolvem suas capacidades cognitivas e perceptivas.

Em Belloni (2005), o aprofundamento destes estudos faz parte das chamadas TIC's (tecnologias da informação e da comunicação), que toma como mote a idéia que o desenvolvimento de uma maior autonomia no contato com estas mídias favorece o surgimento de outras competências. Na contramão deste entendimento, preocupa-se com situações que podem conduzir as crianças a uma espécie de isolamento afetivo-social, na medida em que o uso exacerbado das TIC's se torna um vício. De qualquer forma, o que permanece como consenso é que os impactos das TIC's são percebidos nos processos e nas instituições sociais, embora estejam sendo estudados de maneira diversa segundo várias abordagens.

Do ponto de vista da Educação e suas interfaces com as TIC's, cabe aqui uma apontamento:

“São imensos os desafios que estas constatações colocam para o campo da educação, tanto do ponto de vista da intervenção, isto é, da definição e implementação das políticas públicas, quanto do ponto de vista da reflexão, ou seja, da construção de conhecimentos apropriados à utilização adequada daquelas máquinas com fins educativos.” (BELLONI, 2005, p.8)

Formam-se, então, duas questões nevrálgicas: como a escola poderá contribuir para que as crianças se tornem usuárias criativas e críticas destas ferramentas e superem um estado de consumidoras compulsivas e representantes de novos e velhos clichês? E como a escola pública pode assegurar a inclusão e o acesso de todos na sociedade do conhecimento?

Na esteira destas questões, Belloni (2005) alerta para um novo contexto escolar que surge com grandes desafios às instituições e aos profissionais: a) crescente demanda educacional, ou seja, mais estudantes e a necessidade de formação continuada a todos; b) convergência dos paradigmas presencial e a distância que resignifica os papéis dos atores: professor (coletivo e multicompetente) e do estudante (autônomo); c) integração das TIC's de modo criativo que supere a relação dos estudantes como meros receptores (é necessário também que os usuários sejam produtores); d) maximização do aproveitamento das tecnologias de maneira pedagógica (formação de educadores, criação de materiais, metodologias, produção do conhecimento).

Para responder a este desafio, é preciso colocar as TIC's como eixo pedagógico central nos processos educacionais, de forma a preservar duas dimensões consideradas indissociáveis pela autora. Primeiro que as TIC's são “ferramentas pedagógicas” ricas e contribuem a expansão do ensino e segundo que elas constituem-se num “objeto de estudo complexo e multifacetado”, que exige abordagens criativas, críticas e interdisciplinares, tratando-se na verdade de um “tema transversal” com forte potencial mobilizador dos agentes escolares.

Do ponto de vista das finalidades e objetivos destas compreensões apresenta-se de maneira genérica, o entendimento de que caberia à escola fomentar a integração das mídias na vida dos cidadãos, sobretudo à escola pública que teria a incumbência de atuar como catalisador às desigualdades sociais que a exclusão às TIC's provoca na sociedade. Para isso é necessário investimento e profundas transformações nas estruturas educacionais brasileiras. Leia-se, então: “formação de professores (formados para as mídias); pesquisa voltada para metodologias de ensino; nos modos de seleção, aquisição e acessabilidade de equipamentos; materiais didáticos e pedagógicos e muita, muita criatividade” (BELLONI, 2005, p.10)

2.1.3 O educar para as mídias

Na tentativa de concretizar as metodologias pedagógicas que contribuam aos estudos de um pensar a educação para as mídias, Belloni (2005) discorre sobre o papel da televisão para o processo de socialização das crianças e dos jovens.

Sobre o meio, não há como negar a proximidade da sociedade em geral com a mídia televisiva. É premente a importância da TV para o processo de socialização de crianças e jovens, pois é notória a opinião positiva destes para com esse meio de informação. Na verdade, a TV concorre com a escola no que diz respeito à apreensão de conhecimentos. Ainda sobre o processo de socialização, a Belloni (2005, p.32) reforça sua compreensão e justifica a importância do estudo das mídias e sua interface com a educação:

“A sociedade perpetua-se através de um amplo processo de transmissão da cultura: o saber acumulado (a ciência e a técnica), os valores, as representações e as normas coletivas (as estruturas simbólicas) são apresentados às crianças e adolescentes como imagens e modelos idealizados. (...) A socialização é o resultado destas (das) interações constantes dos indivíduos jovens com seu meio ambiente. As interações características destes processo são mediatizadas principalmente, mas não exclusivamente, pela linguagem verbal, razão pela qual sempre baseamos nossas pesquisas na análise do discurso dos jovens sobre a telinha e suas mensagens.”

Belloni (2005) traz a expressão “mídia-educação” como sinônimo de “educação para as mídias”. Esta ganha força na medida em que se proclama fundamental para a construção, de fato, do exercício da cidadania do sujeito. A mídia-educação é condição para a formação do cidadão crítico e ativo perante o discurso midiático, que se afasta das armadilhas manipulativas das mensagens. Há ainda outro objetivo: a de formar – com a mesma aura crítica – o sujeito comunicador que de maneira competente informará a sociedade com o olhar voltado para a responsabilidade social, fito que deve permear seu trabalho.

De maneira pragmática, duas categorias se apresentam às pesquisas (da mídia e da escola): a) enquanto objeto de estudo, para fornecer as crianças e aos adolescentes os meios necessários para entenderem esta nova linguagem; b) e enquanto instrumento pedagógico, ofertando aos professores um suporte eficaz para a melhoria do ensino.

A consolidação do ativismo docente de Maria Luiza Belloni está expressa na ideia de contemplar estas duas categorias através de uma intervenção pedagógica articulada com a tecnologia midiática. Destaca-se então a implantação do “Programa de Formação de Telespectador” observada a partir de uma experiência numa escola pública de 1º grau (Hoje, Ensino Fundamental). Na ocasião, a autora registra que o desafio maior apresentado era o de como seria possível modernizar o ensino sem reduzir as mídias ao uso meramente técnico das ferramentas. Ou mesmo na escola pública, como poderíamos universalizar o acesso às tecnologias num país de excluídos digitais?

Sem a pretensão de encaminhar soluções mágicas a estes problemas, Belloni (2005) ressalta a experiência vivida, em escolas públicas de Brasília, Rio de Janeiro e Florianópolis, como um passo importante na produção de metodologias possíveis à escola.

O “Programa Formação do Telespectador” assim é descrito pela autora:

“O Programa Formação do Telespectador é uma experiência de educação para a mídia, com o objetivo de formar crianças e adolescentes para o uso ativo e crítico da televisão, através da iniciação do público jovem para a percepção consciente e a discussão crítica das mensagens televisuais.” (Belloni, 2005, p.69)

A ação por meio do supracitado programa, passa pela necessidade de formar o indivíduo que ao dominar a linguagem da televisão dificilmente será dominado por ela. Segundo Belloni (2005), ser crítico frente aos conteúdos televisivos passa pela formação escolar, e é tarefa da instituição Escola ensinar

“Mc Luhan tanto quanto Gutemberg”, numa clara e contundente crítica à opção tradicional da escolar em maximizar a cultura letrada.

Fruto de pesquisas e de variadas áreas epistemológicas (sociologia, psicologia social, semiótica) e com base na forma e na linguagem televisual, o programa se constitui num *kit* de material pedagógico, escrito numa linguagem fácil e atraente, que levanta questões relevantes ao pensamento crítico em torno da televisão.

A implantação, ocorrida desde 1993, sugere a discussão de duas hipóteses importantes. A primeira toma como base a afirmação que os jovens possuem uma predisposição às novas tecnologias (estas falariam a linguagem dos jovens) e são capazes de desenvolver uma relação ativa com elas. A segunda hipótese dispõe de que os professores estariam aptos a desenvolver um trabalho de Mídia-educação apoiados na qualidade do material disponibilizado, mesmo sem uma prévia formação propedêutica acadêmica.

A experiência quando da implantação do programa mostraram que a hipótese primeira, de fato, concretizou-se, uma vez que a resposta dos estudantes foi sempre positiva à intervenção segundo o Programa, onde os mesmos puderam exercer “sua capacidade crítica, participando ativamente e demandando a continuidade do trabalho” (Belloni, 2005, p.70). Entretanto, a segunda hipótese se percebeu ingenuamente otimista, quando o material ofertado não foi suficiente para a mobilização dos professores a uma prática de educação para as mídias. Belloni (2005) identifica muitas dificuldades de aceitação diante às inovações pedagógicas. Atribui isto às más condições de trabalho do professor e a baixa remuneração como alguns aspectos relevantes para a ausência de iniciativa docente, embora credite uma boa parcela de culpa à própria formação acadêmica, geralmente desvinculada da pesquisa e da intervenção.

Adiante, Belloni (2005) descreve um pouco da gênese de produção e implantação institucional do Programa Formação do Telespectador, e relata de maneira mais contundente as experiências na cidade de Florianópolis. Então, constata de maneira positiva o Programa quanto de seu alcance entre as crianças e os adolescentes.

Todavia, causou espanto à autora, que nesta oportunidade era coordenadora do programa, a falta de continuidade mesmo com uma avaliação promissora do projeto por parte dos professores. A explicação veio dos diretores de escola que atribuíram a não continuidade pela falta de desejo dos docentes. Ora, há uma contradição entre a avaliação do programa (positiva por parte de professores) e o desejo de continuar as ações. Belloni então lança-mão de uma reflexão, que não responde a questão, mas clarifica o contexto complexo e atrelado aos condicionantes políticos, econômicos e ideológicos que permeiam a escola:

“(…) as variáveis do contexto (condições de trabalho, salário, mobilidade dos professores) explicam em grande parte esta inércia pedagógica que assola nossas escolas públicas. Acreditamos, todavia que, em que pese seu valor heurístico, estas variáveis não são suficientes. Para compreender e explicar esta situação será necessário buscar subsídios na análise mais aprofundada das variáveis intrínsecas do processo educacional: a formação dos professores e, relacionada com ela, a produção do conhecimento pela pesquisa educacional e a influência ideológica das grandes teorias sociais no campo teórico e prático da educação.” (Belloni, 2005, p.86)

É precípuo conceber que o trabalho pedagógico “por meio” ou “para” as mídias não pode ser entendido como um luxo à população brasileira, ao contrário, precisa ser tratado como um ponto importante na agenda pública educacional, uma verdadeira necessidade à emancipação humana. Apenas introduzir o suporte tecnológico não é o bastante, é fundamental o tratamento pedagógico destas tecnologias. Porém, segundo Belloni (2005), só

conseguiremos isso através da incansável ação de pesquisa atrelada à intervenção docente.

O avanço do debate, das experiências e das pesquisas no universo da Mídia-educação, teve como corolário o progresso das proposições pedagógicas em torno das tecnologias comunicacionais e sua aproximação com a escola. O caminho mapeado que defendia a superação do uso instrumental das mídias - quase que apenas como um suporte técnico - obteve respaldo na crescente teorização de uma educação reflexiva, que estivesse atenta às dimensões políticas e éticas da formação humana.

Em Orofino (2005) encontra-se respaldo teórico consubstanciada à experiência concreta na escola, fato que nos liga a um caminho progressista em torno de uma educação voltada à emancipação. Orofino (2005) defende que, para além do uso das mídias, é fundamental valorizar o esforço produtivo dos estudantes em detrimento dos arranjos prontos e funcionais. E completa:

“Atualmente, fala-se muito em tecnologia educacional, educação à distância via redes de informação e plataformas em multimídia, infovias, etc. Entretanto, boa parte do material bibliográfico disponível sobre esta temática volta-se para a perspectiva instrumental. Esta temática há muito vem sendo debatida na esfera da educação, mas não sob uma perspectiva crítica que privilegie o *ponto de vista dos estudantes* e tenha o objetivo de oferecer *visibilidade e ampliação* para as vozes silenciadas das crianças e adolescentes. (OROFINO, 2005, p. 117, grifo da autora)

O Programa Formação do Telespectador, criado e defendido por Belloni (2005), aqui é sutilmente criticado por Orofino (2005). Se não há crítica, ao menos se passa a ideia de agregar à dupla dimensão de Belloni (mídia como ferramenta didática e como objeto de estudo) uma terceira dimensão: a importância da produção midiática na escola.

Focalizando esta “terceira dimensão” do tratamento pedagógico às mídias, é que a experiência de Orofino (2005) se constitui como uma descrição e

reflexão de prática em Mídia-educação, na qual a autora lança-mão do surgimento da “pedagogia dos meios”. A pedagogia dos meios, segundo Orofino (2005), reclama uma atenção especial à epistemologia da complexidade, sem a qual não é possível entender a proposta. Como pano de fundo de toda intervenção relatada, ganha força o olhar para a construção de cidadania, aos direitos humanos e a sustentabilidade.

Observando o contexto escolar, Orofino (2005) ressalta que, embora não tenha a pretensão de inventar soluções mágicas para questões amplas, não se pode negar a necessidade de permanecer atento à importância de uma reflexão crítica sobre o sentido social da *práxis* docente. Portanto, do ponto de vista político, é mister defender que o espaço escolar é irrefutavelmente um espaço coletivo, e, que a perpetuação da coletividade é expressada na medida em que há espaços à imaginação e a criatividade das crianças e dos adolescentes. Nesse sentido, a autora afirma que “ao usarmos as novas mídias na escola – de modo transdisciplinar e coletivo – poderemos certamente enriquecer estes processos” (OROFINO, 2005, p.29). E de forma concreta, explica:

“(…) eu acredito que, somente na medida em que forem meios (e não fins) de problematização de questões que sejam de interesse dos estudantes e da própria comunidade escolar é que podemos atingir estes objetivos. Assim, estaremos ampliando as vozes silenciadas de crianças e adolescentes que estão cada vez mais alijados do acesso às tecnologias de comunicação e informação, visto que a maioria não se inclui na lógica dominante da sociedade de consumo e do mercado. Não se trata de propor aqui um receituário para a produção de audiovisual na escola. Pelo contrário. Vamos tratar aqui muito mais do ponto de vista do uso reflexivo das novas linguagens híbridas e de suas ricas possibilidades narrativas do que somente de tecnologia em um sentido instrumental.”

Em Paulo Freire, a autora busca solidificar seus objetivos, quando o relembra para destacar que a promoção de uma pedagogia que emancipa é aquela que o faz a partir da participação efetiva de crianças e adolescentes. Portanto, se olharmos para as mídias, então teremos a criação e, sobretudo, a

ressignificação de uma cultura que, de maneira hegemônica, tem atendido aos interesses do mercado, e que agora pode, através da intervenção docente, ascender à produção uma cultura que “contribua com uma pedagogia da ampliação de vozes, de construção de visibilidade, da esperança e do re-encantamento do espaço escolar” (OROFINO, 2005, p.30).

Por reconhecer que as mídias ocupam um lugar cada vez mais significativo no cotidiano cultural das crianças e dos jovens, Orofino (2005) entende que é preciso estabelecer um diálogo entre o saber escolar (cultura escolar) e a cultura midiática. Porém, este diálogo precisa superar os pragmatismos tecnificados do uso das tecnologias de mídia em prol da oferta de produção (discente) de narrativas através da linguagem midiática.

A “cultura midiática” está arraigada ao cotidiano das crianças e dos adolescentes. Segundo Orofino (2005), “(...) a TV e o rádio cobrem 98% do território brasileiro, levando informação, entretenimento, valores éticos e políticos aos mais diversos recantos do país”, portanto, não existe escola que não “conviva sem a presença de alguma influência da cultura das mídias” (OROFINO, 2005, p.40). Portanto, nossas crianças e jovens adentram à escola envolvidos por esta cultura. Em função disto, as linguagens e os conteúdos das mídias requerem um tratamento crítico por ocasião das práticas educacionais. Logo, cabe a escola ofertar um tratamento pedagógico à mensagem e ao formato dos meios de comunicação de massa. Entretanto, precede à ação pedagógica um entendimento mínimo das teorias da comunicação, que por sua vez contribuiria à apropriação e resignificação do uso das tecnologias de informação e comunicação na escola.

Para Orofino (2005), os educadores que pretendem uma intervenção crítica no âmbito da escola, expressada pela opção da pedagogia dos meios, deverão ir além das concepções e ações com as mídias de caráter funcionalista.

Portanto, é preciso retornar com uma resposta aos meios. Este é o cerne da questão para compreendermos a proposta da autora, que em síntese se apresenta com o fito de identificar “na escola não apenas um espaço de leitura e recepção crítica dos meios, mas também como **local de produção e endereçamento de respostas às mídias**” (OROFINO, 2005, p.41-42, grifo da autora). Ao fazer isto, a escola contribui ao exercício da reflexividade social, se defendendo desta forma de conteúdos apelativos, que geralmente tencionam apenas atender aos interesses do mercado.

Seguindo esta perspectiva, é possível estruturar um caminho teórico-metodológico, que concebe a presença da cultura de mídia atrelada à audiência (a comunidade e os escolares). Esta relação acontecerá através de um processo sócio-histórico e ocorrerá por ocasião de alguns fatores: a) o contexto da produção, da difusão e qual tecnologia será utilizada (a produção nos remete à industrial ou foi feita de maneira alternativa?); b) a análise das mensagens (o conteúdo reflete aspectos ideológicos?); c) os modos de recepção (nossa interpretação é de aceitação ou recusa das mensagens?) (OROFINO, 2005).

No entanto, a autora alerta que esta complexa relação (produção – mensagem – recepção – resposta) mesmo estando avançada no campo da comunicação social, ainda encontra lacunas extensas na área da educação escolar. E aí, surgiria como propósito o avanço científico para o amadurecimento de uma área do conhecimento que promova uma interface das mídias com a escola. Uma reflexão importante da autora, no que diz respeito à ação de educadores em torno deste propósito, está posta nestes termos:

“As mediações não estão dadas. Elas se constituem enquanto ações reflexivas. E podem ocorrer de fato, tanto na esfera da produção quanto na recepção. Para o nosso caso, enquanto educadores, as mediações precisam ser potencializadas, desenvolvidas, trabalhadas. E a escola pode e deve estar articulada às demais esferas da sociedade civil na construção de alianças de transformação, na medida em que se inclua, nesta luta de conquista de poder,

junto às camadas excluídas e marginalizadas, com respeito ao acesso às mídias contemporâneas.

Se pensarmos a escola como um local de recepção crítica e de formulação de resposta ao discurso mercadológico, dominante na mídia contemporânea, estaremos ampliando os espaços de ressignificação e transformação tanto da narratividade quanto da própria vida social.” (OROFINO, 2005, p. 51)

Orofino (2005) nos mostra, a partir de uma experiência concreta, vivida numa escola pública, alguns caminhos metodológicos da *pedagogia dos meios*, expressada através de uma proposição pedagógica que incitava os estudantes de uma turma de oitava série a produzirem um vídeo. Tinha como objetivo principal, defender uma proposta metodológica da pedagogia dos meios, observando no espaço escolar um sentido de ampliação à cultura comunitária e a valorização das identidades locais. A seguir discorro sobre algumas considerações explicativas e elucubrativas da experiência da autora, produto de uma pesquisa participante.

O trabalho, realizado numa escola pública da periferia de Florianópolis/SC (Escola América), atendia em sua maioria uma comunidade de moradores favelados. Orofino (2005, p.102) percebeu que o projeto da escola destinava uma abertura do espaço institucional escolar à comunidade e aos movimentos sociais que nela se organizam. Aponta nisto um fator para a viabilização de sua proposta, pois “somente em uma escola aberta à comunidade, de gestão democrática e participativa é possível realizar a pedagogia dos meios, a qual não pode vir isolada do projeto político-pedagógico da escola”.

A experiência do uso do vídeo foi inserida através da disciplina de Língua Portuguesa, em conjunto com uma professora. Permaneceu condicionada aos conteúdos abordados pela professora (figuras de linguagem para a discussão de linguagem da TV e redação para a elaboração de roteiros).

A autora descreve a turma investigada com estudantes que se declaravam como grandes consumidores de TV. Esclarecendo a proposta interventiva, Orofino sintetiza:

“A proposta prática de *pedagogia dos meios* na Escola América foi pensada enquanto uma estratégia multimetodológica que se insere no campo mais amplo da mídia-educação. Portanto, é possível utilizar técnicas e métodos que possam ser convergentes em termos teóricos e epistemológicos. Existe aí uma abertura de escolhas e opções que melhor respondam aos interesses de cada projeto em particular.” (OROFINO, 2005, p.103)

Para este projeto em particular, Orofino (2005) norteou suas opções na constituição de três etapas concomitantes e complementares: uma oficina de mídia-educação com os estudantes; um estudo de recepção sobre a campanha publicitária sobre a AIDS do Ministério da Saúde; e a realização de um projeto de produção de vídeo de autoria dos estudantes.

Interessante reforçar que a temática da AIDS surgiu como um tema gerador e que ofereceu aos adolescentes poder se aproximar de um conteúdo de interesse deles. A produção de vídeo acabou se tornando um produto educativo e informativo desta temática.

E sobre a relevância da contextualização a quem se destina a proposta (aos estudantes), a autora alerta:

“Propostas de uso dos meios de comunicação na escola tendem a falhar se não levarem em consideração o contexto de apropriação das mensagens da mídia, isto é, a realidade sociocultural dos estudantes. O uso das tecnologias de comunicação de modo dissociado do contexto ou fragmentado será instrumental. As tecnologias não são uma chave mágica que possam sozinhas transformar os processos de ensino e de aprendizagem. Estas podem transformar sim as relações educativas enquanto atividades coadjuvantes em um projeto político-pedagógico dialógico, problematizador e aberto para novos modos de representação – que são de fato a linguagem contemporânea dominante para a infância e a juventude.” (OROFINO, 2005, p.118)

Sobre os resultados de sua experiência que, de forma contextualizada, mostrou que a pedagogia dos meios irá sempre desdobrar-se em um caminho de advogar em prol do fazer, ou seja, da ação produtiva por parte dos estudantes.

Em se tratando de uma prática de mídia-educação, que necessita de experiências vividas, haja vista a pouca difusão nas escolas brasileiras, os riscos não podem ser pretextos para a omissão pedagógica. A escola e os recursos tecnológicos disponíveis quando conectados, nos oferecem espaços de mediação que nos possibilita a transformar os sujeitos (estudantes) até então consumidores passivos, em produtores ativos. Para Orofino (2005), estes últimos trazem consigo a estigma positiva de consumidores críticos.

A experiência da Escola América demonstrou ser difusora de uma prática que buscou libertar os estudantes do uso funcionalista e instrumental das tecnologias midiáticas. Nesse sentido, caberia a reflexão que a pedagogia dos meios, não circunscreveria suas intenções apenas à capacitação de estudantes para a leitura crítica dos discursos midiáticos. Na verdade, na medida em que o exercício de produção de mídia transcenderia a condição meramente consumista dos estudantes, o produto final midiático, que ora contextualizados à vida dos estudantes, desvelariam narrativas correspondentes aos seus anseios políticos e suas visões de mundo.

Por tratar-se de uma experiência em escola pública, é importante registrar que para Orofino (2005), embora seja possível concretizar uma prática de mídia-educação com poucos recursos tecnológicos, é preciso equipar as escolas com equipamentos do audiovisual. A extensão da tecnologia à escola carece em ir muito além da recepção (TV e DVD). Equipamentos de produção, como câmera e computador com programas de edição são muito importantes às narrativas audiovisuais.

2.1.4 Cinema e Educação

“(...) no cinema temos um jogo de olhares, uma ‘polivisão’, cuja natureza é difícil decifrar.”

Arlindo Machado

O cinema não foi idealizado com a intenção de servir à prática educativa formal. Almeida (1994) afirma que o cinema é fruto de um projeto artístico e cultural que se assume como produto de mercado. Não obstante o cinema não ter sido criado com a intenção formativa do sujeito, sua relação com a educação é estreita pelas próprias características comunicacionais verificadas em sua essência. Para Sá (1967, p.18), o cinema:

“Exerce grande poder sobre as massas e os indivíduos, graças à sua grande força sugestiva e ao impacto que provoca sobre a sensibilidade das diferentes platéias em consequência da diversidade de seus gêneros e dos grandes recursos técnicos de que dispõe. É uma língua universal”

Embora Almeida (1994) perceba que só recentemente têm surgido propostas de uso do cinema como recurso didático-metodológico na escola de maneira sistematizada - através de publicações que orientem o professor, é importante destacar que no Brasil, já na primeira metade do século XX, o cinema teve seu espaço idealizado e reservado à educação. É o que expressa o Boletim de Educação Pública, escrito por Anísio Teixeira em dezembro de 1934. No documento, Teixeira justifica a criação da “Divisão de Bibliothecas e Cinema Educativo” a partir do relato do Art. 7º do decreto nº 3.763, de 1º de fevereiro de 1932:

“Fica creada uma Bibliotheca Central de Educação, directamente subordinada ao Director Geral do Departamento de Educação disposto de uma secção de Filmotheca para incentivar o intercambio bibliographico e cinematographico, ou quaesquer outros que a estes se relacionem e coordenar as actividades referentes ás bibliothecas escolares e ao cinema escolar (...)” (TEIXEIRA, 1934, p.231).

Teixeira (1934) tencionava estabelecer os termos organizacionais da Divisão de Bibliothecas e Cinema Educativo, que teria na “Filmotheca Central”, o centro natural de todas as atividades do cinema escolar. Foram aparelhadas 70 escolas, que recebiam por semana três filmes. Foram instituídos cursos destinados ao aprimoramento da cultura dos professores com relação às ações da Filmotheca, “esses cursos tiveram grande procura” (TEIXEIRA, 1934, p.239).

Em trabalho recente, Napolitano (2003) direciona algumas proposições frente à utilização do cinema em sala de aula. Para o autor, o papel do professor é fundamental “como mediador entre a obra (cinematográfica) e os alunos” (p.14), mesmo que sua atuação ao longo da exibição do filme seja passiva. É preciso aprender a estabelecer um diálogo com aluno diante das experiências cotidianas dele em torno do cinema, mas é importante aprofundar-se nas práticas:

“É preciso que a atividade escolar com o cinema vá além da experiência cotidiana, porém sem negá-la. A diferença é que a escola, tendo o professor como mediador, deve propor leituras mais ambiciosas além do puro lazer, (...) incentivando o aluno a se tornar um espectador mais exigente e crítico, propondo relações de conteúdo/linguagem do filme com o conteúdo escolar” (NAPOLITANO, 2003, p.15)

O autor destaca algumas dificuldades com relação ao uso do cinema em sala de aula, observando entraves estruturais do contexto da escola, como a falta de material adequado à exibição dos filmes e o tempo das aulas incongruentes ao tempo de duração das películas. O autor sugere atividades de acordo com as disciplinas, com os temas transversais e aqueles baseados no conteúdo e na linguagem dos filmes.

Com relação ao uso do cinema na escola, Napolitano (2003) destaca três categorias básicas no processo de ensino-aprendizagem: o conteúdo curricular, as habilidades/competências e os conceitos.

O conteúdo curricular compreende adequação dos enredos dos filmes aos conteúdos dos diferentes componentes curriculares, de acordo com cada seguimento de ensino (fundamental e médio). Também são relevantes as proposições que buscam integrar as disciplinas. Nesse sentido, um mesmo filme pode alcançar o conteúdo de diversas disciplinas, fator que favorece a prática interdisciplinar. Os Parâmetros Curriculares Nacionais podem ser contemplados caso o conteúdo fílmico discuta aspectos em torno dos temas transversais.

Para Napolitano (2003) o trabalho sistemático com os filmes contribui para o desenvolvimento de diversas habilidades e competências, como leitura e produção de texto, capacidade narrativa e descritiva, decodificação de signos e códigos não-verbais, aperfeiçoamento criativo artístico e intelectual. De forma mais específica, é possível oportunizar ao aluno o despertar crítico a uma atividade reconhecidamente importante à cultura humana. Assistir a cinema com um enfoque pedagógico conduz o sujeito a se tornar um consumidor mais exigente do ponto de vista qualitativo.

Os conceitos são retratados como temáticas que podem ser vistas de acordo com as peculiaridades das práticas pedagógicas utilizadas pelo professor. Para isso, é necessário identificar os argumentos presentes nos filmes que foram selecionados pelo professor como mote de debate, ou também, que surgiram a partir dos interesses dos alunos.

Ademais, as contribuições de Napolitano (2003) nos oferece uma estrutura conservadora se caso fizéssemos o exercício de cotejar suas ideias com aquilo que por ora apresentei até aqui, observando os estudo de Mídia-educação. Por isso, com o ensejo de continuar pelo caminho das tecnologias do audiovisual, mas seguindo a mesma orientação teórica traçada a pouco, sobretudo pelos ensinamentos de Belloni (2005) e passado adiante por Orofino (2005), cabe-nos aprofundar na perspectiva de uma pedagogia crítica que

deliberadamente possa engendrar um universo educativo que valorize a autonomia dos estudantes. No caso específico do cinema, dois autores me parecem loquazes suficientemente para atender esta perspectiva, são eles Milton José de Almeida e Mônica Fantin. Sobre o primeiro, destacarei suas contribuições que enaltecem inquisitivamente a importância do cinema na educação como elemento da cultura humana que almeja não ser secundarizada; e sobre a segunda, seus registros experimentais quanto ao uso do cinema na escola.

2.1.5 Educação e linguagem audiovisual

Geralmente, como é encarado por alunos e professores o uso didático do cinema, do vídeo e da TV na escola? Esta pergunta é basilar na questão que pretendo discorrer a seguir. No entanto, uma possibilidade de resposta está na interlocução com Milton José de Almeida (1994).

Para o autor, a crítica maior ao uso do audiovisual na escola, está posta na medida em que o método didático ofertado às mídias audiovisuais se constitui de maneira ilustrativa àquilo que foi dito pelo professor ou o que foi lido pelos estudantes. Deste modo, seria possível afirmar que o audiovisual assume um papel secundário como fonte cultural e de saber, sobretudo quando cotejado ao uso do livro.

Caso observemos as obras cinematográficas, certamente perceberíamos que *a priori*, a produção delas situa-se no âmbito da indústria cultural, ou seja, se enquadram à ideia de conversão da cultura em objeto de mercadoria, são os chamados filmes de roteiro comercial. Isto ratifica a informação de que os filmes não foram produzidos com finalidade didática.

Tradicionalmente, os filmes são utilizados pelos professores como um recurso didático suplementar à apresentação ou adensamento de um conteúdo específico. Colocado desta forma, um problema pode afetar o uso do filme quando se percebe que há uma classificação etária para cada filme e desta forma, poderíamos destacar que um filme seria adequado ou não para cada série escolar. Entretanto, um filme, escolhido pelo professor com intenção didática, pode não ser oferecido ao estudante na escola caso haja entendimento que este seja inadequado a série do estudante. Por outro lado, este mesmo estudante poderá comprar ou alugar o mesmo filme, podendo então assisti-lo, até mesmo com a anuência dos pais. Mesmo quando a escola suprime tais eventos, outros objetos de conhecimento, novas teorias, novas tecnologias, descobertas históricas e científicas, assuntos políticos, acabam sendo oferecidos a todos através de diferentes meios de comunicação (ALMEIDA, 1994). Esta constatação faz o autor refletir sobre como a escola se apresenta constantemente desatualizada, objetivada pela secção da compreensão de cultura e educação:

“A cultura (está) localizada num saber-fazer e a escola num saber-usar, e nesse saber-usar restrito desqualifica-se o educador, que vai ser sempre um instrumentista desatualizado. Essa é uma das razões da separação entre cultura e educação.” (ALMEIDA, 1994, p.8)

A crítica de Almeida (1994) vai em direção de uma perspectiva de transformação paradigmática das estruturas de uma pedagogia tradicionalista, que então coloca a figura do professor como mero agente reproduzidor de conhecimentos. A negação desta pedagogia é forjada quando da constatação deste paradoxo pedagógico, que abstrai da escola seu escopo de produtora e fomentadora de cultura. A escola, através do labor pedagógico de seus professores, opta pela concepção funcionalista e utilitarista de educação, desta forma afastando-se do papel de protagonista frente à produção e democratização do acesso à cultura.

Desta forma, podemos nos posicionar defendendo que a cultura não pode ser compreendida como um bem em si, passível de ser distribuída. Este entendimento seria limitado. Para Almeida (1994) é preciso ampliar nossa concepção de cultura, de maneira que caminhemos para a ideia de que a cultura passa pelo saber-fazer a cultura.

No tocante destas reflexões, Almeida (1994) indica, que a educação formal das pessoas, ou seja, a educação escolar concorre diretamente com outras formas de educação. O autor refere-se ao incremento de uma percepção aos meios de comunicação, sobretudo aqueles que perpassam o audiovisual:

(...) atualmente, há uma grande maioria de pessoas cuja inteligência foi e está sendo educada por imagens e sons, pela quantidade e qualidade de cinema e televisão a que assistem e não mais pelo texto escrito.” (ALMEIDA, 1994, p.8)

Logo, os objetos da cultura humana poderiam ser categorizados e caracterizados frente às suas peculiaridades de produção:

“(...) as artes tradicionais – a pintura, o desenho, a música e outras – permitiam/permitem um acesso fácil, barato e imediato, material e operativo: ao lermos um romance, podemos, se sentirmos o impulso, escrever também, basta caneta e papel; se vemos uma pintura, também, bastam-nos papel e tinta ou tela; a música é algo um pouco distante se pensarmos em instrumentos e partituras, porém, temos a voz e podemos cantar. Já as artes modernas, principalmente aquelas em imagens-sons-movimento, a televisão, o cinema, não. Ao sairmos de um cinema, deslumbrados e desejosos também de filmar, deparamo-nos com impossibilidades técnicas e materiais, como o alto custo e a necessidade de uma equipe. Enfim, as artes em imagens-sons nos distanciam do saber-fazer, colocam-nos no saber-ver-entender passivo e também nos remetem ao saber-pensar ativo.” (ALMEIDA, 1994, p.15)

Embora, historicamente, concebemos que o texto escrito é um referencial importantíssimo para a formação humana, ao menos no que diz respeito à contemporaneidade, é mister perceber que estamos formando nossa inteligibilidade do mundo por meio da qualidade dos produtos cinematográficos e televisivos. A escola, por tratar-se da legítima instituição formativa de nossa sociedade, precisa estar atenta a estas transformações. Por conseguinte e sobre

trabalho pedagógico com o audiovisual, “é importante não ver o cinema como recurso didático ou ilustrativo, mas vê-lo como um objeto cultural, uma visão de mundo de diferentes diretores e que tem uma linguagem que performa uma inteligência verbal” (ALMEIDA, 1994, p.8).

A questão posta pelo autor passa principalmente pela necessidade de que quando assistirmos aos filmes, possamos manter com estas produções uma relação de significância, de forma em que as percepções destas obras ajudem-nos a compreender o próprio mundo em que vivemos.

Visto isto, e da mesma forma que a sociedade, historicamente, preocupa-se com o saber da escrita e por aí constitui uma metodologia de formação, o mesmo deve proceder com a formação sobre as imagens e os sons. Mas ao nos debruçarmos sobre esta linguagem (imagens-sons), não fugimos as características da oralidade. Esta acompanha a linguagem tanto escrita, quanto a imagética ou fonética. Observando os meios de comunicação de massa, Almeida (1994, p.18-19) conclui que estas, ao produzirem informações em imagens e sons, “guardam uma relação muito forte com a oralidade”.

Portanto, discutindo o momento atual vivido e sua complexidade rumo ao processo de formação humana, é que podemos concluir que demos início a uma nova oralidade, peremptoriamente atrelada à linguagem midiática:

“Ora, nesse instante chegamos a uma situação difícil. Vamos ter de aprender a trabalhar nesse mundo de pessoas que trazem suas confusas histórias de oralidade, de alfabetização, de escrita e também suas histórias mais novas de habitantes da atual sociedade de imagem e som que, retomando a velha oralidade em uma nova oralidade de *massmedia*, prepara a descultura para a cultura da “nova ordem mundial” mas que, por sua própria perversão, re-excita as velhas culturas regionais, nacionais, racistas, num movimento em que a cobra morderá seu próprio rabo numa provável desordem mundial.” (ALMEIDA, 1994, p.21)

Por esta nova cultura oral, que se apresenta numa velocidade vertiginosa e em amplitude global, é que precisamos estabelecer criteriosamente uma

concepção de formação humana. A cultura cinematográfica ou televisiva, identificada aqui como elementos fundamentais ao processo formativo desta nova oralidade, precisa estar na pauta do currículo escolar como indício de uma preparação escolarizada ao consumo e produção destes meios.

Com a intenção de experimentar o audiovisual na escola, mormente o cinema, há de se perceber os avanços dos estudos de Fantin (2008). A partir de uma fundamentação teórica orientada segundo uma perspectiva ecológica, que integre várias tecnologias midiáticas, a autora discursa a favor de uma educação que conduza as crianças a serem produtoras de mídia fílmica.

Para Fantin (2008, p.124) a criança precisa atuar nessa produção, recuperando desta forma sua corporeidade através do gesto, da voz, do olhar etc. Desta forma, defende que:

“Educar *para* o cinema e educar *com* o cinema são dois pressupostos da educação cinematográfica. Isso implica entender o cinema na escola como instrumento através do qual se faz educação e como objeto temático de intervenção educativa através da leitura, da interpretação, da análise e da produção de audiovisuais.”

É preciso, portanto, unir fruição e conhecimento, de forma a fazer do uso do cinema a ferramenta mediadora de uma atitude criativa e transformadora para as crianças.

2.2 EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

2.2.1 *Grosso modo*: história e concepções pedagógicas da educação física escolar brasileira

O início da escolarização da Educação Física no Brasil data do final do século XVIII, onde a partir de uma revisão da lei de educação (ensino primário)

ainda de um regime imperial, inseriu-se uma “seção de ginástica nos programas escolares como matéria de estudo, em horas distintas das do recreio, e depois das aulas” (SOARES, 1994, p.93). Defendia por Rui Barbosa, a eloqüente argumentação do jurista baiano foi fundamental para a aprovação do parecer favorável ao início das atividades físicas no contexto escolar.

Influenciada pelo pensamento médico-higienista², a educação física escolar brasileira estruturou-se por meio dos métodos ginásticos europeus, os quais haviam sido outrora incorporados pelas forças armadas brasileiras. O início do Estado Novo, marca a oficialização do método ginástico francês como aquele que deveria ser instalado na escola pública e também como o de referência basilar na formação dos instrutores de educação física. Desta forma, duas fortes características compuseram a Educação Física escolar brasileira na primeira metade do século XX: uma de vertente médico-higienista, com forte apelo às práticas eugênicas; e outra de vertente militarista, que enfatizaram a disciplina, o nacionalismo e a subordinação (GOELLNER, 1996).

O corolário desta composição incidiu sobre a educação física uma concepção de educação baseada fortemente por objetivos biologicistas, conduzindo os professores a orientarem práticas que buscavam produzir um corpo forte e viril para os homens e, no caso das mulheres, a preparação para a nobre tarefa da maternidade. A ginástica – conteúdo obrigatório – contribuía à constituição da educação moral e o forjamento do homem corajoso (SOARES, 1994).

² O pensamento médico-higienista surgiu no contexto da consolidação do capitalismo europeu durante os séculos XVIII e XIX. Caracterizado por um movimento social e multidisciplinar, tinha como objetivo a promoção de hábitos saudáveis e a estruturação de uma política que viabilizasse o desenvolvimento sanitário das crescentes cidades. (GÓIS JÚNIOR, 2005)

Até o final do Estado Novo, a ginástica permaneceria quase como sinônimo de Educação Física na escola. Entretanto, paulatinamente o esporte ganharia espaço nas práticas entre os escolares. Seu crescimento acompanhou o ritmo do desenvolvimento industrial brasileiro, uma vez que as fábricas incentivavam a criação de clubes e times esportivos. Mas a caracterização de uma Educação Física escolar esportivizada (CASTELLANI FILHO, 1988) tem sua marca histórica no movimento golpista de 1964 e, sobretudo, a partir das revisões da lei de educação (1968 e 1971), que incorporaram um viés tecnicista e apologista ao ideário nacionalista do governo militar instalado³.

Neste período, era a Educação Física vista, como no dizer de Castellani Filho (1988, p. 108),

“matéria curricular incorporada aos currículos sob a forma de atividade – ação não expressiva de uma reflexão teórica, caracterizando-se, dessa forma, no ‘fazer pelo fazer’. (...) justifica sua presença na instituição escolar, não como um campo do conhecimento dotado de um saber que lhe é próprio, específico – cuja apreensão por parte dos alunos refletiria parte essencial da formação integral dos mesmos, sem a qual, esta não se daria – mas sim enquanto uma mera experiência limitada em si mesma, destituída do exercício de sistematização e compreensão do conhecimento, existente apenas empiricamente” (grifo do autor)

Identifica-se neste período a gênese de uma compreensão de educação física que será percebida até os dias de hoje. Aquela que, assaz se tornará hegemonicamente a marca registrada de sua atuação no campo escolar: a da maximização do conteúdo esportivo nas aulas, com a herança do viés biologicista dos métodos ginásticos, orientada segundo o fito da manutenção e enaltecimento da aptidão física.

³ As leis da Educação de nº 5540/68 e 5692/71 afastam-se das ideias liberais dos escolanovistas brasileiros, expressadas na lei anterior de 1961. Desta forma, no período posterior ao golpe de 64, as leis de educação enaltecem a importância do desenvolvimento industrial pela estratégia da incorporação de um ensino técnico. Mais tarde, com a intenção de perpetuar a ideologia política vigente substituiu-se a disciplina de Filosofia pela EMC/OSPB - Educação Moral e Cívica / Organização Social e Política Brasileira. (SAVIANI, 2008)

Em conseqüência disto, a intervenção da educação física na escola será a de fomentar a homogeneização das classes escolares e a segregação e exclusão dos alunos, sobretudo aqueles que de maneira inata, não apresentam as condições para o desenvolvimento da aptidão física, tão necessárias às práticas.

Somente a partir da década de 1980, acompanhando o movimento político de redemocratização do estado brasileiro, juntamente aos avanços de uma pedagogia progressista, é que a Educação Física finalmente iniciaria um debate pedagógico concernente ao seu potencial científico. Na verdade, a década de 1980 se apresenta como emblemática para o campo científico da Educação Física. Desdobrava-se ali uma incipiente comunidade científica da área que tentava legitimar suas produções (DAOLIO, 1998). O campo da escola passou a absorver pensadores comprometidos politicamente com as possíveis transformações da sociedade brasileira. Embora o produto final desta década não fora suficiente no sentido propositivo da atuação do professor de educação física na escola, certamente criou uma base científica ampla, fato extremamente significativo aos avanços pedagógicos futuros da área. Neste período “passamos a viver no interior da Educação Física, um momento de anunciação do novo, daquele que surge não pela simples eliminação do velho, mas sim pela sua apreensão e subsequente superação”(CASTELLANI FILHO, 2002)

Nas últimas três décadas, o campo epistemológico da Educação Física foi capaz de identificar categorias – ainda não muito bem definidas - no âmbito das concepções pedagógicas. Esforço muito próximo ao que a Filosofia da Educação conseguiu a partir da elaboração das “tendências pedagógicas” (LIBÂNEO, 1984; SAVIANI, 1983), a Educação Física também pôde conceber algumas sistematizações que caracterizam a sua prática pedagógica.

Nesse sentido, Castellani Filho (2002) suscita um olhar para algumas concepções pedagógicas da Educação Física que compreendem a questão da

metodologia de ensino, de forma a agrupá-las em dois grupos: as “não propositivas” e as “propositivas”. Sobre as propositivas ainda é possível localizar aspectos em torno da “sistematização” ou “não sistematização” metodológica.

As concepções não propositivas seriam aquelas que convergem seu foco à Educação Física Escolar, realiza um debate sem, no entanto, estruturarem uma proposta metodológica de ensino. Para esta categoria, Castellani Filho (2002) aponta a abordagem Fenomenológica, forjada pelos professores Silvino Santin e Wagner Wey Moreira; a Sociológica, representada pelo professor Mauro Betti; e a *Cultural*, elaborada pelo professor Jocimar Daolio.

Sobre as “propositivas não sistematizadas”, teríamos a concepção Desenvolvimentista, que tem como precursor o professor Go Tani; a Construtivista representada pelo professor João Batista Freire; a Crítico-emancipatória, representada pelo professor Elenor Kunz. Segundo Castellani Filho (2002) teríamos também nesta categoria, a concepção *Plural*, cunhada pelo já citado Jocimar Daolio, fruto dos desdobramentos dos estudos da concepção Cultural.

Apenas duas concepções se apresentariam como “propositivas sistematizadas”. Seria aquela que enfatiza o modelo de prática voltado à aptidão física e que antes fora extremamente criticada por todas as demais concepções e, por fim, a chamada concepção Crítico-superadora, esta sim a referência maior que Castellani Filho (2002) defende, por crer nela a representação do anseio da classe trabalhadora e que daria subsídios suficientes à transformação da sociedade brasileira.

Outros autores também realizaram classificações em torno das concepções pedagógicas da educação física como é o caso de Bracht (1999) e Darido (2006),

fato que demonstra a evolução de uma teorização das práticas pedagógicas da Educação Física no contexto da escola.

Por mais que o campo escolar da Educação Física tenha produzido ao longo destes últimos anos um conhecimento balizador de sua prática, de forma concreta e consolidada temos ainda uma lacuna, sobretudo com relação ao agir pedagógico do professor. Para além das considerações ideológicas de Castellani Filho (2002), corroboro com o autor sobre a existência de um hiato entre aquilo que esperamos do ensino de educação física e aquilo que encontramos propositivamente. É bastante compreensível que o “como fazer” passe pelo caleidoscópio da complexidade do contexto escolar, porém faz-se necessário esforçarmo-nos para a consecução de estudos propositivos em torno da metodologia e didática da educação física. As pesquisas precisam avançar no sentido de tomar a prática pedagógica como objeto de estudo.

A mídia-educação, por exemplo – foco desta pesquisa – sofre com este processo lento de construção epistêmica da área. Tento demonstrar isto na seqüência do texto.

2.2.2 Panorama geral: onde estão as mídias na pauta da educação física escolar?

É difícil apontar com precisão a produção de conhecimento no campo da educação física escolar. Em todo caso, é possível observar panoramicamente o quadro atual das pesquisas quando constatamos quantitativamente as publicações em alguns periódicos nacionais da área. Embora frágil, é uma forma de se especular sobre os aspectos e as características que circundam a temática. Nossas pretensões permanecem restritas à visão de conjunto das recentes publicações. Por isso, não me utilizo de estratégias e arranjos quantitativos para expressar algumas percepções, embora em alguns momentos haja, no corpo do

texto, um cotejamento com pesquisas publicadas que objetivamente marcam posicionamento com base quantitativa e desta forma, criam possíveis conclusões.

Organizamos um catálogo de artigos que tinham uma orientação temática em torno da educação física escolar. Pesquisei em seis revistas científicas, a saber:

- Revista Motriz – publicação semestral do Departamento de Educação Física do Centro de Biociências da Universidade Estadual Paulista de Rio Claro.
- Revista Brasileira de Ciências do Esporte (RBCE) – publicação quadrimestral do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE).
- Revista Brasileira de Ciência e Movimento – publicação trimestral da Universidade Católica de Brasília (UCB).
- Revista Movimento – publicação quadrimestral da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS.
- Revista da Educação Física/UEM – publicação semestral da Universidade Estadual de Maringá – UEM.
- Revista Brasileira de Educação Física e Esportes – publicação semestral da Escola de Educação Física e Esportes da Universidade de São Paulo – USP.

Esta busca limitou-se às publicações do período de 2005 à 2008. Coincidentemente, um dos artigos selecionados para este estudo (ANTUNES et al, 2005) objetivava realizar este mesmo exercício, embora utilizando de método

científico bem mais apropriado e qualificado. Além disso, estendia seu mapeamento para outros cinco periódicos, inclusive alguns internacionais.

Não obstante o mapeamento realizado por Antunes et al (2005) ser num período anterior ao que fiz (1999 à 2003), observo algumas convergências em seus resultados (concretos) às minhas percepções genéricas.

O trabalho de Antunes et al (2005) indica, através de alguns dados, que no período pesquisado, especificamente nos periódicos nacionais, que a incidência de publicações de artigos da área não-escolar supera em quase 80% os artigos que tematizam sobre a educação física escolar. Esta conclusão corresponde ao que percebi, mesmo genericamente, em meus estudos. Por conseguinte, pode-se afirmar que há uma lacuna na produção científica da educação física escolar.

Mesmo sabendo que num período recente, em meados da década de 1980 e durante a década de 1990, houve modificações significativas na esfera da construção acadêmica da Educação Física (DAOLIO, 1998), o início deste novo século e, passados os primeiros dez anos, o avanço no campo escolar, se por acaso aconteceu, pouco se percebe de maneira concreta. Ora, observo que os dados apontados por Antunes et al (2005) permanecem imutáveis quando de minhas buscas nos mesmos periódicos, talvez, no meu caso, até com uma tendência de crescimento ao número de publicações nas áreas não-escolares.

Paradigmático nesta discussão é o caso do nascimento recente de um “periódico-apêndice” de uma das revistas pesquisadas. O chamado *Cadernos de Formação RBCE*, uma publicação de responsabilidade do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, que desta forma, deliberadamente posiciona-se com o fito de diferenciar-se da RBCE, tornando-se um caminho alternativo aos trabalhos produzidos na área escolar. O propósito do “Cadernos de Formação” é o de divulgar a produção do conhecimento da área da educação física escolar sem

permanecer refém dos cânones metodológicos da ciência tradicional e dos parâmetros quantitativos das instituições avaliadoras⁴.

Observando as constatações declaradas neste panorama da produção científica da educação física escolar, pode-se dizer que incide sobre ela a preocupação do déficit acadêmico em torno do campo escolar. Uma causa possível do desinteresse pelas pesquisas neste contexto, pode ser assim representada:

“Uma possível causa seria o distanciamento das instituições de ensino superior do sistema básico de ensino. Quem está no cotidiano escolar não sabe o que os pesquisadores estão produzindo, e estes não sabem como aqueles profissionais atuam.” (ANTUNES et al, 2005, p. 183)

Relevantes são as considerações de Antunes et al (2005) que ao categorizar os estudos da educação física escolar, apontam como hegemônico aqueles que apresentam objetivos de caracterização das práticas escolares, dado que demonstra a preocupação – mesmo legítima do ponto de vista científico – meramente do uso dos agentes e estrutura da escola, e que acaba contribuindo muito mais aos intentos científicos do pesquisador do que aos anseios dos atores da prática pedagógica. A diligência do CBCE, concretizada a partir da publicação do *Cadernos de Formação*, corrobora com este sentido, porém faz força para modificar este quadro, pois mostra-nos, na estratégia de aproximação dos pesquisadores àqueles que estão no “chão da quadra”, que é imperativo a criação de um diálogo mais propositivo e menos descritivo da temática escolar. Há de se louvar este empreendimento do CBCE, que por ora entende que o espaço escolar, onde emergem grandes e profundas transformações da sociedade, deve comprometer-se primeiramente com os sujeitos (o ser humano)

⁴ Certamente a estratégia do CBCE em criar um periódico específico que atenda o contexto escolar, passa pela compreensão de preservação da qualificação de seu periódico (Revista Brasileira de Ciências do Esporte) ao crivo avaliativo da CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

da prática pedagógica da Educação Física, sem, no entanto, descartar a pluralidade que se apresenta o universo epistemológico e de atuação profissional da Educação Física.

Ademais a estas considerações, nossa preocupação premente era, na verdade, o de confirmar a impressão da pouca produtividade acadêmica no contexto da educação física escolar. Algo que não só se confirmou em função dos achados nos periódicos, mas também por ter encontrado o produto de uma pesquisa que balizou ainda mais aquilo que antes era apenas uma hipótese. Mas, se realmente há pouca produção em torno da educação física escolar o que se esperar então de um tema isolado nos possíveis estudos da educação física escolar, especificamente, as experiências que integram as mídias à educação física?

O exercício de seleção destes artigos levou-nos a perceber que há poucas publicações nos periódicos supracitados, dentro do período destacado, que enfatizam diretamente a interface das mídias com a educação física escolar. Fato que paradoxalmente concorre contrariamente à constatação dos avanços tecnológicos no cotidiano de nossas crianças e jovens.

Nota-se que quando a educação física procura o diálogo com o contexto técnico ou o discurso midiático, o faz, mormente, atrelando à esfera esportiva, especificamente o esporte espetacularizado em sua dimensão de rendimento. Os estudos de Melo (2006a, 2006b, 2008, 2009a, 2009b), nos apontam um exemplo de como a educação física se apropria do meio midiático a fim de objetivar uma compreensão epistêmica em torno de seu objeto de pesquisa hegemônico: o esporte. Especificamente para o autor, o cinema se apresenta como instância primeira sobre aquela que apresenta imagens em movimento e que nos conduz aos primórdios da indústria esportiva, do lazer e do entretenimento.

Gastaldo (2000) também contribui nesta mesma perspectiva, quando realiza uma pesquisa que constrói novos significados para um fato histórico esportivo (a emblemática final da Copa do Mundo de 1998)⁵ a partir da análise do discurso midiático. Recorrendo a “falação esportiva” de Eco (1984), Gastaldo (2000) evidencia outras representações sociais no tocante ao futebol brasileiro, como o papel social do esporte, a ética e a identidade nacional. Metodologicamente, compara as narrativas esportivas de várias emissoras que transmitiram o mundial e assim, identifica o sincretismo das interpretações imagéticas do espetáculo esportivo.

O que pese tais pesquisas contribuam proficuamente ao recrudescimento acadêmico da área, o contexto da mídia e suas possibilidades de alcance pedagógico na educação física escolar ainda permanece num estágio embrionário de produções. Tal afirmativa pode também ser extraída quando observamos os estudos de Pires et al (2008), que procuraram identificar categorias intrínsecas em 118 artigos publicados em revistas científicas e anais de congressos no período de 1990 à 2005, que tematizavam em torno da mídia e da educação física. Embora os pesquisadores tenham observado crescimento sobre o interesse ao tema das mídias nestes 16 anos, é sofrível o resultado no campo pedagógico, no qual apenas cinco trabalhos correspondem à intervenção pedagógica que se acercam das mídias no contexto escolar. Pires et al (2008) demonstram que há uma concentração (quase 70%) de estudos que enfatizam suas análises em torno dos produtos de mídia, ou seja, metodologicamente apresentam como escopo científico a mensagem midiática da TV, do cinema, do

⁵ O Brasil, visto como favorito a mais um título mundial, acabou perdendo a final para os anfitriões franceses por 3 a 0. A final ficou marcada pelo obscuro problema médico que afetou o principal jogador brasileiro, Ronaldinho, que pouco antes da partida havia tido um mau-súbito. Boa parte da mídia criticou sua escalação, crescendo os rumores de que sua ida à campo foi uma imposição da maior patrocinadora da CBF – Confederação Brasileira de Futebol, a empresa de artigos esportivos Nike (Gastaldo, 2000).

rádio, do jornal, etc. Embora isto seja compreensível, pois trata-se de uma assunto novo e com pouca tradição no âmbito acadêmico da Educação Física, é mister requerermos outros caminhos produtivos à área:

“(…) sem deixar de reconhecer a importância da pesquisa sobre a mídia, julga-se fundamental que os estudos realizados no âmbito da Educação Física orientem-se na investigação das relações das nossas temáticas específicas com a mídia na – e a partir da – Educação Física, a fim de que possamos vir a subsidiar o desenvolvimento de práticas pedagógicas emancipatórias, especialmente no âmbito escolar.” (PIRES et al, 2008, p. 49)

Mesmo assim, é crível que existam esforços na busca por ações que experimentam concretamente as práticas pedagógicas da educação física escolar em suas interfaces com as mídias – seja no âmbito do uso das mídias como ferramentas didáticas ou sobre as reflexões que colocam as mídias como objetos de estudo através de uma proposta pedagógica.

As considerações a seguir, apresentam algumas experiências que possibilitam pensar de maneira mais otimista frente às demandas produtivas da educação física escolar e as mídias, especificamente às práticas pedagógicas.

2.2.3 Sobre mídias e educação física escolar: algumas experiências

Apesar de as pesquisas que abordam os conhecimentos da mídia por parte da Educação Física no Brasil serem relativamente recentes, para Betti e Pires (2005), é possível classificar e sistematizar a produção científica nesta temática. Para eles, o principal foco dos estudos está centrado na reflexão de como os meios de comunicação de massa interferem nas diversas áreas da Educação Física, principalmente os que versam sobre o esporte “telespetáculo” (BETTI, 1998), e de como é elaborado a construção imagética de corpo. Frente a isso, identificam uma ênfase de análise na própria mensagem midiática e outra de

como os receptores da mensagem “atribuem significados a ela” (BETTI; PIRES, 2005, p.286).

Para além destes estudos, Betti e Pires (2005) destacam outros agrupamentos de pesquisas em torno da temática Mídia/Educação Física. Segundo os autores, sobressaem-se aqueles que pregam o uso de novas linguagens com o objetivo de desenvolver material de *marketing* promocional bem como estabelecer novos ambientes de aprendizagem ligados à informatização. Outro grupo de estudos enfatiza novos campos epistemológicos para a Educação Física, sobretudo pelo avanço da mídia informatizada, que colabora para a “produção de novos conhecimentos sobre a cultura corporal de movimento” (BETTI E PIRES, 2005, p.287). Um último grupo é o dos que propõe pesquisas que realizam interfaces de outras ciências com a Educação Física, geralmente tomando como objeto de estudo as áreas do esporte e do corpo.

Betti e Pires (2005) concluem seu mapeamento das produções científicas de Mídia/Educação Física alertando sobre a carência de pesquisas que relacionem o conhecimento midiático ao universo do sistema educacional, principalmente, no que diz respeito aos estudos que possam contribuir metodologicamente para a Educação Física Escolar.

Não obstante esta última análise é possível encontrar contribuições que visam a preencher este hiato na produção dos estudos sobre mídia e Educação Física Escolar. Nesse sentido, Betti (2001) esclarece como o momento contemporâneo vívido é propício às novas produções nesta temática, já que as crianças e os adolescentes hoje em dia, “tomam contato com a cultura corporal de movimento” (BETTI, 2001, p.126-127), muito mais como telespectadores do que como agentes praticantes de vivências motrizes. Segundo Oliveira e Pires (2005, p.118),

“a mídia acaba por se tornar a ‘janela de vidro’(Betti, 1998) que, por seu conteúdo, pode ser considerada efetivamente produtora de informação e processos comunicacionais, que contribuem significativamente para a formação cultural dos sujeitos na sociedade contemporânea”.

Utilizando-se deste mesmo referencial, apresenta-se de maneira eloqüente o estudo de Oliveira e Pires (2005), que sintetizam os resultados de uma pesquisa-ação – apresentada no programa de pós-graduação da Universidade Federal de Santa Catarina – que visava promover possibilidades de trabalho pedagógico utilizando instrumentos técnicos de produção de imagens, especificamente a fotografia e o vídeo.

Por meio de uma “Oficina de Experiência no Olhar” com alunos de 7º e 8º séries do Ensino Fundamental de uma escola pública de Florianópolis, Oliveira e Pires (2005) tecem as possibilidades didáticas e metodológicas do estudo. Na oficina buscou-se orientar os alunos sobre “o campo da educação física escolar e suas inter-relações com o discurso midiático” (OLIVEIRA E PIRES, 2005, p. 120).

De “câmera-na-mão”, partiram os alunos a campo e colheram imagens no contexto das aulas de educação física. Além das imagens, foram os alunos que produziram toda a edição e montagem de vídeo. Oliveira e Pires (2005) destacam os vídeos chamados “Brincadeiras” e “Bangu ... Um Sonho”. O primeiro “foi um passeio pelas brincadeiras e brinquedos que constituem a cultura do brincar na escola e também o imaginário das crianças” (OLIVEIRA E PIRES, 2005, p.121). O segundo mostra a rotina dos meninos que jogam bola no clube Bangu, situado na comunidade do bairro da escola. O destaque está na associação das imagens com a música, de forma a estabelecer um diálogo entre a sonoridade e o fenômeno do futebol. A música orientando as imagens, como num vídeo-clipe. Instrutiva a conclusão de Oliveira e Pires (2005, p.124), no que diz respeito à experiência com a câmera:

“a idéia de colocar a câmera na mão, sem muitos objetivos explícitos e sem muita técnica, de certa forma revelou-se uma experimentação por parte dos sujeitos, sem reproduzir os clichês do discurso midiático, manifestado no vídeo. Este experimento transforma a nossa forma de olhar o olhar do outro. Não há uma procura de obviedades, mas de elementos que possam de alguma forma contribuir para o esclarecimento de situações que se conectam”.

A pedagogia crítico-emancipatória (KUNZ, 1991), no que tange às produções de mídia e educação física escolar, tem servido de influência para alguns estudos e, principalmente, como suporte teórico-metodológico em algumas reflexões. Relevante é o estudo de Pires (2002) que aborda a possibilidade de desenvolver, no ensino superior, a criação de um espaço curricular – de caráter optativo – onde os futuros profissionais de educação física possam refletir sobre o fenômeno da mídia frente a uma *práxis* relativa ao exercício físico e o esporte. O trabalho de Pires (2002) se desenvolve numa perspectiva de educação como emancipação, e conclui sobre a necessidade presente em se construir/reforçar uma concepção crítico-emancipatória para a Educação Física, especificamente na sua relação entre o discurso midiático e os conhecimentos da cultura corporal de movimento.

Nesta mesma base teórica apresenta-se o estudo de Munarim (2007), que se fundamenta no acesso das mídias eletrônicas por parte das crianças e da polêmica se isso é benéfico ou não a elas. Busca como foco de trabalho a observação das brincadeiras das crianças e das formas do “se-movimentar”. Com o objetivo de investigar “a presença do imaginário midiático nos processos comunicacionais de que fazem parte os gestos e expressões das crianças durante suas brincadeiras” (MUNARIM, 2007, p.2), propõe observar crianças brincando no pátio da escola de uma instituição pública e outra privada, situadas no mesmo bairro, à guisa de fazer um estudo comparativo.

Destacam-se como as brincadeiras contribuem para o entrosamento das crianças, e, principalmente, como a constituição dos grupos e as brincadeiras

escolhidas (negociadas), giram em torno do programa e/ou do personagem da TV. Visto isso, Munarim (2007) percebe que apesar das diferenças sócio-econômicas, as brincadeiras entre as crianças de escola pública e particular, são extremamente semelhantes, bem como a associação com determinado programa de TV.

Numa perspectiva qualitativa, evidencia em sua pesquisa a importância de compreender o “se-movimentar” como elemento dialógico entre os seres humanos e o mundo. Nesse sentido, identifica que “as crianças enquanto se movimentam exploram a realidade e descobrem maneiras de comunicação, testam os seus limites e os limites dos objetos” (MUNARIM, 2007, p.9). Já que a oferta do conteúdo da mídia interfere sobremaneira na cultura infantil, e, mais ainda, que isto projeta significados na formação da criança, Munarim (2007) reforça que é indispensável a discussão da qualidade, muitas vezes duvidosa, de brinquedos e programas de TV. Por isso a importância do desenvolvimento no âmbito acadêmico do uso positivo da mídia televisiva, com incursões de iniciativas pedagógicas que promovam o pensamento crítico e autonomia, de forma a preparar cidadãos preocupados em reivindicar qualidade nas mídias.

Um estudo que ousa dar contornos propositivos à questão da Mídia/Educação Física Escolar, é o de Batista e Betti (2005, p.136), que abordam “a relação entre a televisão e a educação física escolar, especialmente a inclusão da TV como estratégia pedagógica nas aulas de educação física”. Estabelecem como um facilitador do seu trabalho a grande relação que a TV possui com a educação física escolar, mais especificamente com a cultura corporal de movimento, já que é uma constante nos programas televisivos a abordagem da temática do esporte.

Metodologicamente caracterizado numa pesquisa de tipo etnográfico e de pesquisa-ação, o trabalho de Batista e Betti (2005) se desenvolve a partir de uma

proposta de ensino nas aulas de educação física para uma turma de 2ª série do Ensino Fundamental de uma escola particular da cidade de São Paulo. Batista – que além de pesquisador era também o professor regente da turma – exhibe um vídeo de um desenho que anteriormente havia identificado como do interesse dos alunos. Na ocasião, escolheu um episódio que reunia aspectos correspondentes às práticas da cultura corporal de movimento e que contemplasse questões referentes à formação de valores.

Batista percebe que num primeiro momento a reação foi de descontentamento dos alunos frente à não-realização do momento prático da aula – característica hegemônica na educação física escolar. Porém, logo esta sensação se dissipa quando os alunos percebem se tratar da exibição de um desenho do gosto e do hábito televisivo deles. Por meio das etapas da proposta, que além da exibição exigiu dos alunos debate, produção escrita e dramatização, Batista e Betti (2005) constatam que os alunos não só gostaram de assistir ao vídeo como também relataram terem aprendido algo com o desenho.

Segundo os autores, a dificuldade do estudo-proposta se deu em função do paradigma da “aula prática” na educação física escolar. Sobre esse aspecto, esclarece a importância de se associar vivências corporais com o conhecimento e a reflexão. Desta forma, não quer que seu estudo seja visto como algo que contraponha “aula prática” e “aula teórica”. Mais do que isso, sua pesquisa reflete a importância de agregar prazer e aprendizagem, constata que nesta experiência “houve uma aprendizagem com significado, a partir de algo que as crianças gostam (desenho animado)” (BATISTA; BETTI, 2005, p.146).

Apropriando-se das recentes reformas curriculares nos cursos de Educação Física, alguns estudos aproximam a temática da mídia à formação no ensino superior. É o caso da investigação de Melo (2009), que por meio de uma pesquisa participante demonstrou a relevância do aprofundamento dos estudos

teóricos da mídia/comunicação para a formação de professores e pesquisadores para o contexto acadêmico. Melo (2009) demonstra preocupação com a importância da ampliação de espaços formais de ensino – disciplinas curriculares – para a consecução de uma maior visibilidade ao tema das mídias na formação em Educação Física.

Dito isto, a produção científica na temática Mídia/Educação Física Escolar, mesmo encontrando-se ainda recente como identificam Betti e Pires (2005), mostram-se numa roupagem sincrética, fato que pode dar contornos de otimismo a área pelas inúmeras possibilidades de ações investigativas.

Com a abertura de novos grupos de trabalhos e ainda devido à consolidação de programas de pós-graduação que enfatizem a interação do conhecimento midiático e a Educação Física, indicam que num futuro próximo, a temática pode vir a se tornar um ramo do conhecimento da Educação Física maduro e de atividades científicas contínuas.

III – METODOLOGIA

“Quando pensamos na palavra “investigação” funcionamos habitualmente como cavalos que o dono colocou vendas nos olhos para impedir a visão periférica à medida que caminha pela estrada. Uma das vendas, neste caso, é a nossa ideia de que só as pessoas com anos de treino adquiridos nas universidades, corporações de investigação ou organismos governamentais, podem conduzir investigação. A outra, é de que a investigação deve ser sempre independente, ou seja, não estar ao serviço de nenhuma causa. Como a investigação-ação não reflete nenhuma destas premissas, muitos académicos tradicionalistas não a entendem como “verdadeira” investigação. Do nosso ponto de vista, a investigação é uma atitude – uma perspectiva que as pessoas tomam face a objetivos e atividades. Acadêmicos e investigadores profissionais investigam aspectos pelos quais nutrem interesse. Formulam o objetivo do seu estudo, em forma de hipóteses ou de questões a investigar. Não só se espera que conduzam a investigação, mas também que a façam segundo critérios estabelecidos pela tradição da investigação, independentemente de ser quantitativa ou qualitativa. Ainda que não haja consenso, existem opiniões semelhantes relativamente ao que significa conduzir investigação. Fora do meio académico, as pessoas do “mundo real” também podem conduzir investigação – investigação que seja prática, dirigida às suas preocupações e, para aqueles que o desejem, como instrumento de mudança social.”

(Bogdan e Biklen, 1994)

3.1 PESQUISA SOCIAL E EDUCAÇÃO FÍSICA

3.1.1 Limitações do modelo positivista nas ciências sociais: rumo ao paradigma da intervenção

“É preciso abandonar o modelo clássico de racionalidade para promover a necessária busca de alternativas e propiciar o avanço do conhecimento.”

Manuel Sérgio

“... o mundo humano é o do fazer, é um mundo por-ser, sendo impossível ter uma teoria completa a seu respeito. Uma teoria acabada, completa, definitiva, seria a teoria de um mundo morto e, assim, desprovida de interesse.”

Rogério Córdova lembrando Castoriadis

Desde a última metade do século XX, alguns pensadores das Ciências Sociais vêm buscando alternativas a maneira de produzir conhecimento, na tentativa de preservar as características complexas e históricas do fenômeno social, discorrendo sobre formas que contraponham o modelo positivista.

O paradigma científico positivista, segundo Silva (1986, p.18), equivocase ao pretender uma neutralidade científica, defendendo que sua legitimidade advém da “sua independência em relação a qualquer subjetividade”. Por entender a ciência como uma produção humana, a autora não admite a idéia de neutralidade, uma vez que esse fazer humano é um fazer social e, portanto, marcado pelas contradições da sociedade.

No âmbito das Ciências Sociais, e para além da compreensão positivista de ciência, Silva (1986), observa a necessidade de o conhecimento teórico estar interligado com as técnicas de intervenção na sociedade, salvaguardando, desta forma, a idéia que em se tratando do fenômeno social não é possível distinguir o agir do conhecimento, superando então um olhar científico antes apenas contemplativo e modelar para aquele que almeja transformar seus métodos em ações operativas.

Nesse sentido, pretende-se:

“(…) superar o reducionismo a que o método científico foi submetido, buscando-se métodos que dêem conta da complexidade da sociedade humana, desmistificando-se o conceito enganador de pesquisa científica isenta de contaminação valorativa, substituindo-se o conceito de objetividade pelo de objetivação, enquanto esforço de conhecer a realidade naquilo que ela é, mas sem esquecer que o conhecimento científico é sempre um conhecimento aproximado (...) (SILVA, 1986, p. 19-20)

Na esteira das reflexões realizadas por Silva (1986), mas agora, objetivamente, registrando experiências de pesquisas em ciências sociais, especificamente no contexto educacional, Brandão (1985) organizou numa obra, relatos de intervenções que contribuem para uma alternativa em pesquisa social, denominada “Pesquisa Participante”. Nela estão presentes artigos que descrevem o fazer metodológico e os objetivos embutidos na prática dos pesquisadores. Fica claro na fala de Brandão as inquietações sobre o fazer ciência (social), se caso esta prática não contribua diretamente e intencionalmente para a transformação da sociedade – naquele momento histórico, os pesquisadores estavam preocupados, antes de tudo, com uma ação que convertessem mudanças rumo às conquistas políticas.

Além da pesquisa participante, outro modelo metodológico alternativo às Ciências Sociais, é a “pesquisa-ação”. De acordo com Thiollent (2008, p.16), a pesquisa-ação e a pesquisa participante, são compreendidas muitas vezes como sinônimas, uma vez que, tradicionalmente, os dois métodos têm sido realizados a partir do “engajamento sócio-político a serviço da causa das classes populares”. Entretanto, para Thiollent (2008, p.9-10), por mais que as duas proposições tenham um caráter alternativo à pesquisa em ciências sociais, elas não podem ser confundidas uma vez que a pesquisa-ação “além da participação, supõe uma forma de ação planejada de caráter social, educacional, técnico ou outro, que nem sempre se encontra em propostas de pesquisa participante”.

Segundo Thiollent (2008, p.10), pesquisadores mais conservadores e que advogam a favor das metodologias convencionais em pesquisa social, criticam

os resultados obtidos pela pesquisa participante ou pela pesquisa-ação. Atentos a necessidade do rigor científico, estes imaginam que a fragilidade do rigor positivista pode acabar acarretando em “rebaixamento do nível de exigência acadêmica” observada nestas modalidades de pesquisa.

O autor defende a pesquisa-ação, enfatizando que tais riscos também existem nas pesquisas tradicionais, e que já existe embasamento metodológico que favoreça a prática da pesquisa-ação. A rigor, o caráter aberto da metodologia da pesquisa-ação pode tornar-se um desafio ao pesquisador com relação à legitimação da cientificidade de seu trabalho, entretanto, Thiollent (2008, p.23) é favorável que a pesquisa-ação preste “contas a ciência e às suas instituições”:

“Alguns aspectos da crítica ao sistema convencional da pesquisa científica (academicismo, dependência institucional, unilateralidade da interpretação etc) são muito pertinentes. Mas isto não deve nos fazer abrir mão das idéias de ciência e de racionalidade, sem as quais sempre há riscos de ‘recaídas’ no irracionalismo que, tanto no passado como no presente, foi associado ao obscurantismo e às manipulações de toda ordem.”

Contanto, é claro, que não se perca de vista o objetivo precípua de fazer da pesquisa uma ação intencional, no qual o pesquisador é levado à condição de buscar uma pró-atitude nas atividades de investigação e de relação com os sujeitos da pesquisa, na busca incessante da resolução dos problemas pesquisados.

Outro aspecto importante oferecido por Thiollent (2008, p.18) e que contribui sobremaneira ao entendimento àqueles que não aceitam serem reféns das amarras do paradigma positivista e, sempre que possível for, buscam numa atitude interventiva, o reconhecimento do fenômeno social:

“Em geral, a idéia de pesquisa-ação encontra um contexto favorável quando os pesquisadores não querem limitar suas investigações aos aspectos acadêmicos e burocráticos da maioria das pesquisas convencionais. Querem pesquisas nas quais as pessoas implicadas tenham algo a ‘dizer’ e a ‘fazer’. Não se trata de simples levantamento de dados ou de relatórios a serem

arquivados. Com a pesquisa-ação (...) pretendem desempenhar um papel ativo na própria realidade dos fatos observados.

Para além das considerações de Michel Thiollent, surge uma alternativa em pesquisa-ação, vista como uma proposta radical de abordagem metodológica, que teve em Barbier (2004) um dos seus precursores.

Numa perspectiva histórica, Barbier (2004) aponta as origens da pesquisa-ação, a partir do final da segunda grande guerra e durante a década de 1960, num contexto norte-americano. Não há consenso se a pesquisa-ação iniciou-se com o psicólogo alemão naturalizado americano Kurt Lewis ou com o movimento escolanovista de John Dewey, logo após a Primeira Guerra Mundial. No entanto, está em Lewis a definição de uma corrente americana da pesquisa-ação que Barbier (2004) discorre como tratando-se das pesquisas nas quais há uma ação deliberada de transformação da realidade; pesquisas que possuem um duplo objetivo: transformar a realidade e produzir conhecimentos relativos a essas transformações.

Barbier (2004), e a corrente francesa dessa abordagem metodológica, entenderão em Lewis apenas uma extensão da pesquisa tradicional em Ciências Sociais. Logo, surgirá uma concepção em pesquisa-ação radical, que percebe como objetivo precípuo a possibilidade de uma transformação total no modo de fazer pesquisa nas Ciências Humanas. Para Barbier (2004, p.18) “a pesquisa-ação torna-se existencial e passa a perguntar sobre o lugar do homem na natureza e sobre a ação organizada para dar-lhe um sentido”. Define, então, uma proposição metodológica que relacione os termos da complexidade humana, observando o dinamismo de sua existência no planeta e sua totalidade como ser. Barbier (2004) trata da necessidade de um poliglotismo da linguagem científica que tem, na abordagem multirreferencial de Jacques Ardoino, sua maior expressão. Um contraponto possível diante do pensamento de Kurt Lewis e que

demonstra a coragem transformadora desta compreensão, é a ideia de que o pesquisador que pretende agir de acordo com a pesquisa-ação não pode se definir de maneira monodisciplinar. Na verdade, o sujeito pesquisador deve-se entender com múltiplas competências, tudo para dar conta do sentido político e pedagógico da pesquisa-ação, que na vida humana recrudesceria o entendimento de que a educação humana precisa ser privilegiada como forma de sustentabilidade do próprio humano e que a existência coletiva depende e está arraigada ao desenvolvimento de seu potencial em sua completude na relação com a natureza.

Em Barbier (2004) discute-se, portanto, a “pesquisa-ação existencial”, que ele empreende discutindo temas como o nascimento, o amor e a paixão, a velhice e a morte, etc. O fator fundamental nesta compreensão está em entender que o rigor obsessivo das ciências positivas se esvanecem em prol de uma percepção mais humana e sensível da realidade, na qual a ação coletiva no fomento do conhecimento é privilegiada. Diante dos limites do que pretende nosso trabalho, não é possível discorrer sobre as chamadas “noções entrecruzadas em pesquisa-ação”, nas quais se destacariam conceitos importantes na ação do pesquisador como a complexidade, a escuta sensível, a coletividade no processo investigativo e de elaboração textual, a mudança de atitude do pesquisador, entre outros.

Barbier (2004, p.106) se mostra favorável à utilização de uma dimensão iconográfica e poética nos relatos de pesquisa e à aceitação das dificuldades que a não sistematização padronizada dos registros podem trazer no início. Embora isso possa contrapor o “hábito universitário” de expressão científica, cabe ao(s) pesquisador(es) “a tarefa de equilibrar as partes, de tal modo que a dimensão mais teórica não seja comprimida pela mais afetiva, imaginativa e pessoal”.

O fato é que os caminhos epistemológicos das Ciências Sociais tomaram outros rumos, distanciando-se daqueles que a orientavam para o pensamento positivista. Doravante, projeta-se um auspicioso panorama no campo científico da Educação (e por que não da Educação Física?). Observando as velozes transformações globais, motivadas pelos avanços tecnológicos, urge contemplarmos a incessante busca por novas maneiras de produzir ciência. Talvez, metodologicamente já consolidados, porém pouco explorados. Sendo possível, portanto, chamar de paradigma da intervenção.

3.1.2 A favor da pesquisa-ação como método investigativo da Educação Física Escolar

“A abordagem qualitativa é mais adequada porque é mais contextualizada, porque não separa o factual do valorativo, porque permite ver o professor como construtor ativo de sua própria prática pedagógica.”

Mauro Betti

A Educação Física vista como área de conhecimento já foi palco de vários e polêmicos debates, alguns levados a grandes alterações⁶. Vejamos então, aquele que se constitui na tentativa de criação de seu estatuto epistemológico.

Em meados da década de 1980 e início da de 1990, diversos pensadores como Sérgio (1989), Gaya (1994), Medina (1983), Bracht (1993), Betti (1992) entre outros, travaram um eloquente debate, extremamente produtivo sobre a cientificidade da Educação Física, mormente sobre o objeto de estudo da área, este identificado de maneira difusa e que ao longo do tempo nunca se constituiu num consenso.

⁶ Sobre o debate da construção acadêmica da Educação Física Brasileira, Daolio (1998) nos conta as tensões geradas pelas divergências epistêmicas mas, sobretudo, ideológicas durante a década de 1980, levadas a cabo nas disputas internas do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte. Tais disputas, muitas vezes foram além do debate argumentativo e passaram a ser caracterizados por ataques pessoais dos próceres da Educação Física brasileira.

Bracht (2007) identifica atualmente no campo acadêmico da Educação Física, três perspectivas de delimitação do objeto de estudo da área: 1º) teorização das práticas pedagógicas que tematizam as manifestações da cultura corporal de movimento no contexto da escola; 2º) a reivindicação de um campo teórico interdisciplinar voltado para as práticas esportivas; 3) a possibilidade de constituir uma nova ciência, a Ciência da Motricidade Humana.

Não faz parte do escopo deste texto aprofundar em análises destas três perspectivas, pois está somente na primeira o foco de nosso interesse. Inclusive, o presente trabalho deu mostras analíticas diante dos objetivos de evidenciar as teorias que concorrem ao desenvolvimento e promoção das práticas pedagógicas da Educação Física Escolar. Por agora, passemos a discorrer sobre as escolhas e os caminhos metodológicos da práxis da educação física na escola, objetivando ao final, nos aproximarmos de um método com vistas a favorecermos a pesquisa-ação.

Especificamente no plano científico-metodológico da pesquisa-ação, percebemos que os estudos de Betti (2009)⁷ apresentam-se como um referencial importante para a Educação Física Escolar.

Betti (2009) é um defensor da abordagem qualitativa de pesquisa como metodologia científica que nos ajudaria a desvelar os fenômenos educacionais apresentados à educação física escolar. A partir do pensamento de Alves-

⁷ Identificamos em Mauro Betti um exponencial pensador e produtivo professor de nossa área. À guisa de conhecermos um pouco mais sobre este acadêmico, as palavras de Paulo Evaldo Fensterseifer mostram-se bastante eloqüentes: “Trata-se de alguém que possui a humildade de um pesquisador que não tem a pretensão de responder a tudo, sendo capaz de ser propositivo sem ser prescritivo, de defender uma posição em oposição a outras, sem a arrogância de buscar desqualificar os oponentes. (...) Mauro Betti revela-se um intelectual forjado na tradição crítica, capaz, portanto, de estranhamento do real, mas sensível o suficiente para reconhecer nossa dívida com a tradição que o forja. Alguém que, diferentemente de parcela significativa da intelectualidade, foi capaz de aprender com as experiências históricas do século 20, mas, diferentemente de outra parcela significativas desta intelectualidade, não abandonou o esforço crítico diante das mazelas que se abatem sobre 2/3 da humanidade. Cabe destacar que todo o seu esforço teórico se fez sempre de dentro da Educação Física, não manifestando sofrer de nenhum “mal-estar” por ser este seu campo de reflexão-ação. Reconhece a dignidade da área e a dignifica pela seriedade com que enfrenta seus problemas. Pensador que nos faz “um bem danado”, seja pelas suas afirmações, seja pelas suas provocações.”

Mazzotti (1999) e de André (1995), Betti constrói alguns argumentos favoráveis à abordagem qualitativa com o intuito de fortalecer as pesquisas da Educação Física no âmbito da escola.

De maneira mais contundente, o autor apresenta um projeto de pensamento metodológico para a área da Educação Física Escolar:

“O projeto que estabelecemos para a Educação Física Escolar mostra a necessidade de investigar sua prática pedagógica, e isso demanda **pesquisa de campo, em situações reais de ensino**. Por todas as razões já expostas, o paradigma “qualitativo” parece ser mais promissor que o “tradicional” para este intento”. (Betti, 2009, p. 246, grifo nosso)

Corroborando com as idéias de Betti (2009), visualizamos a premente necessidade de exploração do campo pedagógico da Educação Física nesta mesma linha de pensamento. As lacunas que se apresentam na práxis do professor estão diretamente relacionadas à ênfase que o campo científico da Educação Física deu, ao longo da história, às pesquisas em torno da aprendizagem motora, do desenvolvimento motor, da psicomotricidade; estas engendradas segundo os cânones das ciências naturais, geralmente apoiadas em abordagens quantitativas. Em que pese estas pesquisas terem legitimidade científica, é mister afirmar que a busca produtiva e científica aqui defendida não pode confundi-las com os esforços afeitos na orientação de implementar cientificamente as práticas pedagógicas que afluem na direção do compromisso político e das transformações sociais, estas pensadas de acordo com uma concepção crítica de educação.

Retornando às considerações de Betti (2009) e focalizando as experiências da Educação Física no âmbito das pesquisas qualitativas na escola, é possível delinear, como afirma o autor, três direções: a) experimentação de metodologias e conteúdos, sem a presença do professor-regente, na qual o pesquisador apresenta as proposições e ministra as ações, acompanhado de

instrumentos de pesquisa (observação, entrevistas, questionários, etc) a fim de perceber os significados que os alunos dão a estas práticas; b) pesquisas de tipo etnográfico, com a intensiva presença do pesquisador no *locus* da investigação, privilegiando as observações e entrevistas com os professores; c) pesquisa-ação com a intenção de capacitação e formação continuada aos professores e recrudescimento das possibilidades de mudança de atitudes, e aumento do nível de compreensão por parte dos sujeitos participantes da pesquisa.

Ao menos sobre a primeira direção, é possível debater as suas limitações, uma vez que a coloca com uma carga tradicionalista com relação ao exercício da pesquisa. Ora, é preciso pensar que a proposição pedagógica investigada é orientada não por um “professor real”, mas sim, um acadêmico, que geralmente desconhece com profundidade os sujeitos envolvidos no processo escolar e os problemas do cotidiano vivenciados por um coletivo, podendo às vezes se limitar à criação de um espaço artificial. Todavia, “estes estudos poderão desencadear futuramente investigações-colaborativas, em que o pesquisador associa-se colaborativamente a um professor da Educação Básica para introduzir mudanças na sua prática pedagógica” (BETTI, 2009, p. 257).

Diante das três direções supracitadas, Betti (2009) irá apologeticamente concorrer ao método da pesquisa-ação. Nesse sentido, aprofunda sua análise ratificando o pensamento de alguns dos autores, outrora trazidos por nós no capítulo anterior. Dentre estes, destaca Michel Thiollent, afirmando-o como uma referência clássica para o entendimento da pesquisa-ação.

A fim de consolidar suas considerações a favor deste método, Betti (2009), a propósito de uma experiência de pesquisa-ação realizada no contexto de um curso de Especialização oferecido a 15 professores da rede pública e

privada do Espírito Santo⁸, nos oferece algumas importantes conclusões no que diz respeito à práxis do professor de Educação Física na escola:

“A prática docente envolve a vivência de situações e problemas que não podem ser solucionados com a simples aplicação do conhecimento técnico-teórico disponível e, além disso, existem demandas que se modificam. Tais circunstâncias exigem tomadas de decisão e a construção de soluções por parte dos próprios professores, e não a aplicação de soluções preconcebidas.”

“As diferentes concepções dos professores em relação aos diversos elementos do processo ensino-aprendizagem modelam e influenciam suas percepções, sua compreensão dos eventos em sala de aula e na quadra e, por consequência, sua prática pedagógica. Para haver mudança é preciso oferecer aos professores condições para que reflitam sobre suas concepções e atitudes (...)” (BRACHT ET AL, 2002 apud BETTI, 2009, p. 258-259)

Na medida em que Betti (2009) coteja estas conclusões com as proposições e objetivos metodológicos da pesquisa-ação, o autor percebe que o arcabouço teórico-metodológico dela, de alguma forma, pode contribuir para entendimento e, sobretudo, para a mudança do complexo quadro vivido pelos professores na escola.

Mas é no diálogo de Betti (2009) com Peres-Gomes (1998) que o autor se mostra resolutivo quanto de sua escolha. Uma síntese possível sobre a relação da pesquisa-ação com o contexto da educação está nos seguintes pressupostos: a) a prática educativa se constitui muito mais de maneira ética do que apenas instrumental, exigindo do educador imiscuir-se das tomadas de decisão refletidas a partir das ações coletivas; b) “a investigação-ação deve abranger todos os aspectos que possam estar interferindo na realização dos valores considerados educativos” (BETTI, 2009, p. 267); c) é por meio da pesquisa-ação que os professores podem modificar o cenário vigente e ainda oportunizar aos estudantes formas de desenvolvimento autônomo; d) o trabalho da pesquisa-

⁸ Este estudo é apresentado no artigo de Valter Bracht: “A prática pedagógica em Educação Física: a mudança a partir da pesquisa-ação”. Publicado pela Revista Brasileira de Ciências do Esporte, volume 23, nº 2, p.9-29, 2002.

ação requer um esforço coletivo e precisa ser socializado, necessita portanto de “olhares externos” e da contribuição de todos os envolvidos; e) os especialistas externos (acadêmicos) justificam-se na medida em somam executivamente às práticas dos professores, numa máxima aproximação em detrimento da tradicional postura arrogante de detenção exclusiva do conhecimento.

Em todo caso, mesmo eivado destas considerações de Betti (2009), há de se destacar que a compreensão da metodologia da pesquisa-ação não deve se projetar como uma panacéia aos estudos da prática pedagógica da Educação Física Escolar. Contudo, e sem nenhum receio de mitigar nossas provisórias convicções, percebemos no exercício da pesquisa-ação, um método que precipuamente concorre para a consecução dos objetivos postos por esta pesquisa.

3.2 ASPECTOS METODOLÓGICOS DA INVESTIGAÇÃO

3.2.1 O *locus* da pesquisa

As linhas da cidade de Brasília foram idealizadas pelo urbanista Lúcio Costa. Seus traços arrojados elaboraram o insólito desenho da cidade, que projetada para ser a nova capital brasileira, completou no dia 21 de abril de 2010, 50 anos de existência. A Brasília criada por Lúcio Costa também é chamada de Plano Piloto. Esta se assemelha bastante ao desenho de um avião. A escola que serviu de *locus* para esta pesquisa está localizada numa das “asas deste avião”, especificamente na Asa Norte. Este é um bairro de classe média e classe média-alta da capital.

Na verdade, a escola integra uma instituição educacional de ensino superior, que fundada em 1968, acompanhou o crescimento da cidade (LOPES,

s.d). A escola seria instalada somente dez anos depois. A princípio não fazia parte das idéias iniciais de seu precursor, que via precipuamente a necessidade de empreender na capital nascente um projeto educacional de ensino superior alternativo à universidade pública⁹. Entretanto, quando da implantação, o seu estatuto institucional previa o compromisso de estender as ações para todos os níveis e graus de ensino com a finalidade de ofertar estágio para os discentes da licenciatura.

Não obstante isto, a escola nasceu segundo os pressupostos de uma educação renovada, valorizando uma abordagem humanista de educação, sobretudo nas relações entre professor e aluno. Chama à atenção a ênfase às disciplinas de Educação Física e Artes, destacadas como pilares para a consecução de competências que permeiam a Educação Ambiental e o Convívio Social. Embora não registrada no documento de proposta pedagógica, há uma tendência bastante perceptível ao uso das novas tecnologias, como nosso estudo acabou evidenciando.

No ano de 2009, a escola tivera exatos 802 alunos matriculados, funcionando diuturnamente, pois à noite cede seu espaço à Faculdade de Ciências da Educação e Saúde, especificamente aos cursos de História e Geografia.

Do ponto de vista do espaço físico, sua estrutura é privilegiada. São 34 salas de aula. Todas equipadas com tecnologia de multimídia e aparelho para projeção de audiovisual. Possui em seu prédio, laboratório de informática, podendo ainda contar com os vários laboratórios espalhados pelo *campus*. Nesse

⁹ Brasília tinha apenas dois anos quando ganhou oficialmente sua universidade federal. Inaugurada em 21 de abril de 1962, a Universidade de Brasília (UnB) funcionava desde o início daquele mês, no Ministério da Saúde. O dia 9 de abril marcou o começo das aulas para os 413 alunos que haviam prestado o primeiro vestibular e, com ele, o da própria instituição que viria a se tornar uma das mais bem conceituadas do Brasil. Disponível em: <http://www.unb.br/sobre/principais_capitulos/criacao>

sentido, é importante destacar que a escola usufrui de todos os espaços tecnológicos e didáticos do Centro Universitário, e uma vez que oferece um número razoável de cursos, a variedade de espaços pedagógicos proporciona aos professores da escola e aos seus alunos, uma gama enorme de possibilidades à aprendizagem.

A Educação Física não é diferente, pois comunga os espaços abertos, e que especificamente, atende as práticas esportivas da Universidade. A oferta do curso superior de Educação Física, obviamente torna estes espaços mais qualificados. Para as aulas de Educação Física, os professores da escola contam com três quadras poliesportivas construídas em ginásio esportivo. Há um parque aquático, com piscina semi-olímpica e tanque com plataformas de saltos e uma sala de ginástica e dança. Uma sala com *tatame* para lutas. Há também um campo de futebol *society*. Segundo os professores da escola, estes são os espaços comumente utilizados para as aulas da escola. As figuras abaixo mostram estas instalações.



FIGURA 1 – Piscina semi-olímpica

FIGURA 2 – Plataforma de saltos



FIGURA 3 – Campo de futsociety



FIGURA 4 – Ginásio de esportes



FIGURA 5 – Sala de lutas: *tatame*



FIGURA 6 – Quadras poliesportivas

Estas características anteriormente relatadas indicam que a escola, do ponto de vista estrutural, seja com relação ao espaço físico ou naquilo que corresponde aos aspectos de acesso e aquisição às tecnologias, demonstra ter um ambiente completamente favorável às práticas de mídia-educação. Embora não haja, institucionalmente, ações que contribuam à formação docente orientada ao uso de mídias na Educação, é possível perceber que alguns professores, mesmo de maneira focalista e instintiva, têm iniciado projetos ou metodologias pedagógicas que transpassam as mídias.

Este universo pedagógico propício falado aqui, certamente contribuiu para a consecução de nossas propostas.

3.2.2 Experiências da escola com as mídias

“Várias escolas já adotam iniciativas de uso dos meios no contexto pedagógico e para que isto aconteça, não existem fórmulas e receitas prontas. O que é necessário, isto sim, é a abertura e vontade política de experimentar e também de correr os eventuais riscos que se revelem ao longo dos processos de criação de novos caminhos.”

Maria Isabel Orofino

Para além de nossas experiências investigativas promovidas a partir do presente estudo, percebeu-se que a escola, através da atuação de alguns professores, concentra esforços no sentido de aproximar os discentes às tecnologias de informação e comunicação, bem como fazem uso destas tecnologias como instrumental didático-metodológico.

Emblemático é o projeto chamado “Curtas de Língua Estrangeira” (CLE), fruto da diligência dos professores de Inglês e Educação Artística, que numa ação interdisciplinar possibilitam aos alunos do Ensino Médio, a produção de filmes de curta-metragem.

Instituído há três anos na escola, o projeto incita os estudantes a produzirem um filme de curta-metragem, que precisa ser editado em língua inglesa. Todas as construções de linguagem, escrita ou oral, são elaboradas nesta língua, com a orientação da professora desta disciplina. Da linguagem cinematográfica ao produto estético-artístico das capas dos DVD's produzidos, os estudantes são orientados pelo professor de Educação Artística.

Durante a confecção dos filmes, os estudantes se mostram extremamente envolvidos, e o resultado cinematográfico tem causado surpresas frente à qualidade final das produções. Há uma culminância do projeto, em que se realiza um evento festivo, no qual se promove uma premiação aos melhores trabalhos, de acordo com as diversas categorias da produção cinematográfica. Segundo os professores idealizadores do projeto, o ano de 2009 teve a participação dos docentes universitários da instituição do departamento de Comunicação, que foram incumbidos de serem pareceristas das obras fílmicas dos estudantes.

No âmbito do uso das tecnologias midiáticas como ferramentas didático-metodológicas, percebe-se que quase todos os professores as integram em suas práticas. Os equipamentos de multimídia presentes nas salas facilitam esta escolha didática. As ferramentas de informática são costumeiramente utilizadas nas aulas. Alguns professores recorrem ao audiovisual, especificamente aos filmes. Porém, sempre numa perspectiva que secundariza o produto fílmico, tornado-o meramente uma estratégia de sensibilização ou aproximação à temática do conteúdo ora proposto. Algo muito próximo daquilo que Almeida (1994) nos alerta, e que em outro momento pudemos aqui descrever.

Embora não fazendo parte do escopo deste estudo relatar e analisar as experiências acima descritas, faz-se necessário dizer que estas experiências, de alguma forma, contribuíram para fazer desta escola um lugar privilegiado e de

vanguarda no âmbito da mídia-educação, mesmo quando as tecnologias ainda são compreendidas apenas de maneira instrumental e suplementar à formação dos estudantes.

3.2.3 A Educação Física da escola investigada: organização, professores e proposta pedagógica

Historicamente, a Educação Física, vista como componente curricular tem sido tratada marginalmente na maioria das escolas. Ao lado de outras disciplinas, como a educação artística, a filosofia e a sociologia, a educação física não possui o mesmo *status quo* que outras disciplinas têm, como é o caso da matemática, do português, da história, da geografia, das ciências, etc. Comparada à elas, a educação física se mostra desprestigiada, ocupando um lugar muitas vezes marginal à formação escolarizada dos sujeitos.

Embora seja possível generalizar sobre isso, a escola investigada demonstra fazer força contrária a esta percepção. A começar pelo número de professores de educação física que atuam na escola. Nela, a educação física é a maior cadeira, pois conta com um total de nove professores. Para uma escola de médio porte, é um número bastante expressivo.

A educação física perfaz o currículo de toda a educação básica ofertado pela escola. Portanto, está presente nos primeiros anos do Ensino Fundamental, passando pelos anos finais e chegando ao Ensino Médio. Para todas as séries são duas aulas por semana, sempre conjugadas, ou seja, as aulas são duplas.

Chama à atenção a presença de uma dupla de professores, obrigatoriamente mista (um professor homem e outra mulher), para todas as turmas do Ensino Fundamental. Na escola, a educação física é o único componente curricular que apresenta esta composição docente. Em se tratando

de uma instituição privada, é um fato interessante e que de alguma forma demonstra um olhar diferenciado para com a disciplina.

Do ponto de vista das abordagens pedagógicas, pode-se especular que a educação física preserva características renovadas e progressistas de sua prática. Por não haver uma proposta sistematizada e documentada que esclareça explicitamente sua concepção de ensino, é difícil afirmar como foi concebido e como está posto a proposta pedagógica da educação física. No entanto, as características e visões de educação dos professores dão indícios de que a educação física caminha através de práticas reformistas de ensino.

A formação continuada destes professores indica ao menos um bom preparo docente. Dos nove professores presentes na escola, seis concluíram pós-graduação *lato sensu*, com ênfase na temática da Educação Física Escolar ou do Esporte Educacional.

Percebe-se que o entendimento de educação física se projeta de forma amalgamada, sobretudo quando se observa o currículo escolar¹⁰. Há uma forte presença psicomotricista nos anos iniciais do Ensino Fundamental, especificamente no primeiro e segundo ano, passando para uma abordagem desenvolvimentista nos demais anos iniciais do Ensino Fundamental. Neste segmento de ensino, não há presença esportiva formalizada.

O esporte só aparece contemplado a partir dos anos finais do Ensino Fundamental, incidindo depois ao longo de todo o currículo. Os conteúdos presentes nas aulas do sexto ao nono ano, conserva uma preocupação com a diversidade. Entretanto, há um processo paulatino de ênfase no conteúdo

¹⁰ Não existe um documento formal que apresenta a proposta pedagógica especificamente da Educação Física. Entretanto, os professores anualmente produzem planejamentos que versam sobre os conteúdos ministrados ao longo do ano. Segundo os professores, este documento, formatado numa tabela, é enviado às coordenações pedagógicas.

esportivo. Mesmo assim, o tratamento dado ao conteúdo esportivo – e isso ficou muito claro quando de nossa incursão ao campo – é formulado enaltecendo as possibilidades reflexivas do esporte.

A proposição de nosso estudo, baseado na pedagogia crítico-emancipatória (KUNZ, 1994), foi bastante aceita pelos professores, uma vez que mesmo sem o embasamento teórico internalizado desta pedagogia, perceberam as relações e proximidades de suas práticas e de suas concepções de educação física com ela, mormente quando se observa o esforço de exaltar as propostas de transformação do esporte, concomitante à participação crítica dos estudantes e a de um “agir comunicativo” (KUNZ, 1994).

Este ponto parece muito interessante. O fato dos professores mostrarem uma visão crítica da educação física escolar. Pelo menos no que diz respeito a um posicionamento contrários às práticas reprodutivistas do esporte na escola, com ênfase na performance esportiva. Para os professores o tratamento dado ao conteúdo esportivo precisa ser pedagogizado no sentido de fomentar a participação discente e ainda estabelecer nexos de prática/atividade com as reflexões sobre a própria prática. Isto se apresenta quando se analisa a forma didática de atuação dos docentes nas aulas, especificamente quanto ao uso cotidiano das “rodas de debate e reflexão”, identificadas e descritas em um de meus registros de campo:

A organização metodológica da aula é uma rotina que os alunos já assimilaram. Refiro-me a organização da “roda”. Isso se verifica até na cobrança por parte do professor, que hoje, num momento interveio nesse sentido: “Pessoal, pensa comigo: a gente não tem que vir para roda quando todo mundo já está nela. Imaginem se todos pensassem assim. Será que a gente conseguiria organizar uma roda?” Penso que esta rotina ajuda bastante as intervenções dos professores e favorecem uma perspectiva crítica do ensino de educação física. Ela ajuda na participação reflexiva e comunicativa dos alunos. Apesar da perda de

dinamismo, penso que esta organização contribui sobremaneira para o desenvolvimento e a otimização dos objetivos. Até mesmo essa “falta de dinamismo” é passível de ser discutido uma vez que isso depende muito mais do compromisso dos alunos com a proposta e a organização para a aula. Para mim, um aspecto educativo muito relevante.



FIGURA 7 – Professor diante da roda de alunos

Portanto, em que pese aos professores a ausência de um discurso formalizado de acordo com uma fundamentação teórica que, com precisão, aponte uma abordagem pedagógica de educação física, é perceptível em suas práticas uma visão reformistas do ensino, com forte presença de um discurso (aos alunos) da importância de uma educação física democrática, ou seja, para todos os estudantes; e a favor da diversidade dos conteúdos da cultura corporal de movimento.

3.2.4 Aproximações à turma investigada: conhecendo a 8ªB através do olhar de seus professores

Para além dos procedimentos éticos que antecedem o início de uma pesquisa¹¹, a primeira aproximação ao campo estendeu-se aos contatos com os professores do Ensino Fundamental da escola. Dos nove professores anteriormente mencionados, quatro dividiam a regência deste segmento de ensino da escola, sendo dois homens e duas mulheres. Um dos professores atuava somente nos anos finais do Ensino Fundamental enquanto o outro lecionava exclusivamente às turmas nos anos iniciais. Isso ocorria também com as professoras, porém, uma delas, atuava ao longo de todo o Ensino Fundamental, a única diferença é que nos anos finais sua regência era matutina, enquanto que a outra professora – com uma carga menor – trabalhava apenas durante o período vespertino.

Nossas intenções de pesquisa foram postas pouco antes do início do segundo semestre letivo de 2009. Desde este momento percebemos que houvera aceitação da parte dos professores daquilo que se pretendia, tanto com relação à nossa constante presença nas aulas e nos momentos de planejamento, quanto das proposições pedagógicas no âmbito da Mídia-educação¹². Nesse sentido, eles se mostraram extremamente atenciosos e otimistas com relação à consecução dos objetivos da pesquisa e a possibilidade de extrair das nossas contribuições tudo que pudessem abranger o trabalho das outras turmas não contempladas no estudo.

¹¹ A presente pesquisa teve seu projeto analisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos do Instituto de Ciências Humanas da Universidade de Brasília (CE/ICH/UnB).

¹² Neste momento nós já havíamos tido contato com um dos professores de educação física. Este havia participado de uma experiência investigativa exploratória, que apresentaremos mais à frente.

Esta aproximação com os professores fazia valer a estratégia para a escolha de uma turma do Ensino Fundamental. Tínhamos em mente que a oitava série se mostrava a turma mais favorável a experiência, em função de alguns motivos.

O primeiro era o fato de a oitava série ser o último degrau do Ensino Fundamental, às portas do Ensino Médio. Era sabido que os alunos da oitava série reconhecem as diferenças entre os dois segmentos e ficam ansiosos por galgarem mais uma etapa do percurso acadêmico. O conhecimento do colégio nos mostrava que havia uma “inveja saudável” da parte dos alunos de oitava série para com os do Ensino Médio, por vários fatores. Entretanto, a experiência registrada anteriormente, o projeto de “Curta de Língua Estrangeira”, pode ser indicada como um destes fatores, e que positivamente, respeita o caráter pedagógico desta ansiedade, ou seja, os alunos anseiam viver a mesma experiência. O fato é que os estudantes mostram-se favoráveis aos desafios lançados no contexto da produção midiática. Arriscaria falar que são favoráveis à produção das novas tecnologias. Como afirma Belloni (2005), teria a ver com ideia de se falar a língua deles.

Nossa experiência exploratória, revelou que a apreciação crítica dos filmes, precedia um entendimento mínimo sobre o universo dos temas geradores que os professores almejavam adensar nas reflexões e nas interfaces dos conteúdos pedagógicos e dos conteúdos fílmicos. Ora, os estudantes de oitava série, observando suas características concluintes do segmento – anos finais do Ensino Fundamental – sugeririam, portanto, que era precípua haver minimamente um entendimento de Educação Física, ao menos maior que de outras turmas/séries de anos anteriores. Não queremos afirmar que isto fosse uma condição *sine qua non* à aplicação de nossas experiências. Entretanto, uma vez que a proposta consubstancia-se numa abordagem crítica de Educação Física

escolar, as dificuldades da inexperiência de compreensão do componente curricular pelos alunos, certamente concorreriam contrariamente à nossa proposta. Isto foi uma questão debatida com os professores. Concordando com estas considerações, os mesmos falaram sobre a importância de que nossa testagem pedagógica estivesse presente numa turma que apresentasse características que, de alguma forma, nos mostrassem aqueles alunos que tinham uma compreensão mais alargada de Educação Física.

Um critério primeiro foi o de acordar que poderíamos pensar na turma que tivesse os estudantes mais antigos da escola. Seria fácil de checar. Bastaria apenas observar dentre as oitavas séries – eram três turmas na escola - aquela que continha estudantes com matrículas mais antigas.

Por não querer estimular os professores a um critério objetivo de escolha, procuramos conversar bastante sobre as características de cada uma das três turmas de oitava série. Tentamos transparecer na fala que a turma escolhida teria a oportunidade de viver um trabalho, que em particular, iria ou pretendia tornar o estudante protagonista das ações nas aulas de Educação Física. E aí, cabiam algumas perguntas: qual turma poderia nos surpreender? Qual nos deixaria propor ações mais ousadas e inovadoras nas aulas? Qual delas nós desejaríamos aprofundar nossas intervenções?

E assim os professores foram sonhando e especulando prognósticos das atitudes discentes frente às propostas, e entre falas otimistas e pessimistas no que diz respeito à aceitação de uma ou outra turma, percebemos um olhar convergente a um aspecto muito peculiar de uma delas.

Segundo os professores de educação física, a 8ªB, ao longo de todo o primeiro semestre, era percebida pelo coletivo de professores da escola como uma turma que apresentava sérias dificuldades de aprendizagem, motivadas pelo excesso de energia em sala de aula, algo que fugia do controle, ao ponto de

promover um ambiente de desconcentração. Isto se refletia no rendimento acadêmico da turma. Contrariando estas percepções, a mesma apresentava uma atitude positiva nas aulas de educação física. Embora não sendo conflitante do ponto de vista da proposta pedagógica, certamente encontraríamos pequenas nuances entre o contexto de educação física com o cotidiano da sala de aula. Talvez, este dito “excesso de energia” seria a demanda necessária às aulas de educação física.

Na verdade, os professores estranhavam o baixo rendimento acadêmico, quando nas aulas de Educação Física a turma se mostrava extremamente integrada às proposições e à compreensão dos objetivos. Então, percebemos ali uma maneira de intervir frente ao desafio pedagógico que certamente surgiria a estes adolescentes. Com isso, acordamos que a 8ªB seria a nossa turma investigada. Mais tarde, coincidentemente pudemos constatar que a 8ªB era a turma que tinha o maior número de alunos antigos na escola.

3.2.5 Pesquisa exploratória no âmbito da Mídia-educação e da educação física escolar¹³

“(…) o que cada pesquisador observa e interpreta nunca é independente de sua formação, de suas experiências anteriores e do próprio ‘mergulho’ na situação investigada”

Michel Thiollent

Anteriormente, à incursão ao campo e ao início desta pesquisa, tivemos a oportunidade de realizar, em caráter exploratório, uma investigação na mesma instituição, com propostas pedagógicas de mídia-educação semelhantes,

¹³ A experiência investigativa de cunho exploratória, apresentada neste capítulo, teve seus pormenores descritos quando do momento da qualificação do projeto de pesquisa e na submissão ao Comitê de Ética do Instituto de Ciências Humanas da UnB. Entretanto, minha inferência no corpo da dissertação ganha destaque na medida em que percebo que meu sucesso no campo de pesquisa deveu-se sobremaneira a esta vivência.

sobretudo com relação ao uso e apreciação do cinema. Nesta ocasião, pudemos perceber algumas lacunas naquilo que almejávamos investigar. Também tínhamos em mente que a experimentação de um campo de pesquisa, mesmo em tamanho reduzido, certamente nos ajudaria a ganhar um *handicap* para a empreitada futura.

De maneira geral, este exercício deslocava-se para uma prática investigativa, viabilizando junto a um professor e sua turma de educação física do ensino médio, algumas intervenções pedagógicas que faziam uso de mídia cinematográfica com a intenção de refletir sobre aspectos pertinentes aos conteúdos e aos objetivos das aulas.

No que tange às intervenções pedagógicas investigadas, três ações foram destacadas: a) a sensibilização; b) a apreciação de filme e posterior sistematização das reflexões dos alunos através da escrita; c) o debate dirigido.

A “sensibilização” pretendia aproximar os estudantes às intenções pedagógicas do professor e esclarecer a presença do pesquisador durante as aulas bem como suas ações investigativas. Intencionalmente fez-se uso das mídias, sendo então apresentados aos estudantes alguns trechos de filmes¹⁴. Para além dos objetivos de esclarecimento, havia um sentido motivacional nesta proposta, baseado na metodologia da pesquisa-ação que defende que os sujeitos da pesquisa precisam atender à responsabilidade de partícipes das ações investigativas:

“Sem abandonarmos o espírito científico, podemos conceber dispositivos de pesquisa social com base empírica nos quais, em vez de separação, haja um tipo de co-participação dos pesquisadores e das pessoas implicadas no problema investigado.” (THIOLLENT, 2008, p. 25)

¹⁴ Num auditório, exibimos dois vídeos de curta duração: uma produção com imagens da carreira do astro norte-americano de basquetebol Michael Jordan e uma cena editada do filme “Um domingo qualquer”.

A segunda intervenção pedagógica prevista era a de apreciação fílmica e sistematização das reflexões através da escrita. Consistia em fazer os estudantes assistirem dois filmes¹⁵ e, posteriormente, apresentar um roteiro de reflexão (dois questionamentos) para que fossem produzidos pensamentos por meio da linguagem escrita. Estes questionamentos contemplavam o conteúdo das aulas – no caso o basquetebol – e aspectos presentes no enredo dos filmes, principalmente no que diz respeito às relações interpessoais dos personagens.

Por fim, o debate dirigido tencionava concluir as intervenções de forma a engendrar reflexões e discussões utilizando-se da oralidade dos estudantes mediadas pelo professor. Anteriormente ao debate foi exibido um documentário diretamente relacionado às experiências vividas pelos estudantes nas aulas de educação física – o basquetebol. A mediação do professor seguiu um roteiro de problematização em que os estudantes discutiam inicialmente num grupo menor e depois democratizavam suas ponderações com o grupo todo.

Ora, seria pertinente analisar as convergências deste estudo exploratório à pesquisa que realizamos em sequência. Contudo, não pretendemos aqui expressar considerações analíticas no que diz respeito aos objetivos pedagógicos e suas interfaces com as mídias no plano dos resultados da pesquisa, pois pontuaremos estes aspectos de maneira mais aprofundada num momento mais à frente. Portanto, caberia observar as consonâncias do ponto de vista metodológico entre as duas experiências.

Nesse sentido, a segunda intervenção, a apreciação fílmica e a sistematização de reflexões, com finalidade pedagógica, correspondem a uma prática propositiva nos dois estudos. Entretanto, no primeiro, o uso didático do

¹⁵ Os filmes sugeridos foram “Duelo de Titãs” e “Tudo pela vitória”.

filme tinha uma função secundária no que se refere à compreensão e a importância do cinema como objeto cultural. Ou seja, atrelava os conteúdos do filme¹⁶ aos conteúdos da aula de educação física, dando ao cinema uma abordagem funcionalista¹⁷. Mesmo que esta experiência satisfaça alguns objetivos pedagógicos (NAPOLITANO, 2003), perde-se a oportunidade de promover e extrair dos estudantes uma perspectiva crítica com relação ao cinema, mormente o fato de que nossas percepções destas obras ajudam a compreender o próprio mundo em que vivemos (ALMEIDA, 1994).

Logo, percebemos que era imperativo observar que a proposta de apreciação fílmica precisava transcender a mera relação conteudista. Na verdade, todos os aspectos presentes no cinema, sobretudo suas peculiaridades de produção, precisam estar atrelados aos objetivos ora previstos à prática pedagógica que pretende ofertar aos estudantes um olhar sobre os produtos midiáticos, que era o nosso caso.

Portanto, a diferença substantiva entre a primeira experiência (a do estudo exploratório) e a segunda (da presente pesquisa) foi a de enfatizar no filme as experiências dos estudantes extraídas a partir da produção de audiovisual, anteriormente vividas para as aulas de educação física. Consubstancia-se a isto, o fato de termos nos apropriado de um filme que aborda as idiosincrasias da produção cinematográfica, não obstante fazê-lo de maneira extremamente satírica e irônica, por se tratar de uma comédia.

Em todo caso, o fato é que estas experiências anteriores no contexto das práticas pedagógicas da educação física escolar em interfaces com as mídias cinematográficas me fizeram compreender que as proposições interventivas não

¹⁶ A turma investigada circunscrevia sua prática em educação física em torno do basquetebol.

¹⁷ Apontamentos da banca de qualificação da pesquisa, especificamente da prof^a Laura Coutinho (UnB).

podem ter objetivos específicos isolados. Ou seja, é fundamental atrelar todas as ações pedagógicas, específicas à educação física e as mídias, de forma a se atentar para os nexos possíveis de ser encaminhados na aprendizagem ‘do’ e ‘para’ o audiovisual, pois a ideia de não sobreposição de objetivos já estaria posta na própria compreensão de Mídia-educação. Lembraria-nos Moran (2000) que a educação contemporânea tem a necessidade de uma recriação epistemológica, pois a separação dos saberes é identificada como uma espécie de inadequação pedagógica, já que os problemas da sociedade residem no contexto global, planetário, transnacionais, etc.

Foi o que tentamos fazer no encaminhamento do segundo estudo, aquele que aqui apresentamos.

3.2.6 Ponto de partida: considerações acerca das estratégias e escolhas metodológicas

A partir das considerações de Barbier (2004), é possível identificar uma espécie de metateoria na abordagem da pesquisa-ação. Por isso penso ser necessário registrar que é preciso circunscrever o presente estudo, nos termos metodológicos propostos por Thiollent (2008). Não obstante encontrar identificação com os elementos e as idéias de Barbier (2004), é relevante destacar as implicações e dificuldades que provavelmente se apresentariam frente uma abordagem radical em pesquisa-ação. Reforçaria esta compreensão lembrando as palavras do próprio Barbier (2004):

“Eu sempre recomendo aos estudantes pouco arrojados trilharem caminhos mais clássicos e seguirem uma via monodisciplinar bem balizada por uma autoridade intelectualmente irrepreensível no universo da comunidade científica. A pesquisa-ação (existencial) não convém nem aos ‘mornos’, nem aos aloprados, nem aos espíritos formalistas, nem aos estudantes preguiçosos” (p.33)

Embora, certamente, não me enquadrar às categorias explicitadas por Barbier, interpreto sua recomendação observando a fundamental maturidade acadêmica e intelectual na prática da consubstanciação da atitude investigativa às qualidades percucientes do pesquisador.

Por isso, ficamos com as proposições de Thiollent (2008, p.14), que nos oferece o seguinte conceito de pesquisa-ação:

“é 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 e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo e participativo”.

É certo que Thiollent (2008), de maneira mais sóbria, contribuiu ao estudo preservando desta forma nossa intenção de se aproximar e aprofundar na investigação da prática pedagógica em educação física por meio da linguagem do audiovisual, objetivado quando da apreciação de filme cinematográfico e a produção de vídeo por parte dos estudantes.

Como estratégia anterior à ação de pesquisa, buscamos nos apropriar do conhecimento pertinente as teorias da comunicação, dos estudiosos da tecnologia da educação e de mídia-educação, das experiências de pesquisas sobre prática pedagógica em educação física que discutissem as mídias com os alunos ou mesmo utilizassem mídias como ferramentas didáticas, das características do discurso cinematográfico e as pesquisas no âmbito da educação que convergiam de alguma forma para o cinema e, por fim, sobre as metodologias de pesquisa que dispusessem ferramentas que nos ajudassem a nortear o melhor caminho frente aos objetivos e problemas da pesquisa. Num exercício propedêutico à pesquisa de campo, elaborei algumas partes dos capítulos que se seguiram durante a revisão de literatura, concluindo-os posteriormente à análise de dados.

Passamos a seguir, a descrição em pormenores de nossas ações no campo de pesquisa.

3.2.7 Realização no campo de pesquisa: planejamento e execução das ações pedagógicas e investigativas

Nossas intenções de pesquisa bem como os caminhos metodológicos a serem percorridos haviam sido postos durante a confecção do projeto de pesquisa. Posteriormente ao processo de qualificação do projeto, iniciamos a aventura do campo de pesquisa – a escola. Teríamos todo um semestre letivo a fim de lançar mão das propostas pedagógicas que almejávamos investigar.

Do ponto de vista propositivo, a linguagem audiovisual consubstanciava-se a partir de duas ações pedagógicas concretas que precisariam fazer parte do trabalho discente: a) a produção de vídeo; b) a apreciação crítica de filme.

O desafio era o de estabelecer nexos dentre as duas ações, a fim de não tornar a segunda mera apresentação complementar do conteúdo ensinado nas aulas, enquanto que a primeira contemplaria objetivos pedagógicos estabelecidos pela concepção de Mídia-educação.

Entretanto, nossas proposições precisavam tangenciar de alguma forma os conteúdos ora apresentados e programados pelos professores de educação física da turma da 8ªB para o semestre que se apresentava. Havia então a necessidade de atrelar e rearranjar o cronograma das ações investigativas ao cronograma pedagógico estabelecido para o calendário do segundo semestre.

Thiollent (2008, p.47-48) diz que “o planejamento de uma pesquisa-ação é muito flexível”, não seguindo fases rigidamente ordenadas, de maneira que tal propriedade não desqualifica o método, ao contrário, reforça sua adequação aos princípios da pesquisa social e as subjetividades de suas variáveis. Portanto, o

processo de pesquisa é longo e está sujeito à “multiplicidade de caminhos a serem escolhidos em função das circunstâncias”.

Já tendo abordado aqui nossa aproximação junto aos professores, de forma que apresentamos então a maneira que nos organizamos para a consecução de nossas propostas.

O compromisso dos professores pôde ser percebido na medida em que eles se dispuseram a se reunir conosco no início de cada semana, para que pudéssemos traçar estratégias, planejar ações, preparar nossas intervenções e avaliarmos as aulas. Não obstante ter defendido a importância de preservarmos estes momentos ao longo do semestre, destaca-se que os professores não dispunham deste tempo remunerado. Na verdade, a escola remunera seus professores em duas horas/aulas semanais para trabalhos de planejamento. Foi, portanto, o entendimento e a crença no valor educativo das proposições pedagógicas que lançavam mão do audiovisual nas aulas de educação física, que fizeram com que os professores reunissem esforços para compor, juntos, as intervenções que pretendíamos investigar.

Após haver esclarecido todas as intenções da pesquisa, nosso primeiro grande debate foi o de como introjetar aos conteúdos previstos para o segundo semestre as propostas pedagógicas da linguagem audiovisual por nós apresentadas. Não fosse a concepção crítica de educação física por parte dos professores, objetivadas de maneira concreta em suas práticas cotidianas nas aulas, certamente teríamos tido dificuldade nesta tentativa de contextualizar a linguagem do audiovisual com as especificidades do programa curricular da educação física.

Foi esta refinada percepção pedagógica que conduziram nossas propostas ao trabalho de pesquisa dos estudantes prevista para este semestre. Este exercício é promovido anualmente em todas as séries. Na escola, chama-se

“Jogos de Construção”. O quadro baixo, extraído dos planejamentos dos professores, ilustra de maneira sintética a proposta.

Série	Tema	Objetivos	Desenvolvimento	Avaliação
5º	Confecção de brinquedos	Produzir um brinquedo a partir de materiais alternativos e de fácil acesso, com baixo custo.	- Orientações iniciais do trabalho de pesquisa; - Busca através de materiais bibliográficos, virtuais; - Produção de brinquedo.	Apresentação expositiva, fazendo uso de Power point.
6º	Jogos Antigos	Pesquisar e vivenciar brincadeiras e jogos do passado, que deixaram de estar presentes na cultura infantil.	- Orientações iniciais do trabalho de pesquisa; - Busca através de materiais bibliográficos, virtuais; - Adaptação para as aulas de EF.	Apresentação expositiva, fazendo uso de Power point.
7º	Jogos Indígenas	Pesquisar e vivenciar os jogos presentes na cultura indigenista brasileira.	- Orientações iniciais do trabalho de pesquisa; - Busca através de materiais bibliográficos, virtuais; - Adaptação para as aulas de EF.	Apresentação expositiva, fazendo uso de Power point.
8º	Jogos de outras nações	Pesquisar e vivenciar os jogos/esportes presentes e consolidados na cultura de outras nações	- Orientações iniciais do trabalho de pesquisa; - Busca através de materiais bibliográficos, virtuais; - Adaptação para as aulas de EF.	Apresentação expositiva, fazendo uso de Power point.

Portanto, acordamos em associar o trabalho de pesquisa previsto aos estudantes por ocasião dos “Jogos de Construção” com as propostas pedagógicas da linguagem audiovisual. Obviamente, isto estaria circunscrito à turma da 8ªB, embora os professores tivessem sinalizado que havia interesse em expandir estas intervenções para as outras turmas de oitava série. Porém, a intensidade cotidiana do labor docente rapidamente os conduziu a repensar esta ideia.

De maneira específica, pensamos na possibilidade de atrelar a produção de vídeo ao plano avaliativo dos “Jogos de Construção”. Percebemos que o método avaliativo dos professores estava permeado de um caráter tradicionalista, pelo menos naquilo que correspondia, em nossa opinião, à forma homogênea de avaliação, sempre através da linguagem oral em sua vertente

expositiva. A proposta da produção de vídeo poderia dar condições avaliativas que privilegiasse a avaliação processual, uma vez que o produto confeccionado pelos estudantes precederia um acompanhamento pedagógico de nossa parte.

A proposta de produção de vídeo, em nosso estudo, teve também um caráter propedêutico a segunda proposta pedagógica: a de apreciação crítica de filme. Havíamos tido uma experiência exploratória¹⁸, fator que nos deixava seguro no que dizia respeito à maneira que aplicaríamos a proposta para além da sala de aula. Ao passo que gostaríamos de preservar a totalidade da exibição do filme e uma vez que o tempo pedagógico das aulas não se adéqua às produções cinematográficas, oportunizamos aos estudantes a possibilidade de assistirem o filme em casa.

Debatemos a escolha do filme a partir da perspectiva que este, deveria propiciar aos estudantes, possibilidades críticas de reflexão contextualizadas com as suas recentes produções de audiovisual. Daremos detalhes do filme escolhido em capítulo mais à frente.

Com a finalidade de executar estas propostas, criamos um “Plano de Trabalho” (ANEXO I), que estabeleceria e identificaria dentro do cronograma das aulas, todas as nossas ações relacionadas à linguagem audiovisual. Concordamos com o caráter flexível deste plano, pois nos faltava um exercício diagnóstico da turma com relação aos conhecimentos sobre a cultura midiática dos estudantes. Este diagnóstico foi posteriormente realizado, tendo como instrumental técnico a aplicação de um questionário com os estudantes, que versava sobre suas práticas culturais e o consumo de mídias (ANEXO II).

Nosso “Plano de trabalho” previa que estas intervenções que ambicionávamos investigar, se dariam nos dois últimos meses do semestre (4º

¹⁸ Um dos professores já havia participado de nossa pesquisa exploratória realizada no primeiro semestre.

bimestre). Desta forma, conseguimos adequar o calendário acadêmico ao de nossa pesquisa. De qualquer forma, isto contribuiu enormemente para o início de uma aproximação afetiva maior com os estudantes, que particularmente, não conhecia. Foram dois meses, com um encontro semanal, com horários conjugados, que podemos adentrar ao contexto pedagógico desta escola, especificamente as aulas de educação física, tornando-me quase que um “terceiro professor” da turma. Em todas as aulas, não fui meramente um observador. Ao contrário, contribuía nas práticas pedagógicas dos professores ativamente. Este espaço me foi oferecido e eu, honestamente agradei, pois via nele a oportunidade singular de alcançar as percepções que estavam adjacentes aos meus objetivos como pesquisador.

3.2.8 Esclarecimentos sobre a metodologia de análise de dados e elaboração dos resultados

Basicamente a coleta de dados durante a extensa presença no campo de pesquisa (a escola e as aulas de Educação Física da 8ªB) ficou circunscrita aos registros de notas de campo (SEVERINO, 2007), as fotografias (160 imagens) e gravações (pouco mais de 3 horas) das práticas pedagógicas, os documentos produzidos em função das propostas pedagógicas em torno do audiovisual, as quais estão todas em anexo, a aplicação junto aos estudantes de um questionário sobre práticas culturais e o consumo de mídia e por fim, o produto de audiovisual (vídeo) elaborado pelos estudantes.

A partir dos dados coletados foi possível, depois de um esforço interpretativo analítico, realizar uma leitura pedagógica dos processos presentes as Tecnologias de Informação e Comunicação utilizadas em nossa proposta ao ensino de Educação Física no Ensino Fundamental.

Objetivamente, emergiram dos dados duas categorias importantes à Didática da Educação Física que são apresentadas conjuntamente, no mesmo capítulo, intitulado “Método de ensino e aprendizagem em educação física através do audiovisual”. Estas categorias compreendem os caminhos metodológicos do ensino a partir da linguagem audiovisual, especificamente a organização didática (planejamento) e a intervenção docente; e a aprendizagem dos estudantes fundadas na participação ativa mediada por uma concepção crítica de ensino em Educação Física.

IV – RESULTADOS E DISCUSSÃO

“(…) o verdadeiro especialista em educação será aquele que, tomando como centro e ponto de referência básico a educação enquanto fenômeno concreto (isto é, a educação considerada no modo próprio como ela se estabelece mediatizando as relações de uma sociedade historicamente determinada), seja capaz de transitar com desenvoltura do plano teórico (avaliando, reelaborando e assimilando criticamente as contribuições das diferentes áreas do conhecimento) ao plano prático (elaborando, reformulando e criticando as técnicas de intervenção pedagógica) e vice-versa.”

(Dermeval Saviani, 1993)

4.1 MÉTODO DE ENSINO E APRENDIZAGEM EM EDUCAÇÃO FÍSICA POR MEIO DO AUDIOVISUAL

4.1.1 Das tecnologias de mídia aos caminhos metodológicos de ensino: a importância do planejamento

O que dizer do domínio das tecnologias de comunicação por parte das crianças e adolescentes? Quando pensamos nestas novas tecnologias, a imagem que nos vem à cabeça de imediato é aquela a qual destaca-se um jovem fazendo uso destes meios.

Objetivamente, tomando como características um contexto urbano brasileiro - como foi o caso de nossas experiências na escola – pode-se inferir que há uma presença marcante das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC's) no cotidiano das crianças e dos adolescentes. Num contexto onde a condição socioeconômica da população se apresenta de forma privilegiada, tais tecnologias de fato, fazem parte do cotidiano dos estudantes. Equipamentos como MP4, vídeo-game portátil, câmera digital, câmera de vídeo ou um celular com todas estas funções ou mais, podem ser facilmente encontrados nas mochilas dos estudantes.

No tocante destas constatações, possíveis de serem verificados por ocasião da aplicação de um questionário (ANEXO II), percebe-se que não só há proximidade dos estudantes com as TIC's, mas uma quase dependência deles frente aos meios tecnológicos. Quase todos os estudantes da turma investigada fazem uso diário da internet, alguns ficam horas à frente da tela de um computador, na maioria das vezes interagindo com outros colegas ou navegando por sites de seus interesses. Uma boa parte dos estudantes afirma que acessam

com muita frequência o sítio “youtube”¹⁹. Alguns têm o hábito de enviar novos vídeos ao site, postando desta forma, suas próprias produções.

Os produtos do audiovisual também fazem parte do cotidiano destes estudantes. Assistir à televisão é um hábito hegemônico entre eles, no qual os programas esportivos são presença freqüente para muitos, só rivalizada pelas séries de TV²⁰. Muitos se interessam por cinema e se dizem espectadores freqüentes. Poucos recorrem às vídeo-locadoras, mas atribuímos isto ao fato de a maioria ter acesso à TV à cabo em casa. Por isso, podem assistir as novas produções cinematográficas por meio da televisão.

A presença marcante das TIC’s no universo dos estudantes que fizeram parte de nossa experiência é um fator relevante para a compreensão de nosso estudo. Sobretudo, no que diz respeito à facilidade ao acesso e a aceitação deles daquilo que mais a frente viríamos propor à guisa de implantarmos uma metodologia de prática em Educação Física em consonância com as tecnologias e mídias do audiovisual.

É preciso valorizar a integração entre os estudantes e as TIC’s diante da obtenção de resultados significativos quanto às práticas pedagógicas que fazem uso das mídias. Isso corresponde ao que Belloni (2005) nos indica quanto à importância em oferecer espaços democráticos de acesso aos meios tecnológicos. Todavia, o que pese o contexto da escola investigada ser privilegiado no que diz respeito ao acesso dos estudantes às diversas formas de mídias, também é preciso sobejar as ações docentes segundo os processos

¹⁹ “O You Tube é o mais popular *site* da Internet de compartilhamento de vídeos sem licença autoral (materiais protegidos por *copyright*), com mais de 50% do mercado em 2006. Comprado pela empresa Google em 2006, o site permite que seus usuários carreguem, assistam e compartilhem vídeos em formato digital.” (Betti, 2009, p.280).

²⁰ Muitos estudantes afirmam que assistem bastante o canal fechado Sony, onde os mesmos afirmam acompanharem vários seriados norte-americanos.

metodológicos de ensino. Não aceitar esta condição é correr o risco de descartar as intenções pedagógicas, característica que legitima o trabalho docente na escola.

A etapa inicial do trabalho docente, a que precede qualquer ação pedagógica, está condicionada concretamente na elaboração de um planejamento. Segundo Luckesi (1994, p.168) o planejamento

“no caso da didática e de todas as formas de ação humana, é o momento em que decisões são tomadas. É o filtro por onde deve passar todos os elementos pedagógicos que admitimos criticamente. No caso da educação escolar, para planejar torna-se necessário ter presentes todos os princípios pedagógicos a serem operacionalizados, de tal forma que sejam dimensionados para que se efetivem na realidade educativa. Os princípios devem ser mediados para se tornarem realidade. O planejamento é uma prática necessária dessa mediação.”

Na direção do pensamento de Luckesi (1994), os princípios destacados em sua compreensão de planejamento, estão referenciados em nossa proposta naquilo que corresponde às peculiaridades da mídia-educação e, no nosso caso, a da intenção de lançar-mão de uma proposta que levasse os estudantes a uma prática produtiva por meio da produção de vídeo e reflexiva, quando da apreciação de filme. Além disso, precisamente teríamos que observar que o planejamento nortearia uma ação docente pautada numa abordagem crítico-emancipatória.

É interessante notar que o assunto “planejamento” no contexto do ensino de Educação Física é tratado academicamente de forma obscura, na medida em que há poucas produções desta temática no estudo da Didática da Educação Física (BOSSLE, 2002). De qualquer forma, o ato de planejar torna-se obrigatório quando se pretende operacionalizar práticas que traduzam as reais intenções do professor em detrimento da “improvisação pedagógica” (LIBÂNEO, 1994). Portanto, defendo a sistematização do planejamento – tratado em nossa experiência como “Plano de Trabalho” (ANEXO I) – para uma

proposta de mídia-educação para o ensino da Educação Física. Logo, não é possível descartar os registros especulativos daquilo que se pretende fazer durante a ação pedagógica.

A confecção do Plano de Trabalho, produzido em conjunto com os professores da 8ªB antes do início das aulas, destacava alguns elementos importantes na perspectiva do planejamento:

- a) Planejamento: descrição geral dos aspectos que conduzem de forma eficiente as propostas pedagógicas;
- b) Proposição pedagógica: descrição da prática pedagógica no âmbito do ensino, da ação do professor em sua estreita relação com os estudantes;
- c) Data de aplicação: apontamento da data de quando se pretende aplicar a proposição pedagógica;
- d) Estratégia e procedimentos: descrição das ações concretas da prática pedagógica, bem como o uso de instrumental didático necessário à proposta;
- e) Observações: espaço destinado aos apontamentos especulativos daquilo que se espera em termos de resultados do planejamento e daquilo que por algum motivo, pode oferecer algum risco à consecução da prática.

Tradicionalmente, os registros do planejamento pedagógico tem se constituído de acordo com a mera produção e preenchimento de formulários, geralmente disponibilizados e cobrados pela escola, numa clara atitude institucional de regulação do labor docente (LUCKESI, 1994). Os registros, defendidos aqui por objetivar a sistematização dos caminhos metodológicos da prática docente, daquilo que se almeja intencionalmente promover, só é possível mediante o entendimento de que ao optar por fazê-lo, o professor demonstra seu compromisso da assunção de seus objetivos e de como pensa em chegar neles.

Dito isto e observando nossa proposta, concordo que “o planejamento é um ato decisório político. Realizado este ato, ele pode e deve ser registrado. Só aí é que os formulários fazem sentido” (LUCKESI, 1994, p.169). A experiência vivida na escola demonstra que o planejamento, com relação à organização sistematizada de nossas práticas, organizadas através de um “Plano de Trabalho”, só teria sentido caso fosse idealizado por nós, professores e pesquisadores. Os elementos que constituem este documento nos serviram e foram balizadores de nossas ações. Entretanto, reforço a ideia de que estas sistematizações precisam preservar as características gerais do planejamento docente, não podendo engessar o processo e também as diversas formas de confeccioná-lo. Tal compreensão nos leva a pensar que tudo irá depender do contexto vivido por cada professor. A atitude consciente do professor deve - nesta etapa do processo pedagógico – conduzi-lo com liberdade pelas várias opções de formato dos registros, mas que também o conduza, peremptoriamente, a elaboração de seu guia de ação, documento que traduz e legitima seu esforço num compromisso com uma educação que projeta os caminhos que perfazem suas intenções aos educandos.

Portanto, não há formatos de planejamento disponíveis, prontos e acabados que quando utilizados corretamente, ofereceriam sempre a máxima efetividade. O que existe é a ação consciente do professor que legitima seu trabalho através da adequação do contexto escolar que se apresenta aos objetivos pedagógicos de sua prática.

4.1.2 Atitude comunicativa didática: preparando a produção discente por meio da pesquisa

Talvez um dos maiores desafios do professor de Educação Física que almeja modificar sua prática, aproximando-a de uma concepção crítica de ensino

e afastando-se de um modelo conservador, seja o de deliberadamente optar por uma ação expressiva que provoque os estudantes à reflexão.

O trabalho com a linguagem do audiovisual por si só, geraria uma quebra de paradigma ao modelo tradicionalista de ensino em Educação Física. Betti (2001) corrobora com este pensamento, pois por intermédio de outras experiências, percebeu os melindres dos professores quando da prática que envolve recursos de mídia:

“(…) muitos professores de educação física hesitam em optar clara e decisivamente por este modelo, temendo descaracterizar a educação física enquanto disciplina “prática”, diferenciada das demais, ou porque antecipam um possível desinteresse dos alunos, já que eles querem mesmo é ‘jogar bola’...” (BETTI, 2001, p. 127)

Por concordarmos com Betti (2001), desejamos aos nossos estudantes uma prática de Educação Física que articule a vivência corporal, o conhecimento e a reflexão através dos temas da cultura corporal de movimento. Esses aspectos estão consubstanciados em nossa proposta pedagógica com ênfase no trabalho com o audiovisual.

Outro elemento importante e específico à nossa experiência e que qualifica o ensino transformador da Educação Física, está na viabilização de um exercício de pesquisa sugerido aos estudantes. O produto deste exercício pôde ser verificado com os resultados das produções de vídeo. De fato é essencial motivar os estudantes à “elaboração própria” de maneira a conduzi-los pelo campo da pesquisa, possibilitando o desenvolvimento de uma atitude autônoma (DEMO, 2006).

De forma concreta, a organização das intervenções pedagógicas – sistematizadas no Plano de Trabalho aqui já destacado – precedia a atuação discente no campo da pesquisa em torno dos conhecimentos da Educação Física. Para uma melhor compreensão segue a descrição de alguns caminhos

metodológicos percorridos pelos professores e por mim, especificamente as orientações pedagógicas direcionadas aos estudantes da turma da 8ªB. Primeiramente, destaco a apresentação aos estudantes do trabalho de “Jogos de Construção”, proposta que os incentivaria ao exercício de pesquisa tematizando a cultura corporal de movimento. Na sequência, a orientação dos professores de como aconteceria o acompanhamento dos estudantes frente a este trabalho. Por fim, a intervenção pedagógica que iniciava os estudantes à linguagem do audiovisual. Em alguns momentos do texto, faço uso de alguns registros de minhas notas de campo com a intenção de melhor esclarecer os momentos vividos.

A primeira orientação aos estudantes da 8ªB objetivava informá-los sobre o que eram os Jogos de Construção. Esta se constitui numa prática estabelecida pelos professores ao longo dos últimos dois anos na escola. Portanto, os estudantes que já eram antigos na escola reconheciam do que se tratava o trabalho. A figura abaixo mostra um slide inicial da orientação dos professores que indica o objetivo dos “Jogos de Construção” e a ilustração que foi utilizada durante a aula.

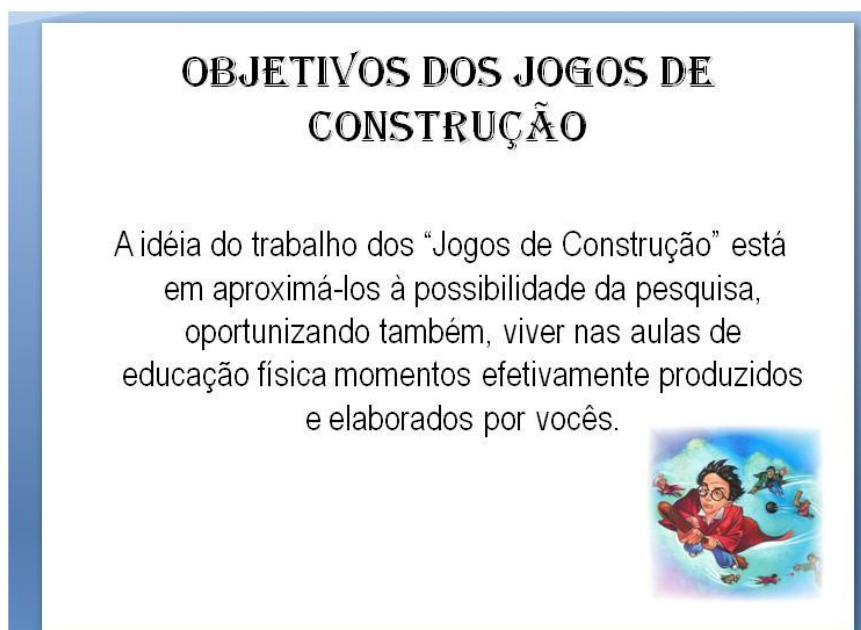


FIGURA 8 – *Slide* utilizado nas orientações do trabalho

Este trabalho, como já foi demonstrado, permeava todos os anos do Ensino Fundamental e trazia temáticas distintas para cada série, que discorri em pormenores em uma de minhas notas:

Esse trabalho (Jogos de Construção), (...), faz parte dos conteúdos de EF do colégio para todo o Ensino Fundamental, com modificações de ordem temática para cada série. Bom, o que seriam os “Jogos de construção”? São na verdade um exercício de pesquisa realizado com os alunos e pelos alunos em torno de temáticas que subjazem a EF, porém fogem do senso comum e dos conteúdos hegemônicos ou clássicos da EF. Os trabalhos são estruturados a partir de grupos de trabalho com no máximo 5 alunos. Na 5ª série o tema passa pela construção de brinquedo. Os alunos além de construir um brinquedo precisam socializar o processo (como fazer?) com a turma. Na 6ª série o tema é Jogos Antigos. O objetivo é resgatar jogos que outrora eram jogados, geralmente na rua, e hoje quase estão esquecidos. Os alunos pesquisam, sistematizam uma fala numa apresentação de Power point e a seguir socializam com a turma, inclusive, fomentando vivências. A 7ª série tematiza os Jogos Indígenas, que possui uma rica cultura em torno dos jogos. A 7ª série também sistematiza o trabalho nos mesmos termos da 6ª série. A 8ª série por fim, aborda ‘Jogos de outras nações’. Geralmente os jogos estão no âmbito dos esportes. A única obrigatoriedade é que este esporte ou jogo tenha sua gênese em um país que não seja o Brasil. Nos últimos dois anos a 8ª série também tem sistematizado suas ações de acordo com a 6ª e a 7ª séries. Eu e os professores havíamos combinado que a proposição pedagógica de minha pesquisa iria entrar como sistematizador deste trabalho, especificamente, por meio da produção de vídeo.

Um aspecto que favorece uma concepção crítica de ensino em Educação Física, é o fato de o professor criar nas aulas espaços que preservem a ação comunicativa. Havíamos concordado que apresentação do trabalho precisava estimular os estudantes à produção e nossa intervenção deveria informá-los sobre qual era a nossa proposta ao mesmo tempo em que provocasse o interesse e a atitude curiosa da parte deles. Para isso, nos utilizamos de um vídeo com uma “perspectiva de sensibilização” (BETTI, 2001), em que mostramos produções de vídeo confeccionadas por estudantes do terceiro ano do ensino

médio²¹ da mesma escola. Neste momento, nos posicionamos frente aos estudantes, que os resultados das buscas inquisitivas em torno dos jogos de outras nações, deveriam ser socializados mediante a produção de vídeo. As figuras abaixo mostram slides utilizados para as primeiras orientações sobre a estrutura da pesquisa e a produção de vídeo.

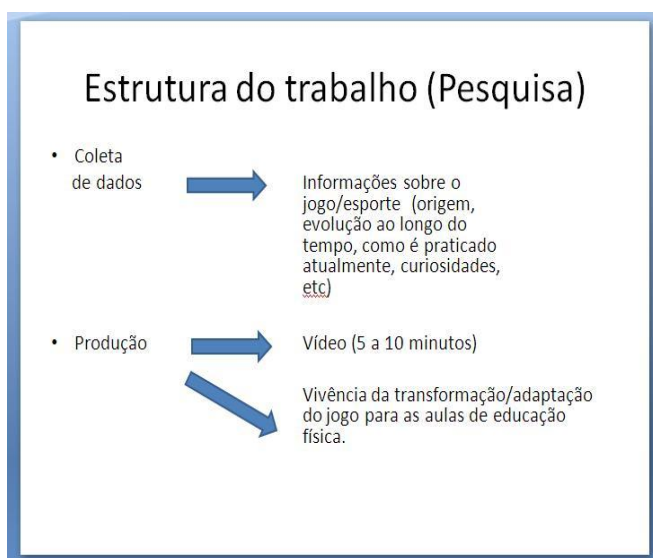


FIGURA 9 – Slide de orientação à estrutura do trabalho de pesquisa

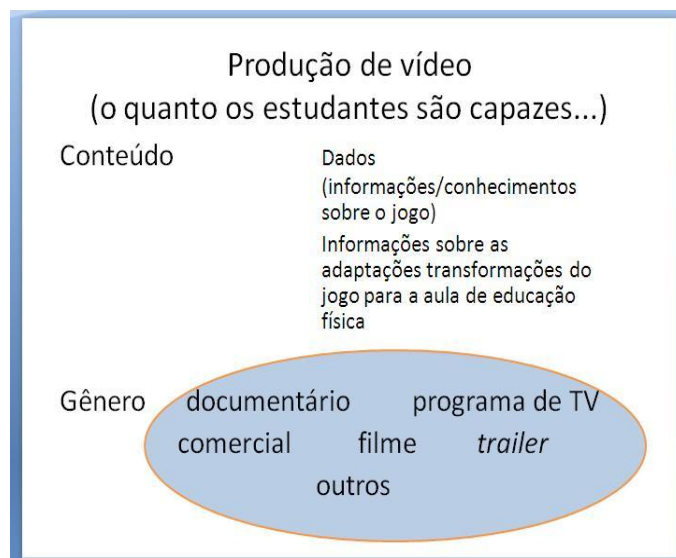


FIGURA 10 – Slide de orientação à produção de vídeo.

Para que haja clareza naquilo que se tenciona realizar, é necessário que o professor de Educação Física assuma o papel de agente da prática pedagógica e não se furte ao agir comunicativo com seus alunos. Não se trata em transformar o ensino de Educação Física em aulas teóricas, como afirmou Betti (2001) em outros estudos, mas que a opção por este método esteja imbuída de uma intenção que traga desdobramentos as vivências do “corpo em movimento”. Isto, por

²¹ Nos referimos aqui ao projeto da escola – Curta de Língua Estrangeira (CLE) - apresentado anteriormente no capítulo de Metodologia.

exemplo, estava resguardado na maneira de se concretizar o trabalho, uma vez que aos alunos, estava reservada a vivência em torno dos ‘jogos de outras nações’ ao longo das aulas de Educação Física, mas em momentos oportunos, que viriam na seqüência de nosso trabalho docente.

Especificamente sobre o exercício de pesquisa aos alunos, esperava-se que houvesse uma busca por algumas informações sobre o jogo selecionado. A turma da 8ªB, por ocasião da proposta, fora dividida em seis grupos de trabalho. Cada grupo contava com cinco alunos (apenas um grupo tinha seis integrantes), e atuaria pesquisando um único jogo/esporte. Os *slides* utilizados para a orientação (ANEXO III) apontam como sugestões de jogos/esportes o número de dez possibilidades. Por isso, houvera a necessidade de escolha dos grupos frente a cada jogo/esporte. Daí, ter sido contemplado os seguintes jogos: críquete, hóquei, beisebol, rugby, Le parkour e pólo.

Os *slides* representados pelas figuras 9 e 10, trazem evidências de como a orientação foi realizada junto aos estudantes. Na verdade, a produção discente deveria observar aspectos informativos de cada jogo/esporte como a origem e história, as características de como jogar, as regras, etc. Além disso, era necessário que os estudantes elaborassem uma forma de vivenciar este jogo durante as aulas de educação física, tendo uma proposta que oferecesse uma prática que oportunizasse a participação de todos os alunos da turma. A orientação no *slide*, sendo possível perceber na figura 9, recomenda a “transformação/adaptação do jogo para as aulas de educação física”.

Os resultados deste exercício de pesquisa realizado pelos estudantes seriam, segundo a proposta, socializados a partir da produção de um vídeo. Este deveria abranger os conteúdos informativos e as filmagens dos jogos vivenciados nas aulas de Educação Física. A escolha do gênero e do formato deste vídeo era de responsabilidade dos grupos de trabalho.



FIGURA 11 – Estudantes assistindo um filme produzido pelo projeto CLE

Não obstante seja a aula de Educação Física caracterizada hegemonicamente por atividades de natureza prática, não sendo diferente na rotina da turma da 8ªB, a permanência no espaço de sala de aula não deve ser considerado um risco à atuação docente, no sentido de promover desmotivação da parte dos estudantes. A dinâmica da ação comunicativa da parte do professor pode oferecer um ambiente extremamente estimulante aos estudantes.

Durante a nossa experiência, as etapas de orientação das práticas sugeridas – pesquisa, produção de vídeo, apreciação de filme – não tornaram a intervenção um momento enfadonho aos estudantes. Ao contrário, os estudantes

mostravam-se incitados a participarem na medida em que as aulas futuras dependeriam da realização do trabalho deles. Esta responsabilidade era compartilhada por todos. Além disso, destaco o uso do audiovisual como recurso à orientação. Neste sentido, existem vantagens quanto ao uso do vídeo, que acabaram se confirmando em nossa experiência. Desta forma, o audiovisual

“motiva ao debate e a reflexão, por tratar de assuntos atuais e polêmicos, sobre os quais em geral os alunos já possuem informações; (...) conseguem dar destaque e importância para informações que às vezes o próprio professor transmite mas não obtém repercussão satisfatória; (...) sintetizam muito conteúdo em pouco tempo e substitui com vantagens aulas expositivas ou textos escritos (...)” (BETTI, 2001, p. 127)

Ainda com o objetivo de encaminhar aos estudantes mais informações sobre o trabalho dos Jogos de Construção e à produção de vídeo, outras estratégias didático-metodológicas foram implantadas e levadas a cabo na seqüência das aulas, como estava previsto em nosso Plano de Trabalho.

Elaboramos um documento que sintetizava as informações contempladas na orientação expositiva dos Jogos de Construção, bem como a ênfase dada à produção de vídeo. Também era muito importante estabelecermos uma organização mínima frente ao tempo pedagógico ofertado nas aulas de Educação Física (duas aulas conjugadas por semana). Chamamos este documento de “Jogos de Construção – Orientações” (ANEXO IV). Nele estão destacados os objetivos do trabalho, os jogos/esportes selecionados para a pesquisa, um cronograma com datas de orientação e acompanhamento da pesquisa, e outros elementos sobre a produção de vídeo e aspectos ligados à avaliação.

A formação básica dos estudantes com relação à produção de vídeo também foi alvo de nossas intervenções pedagógicas e orientações com base nos recursos de mídia. Novamente fizemos uso de slides (ANEXO V) e projeção de

vídeo com o intuito de sensibilizarmos ao trabalho. De maneira genérica, refletimos sobre as perspectivas das funções do vídeo (FÉRRES, 1996):

a) avaliativa: a produção pretende atribuir juízos a algum determinado tema expressado pelo vídeo, compreende informações sobre pontos de vista e opiniões. O uso na escola compreenderia a filmagem dos próprios alunos em contextos distintos de suas vivências pedagógicas.

b) investigativa: o vídeo é tomado como ferramenta de investigação pois nos permite captar ações e comportamentos de pessoas, grupos, comunidades, etc. O uso na escola está atrelado ao exercício de pesquisa, podendo ser o vídeo o produto dos resultados desta.

c) lúdica: a comunicação em audiovisual gera interesse de quem produz, pois traz experiências estéticas subjetivas e livres que motivam os sujeitos envolvidos com a produção do vídeo. O uso na escola precisa obrigatoriamente ofertar aos estudantes possibilidades de atuarem de maneira livre e espontânea.

d) expressiva: o ato comunicativo se estabelece centralmente do emissor, de forma que as questões estéticas e artísticas ganham ênfase no vídeo. O uso na escola ascenderia possibilidades em torno da dramatização, da encenação, com filmagem de roteiro livre ou adaptado.

Da fala de um estudante, registrada em notas de campo, surge o início de uma compreensão significativa ao uso do audiovisual:

“ Durante minha exposição sobre as funções do uso do vídeo, me chamou muita atenção algumas falas dos alunos durante um momento de debate sobre aquilo que pretendíamos fazer. Especialmente um deles, cujo nome é (...) e que se mostra muito atenta às orientações e explicações durante as aulas. Aluna esta que se mostra crítica e já havia se mostrado assim em outras aulas. Ao me chamar, emendou perguntando e afirmando ao mesmo tempo: “Quer dizer professor, que você quer que a gente faça tudo isso no mesmo vídeo? Pois da forma que

eu tinha imaginado com o meu grupo, seria legal mostrar tudo isso no nosso vídeo”. E concordando com ela disse que, da forma que o grupo dela se mostrava comprometido com a prática, certamente conseguiríamos depois verificar todas esta riqueza num mesmo trabalho, num mesmo vídeo.”

No âmbito da educação, o recurso do audiovisual, tematizado por meio da apresentação/produção de vídeo deve se constituir num meio integrador às práticas pedagógicas. Não há fórmulas prontas e pré-estabelecidas para isso. Para Férres (1996, p.45) o uso do vídeo no contexto escolar ainda luta para encontrar sua identidade específica como meio expressivo integrado no processo educativo. Portanto, “fazem falta boas doses de imaginação e de criatividade”. A reflexão da nossa jovem estudante nos mostra que a construção dos caminhos didático-metodológicos subjaz a liberdade criativa e autônoma do processo produtivo discente.

Entretanto, o que fica evidente, por tudo o que até aqui foi exposto de nossa experiência, é a importância decisiva de uma “atitude comunicativa didática” por parte do professor. Por ela, o professor clarifica suas intenções e estabelece junto aos estudantes um ambiente propício à produção, que se concretiza pela opção do exercício de pesquisa.

Por conseguinte, caberia observar nas reflexões de Demo (2006), questões consonantes a isto, mas que o mesmo prefere chamar de “pesquisa como diálogo”. Para o autor é necessário fazer a aproximação entre pesquisa e diálogo de forma crítica, em que os interlocutores (aluno-aluno, professor-aluno) são sujeitos que se encontram e se defrontam a partir de ideias. Não seria o caso de entender a pesquisa, no âmbito da educação e mais especificamente ao método de ensino em Educação Física, “como simples descoberta, que termina na análise teórica” (DEMO, 2006, p.39). Mesmo porque, para a Educação Física escolar não seria um bom caminho a mera projeção de um discurso sobre a

cultura corporal de movimento (BETTI, 2001), uma vez que evidentemente suas práticas estão enraizadas a uma corporeidade. No entanto, a percepção de diálogo no processo de ensino-aprendizagem ganha contornos favoráveis a uma concepção emancipatória de educação:

“ Como diálogo, é necessária comunicação e a socialização do saber faz parte integrante da sua produção, sem falar na ligação estrutural e histórica entre teoria e prática. Se comunicação fosse mero discurso, não passaria de permuta de signos em contexto formal. Entretanto, para além disso, comunicação é no âmago fenômeno político, de atores polarizados, competentes se emancipados.

Pesquisar, assim, é sempre também dialogar, no sentido específico de produzir conhecimento do outro para si, e de si para o outro, dentro de contexto comunicativo nunca de todo devassável e que sempre pode ir a pique. Pesquisa passa a ser, ao mesmo tempo, método de comunicação, pois é mister construir de modo conveniente a comunicação cabível e adequada, e conteúdo da comunicação, se for produtiva. Quem pesquisa tem o que comunicar. Quem não pesquisa apenas reproduz ou apenas escuta. Quem pesquisa é capaz de produzir instrumentos e procedimentos de comunicação. Quem não pesquisa assiste à comunicação dos outros.” (DEMO, 2006, p.39)

Retornando ao debate da Educação Física escolar e focalizando nossas propostas interventivas, podemos concluir que é em prol de uma educação emancipatória é que defendemos uma “atitude comunicativa didática”, baseada na opção pelos exercícios de pesquisa por meio do uso da linguagem do audiovisual.

Ora, *grosso modo* ainda é possível observar aulas de Educação Física, as quais o professor só se comunica com seus alunos apenas quando do momento da chamada, ou quando intervêm requerendo a ordem necessária às práticas mecanizadas que não fazem senão, a mera reprodução de gestos sem qualquer sentido histórico a uma educação que pretende desenvolver autonomia.

Portanto, faz-se necessário apontar novos caminhos metodológicos em defesa da promoção de uma educação, de fato, emancipatória. Isso só será

possível caso nos arrisquemos às experiências pedagógicas no contexto da escola.

Para concorrer a esta direção é que nossa proposta enfatizou pedagogicamente o uso da linguagem audiovisual. Isto está evidenciado na medida em que oferecemos aos estudantes a oportunidade de produzirem um vídeo. Além disso, tencionávamos atrelar as ações dos estudantes diante da produção de audiovisual à reflexão em torno de um produto cinematográfico. Em síntese, queríamos propiciar aos estudantes o desenvolvimento da capacidade de intuir criticamente sobre aquilo que havia sido proposto a eles. Os resultados específicos destas experiências serão discorridos na continuidade do texto.

4.1.3 A produção de vídeo como recurso à participação ativa

“O vídeo aqui é o lápis que vai escrever a palavra, desenhar o quadro da imagem, da visualidade, da visibilidade.”

Maria Isabel Orofino

A epígrafe destacada acima é ilustrativa e ao mesmo tempo sugestiva. Mas de fato, as palavras expressadas nesta frase representam de maneira fidedigna uma síntese de nossas experiências quando assumimos o desafio de propor aos estudantes, num trabalho de pesquisa curricular, a possibilidade de nos aventurarmos na confecção de um vídeo. O “suor” que ficou para trás, de alunos e professores, simboliza e marca na memória daqueles que participaram de um trabalho coletivo traduzido por um produto de audiovisual.

Tratando-se de uma proposta pedagógica ao ensino de Educação Física, outros elementos e ações ganham importância nesta teia complexa vivida em

sala de aula e fora dela. Nesse sentido, é precípuo o valor das contribuições da abordagem crítico-emancipatória (KUNZ, 1991) para a consecução de nossa proposta. Há características presentes desta pedagogia quando se observa as práticas concretizadas e vivenciadas nos conteúdos pesquisados pelos estudantes (Jogos de outras nações) nas aulas de Educação Física.

O trabalho de pesquisa realizado pelos estudantes fora realizado nas semanas que se seguiram às orientações de sala de aula e da montagem dos grupos de trabalho. Havíamos destinado ao longo das semanas seguintes, momentos paralelos nas aulas para intervenções de acompanhamento dos grupos ao longo das aulas. Como éramos três professores isso não foi difícil. A maioria dos grupos apresentava progressos relevantes ao longo de cada semana de encontro. Numa passagem de nossas notas de campo, encontra-se o seguinte registro:

“Durante o acompanhamento dos grupos de pesquisa, muito interessante foi o progresso do grupo do jogo “pólo”. Os estudantes tiveram a pró-ativismo de trazer para aula muitas imagens e informações sobre regras e curiosidades do jogo extraídos da internet. Como estava com meu laptop ligado, pude ver através de um pen drive trazido pelo grupo os avanços em torno dos conteúdos que eles gostariam de expressar no vídeo”

“O grupo de beisebol me mostrou o rascunho de um roteiro que eles haviam criado para utilizar na produção do vídeo. Os estudantes deste grupo tinham em mente expor os resultados de sua pesquisa através de um formato de narração jornalística. Uma espécie de telejornal que noticiaria as informações do jogo de beisebol através de seus repórteres.”

Do trabalho de pesquisa, foi possível perceber, sobretudo por meio da produção do audiovisual, que praticamente todas as informações e conteúdos relacionados aos jogos/esportes foram extraídos da internet. Isso se mostrou hegemônico em todos os grupos de trabalho. Exceto o grupo de Rugby, que trouxera algumas poucas informações colhidas em livro. A preferência pela

Internet era justificável uma vez que os estudantes da 8ªB eram todos indivíduos que poderíamos considerar incluídos digitalmente.

Os estudantes também fizeram pequenas incursões à campo. O grupo de críquete, por exemplo, trouxe em seu vídeo uma entrevista com um jogador desta modalidade que reside em Brasília. A ida ao campo tornara possível retratar nos vídeos aspectos ligados a como estes jogos/esportes, mesmo sendo de culturas de outras nações, também eram praticados pela comunidade regional, muitas vezes próximo à escola. O grupo do Rugby, por exemplo, indicou a possibilidade de prática na Esplanada dos Ministérios durante os finais de semana.

Para além dos esforços investigativos dos estudantes sobre os jogos/esportes de outras nações, havia ainda a tarefa de organizar vivências em torno deles para as aulas de Educação Física. O grupo precisava sugerir uma possível forma de prática do jogo. Era necessário adequar/transformar o jogo/esporte ao ambiente e contexto da aula de Educação Física. Estas práticas seriam filmadas pelo grupo a fim de fazerem parte das produções de vídeo.

A organização destas práticas pelos estudantes aponta contundentemente, à opção por uma pedagogia crítico-emancipatória. Para Kunz (1994) é necessário estabelecer uma organização didática que favoreça o desenvolvimento de algumas competências (objetiva, social e comunicativa) e que se estabelecem por meio de um processo de ensino-aprendizagem orientado por três categorias: trabalho, interação e linguagem. A proposta investigada e vivida pelos estudantes por meio do audiovisual, especificamente a produção de vídeo, concorreu no sentido de oportunizar aos estudantes práticas que evidenciavam o desenvolvimento destas competências.

A competência objetiva, que indica a importância do estudante receber conhecimentos específicos de cada área do saber humano (KUNZ, 1994),

apresenta-se em nossa proposta consubstanciada pelos conteúdos dos jogos de outras nações. A categoria “trabalho”, que pode ser compreendida pelo o acesso dos estudantes com relação ao desenvolvimento de capacidades e habilidades orientadas por meio de atividades de natureza prática, especialmente aos da cultura corporal de movimento. Em nossa experiência, as filmagens precisavam identificar a vivência dos jogos/esportes pesquisados pelos estudantes. Em todos os vídeos existem demonstrações práticas dos jogos/esportes, momentos filmados durante as aulas.

A competência social pode ser expressa pelo entendimento dos papéis assumidos pelos indivíduos em sociedade, que de acordo com as relações sócio-culturais estabelecidas por um contexto, podem se tornar problemáticas e contraditórias (KUNZ, 1994). A categoria “interação” estabelece nexos importantes ao desenvolvimento desta competência, pois destaca a importância de um agir cooperativo, participativo e solidário da parte de alunos e professores quando do processo de ensino-aprendizagem. Para a consecução desta competência em nossa proposta, nos voltamos à importância do trabalho de grupo, motivado pela diligência de uma pesquisa em torno dos jogos de outras nações e, mais ainda, na opção por uma transformação da prática destes jogos no sentido de atender a possibilidade de vivê-los durante as aulas de Educação Física com o propósito de participação de todos da turma.

Por fim, a competência comunicativa, que identifica a necessidade do domínio por parte dos estudantes das diversas formas de linguagem e expressão, pois o processo reflexivo que permeia a comunicação é o que torna possível o progresso no que tange o pensamento crítico (KUNZ, 1994). Nesse sentido, apresenta-se a categoria “linguagem”, que deve oferecer aos estudantes a possibilidades de acesso as manifestações corporais – especialmente na Educação Física – mas também os diversos conteúdos simbólicos e linguísticos

que vão além da cultura corporal de movimento. A confecção de um vídeo, objetivado como um produto das práticas dos estudantes nas aulas de Educação Física, é certamente o ponto crucial no atendimento de nossa proposta a esta categoria. Logo, é fato que a produção dos vídeos nada mais são do que os resultados da pesquisa dos estudantes em torno dos conteúdos dos jogos de outras nações coadunados às vivências nas aulas de Educação Física, expressados por meio do audiovisual.



FIGURA 12 – Vivência e encenação do jogo de Pólo

Segundo Kunz (1994), o trabalho do conteúdo esportivo numa perspectiva de transformação não pretende descaracterizar por completo as feições que o esporte formalmente se apresenta. Entretanto, a re-elaboração de sua prática

precisa evidenciar transformações que são relevantes aos objetivos que rivalizam com a roupagem esportiva da dimensão do rendimento. Nesse sentido,

“transformações devem ocorrer, acima de tudo, em relação às insuficientes condições físicas e técnicas do aluno para realizar com certa “perfeição” a modalidade em questão. Essa “perfeição” se concretiza no nível do prazer e da satisfação do aluno e não no modelo de competição, pois não é tarefa da escola treinar o aluno, mas ensinar-lhe o esporte, de forma atrativa, o que inclui a sua efetivação prática” (KUNZ, 1994, p.126)

Na ocasião de nossas experiências, especificamente aquelas que se tornaram concretas a partir das construções dos estudantes, objetivadas pelas transformações dos esportes, é possível perceber elementos consonantes à proposição do citado autor. O objetivo dos professores quando da sugestão desta tarefa compreendida no trabalho dos “Jogos de Construção”, é o de inferir na prática a possibilidade de integrar efetivamente todos os alunos durante as vivências dos jogos.

A figura 12 ilustra um dos jogos/esportes sendo encenado e vivenciado pelos estudantes da turma da 8ªB. Há arranjos materiais confeccionados pelos próprios estudantes. No caso, “os cavalos” do jogo de Pólo, foram construídos pelo grupo de trabalho. É interessante perceber que os arranjos materiais também são estratégias enfatizadas pela proposta crítico-emancipatória de Kunz (1994).

Todos os grupos de trabalhos conseguiram de forma positiva alcançar bons resultados no que diz respeito às transformações dos jogos/esportes. Obviamente isto só foi possível mediante as experiências anteriores dos estudantes ofertadas ao longo das aulas de educação física por seus professores. No início das primeiras aulas posteriormente as orientações do trabalho dos “Jogos de Construção”, pude registrar uma destas proposições sugeridas à turma da 8ªB:

“Eu já sabia o que aconteceria durante a aula, no que diz respeito às proposições de práticas dos professores. O objetivo era o de aproximar os integrantes dos grupos de trabalho dos Jogos de Construção. Os grupos disputaram através de estafetas uma série de desafios motores. Iniciaram manipulando balões. Primeiro deslocando dois a dois batendo um batendo nos balões, sem deixá-lo cair. Depois deslocaram prendendo o balão ao corpo de dois alunos. Sempre disputando através de estafetas. É impressionante como esta turma aceita as propostas. Nós vínhamos de conteúdos esportivos, que geralmente despertam maior interesse desse público, penso eu. Agora, realizamos desafios quase infantis e, mesmo assim há uma enorme participação da turma. Por fim, o grupo inteiro precisava tocar o balão sem as mãos. Todos os precisavam estar em contato com o balão e deveriam percorrer o caminho. Houve outro desafio, que envolveu arcos. Uma pessoa segurava um arco e outros dois precisavam tocar o balão um para outro sem segurar o balão, e este deveria passar entre o arco. A seguir, novamente em roda, os professores explicaram uma nova atividade. Um jogo de handebol de duplas. As duplas deveriam segurar um colete todo enrolado. Era proibido soltar o colete. A turma se dividiu em duas equipes e todos jogaram ao mesmo tempo.

Por fim, em roda, o professor convidou os alunos a refletirem sobre as práticas. Da primeira perguntou: “Alguém usou alguma estratégia para conseguir permanecer com todo o grupo em contato com o balão? Pois o que vi foi o grupo se preocupar mais com a velocidade no caminho do que cumprir a regras de contato”. Os alunos começaram a falar de suas estratégias. Lembraram de algumas até engraçadas. Gostei de uma fala do professor. Ele disse e pediu para os alunos refletir se a proposta de jogar handebol em duplas, obrigados a permanecerem presos, que tencionava estabelecer relações entre os alunos, contribuiu ou mais atrapalhou a prática do jogo? A limitação dos movimentos ficou evidente uma vez que não era possível receber a bola com as duas mãos – pois uma das mãos permanecia segurando o colete. Os alunos confirmaram isso. Relataram que às vezes eram puxados pelo colega, isso atrapalhava. Com bom humor, lembraram de alguns tombos. É muito interessante ouvir o debate em torno das possibilidades do jogo. O incentivo do professor a estas reflexões e sobretudo a ação comunicativa dos alunos é algo muito importante. O professor usou como mote a transformação do handebol para iniciar um debate sobre as transformações dos esportes dos Jogos de Construção.”



FIGURA 13 – Estudantes e professores debatendo sobre a prática de “handebol em duplas”

As características das aulas dos professores apresentavam elementos e características da abordagem crítico-emancipatória. Não obstante ser algo intuitivo, minha proximidade com os professores me fez entender que a concepção de educação deles correspondia ao de uma educação emancipatória.

Além das vivências, houvera a filmagem, que ganharam contornos artísticos durante a edição das imagens na confecção dos vídeos. Destinamos um momento de aula para que pudéssemos exibir os vídeos e democratizar as produções dos grupos de trabalho.



FIGURA 14 – Estudante filmando a transformação dos jogos/esportes.

Elaboramos um questionário de avaliação dos vídeos intitulado de “Apreciação de vídeos e autoavaliação” (ANEXO VI) que foi respondido pelos estudantes durante a exibição dos mesmos. O formato deste instrumento compreende aspectos quantitativos à análise dos vídeos, mas também disponibilizava espaço destinado à reflexão interpretativa da prática de produção de audiovisual. Era uma forma interessante de avaliação recíproca e autoavaliação entre os estudantes, e que ajudaria aos professores na elaboração dos registros avaliativos do bimestre.

O que nos chamou à atenção neste instrumento são as observações escritas no corpo do documento por alguns estudantes, que fazem inferências judicativas aos vídeos, especificamente respondendo à tarefa da autoavaliação:

“Por termos dificuldade nas regras do jogo, não fizemos a adaptação correta e isso prejudicou o grupo”

“O fato de dois membros não terem participado, foi um motivo dificultador.”

“O vídeo do cricket foi horrível”

“O grupo do cricket, na apresentação foi ótimo, porém em vídeo foi muito entediante.”

“O vídeo do cricket ficou cansativo! O do Baseball engraçado! O do Le Parkour ficou muito bom! O melhor!”

“Por termos dificuldade nas regras do jogo, não fizemos a adaptação correta e também por falta de dois integrantes não pesquisarem correto, tudo isso prejudicou o grupo.”

“Acho que a gente se divertiu muito na produção do vídeo apesar das dificuldades.”

“O cricket não foi bom. O Le parkour foi o melhor.”

É interessante perceber que os estudantes são extremamente críticos no que diz respeito ao produto dos trabalhos. Observando a “fala escrita” dos estudantes, verifica-se que eles não se furtam à responsabilidade de opinar sobre a qualidade dos vídeos e sobre as dificuldades vividas no interior de uma proposta de construção coletiva.

Quanto às críticas aos vídeos, isto certamente indica que os mesmos possuem uma imagem pessoal e subjetiva da possível qualidade em torno de um produto de audiovisual. Lembrando as contribuições de Orofino (2005), que também se aventurou pelas práticas pedagógicas aplicadas à produção de vídeo, nos chega a seguinte constatação:

“(…) a prática, o fazer, ou seja, a produção, traz uma dimensão concreta e pragmática para a reflexividade. (...) ao conectar suas práticas pedagógicas aos novos recursos disponíveis em termos de tecnologias audiovisuais, bem como realizar mediações dos discursos veiculados pela indústria cultural, possibilitamos também aos estudantes uma condição de produtores, além de consumidores críticos.” (OROFINO, 2005, p. 126)

Logo, a proposta do uso do audiovisual numa perspectiva produtiva, introduz elementos pedagógicos importantes para uma concepção de ensino que

pretende avançar na autonomia discente. Posto que tais práticas, quando bem orientadas no sentido de privilegiar o trabalho dos estudantes, conseguem preparar os alunos para uma leitura crítica da realidade e, desta forma, “transcenderem sua condição de consumidores para produtores de narrativas audiovisuais” (OROFINO, 2005, p.125).



FIGURA 15 – Estudantes em momento de avaliação dos vídeos



FIGURA 16 – Estudantes assistindo os vídeos produzidos pelos grupos de trabalho

Quanto às críticas às dificuldades de construção coletiva em torno das transformações do jogo/esporte apresentadas nos registros dos estudantes, há apontamentos relevantes, sobretudo, nas causas indicadas frente a estas dificuldades. Em dois deles, os estudantes afirmam que as dificuldades foram projetadas por conta da não participação efetiva de dois estudantes.

Desta fala é possível extrair a confirmação dos resultados pedagógicos de nossa proposta experienciada e descrita até aqui. Reforça, portanto, a ideia de que só é possível obter bons e significativos resultados caso haja uma participação ativa dos educandos. O trabalho proposto de pesquisa, consubstanciado à produção do audiovisual e a aplicação vivencial motora do

objeto estudado (cultura corporal de movimento – jogos de outras nações) engendra ao processo de ensino-aprendizagem aspectos e atitudes concretas de participação ativa dos estudantes. O corolário desta prática, certamente, incide sobre os resultados de um ensino comprometido com a emancipação discente e o alcance do desenvolvimento de uma competência em torno da autonomia.

Por uma concepção crítica ao ensino de Educação Física, é que devemos compor práticas que enalteçam cada vez mais a participação ativa dos estudantes.

É mister afirmar que, do ponto de vista dos resultados de nosso empreendimento investigativo, a proposta de prática pedagógica através da linguagem audiovisual se mostra complementar ao escopo das aprendizagens dos estudantes ao que corresponde à cultura corporal de movimento, no caso, os jogos de outras nações. Entretanto, tal compreensão não deve concorrer contrariamente à opção pelo uso do audiovisual e, sobretudo, de sua produção.

Portanto, não nos cabe desprestigiar a prática de mídia-educação oferecida aos estudantes da 8ªB nas aulas de Educação Física. A prática pedagógica é vivida diante do complexo contexto da escola, o que nos leva a pensar que não há receituários didáticos nem axiomas pedagógicos. Nesse sentido, Orofino (2005, p.120) traz lucidez a esta questão:

“(…) a prática de produção de vídeo na escola é complementar e (ao mesmo tempo) indispensável àquela tarefa de leitura crítica, desconstrução e uso da linguagem da TV e de seus códigos de representação. O vídeo é aqui o lápis que vai escrever a palavra, desenhar o quadro da imagem, da visualidade, da visibilidade. O uso do vídeo na escola amplia a nossa capacidade de endereçarmos outras e novas respostas à sociedade. Respostas que são de autoria coletiva.”

A compreensão de que a opção por uma prática pedagógica que peremptoriamente só é processada pela convergência do esforço coletivo e participativo dos estudantes nos faz, portanto, sinalizar de maneira positiva para

tal empreendimento. Para a Educação Física, que tenciona romper com o modelo conservador de uma prática afeita ao enaltecimento da aptidão física e da esportivização em prol de uma concepção crítica de ensino, onde a intervenção docente orienta os estudantes à reflexão dos conhecimentos da cultura corporal de movimento, a alternativa da linguagem audiovisual, estruturada segundo uma proposta de mídia-educação, possivelmente é um caminho metodológico que poderá contribuir com a emancipação.

4.1.4 Cinema e Educação Física: refletindo a prática por meio da leitura fílmica

“A prática de pensar a prática é a melhor
maneira de pensar certo”

Paulo Freire

É possível dizer que do ponto de vista do senso comum, compreendemos a experiência de ser espectador de cinema motivados geralmente por um objetivo de diletantismo frente a este produto audiovisual. O anseio da fruição é o combustível primeiro para nos deixarmos ser absorvidos por aquelas imagens em movimento. Quando nos voltamos ao contexto educacional formal, observamos - como aqui já foi mostrado em capítulos anteriores - que o cinema tem se tornado uma ferramenta didática freqüente nas práticas escolares, mesmo não tendo sido criado com esta finalidade (Almeida, 1994).

Para um projeto de mídia-educação, a opção pelo uso do cinema como prática pedagógica, necessita de uma justificativa, pois “considerar o cinema como meio não significa reduzir seu potencial de objeto sociocultural a uma ferramenta didático-pedagógica destituída de significação social” (Fantin, 2006, p.140). Aceitando esta perspectiva, nossa proposta enfatizou a possibilidade de

atrelar a leitura fílmica à ação vivida pelos estudantes ao longo do processo da produção de vídeo. Tencionávamos saber qual era a percepção dos estudantes frente aquilo que eles haviam produzido. Desta forma, realizamos um exercício que propiciasse a reflexão dos estudantes relacionando a prática da produção de audiovisual à apreciação de cinema, uma vez que o enredo do filme assistido pelos estudantes correspondia ao vivido nas aulas de Educação Física. Contudo, faz-se necessário ponderar sobre as ações didático-metodológicas realizadas e nossas intenções pedagógicas.

Há dois pressupostos na educação cinematográfica: o “educar com o cinema” e o “educar para o cinema”. O primeiro tem sofrido com a caracterização de uma proposta que torna o cinema um instrumento pedagógico, que, historicamente, é marcado pelo uso deste audiovisual como um mero recurso. (FANTIN, 2006). Submetendo isso às aulas de Educação Física, seria compreensível o uso do cinema segundo uma abordagem que objetivamente levasse aos discentes informações sobre a cultura corporal de movimento, sobretudo com relação ao esporte, tema recorrente à sétima arte (MELO, 2009a).

Segundo Fantin (2006), a perspectiva de “educar para o cinema” está imbuída da ideia de tomar o cinema como objeto temático. Neste sentido, caberia uma intervenção pedagógica fundada no ensino da linguagem cinematográfica e a do “fazer filmes”.

À luz destas questões, nossa proposta incidiu de forma livre e primariamente, aos dois pressupostos. Embora o uso do cinema em nossa experiência circunscreva seu alcance às reflexões sobre o conteúdo do filme assistido e faça nexos – a partir da orientação docente – com a prática de produção de vídeo, houve esforço da parte das intervenções em oferecer aos estudantes indícios da linguagem do cinema, sobretudo quanto aos elementos dos ângulos de filmagem (ANEXO V). Além disso, o enredo do filme versava

satiricamente – por se tratar de uma comédia – sobre algumas técnicas da produção cinematográfica.

Com relação aos procedimentos metodológicos desta ação pedagógica, nos valeu as experiências da pesquisa exploratória anteriormente referida e implementada durante o processo de preparo à qualificação do projeto de pesquisa.

Para a consecução de nossa proposta, indicamos aos estudantes uma tarefa para ser executada em casa. Fornecemos a todos uma mídia DVD com o filme sugerido. Este deveria ser assistido antes da aula de reflexão sobre o filme. Elaboramos uma orientação para esta reflexão, intitulada de “Refletindo sobre o filme” (ANEXO VII). Tal documento teria o fito de incitar os estudantes, por meio de algumas perguntas, a refletirem sobre o filme e estabelecer nexos com o trabalho de produção de vídeo anteriormente vivido.

O filme proposto chama-se “Be Kind Rewind”, traduzido para o português com o título de “Rebobine por favor”. Trata-se de uma comédia, onde dois sujeitos se vêem enrascados porque destruíram (desmagnetizaram) todas as fitas de vídeo de uma locadora que um deles trabalha. Para manterem os clientes da loja, iniciam inusitadamente o trabalho de reconstituição dos filmes. De “câmera-na-mão” os dois reproduzem grandes sucessos do cinema americano como “De volta para o futuro”, “O Rei Leão”, “Robocop” e “Os Caçafantasmas”. Tais produções eram realizadas caseiramente, onde os dois personagens atuavam, dirigiam e editavam todos os filmes. Estas “re-leituras” de grandes sucessos do cinema eram chamadas de “sucados” e tornaram-se um grande sucesso entre os clientes da locadora.



Figura 17 – Capa do filme “Rebobine por favor”

O fato é que o enredo do filme nos chamava muita atenção, pois remetia diretamente – e de forma extremamente atraente – os estudantes às práticas então vivenciadas. Interessava-nos, sobretudo, a forma como os estudantes haviam percebido a prática da produção de vídeo. Tencionávamos, portanto, criar espaços de reflexão e discussão a partir do uso de um audiovisual. Para tanto, três questionamentos explicitados no instrumento serviram de base para os estudantes promoverem algumas reflexões para que a seguir expressassem seu pensamento por meio da linguagem escrita:

Será que você conseguiria fazer parte da equipe de produção dos “sucados” de Jerry e Mike?

O que você faria de diferente com relação às filmagens?

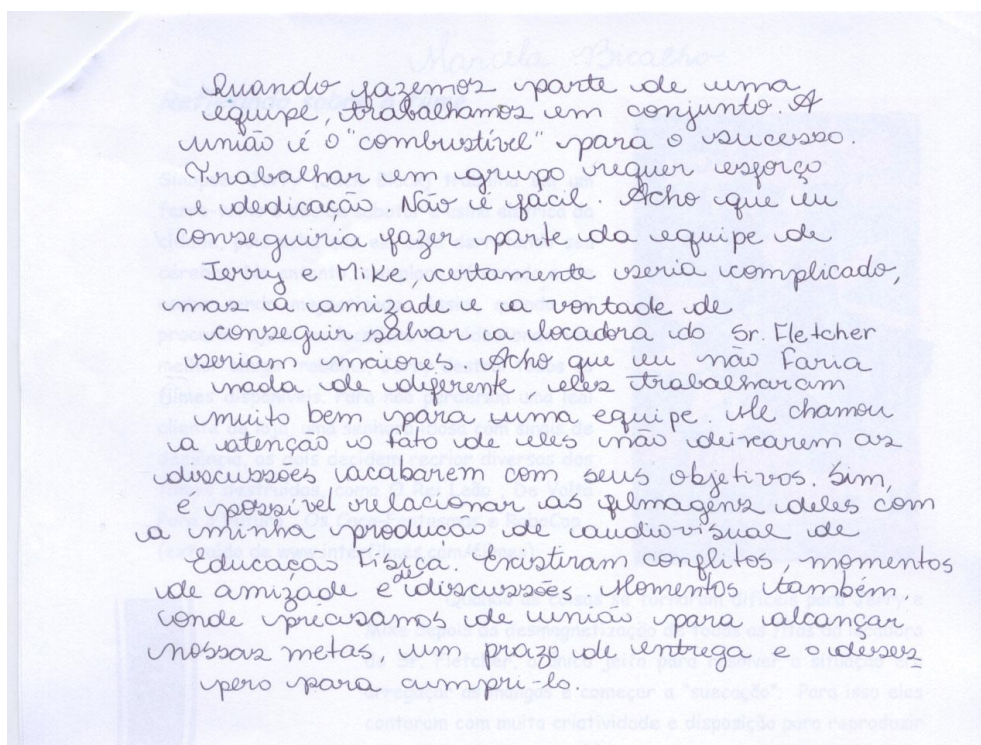
O que mais chamou sua atenção nas experiências de Jerry e Mike? É possível relacionar as experiências mostradas no filme e as suas produções de audiovisual na aula de educação física?

Na seqüência desta produção, foi realizado um debate com os estudantes mediado pelos professores. Neste momento, eles puderam relatar de forma livre a maneira que eles viram o filme e suas proximidades com a experiência da produção de vídeo.



Figura 18 – Debate a partir do documento “Refletindo sobre o filme”

É importante observar que alguns registros trazem informações que retomam e reforçam nossa compreensão, discutida anteriormente, sobre a necessidade de participação ativa dos estudantes quando do processo de trabalho coletivo na produção de vídeo. A resposta de um dos estudantes extraídos de um dos documentos demonstra isto:



É interessante também a referência do estudante sobre o “prazo de entrega (do vídeo) e o desespero para cumpri-lo”. Incuti-se desta forma, o nível de responsabilidade dos estudantes frente ao trabalho de pesquisa proposto, e principalmente a ciência de que as aulas futuras seriam subsidiadas pela produção discente. Outros estudantes também fizeram referência a isto. Durante o debate um deles apontou que não estão acostumados com uma proposta de Educação Física que “vá além das quadras”.

Tal fala nos faz pensar sobre a necessidade de romper definitivamente com um ensino de Educação Física que permaneça refém da atividade de

natureza motora sem nenhuma possibilidade de reflexão da prática, embora não nos fuja a compreensão mencionada por Betti (2001) de que não devemos subtrair das aulas a especificidade da educação física de um “corpo em movimento” sob pena de ter oferecido aos estudantes apenas um discurso sobre a cultura corporal de movimento. Durante nossa presença na 8ªB, as aulas foram marcadas hegemonicamente por práticas que compreendiam o movimento, seja nos jogos ou, sobretudo, nos esportes de outras nações. A linguagem do audiovisual fora colocada como expressão didático-metodológica, num projeto de mídia-educação, e que em nosso entender, subjaz à ação pedagógica que ofereceu aos estudante o estudo da cultura corporal de movimento, em nosso caso, o conteúdo esportivo do Rugby, do Hóquei, do Le Parkour, do Beisebol, do Críquete e do Pólo.

A ideia de pensar a própria prática nos conduz a reflexão de que as ações passadas são projetas no futuro. Uma proposta com pretensão à emancipação deve permitir aos estudantes um olhar crítico sobre as práticas realizadas, da forma que nos apresenta Kunz (1994), a de que seja possível fazer com os estudantes “aprendam a perguntar e a questionar sobre suas aprendizagens e descobertas” (KUNZ, 1994, p.124).

Ademais, a opção pelo audiovisual, especificamente, o cinema, nas aulas de educação física, torna possível um olhar mais abrangente para uma cultura que integra a rotina de muitos estudantes, qualificando e potencializando a percepção dos estudantes para os produtos de mídia (FANTIN, 2006).

V – CONSIDERAÇÕES FINAIS

O esforço agora é o de destacar, objetivamente, algumas contribuições que nossa investigação evidenciou no âmbito da Educação Física Escolar e das possibilidades de sua articulação com as mídias, mormente as tecnologias de audiovisual.

De alguma forma, é possível ascender o debate, primeiramente, sobre como ainda pode ser vista de maneira inusitada uma proposta de ação pedagógica em Educação Física que se pretenda caminhar pelas tecnologias da comunicação. Para além do ambiente acadêmico, causa nas pessoas certa estranheza quando colocamos o tema de nossa pesquisa. Se por um lado, como evidenciamos ao longo do texto, as pesquisas que articulam a Educação Física e as mídias têm avançado, por outro, os resultados pouco são sentidos pelos indivíduos que são sujeitos das intervenções da área.

Fato que nos parece paradoxal uma vez que compreendemos que não nos é possível pensar a sociedade contemporânea desatrelada do arcabouço midiático. Seria incoerente falar em emancipação – esta uma bandeira defendida em nossa proposta – caso nos fechássemos aos avanços de uma tecnologia que passou a favorecer a articulação entre os sujeitos. Não seria possível pensar os ideais democráticos de uma nação olhando ingenuamente para os processos comunicacionais que exercem grande poder de influência sobre as pessoas.

Daí reforça-nos um dos propósitos deste estudo, sobretudo o de concorrer para a produção científica da Educação Física, com experiências vivenciadas por meio de alternativas metodológicas ao ensino. Nesse sentido, destacamos a importância de uma opção pelas concepções críticas para propostas que deliberadamente almejam submeter suas práticas às tecnologias de mídia.

Nos parece necessário uma compreensão de Educação Física que permeia um sentido mais amplo aos seus objetivos como disciplina curricular da parte dos professores e dos estudantes. As experiências propositivas relatadas no texto demonstram que o processo didático-metodológico perfaz um percurso que necessita de um compromisso pedagógico, sob pena de reduzir a proposta à mera formulação técnica.

Além disso, a integração das TIC's ao contexto da Educação Física Escolar está condicionado ao modo criativo e ousado que os professores e os estudantes, pretendem dispor de suas práticas. Portanto, caberiam legitimamente todos os esforços que visam compor experiências que ampliem o repertório metodológico das práticas em Educação Física e sua relação com as mídias.

Um resultado evidente da pesquisa indicou que a opção pelo audiovisual, nos termos de nossa proposta, contribuiu significativamente para a ampliação de espaços de atuação ativa dos estudantes. Tal fato nos parece relevante, pois acreditamos que a oferta de um ambiente participativo nas aulas de Educação Física, pode contribuir sobremaneira para o processo de emancipação humana.

A concepção de mídia-educação perspectivada em nosso estudo favoreceu um sentido às aulas de Educação Física, que tradicionalmente não tem sido focalizado pela disciplina. Desta forma, podemos pensar que passa por um “direito” do estudante o desenvolvimento de competências que o leve a pensar autonomamente, quando, por exemplo, exercitam a reflexão sobre a cultura corporal de movimento. É “direito” do estudante desenvolver suas capacidades inquisitivas quando submetido ao exercício de uma pesquisa. Também é “direito” desenvolver suas capacidades produtivas, quando confrontado com a possibilidade de transformar o conhecimento com o propósito de elaborar um produto de audiovisual.

Outro debate importante, nestas últimas palavras, pode ser evidenciado com relação as nossas escolhas metodológicas e a forma que nos posicionamos à favor delas ao longo do texto. A pesquisa-ação, certamente, nos serviu para produzir conhecimento sobre a prática pedagógica em Educação Física.

A proximidade com o campo da pesquisa, bem como os sujeitos da nossa investigação, deve-se essencialmente as premissas que o método da pesquisa-ação nos havia indicado. Findo nosso trabalho no campo da escola, a sensação é que a prática pedagógica em Educação Física, no âmbito da experimentação científica, precisa ser qualificada num ambiente de proximidade à realidade. O estreitamento das relações entre pesquisador e professores/estudantes em nossa pesquisa se tornou fundamental para consecução da proposta que uniu conhecimentos específicos da Educação Física com a linguagem audiovisual. O método favoreceu esta interação.

Não seria justo encerrar esta dissertação sem apontar as sensações e as percepções, que de fato, invadem nossas mentes. Não obstante nosso estudo contribuir para a Didática da Educação Física nos foge a certeza que uma proposta de mídia-educação, atrelada a uma concepção crítica de ensino, dará conta de tudo o que permeia as contribuições formativas da Educação Física. Se nos aceitamos otimistas é porque outros estudos virão para contribuir com a mesma temática. Quem sabe para confrontar o nosso. O mais importante é que urge preenchermos o hiato científico da Educação Física que toma como objeto as práticas pedagógicas que contemplem um ensino crítico-emancipatório.

VI – REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Milton José de. **Imagens e sons: a nova cultura oral**. São Paulo: Cortez, 1994.

ALVES-MAZZOTTI, A. J. O método nas ciências sociais. In ALVES-MAZZOTTI, A. J. e GEWANDSZNAJDER, F. **O método das ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Pioneira, 1999. p. 107-188. Parte II.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papyrus, 1995.

ANTUNES, Fabia Helena Chiorboli et al. **Um retrato da pesquisa brasileira em Educação Física escolar**. Revista Motriz, Rio Claro, v.11, nº3, p.179-184.

BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Brasília: Liber Livro, 2004.

BATISTA, Sidnei Rodrigues; BETTI, Mauro. **A televisão e o ensino da educação física na escola: uma proposta de intervenção**. Revista Brasileira de Ciências do Esporte: Campinas, v. 26, nº 2, 135-148, jan. 2005.

BELLONI, Maria Luiza. **O que é mídia-educação**. Campinas: Autores Associados, 2005.

_____. **A televisão no processo de socialização**. Brasília: Editora da UnB, 1992.

BETTI, Mauro; PIRES, Giovani de Lorenzi. Mídia. In: GONZÁLES, Jaime; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo (orgs). **Dicionário crítico de educação física**. Ijuí: Ed Unijuí, 2005.

BETTI, Mauro. **Ensino de 1º e 2º grau: educação física para quê?** Revista Brasileira de Ciências do Esporte, v. 13, nº 2, p. 282-287, 1992.

_____, Mauro. **A janela de vidro: esporte, televisão e educação física**. Campinas, SP: Papyrus, 1998

_____. **Mídias: aliadas ou inimigas da educação física escolar?** Motriz, v. 7, nº 2, p. 125-129, jul.-dez, 2001.

- _____. **Educação Física Escolar**: ensino e pesquisa-ação. Ijuí: Ed. Unijuí, 2009.
- BOSSLE, Fabiano. **Planejamento de ensino na educação física** – uma contribuição ao coletivo docente. Revista Movimento, v.8, n.1, p.31-39, jan/abr, 2002.
- BRACHT, Valter. **Educação Física/Ciências do Esporte: ciência é essa?** Revista Brasileira de Ciências do Esporte, v.14, n° 3, p. 111-117, 1993.
- _____. **A constituição das teorias pedagógicas da educação física**. Caderno Cedes, ano XIX, n.48, ago/1999.
- _____. **Educação Física e ciência**: cenas de um casamento (in) feliz. Ijuí: Unijuí, 3° edição, 2007.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é método Paulo Freire**. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- _____. (Org). **Pesquisa Participante**. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- CARLSSON, Ulla; FEILITZEN, Cecília von (orgs). **A Criança e a mídia**: imagem, educação e participação. São Paulo: Cortez; Brasília/DF: UNESCO, 2002.
- CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação física no Brasil**: a história que não se conta. Campinas: Papirus, 1988.
- _____. **Política educacional e educação física**. Campinas: Autores Associados, 2002.
- DAOLIO, Jocimar. **Educação física brasileira**: autores e atores da década de 1980. Campinas: Papirus, 1998.
- DARIDO, Suraya. **Educação Física Escolar**: conhecimentos necessários para a prática pedagógica. Maringá: Revista da Educação Física/UEM, v.17, n.2, p.203-209, 2. sem. 2006.

DEMO, Pedro. **Pesquisa**: princípio científico e educativo. São Paulo: Cortez, 2006.

ECO, Umberto. **Viagem na irrealidade cotidiana**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

FANTIN, Monica. **Crianças, cinema e mídia-educação**: olhares e experiências no Brasil e na Itália. (Tese de Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 399p. 2006.

_____. A experiência do cinema na escola: fruição, análise e produção com crianças na perspectiva da mídia-educação. In: MARTINS, Moisés de Lemos e PINTO, Manuel (Org). **Comunicação e Cidadania** – Actas do 5º Congresso da Associação Portuguesa de Ciências da Comunicação. Braga: Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade, 2008.

FÉRRERES, Joan. **Vídeo e educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

GASTALDO, Édison Luis. **“Os campeões do século”**: notas sobre a definição da realidade no futebol-espetáculo. Revista Brasileira de Ciências do Esporte: Campinas, v. 22, nº 1, 105-124, set. 2000

GAYA, Adroaldo. **As ciências do desporto nos países de língua portuguesa**. Porto: Universidade do Porto, 1994.

GOELLNER, Silvana. O método francês e militarização da educação física na escola brasileira. In: FERREIRA NETO, Amarílio (org.) **Pesquisa histórica na educação física brasileira**. Vitória: CEFD-UFES, 1996.

GONNET, Jacques. **Educação e mídia**. São Paulo: Loyola, 2004.

GÓIS JÚNIOR, Edivaldo. Higienismo. In: GONZÁLES, Jaime; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo (orgs). **Dicionário crítico de educação física**. Ijuí: Ed Unijuí, 2005.

GREENFIELD, Patrícia. **O desenvolvimento do raciocínio na era eletrônica**. São Paulo: Sumus, 1988.

KUNZ, Elenor. **Educação Física: ensino e mudanças**. Ijuí: Unijuí, 2004.

_____. **Transformação didático-pedagógica do esporte.** Ijuí: Unijuí, 2006.

LEIRO, Augusto César Rios. PIRES, Giovani de Lorenzi. BETTI, Mauro. **Notas sobre o GTT de comunicação e mídia do CBCE:** história, sujeitos e desafios estratégicos. In: CARVALHO, Yara M. LINHALES, Meily Assbú (orgs). Política científica e produção de conhecimento em educação física. Goiânia: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 2007.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública:** a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Edições Loyola, 1984.

_____. **Didática.** São Paulo: Cortez, 1994.

LOPES, João Herculino de Souza. **Minhas melhores lembranças.** Brasília: Dom Quixote Editora, s.d.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da Educação.** São Paulo: Cortez, 1994.

MACHADO, Arlindo. **O sujeito na tela:** modos de enunciação no cinema e no ciberespaço. São Paulo: Paulus, 2007.

MATTELART, Armand e MATTELART, Michèle. **História das teorias da comunicação.** São Paulo: Loyola, 2006.

MEDINA, João Paulo Subirá. **A educação física cuida do corpo... e “mente”.** Campinas: Papirus, 1983.

MELO, Alessandra Pessoa Coimbra de. **Formação profissional em educação física:** um estudo sobre a inserção das mídias na pós-graduação stricto sensu da Universidade de Brasília. (Dissertação de mestrado em Educação Física) – Universidade de Brasília, Brasília, 131p. 2009.

MELO, Vitor de Andrade. **Esporte e cinema:** relações e possibilidades pedagógicas. Cadernos de Formação RBCE, v. 1, p. 111-126, 2009a.

_____. **O esporte no cinema de Portugal.** Revista Portuguesa de Ciências do Desporto, v. 8, p. 45-67, 2008

_____. **Cinema e esporte:** diálogos. Revista Z Cultural, v. 3, p. 5, 2006a.

_____. **Futebol e cinema:** relações. Revista Portuguesa de Ciências do Desporto, v. 6, p. 362-372, 2006b.

_____. (Org.) . **Esporte e cinema:** novos olhares. 1. ed. Rio de Janeiro: Apicuri, 2009b.

MORAN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** São Paulo: Cortez, 2000.

MUNARIM, Iracema. **Brincando na escola:** o imaginário midiático na cultura de movimento das crianças. Pensar a Prática. Disponível em <<http://www.tede.ufsc.br/teses/PEED0613.pdf>> Acesso em: 4 de maio de 2008.

NAPOLITANO, Marcos. **Como usar o cinema na sala de aula.** São Paulo: Contexto, 2003.

OLIVEIRA, Márcio Romeu Ribas de; PIRES, Giovani de Lorenzi. **O primeiro olhar:** experiência com imagens na educação física escolar. Revista Brasileira de Ciências do Esporte: Campinas, v. 26, nº 2, 117-133, jan. 2005.

OROFINO, Maria Isabel. **Mídias e mediação escolar:** pedagogia dos meios, participação e visibilidade. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 2005.

PIRES, Giovani de Lorenzi. **Educação Física e o discurso midiático:** abordagem crítico-emancipatória. Ijuí: Ed. Unijuí, 2002.

_____. **A pesquisa em educação física e mídia nas ciências do esporte:** um possível *estado atual da arte*. Revista Movimento, Porto Alegre/RS, v. 9, nº 1, p. 9-22, junho de 2003.

_____. PIRES, Giovani de Lorenzi et al. **A pesquisa em educação física e mídias:** pioneirismo, contribuições e críticas ao “Grupo de Santa Maria”. Revista Movimento, Porto Alegre, v.14, nº 3, p.33-52.

SÁ, Irene Tavares. **Cinema e educação.** Rio de Janeiro: Agir, 1967.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia:** teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação política. Campinas: Autores Associados, 1983.

_____. **Educação:** do senso comum à consciência filosófica. Campinas: Autores Associados, 1993.

_____. **História das idéias pedagógicas no Brasil.** Campinas: Autores Associados, 2008.

SÉRGIO, Manuel. **Educação Física ou ciência da motricidade humana?** Campinas: Papyrus, 1989.

_____. **Motricidade humana:** contribuições para um paradigma emergente. Lisboa: Instituto Piaget, s.d

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico.** São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Maria Ozanira da Silva e. **Refletindo a pesquisa participante no Brasil e na América Latina.** São Paulo: Cortez, 1986.

SOARES, Carmen Lucia. **Educação Física:** raízes européias e Brasil. Campinas: Autores Associados, 1994.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação pública** – administração e desenvolvimento. Separata do Boletim de Educação Pública. Anno IV, nº 11 e 12, 1934.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação.** São Paulo: Cortez, 2002.

LISTA DE ANEXOS

	Páginas
ANEXO I – Plano de Trabalho	143
ANEXO II – Entrevista sobre práticas culturais e consumo de mídias ..	147
ANEXO III – Slides da aula de apresentação do trabalho de pesquisa “Jogos de Construção”	150
ANEXO IV – Jogos de Construção – Orientações	161
ANEXO V – <i>Slides</i> da aula sobre produção de vídeo	163
ANEXO VI - Apreciação de vídeos e autoavaliação	169
ANEXO VII – Refletindo sobre o filme	172

ANEXO I

Plano de Trabalho

Planejamento	Proposição pedagógica	Data de aplicação (calendário)	Estratégia e procedimentos	Observações (o que se espera; o que pode dar errado!)
<p>Primeiras ideias sobre os Jogos de Construção. Diferenças temáticas entre as turmas e séries. Distinção avaliativa entre as oitavas. Aspectos avaliativos. Formação de grupos de trabalho (Dinâmica). Planejamento de calendário do trabalho.</p>	<p>Primeira orientação sobre os Jogos de Construção e a produção de vídeo como forma de avaliação complementar. Formação de grupos de trabalho através de dinâmica. Exposição de calendário para a produção do trabalho. Aspectos avaliativos (breve fala). Seleção de jogo/esporte por grupo de trabalho.</p>	<p>1º de outubro</p>	<p>Elaboração de Power point: slides explicativos, fotos dos jogos/esportes selecionados e propostos aos alunos(as); breve explicação sobre a produção de vídeo. Realização de dinâmica (ginásio). Sorteio de jogo/esporte para cada grupo de trabalho. Gravação em audiovisual.</p>	<p>Exposição inicial do trabalho;</p> <p>Clareza e esclarecimento das dúvidas aos novos alunos (desse ano);</p> <p>Quebra das “panelinhas”;</p> <p>Sensibilização a importância do trabalho e a produção do vídeo (atrelada à avaliação);</p>
<p>Orientações sobre produção de vídeo. Funções do vídeo (Férres, 1996). Enquadramento, cores, brilho e contraste, movimentos da câmera, planos (Wohlgemuth,</p>	<p>Produção de vídeo: exemplos sobre os elementos do vídeo. Esclarecimento das funções do vídeo específicas ao trabalho (expressiva, avaliativa, investigativa e lúdica). Elementos avaliativos e calendário.</p>	<p>14 de outubro</p>	<p>Uso de slides de Power point. Uso de vídeos explicativos e exemplificadores dos conceitos e elementos apresentados para a produção de vídeo. Gravação em</p>	<p>Tempo de explicação (50 minutos) curto para um conteúdo extenso. Valorização de exemplos.</p> <p>Ausência de alunos.</p>

2005). Elaboração de documento impresso de orientação da produção e conteúdo do trabalho, além de aspectos avaliativos.			audiovisual.	
Orientação e acompanhamento dos grupos de trabalho.	De acordo com o cronograma, 10 minutos por grupo, ao longo da aula em seus momentos de natureza prática.	15 de outubro	Ação dialógica. Gravação em áudio. Registro de dúvidas e dificuldades apontadas pelos alunos. Registros avaliativos.	Percepção do nível de organização e compromisso dos grupos de trabalho.
Orientação e acompanhamento dos grupos de trabalho.	De acordo com o cronograma, 10 minutos por grupo, ao longo da aula em seus momentos de natureza prática.	22 de outubro	Ação dialógica. Gravação em áudio. Registro de dúvidas e dificuldades apontadas pelos alunos. Registros avaliativos.	Percepção do nível de organização e compromisso dos grupos de trabalho.
Apresentação dos grupos de trabalho. 2 grupos. Solicitação de equipe de audiovisual. Vivência dos jogos transformados pelos alunos.	Apresentação em forma de seminário. Breve explicação das regras do jogo/esporte; adaptações/transformações para as aulas de educação física. Vivência prática da turma. Apresentação de dois jogos/esportes por parte de dois grupos de trabalho. Filmagem por parte dos grupos	29 de outubro	Organização dos alunos. Auxílio com material. Coordenação da filmagem institucional (Gravação em audiovisual). Auxílio na filmagem dos grupos. Regulação dos	Organização do tempo de vivência prática.

	apresentadores.		tempos de vivência dos jogos/esportes. Registros avaliativos.	
Apresentação dos grupos de trabalho. 2 grupos. Solicitação de equipe de audiovisual. Vivência dos jogos transformados pelos alunos.	Apresentação em forma de seminário. Breve explicação das regras do jogo/esporte; adaptações/transformações para as aulas de educação física. Vivência prática da turma. Apresentação de dois jogos/esportes por parte de dois grupos de trabalho. Filmagem por parte dos grupos apresentadores.	5 de novembro	Organização dos alunos. Auxílio com material. Coordenação da filmagem institucional (Gravação em audiovisual) . Auxílio na filmagem dos grupos. Regulação dos tempos de vivência dos jogos/esportes. Registros avaliativos.	Organização do tempo de vivência prática.
Apresentação dos grupos de trabalho. 2 grupos. Solicitação de equipe de audiovisual. Vivência dos jogos transformados pelos alunos.	Apresentação em forma de seminário. Breve explicação das regras do jogo/esporte; adaptações/transformações para as aulas de educação física. Vivência prática da turma. Apresentação de dois jogos/esportes por parte de dois grupos de trabalho. Filmagem por parte dos grupos apresentadores.	12 de novembro	Organização dos alunos. Auxílio com material. Coordenação da filmagem institucional (Gravação em audiovisual) . Auxílio na filmagem dos grupos. Regulação dos tempos de vivência dos jogos/esportes. Registros avaliativos.	Organização do tempo de vivência prática.

<p>Edição final (revisão dos vídeos). Solicitação de aula extra. Uso de laboratório de informática. Criação e edição em DVD único (conjunto de todos os vídeos).</p>	<p>Solicitação de aula extra (professor de matemática e coordenação do ensino fundamental). Revisão do material editado e produção de DVD único.</p>	<p>13 a 18 de novembro</p>	<p>Uso de laboratório de informática e auxílio de técnico em informática do Colégio. Uso de <i>Software Windows Movie Maker e Clone DVD e/ou Criador de DVD do Windows.</i> Gravação em audiovisual.</p>	<p>Possibilidade de realizar a prática apenas com um integrante de cada grupo de trabalho.</p>
<p>Apreciação de vídeos. Uso de auditório do Bloco 6 (reserva). Elaboração do questionário de avaliação.</p>	<p>Exibição de todos os vídeos produzidos pelos grupos de trabalho na primeira metade da aula de educação física. Aplicação do questionário avaliativo (auto-avaliação e avaliação recíproca).</p>	<p>19 de novembro</p>	<p>Uso do auditório do Bloco 6.</p>	
<p>Refletindo sobre o filme. Produção escrita Debate ao final da aula Confraternização</p>	<p>Produção escrita em sala de aula. Debate no grupo sobre as relações do filme e as práticas da produção de vídeo. Autoavaliação</p>	<p>26 de novembro</p>	<p>Primeira metade da primeira aula. Continuidade de planejamento das aulas. Mediação do debate.</p>	<p>Organizar estrutura para confraternização (copos descartáveis, faca, toalha de mesa).</p>

ANEXO II

ENTREVISTA SOBRE PRÁTICAS CULTURAIS E CONSUMO DE MÍDIA

Nome:

Escola: Colégio Ceub Série: 8ª Turma: B

Idade: Naturalidade:

Onde o pai nasceu:

Onde a mãe nasceu:

Onde mora:

Com quem mora:

Casa () Apt ()

Número de quartos:

Em que lugar da casa se diverte?

Que lugar fora da casa tem para se divertir?

Equipamentos de Mídia

Telefone ()

Telefone celular (), com câmera ()

Televisão – quantidade ()

Vídeo () DVD () quantos:

Videogame ()

TV por assinatura () qual?

Rádio () quantos?

Mídia Player (MP3, MP4, etc) () quantos?

Computador (desktop) () quantos?

Laptop () quantos?

Internet ()

Algum equipamento quebrado?

Do que gosta mais: Ouvir rádio () Ver TV () Ler revistinha () Ler livro ()

Ler revista () Ver vídeo () Videogame () Computador/Jogo ()

Computador/Internet ()

A que horas acorda?

O que faz a seguir?

O que faz depois que volta da escola?

Enquanto estuda a TV está ligada?

O rádio ou o som?

Programa de TV preferido? Quais?

Programa que menos gosta?

Costuma ir ao cinema?

Costuma alugar DVD – filme?

Qual gênero preferido?

Qual(is) filme (s) que mais gostou?

A família assiste filmes? Vai ao cinema?

Costuma ouvir música? Que tipo de música?

Alguém da família tem hábito de ler? Quem?

Que tipo de livros?

A família assina algum jornal/ revista? Qual?

Você tem hábito de ler jornal/revista?

Quantas horas por semana você passa na internet?

Há quanto você não vai ao cinema?

Você tem hábito de assistir vídeo na internet (youtube)? Com que frequência?

Você já postou um vídeo na internet?

Você já mandou um vídeo para alguém por email?

Costuma ir ao teatro? Com que frequência? Quando foi a última vez que foi?

O que faz no seu tempo livre?

Se pudesse escolher, em que lugar gostaria de morar?

Qual tecnologia/equipamento de mídia você gostaria de ter?

Qual profissão pretende seguir?

ANEXO III

Slides da aula de apresentação do trabalho de pesquisa “Jogos de Construção”

JOGOS DE CONSTRUÇÃO

JOGOS DE OUTRAS NAÇÕES

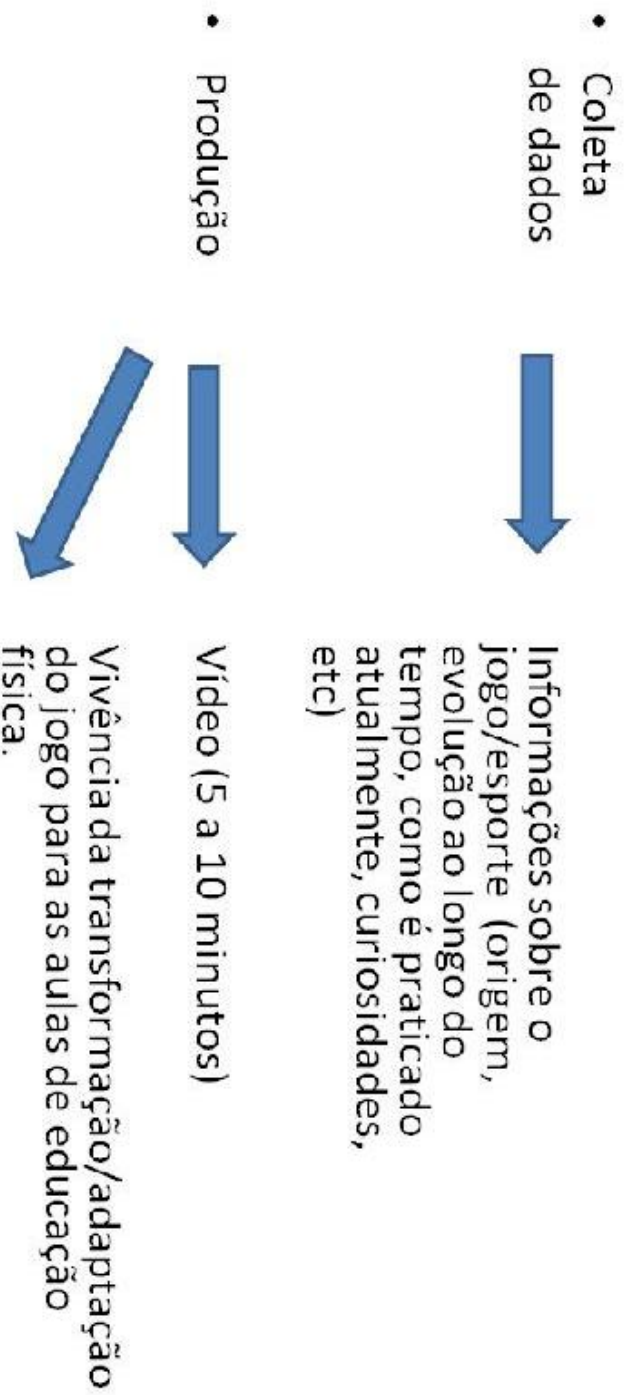


OBJETIVOS DOS JOGOS DE CONSTRUÇÃO

A idéia do trabalho dos “Jogos de Construção” está em aproximá-los à possibilidade da pesquisa, oportunizando também, viver nas aulas de educação física momentos efetivamente produzidos e elaborados por vocês.



Estrutura do trabalho (Pesquisa)



Produção de vídeo (o quanto os estudantes são capazes...)

Conteúdo

Dados
(informações/conhecimentos
sobre o jogo)

Informações sobre as
adaptações transformações do
jogo para a aula de educação
física

Gênero

documentário programa de TV
comercial filme *trailer*
outros

Tema

Jogos de outras nações

Criquete



Hóquei

Tema

Jogos de outras nações

Beisebol



9			1					5
		5		9		2		1
8				4				
				8				
			7					
				2	6			9
2			3					6
			2			9		
			1	9		4	5	7

Sudoku

Tema

Jogos de outras nações

Rugbi



Bocha

Tema

Jogos de outras nações

Le Parkour



Polo

Tema

Jogos de outras nações



Lacrosse



Organização do trabalho

- Grupos de trabalho (6)
 - Formação dos grupos e divisão/escolha dos temas (1/10)
- Aula de hoje



- Dias das apresentações

29/10 5/11

12/11



ANEXO IV

Jogos de Construção – Orientações



Crquete Rugby
Le Parkour Hóquei Beisebol
Polo

JOGOS SELECIONADOS

Jogos de Construção - Orientações

A ideia do trabalho dos "Jogos de Construção" está em apresentar-lhes a possibilidade de pesquisa, oportunizando também, viver nas aulas de educação física momentos efetivamente produzidos e elaborados por vocês.

Cronograma
(orientações/acompanhamento, vivência + filmagem, apresentação de vídeos)

Orientações/acompanhamento

Ao longo das aulas que antecederem as aulas das apresentações/vivências dos Jogos de Construção, os grupos terão que apresentar um relato oral sobre como anda o processo de elaboração do trabalho. Tera caráter prático durante os momentos de natureza prática das aulas.

15/10

22/10

Vivência + filmagem

A adaptação/transformação dos jogos selecionados será vivida nas aulas de educação física de acordo com as datas abaixo. Importante destacar que os grupos precisam estar atentos para realizar filmagem destas vivências, uma vez que estes momentos precisam fazer parte dos vídeos produzidos por cada grupo.

29/10

5/11

12/11

Apresentação de vídeos

Haverá apresentação no vídeo produzido por cada grupo. Portanto, o vídeo precisa estar editado e pronto para ser exibido na data abaixo.

19/11

Produção de vídeo e conhecimentos abordados

Gêneros dos vídeos

- Documentário
- Programa de TV;
- Comercial;
- Filme;
- trailer;
- notícia;
- reportagem;
- Outros.

Duração

5 a 10 minutos

Coleta de Dados

(Jogo selecionado)

Informações sobre o jogo/esporte:

- Origem e história (importante falar sobre o país de origem)
- Como é jogado / regras básicas;
- Existe no DF?
- Curiosidades;
- Ftr



Avaliação

- ✓ Relato oral do processo de elaboração do trabalho;
- ✓ Adequação das transformações/adaptação do jogo de acordo com as possibilidades das aulas de educação física;
- ✓ Participação nas vivências de aulas dos Jogos de Construção (de todos os grupos)
- ✓ Vídeo (criatividade, produção, linguagem, conteúdo)
- ✓ Auto-avaliação e avaliação recíproca (questionário - aplicado durante a apresentação dos filmes)



ANEXO V

Slides da aula sobre produção de vídeo

Produção de Vídeo

Orientações

Função do vídeo

- ▶ Avaliativa
- ▶ Investigativa
- ▶ Lúdica
- ▶ Expressiva

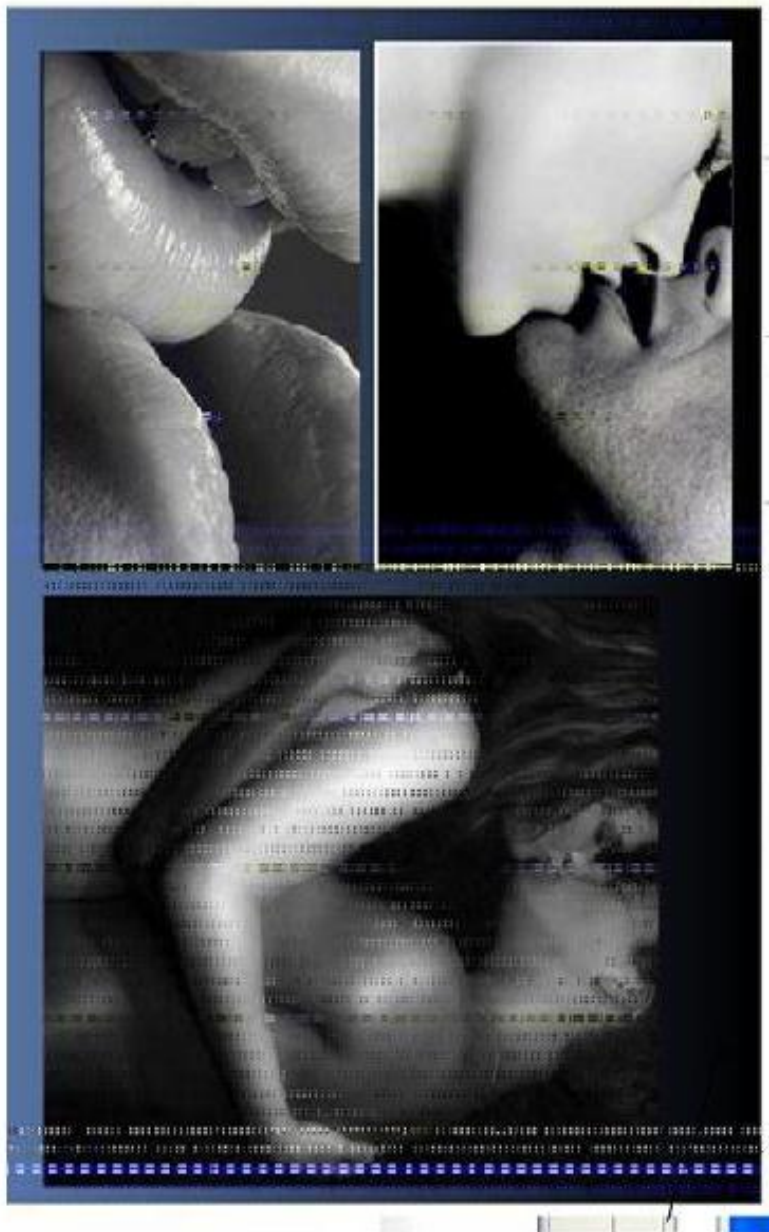


Elementos de filmagem

- ▶ Plano Geral
- ▶ Plano Médio
- ▶ Close
- ▶ Super Close
- ▶ Câmera Alta
- ▶ Câmera baixa
- ▶ Movimentos da câmera



Planos



Possibilidades de produção

- ▶ Uso de imagens / foto
- ▶ Uso de áudio / música
- ▶ Uso de vídeos
- ▶ Edição em *movie maker*



ANEXO VI

Apreciação de vídeos e autoavaliação



Responda abaixo com o máximo de precisão. Caso queira complementar a avaliação, use o final do questionário (observações).

I – Apreciação dos vídeos

Vídeo 1:

Quanto ao nível de clareza do vídeo	Quanto aos assuntos abordados no vídeo				Formato e criatividade
	As origens históricas no esporte/jogo	As regras básicas do esporte/jogo	As adaptações do esporte/jogo	Curiosidade sobre o esporte/jogo	
(a) Totalmente compreensível (b) Parcialmente compreensível (c) Pouco compreensível (d) Incompreensível (e) Não se aplica	(a) Totalmente compreensível (b) Parcialmente compreensível (c) Pouco compreensível (d) Incompreensível (e) Não se aplica	(a) Totalmente compreensível (b) Parcialmente compreensível (c) Pouco compreensível (d) Incompreensível (e) Não se aplica	(a) Totalmente compreensível (b) Parcialmente compreensível (c) Pouco compreensível (d) Incompreensível (e) Não se aplica	(a) Totalmente compreensível (b) Parcialmente compreensível (c) Pouco compreensível (d) Incompreensível (e) Não se aplica	(a) Ótimo (b) Muito bom (c) Bom (d) Razoável (e) Ruim

Vídeo 2:

Quanto ao nível de clareza do vídeo	Quanto aos assuntos abordados no vídeo				Formato e criatividade
	As origens históricas no esporte/jogo	As regras básicas do esporte/jogo	As adaptações do esporte/jogo	Curiosidade sobre o esporte/jogo	
(a) Totalmente compreensível (b) Parcialmente compreensível (c) Pouco compreensível (d) Incompreensível (e) Não se aplica	(a) Totalmente compreensível (b) Parcialmente compreensível (c) Pouco compreensível (d) Incompreensível (e) Não se aplica	(a) Totalmente compreensível (b) Parcialmente compreensível (c) Pouco compreensível (d) Incompreensível (e) Não se aplica	(a) Totalmente compreensível (b) Parcialmente compreensível (c) Pouco compreensível (d) Incompreensível (e) Não se aplica	(a) Totalmente compreensível (b) Parcialmente compreensível (c) Pouco compreensível (d) Incompreensível (e) Não se aplica	(a) Ótimo (b) Muito bom (c) Bom (d) Razoável (e) Ruim

Vídeo 3:

Quanto ao nível de clareza do vídeo	Quanto aos assuntos abordados no vídeo				Formato e criatividade
	As origens históricas no esporte/jogo	As regras básicas do esporte/jogo	As adaptações do esporte/jogo	Curiosidade sobre o esporte/jogo	
(a) Totalmente compreensível (b) Parcialmente compreensível (c) Pouco compreensível (d) Incompreensível (e) Não se aplica	(a) Totalmente compreensível (b) Parcialmente compreensível (c) Pouco compreensível (d) Incompreensível (e) Não se aplica	(a) Totalmente compreensível (b) Parcialmente compreensível (c) Pouco compreensível (d) Incompreensível (e) Não se aplica	(a) Totalmente compreensível (b) Parcialmente compreensível (c) Pouco compreensível (d) Incompreensível (e) Não se aplica	(a) Totalmente compreensível (b) Parcialmente compreensível (c) Pouco compreensível (d) Incompreensível (e) Não se aplica	(a) Ótimo (b) Muito bom (c) Bom (d) Razoável (e) Ruim

Vídeo 4:

Quanto ao nível de clareza do vídeo	Quanto aos assuntos abordados no vídeo				Formato e criatividade
	As origens históricas no esporte/jogo	As regras básicas do esporte/jogo	As adaptações do esporte/jogo	Curiosidade sobre o esporte/jogo	
(a) Totalmente compreensível (b) Parcialmente compreensível (c) Pouco compreensível (d)Incompreensível (e) Não se aplica	(a) Totalmente compreensível (b) Parcialmente compreensível (c) Pouco compreensível (d)Incompreensível (e) Não se aplica	(a) Totalmente compreensível (b) Parcialmente compreensível (c) Pouco compreensível (d)Incompreensível (e) Não se aplica	(a) Totalmente compreensível (b) Parcialmente compreensível (c) Pouco compreensível (d)Incompreensível (e) Não se aplica	(a) Totalmente compreensível (b) Parcialmente compreensível (c) Pouco compreensível (d)Incompreensível (e) Não se aplica	(a) Ótimo (b) Muito bom (c) Bom (d) Razoável (e) Ruim

Vídeo 5:

Quanto ao nível de clareza do vídeo	Quanto aos assuntos abordados no vídeo				Formato e criatividade
	As origens históricas no esporte/jogo	As regras básicas do esporte/jogo	As adaptações do esporte/jogo	Curiosidade sobre o esporte/jogo	
(a) Totalmente compreensível (b) Parcialmente compreensível (c) Pouco compreensível (d)Incompreensível (e) Não se aplica	(a) Totalmente compreensível (b) Parcialmente compreensível (c) Pouco compreensível (d)Incompreensível (e) Não se aplica	(a) Totalmente compreensível (b) Parcialmente compreensível (c) Pouco compreensível (d)Incompreensível (e) Não se aplica	(a) Totalmente compreensível (b) Parcialmente compreensível (c) Pouco compreensível (d)Incompreensível (e) Não se aplica	(a) Totalmente compreensível (b) Parcialmente compreensível (c) Pouco compreensível (d)Incompreensível (e) Não se aplica	(a) Ótimo (b) Muito bom (c) Bom (d) Razoável (e) Ruim

Vídeo 6:

Quanto ao nível de clareza do vídeo	Quanto aos assuntos abordados no vídeo				Formato e criatividade
	As origens históricas no esporte/jogo	As regras básicas do esporte/jogo	As adaptações do esporte/jogo	Curiosidade sobre o esporte/jogo	
(a) Totalmente compreensível (b) Parcialmente compreensível (c) Pouco compreensível (d)Incompreensível (e) Não se aplica	(a) Totalmente compreensível (b) Parcialmente compreensível (c) Pouco compreensível (d)Incompreensível (e) Não se aplica	(a) Totalmente compreensível (b) Parcialmente compreensível (c) Pouco compreensível (d)Incompreensível (e) Não se aplica	(a) Totalmente compreensível (b) Parcialmente compreensível (c) Pouco compreensível (d)Incompreensível (e) Não se aplica	(a) Totalmente compreensível (b) Parcialmente compreensível (c) Pouco compreensível (d)Incompreensível (e) Não se aplica	(a) Ótimo (b) Muito bom (c) Bom (d) Razoável (e) Ruim

II – Autoavaliação

Compromisso pessoal com o trabalho	Atuação na produção de vídeo	Quanto à aprendizagem				Clareza da explicação dos professores para a realização do trabalho
		Conhecimento sobre o esporte/jogo pesquisado	Adaptação do esporte/jogo para a aula	Interação com o grupo ao longo do trabalho	Dinâmica de apresentação e vivência dos alunos na aula	
(a) Ótimo	(a) Ótimo	(a) Ótimo	(a) Ótimo	(a) Ótimo	(a) Ótimo	(a) Ótimo

(b) Muito bom	(b) Muito bom	(b) Muito bom	(b) Muito bom	(b) Muito bom	(b) Muito bom	(b) Muito bom
(c) Bom	(c) Bom	(c) Bom	(c) Bom	(c) Bom	(c) Bom	(c) Bom
(d) Razoável	(d) Razoável	(d) Razoável	(d) Razoável	(d) Razoável	(d) Razoável	(d) Razoável
(e) Ruim	(e) Ruim	(e) Ruim	(e) Ruim	(e) Ruim	(e) Ruim	(e) Ruim

Onde foram obtidas as fontes de pesquisa do esporte/jogo

- () Internet () Livros () Pessoas que praticam o esporte/jogo
 () Outros :

Dificuldades em torno da produção de vídeo

- () Ausência de equipamento (câmera, computador, etc) () Tempo de reunião em grupo
 () Tempo de edição do vídeo () Não conhecimento da tecnologia de edição de vídeo
 () Outros:

A estratégia da produção de vídeo foi um fator motivador ou dificultador na realização do trabalho dos “Jogos de Construção”?

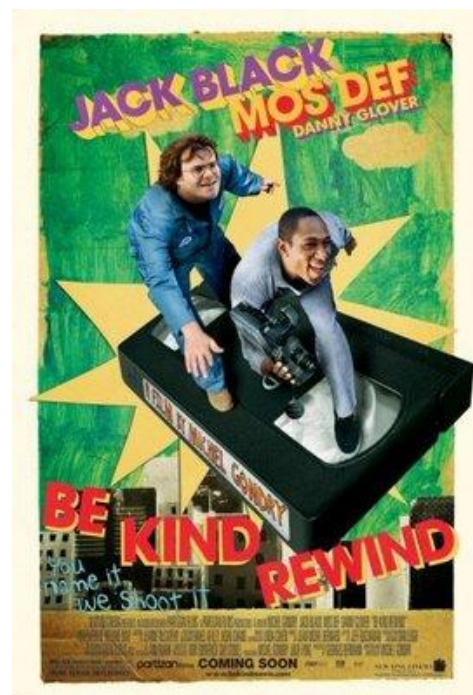
Observações

ANEXO VII

Refletindo sobre o filme

Refletindo sobre o filme

Sinopse: Jerry (Jack Black) trabalha em um ferro-velho e decide sabotar a usina elétrica da cidade, pois acha que ela está derretendo seu cérebro. No entanto, seu plano dá errado e ele acaba sendo magnetizado. Assim, quando vai procurar ajuda na locadora de vídeo onde seu melhor amigo trabalha, Jerry destrói todos os filmes disponíveis. Para não perderem uma leal cliente da loja, uma senhora idosa com sinais de demência, os dois decidem recriar diversos dos filmes destruídos, como O Rei Leão , De Volta Para o Futuro , Os Caça-Fantasmas e RoboCop . (extraído de www.interfilmes.com/filmes)



Quando as coisas se tornaram difíceis para Jerry e Mike depois da desmagnetização de todas as fitas da locadora do Sr. Fletcher, o único jeito para resolver a situação era arregaçar as mangas e começar a "suecação". Para isso eles contaram com muita criatividade e disposição para reproduzir vários filmes. As estratégias criadas para a produção e edição dos filmes demonstraram que é preciso de um esforço coletivo para alcançar um bom resultado.

- Será que você conseguiria fazer parte da equipe de produção dos "suecados" de Jerry e Mike?
- O que você faria de diferente com relação às filmagens?
- O que mais chamou sua atenção nas experiências de Jerry e Mike? É possível relacionar as experiências mostradas no filme e as suas produções de audiovisual na aula de educação física?



ESCREVA SOBRE OS QUESTIONAMENTOS ACIMA