

Bruna Bellinaso

**LIMITES E POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS DE
SMARTPHONES EM AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA
ESCOLA: PANORAMA SOBRE A PRODUÇÃO DA ÁREA DE
EDUCAÇÃO FÍSICA E MÍDIA (2007-2017)**

Dissertação submetida ao Programa de
Pós-Graduação em Educação Física da
Universidade Federal de Santa
Catarina para a obtenção do Grau de
mestra em Teoria e Prática
Pedagógica.

Orientador: Prof. Dr. Jaison José
Bassani

Coorientador: Prof. Dr. Rogério Santos
Pereira

Florianópolis
2018

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

BelliniSO, BRUNA
LIMITES E POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS DE
SMARTPHONES EM AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA :
PANORAMA SOBRE A PRODUÇÃO DA ÁREA DE EDUCAÇÃO
FÍSICA E MÍDIA (2007-2017) / BRUNA BELLINASSO ;
orientador, JAISSON JOSÉ BASSANI, coorientador,
ROGÉRIO SANTOS PEREIRA, 2018.
138 p.

dissertação (mestrado) - universidade federal de
santa catarina, centro de desportos, programa de pós-
graduação em educação física, Florianópolis, 2018.

inclui referências.

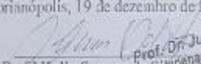
1. educação física. i. bassani, jaiSSon José. ii.
santos pereira, rogério. iii. universidade federal
de santa catarina. programa de pós-graduação em
educação física. iv. título.

Bruna Bellinaso

LIMITES E POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS DE
SMARTPHONES EM AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA
ESCOLA: PANORAMA SOBRE A PRODUÇÃO DA ÁREA DE
EDUCAÇÃO FÍSICA E MÍDIA (2007-2017)

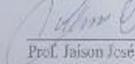
Esta Dissertação foi julgada adequada para obtenção do Título de
"mestra" e aprovada em sua forma final pelo Programa Pós-Graduação
em Educação Física

Florianópolis, 19 de dezembro de 2018.

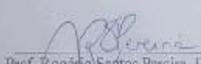

Prof. Dr. Juliano Dal Pupo
Subcoordenador do Programa de
Pós-Graduação em Educação Física
Coordenadora do Curso CDSUFSC
Portaria nº 1513/GR/2017

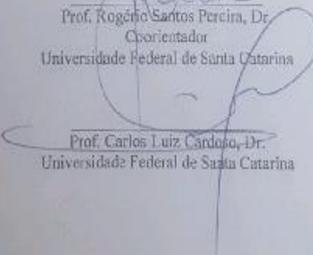
Banca Examinadora:

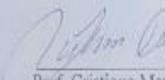

Prof. Dr. Juliano Dal Pupo
Subcoordenador do Programa de
Pós-Graduação em Educação Física
Coordenadora do Curso CDSUFSC
Portaria nº 1513/GR/2017

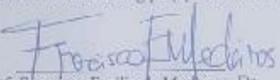

Prof. Jaison José Bassani, Dr.
Orientador

Universidade Federal de Santa Catarina (videoconferência)


Prof. Rogério Santos Pereira, Dr.
Coorientador
Universidade Federal de Santa Catarina


Prof. Carlos Luiz Cardoso, Dr.
Universidade Federal de Santa Catarina


Prof. Dr. Juliano Dal Pupo
Subcoordenador do Programa de Pós-graduação em Educação Física
Prof. Cristiano Mezzanese, DPE/UFSC
Universidade Federal do Sergipe (voto em conferência)
15/11/2017


Prof. Francisco Emilio de Medeiros, Dr.
Universidade Federal Santa Catarina (suplente)

Este trabalho é dedicado a Deus, à
minha mãe e aos meus amigos.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço a Deus, que, em meio a tantas situações e erros, me encontrou, me aceitou, limpou minhas feridas e me fez nova pessoa; que se faz presente em todos os momentos como um sopro de vida nova.

Agradeço a todos os envolvidos nesse processo. Desde a saída de minha cidade natal (Santa Maria/RS), o apoio de uma pessoa em especial foi essencial para que eu chegasse aqui hoje: meu grande Mestre e amigo Antonio Guilherme Schmitz Filho, que acreditou em mim desde o quinto semestre de graduação, quando entrei para a família do Laboratório de Análise dos Cenários Esportivos na Mídia - LACEM, literalmente encrustado no Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal de Santa Maria e que nunca me faltou em toda essa caminhada.

Agradeço à minha mãe, por ter me amado incondicionalmente no momento mais difícil de sua vida e por me formar com todo o seu caráter, força e honra a mulher que fui, sou e serei. És inspiração para mim! Nada que eu faça ou venha a fazer será o bastante para que eu cumpra com meu dever de filha contigo. Obrigada pelas mãos calejadas, pelos cabelos brancos e pela preocupação; sempre soube que sou a razão de tanto esforço. Te amo.

Agradeço ao meu orientador, professor Jaison José Bassani, e ao meu coorientador, professor Rogério Santos Pereira, pelas contribuições e orientações ao longo desta pesquisa. Ficam a minha eterna gratidão e o meu muito obrigada por tudo.

Agradeço aos meus amigos que ficaram em Santa Maria e que torcem por mim. É bom saber que sempre tenho para onde voltar! Vocês acalentam meu coração.

Agradeço aos amigos de Florianópolis, pois sem vocês a cidade continuaria linda, verdade, mas sem tanta graça.

Agradeço o apoio, a paciência e o companheirismo de um dos “guris” mais corajosos que conheço: Huesler.

Agradeço ao Programa de Pós-graduação, por não medir esforços para me auxiliar, sempre solícita e atenciosamente.

Agradeço ao Núcleo de Estudo e Pesquisas em Educação e Sociedade Contemporânea e ao Laboratório e Observatório da Mídia Esportiva – Labomídia, por me receberem e acolherem com tanto carinho e preocupação.

Agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal a Nível Superior - CAPES, pela bolsa de estudos concedida, a qual foi imprescindível para que esta pesquisa se realizasse.

Se a Educação sozinha não transforma a sociedade,
sem ela tampouco a sociedade muda.
(Paulo Freire, 2000)

RESUMO

A presente pesquisa apresenta como temática central a busca por ampliar os contornos da função social e pedagógica da Educação Física como disciplina escolar vinculada à área de Linguagens, tendo como objetivo geral detalhar elementos curriculares e didáticos presentes no âmbito das políticas públicas, bem como reconhecer junto à produção acadêmica da Educação Física possibilidades e limites pedagógicos para o emprego de *smartphones* na constituição e no desenvolvimento dos conteúdos da disciplina de Educação Física na Educação Básica. Trata-se de uma pesquisa exploratória, em relação aos seus objetivos, qualitativa, no que se refere à abordagem, e analítica e documental, considerando os tipos de fontes que foram empregadas para sua realização. Primeiramente, foi feita análise da legislação educacional relacionada ao emprego de Tecnologias de Comunicação e Informação (TIC), com destaque específico para os *smartphones*, no âmbito da Educação Básica. Essa legislação compreende leis, resoluções, decretos, pareceres e outros, das Secretarias de Educação do Estado de Santa Catarina e do Município de Florianópolis, bem como dos Conselhos Estadual e Municipal de Educação. Posteriormente, realizou-se a análise de documentos político-curriculares das Redes Estadual e Municipal (Florianópolis) de Educação para a Educação Básica, em geral, e para o componente curricular de Educação Física, em específico, destinando-se a compreender como esses documentos pensam o papel das TIC, em geral, e do emprego de *smartphones*, em específico, especialmente no que se refere ao componente curricular de Educação Física. Realizou-se também análise da produção científica a respeito das potencialidades pedagógicas do uso das TIC, em geral, e de *smartphones*, em específico, publicada em periódicos da área de Educação Física, notadamente nas Revistas Movimento, RBCE, Motrivivência, Revista de Educação Física da UEM, Pensar a Prática e Revista Brasileira de Educação Física e Esportes, e nos Anais do Grupo de Trabalho Temático (GTT) Comunicação e Mídia do Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte (CONBRACE), publicados entre 2007 e 2017. Quanto ao resultado das análises e triagens foi possível observar que na triagem metodológica restaram 49 trabalhos localizados e analisados apontando para as possibilidades e diversidade do trabalho pedagógico junto à mídia-educação na Educação Física.

Palavras-chave: Educação Física Escolar. Mídia-Educação. Tecnologias de Informação e Comunicação. Produção do conhecimento. *Smartphones*.

ABSTRACT

The present research presents as central theme the search for broadening the contours of the social and pedagogical function of Physical Education as a school discipline linked to the Language area, with the general objective to detail curricular and didactic elements present in the scope of public policies, as well as to recognize together to the academic production of Physical Education, possibilities and pedagogical limits for the use of smartphones in the constitution and the development of the contents of the discipline of Physical Education in Basic Education. It is an exploratory research, in relation to its objectives, qualitative, with regard to the approach, and analytical and documentary, considering the types of sources that were used for its accomplishment. First, an analysis was made of the educational legislation related to the use of Communication and Information Technologies (ICT), with specific emphasis on smartphones, in the scope of Basic Education. This legislation includes laws, resolutions, decrees, opinions and others, of the Secretariats of Education of the State of Santa Catarina and of the City of Florianópolis, as well as of the State and Municipal Councils of Education. Subsequently, the analysis of policy-curricular documents of the State and Municipal Networks (Florianópolis) of Education for Basic Education, in general, and for the curricular component of Physical Education, in specific, was carried out to understand how these documents think the role of ICT in general and the use of smartphones in specific, especially with regard to the curricular component of Physical Education. Finally, in an analysis of the scientific production regarding the pedagogical potentialities of the use of ICT, in general, and of smartphones, in particular, published in periodicals of the Physical Education area, notably in the Magazines Movement, RBCE, Motrivivência, Magazine of Physical Education of UEM, Thinking the practice and Brazilian Journal of Physical Education and Sports, and in the Annals of the Thematic Working Groups (GTT) Physical Education and Media of the Brazilian Congress of Sports Sciences (CONBRACE), published between 2007 and 2017. About the results of the analyzes and screenings, it was possible to observe that in the methodological screening 49 works were located and analyzed, which show the possibilities and diversity of pedagogical work with the media-education in Physical Education.

Keywords: School Physical Education. Media-Education. Information and Communication Technologies. knowledge production. *Smartphones*.

LISTA DE QUADROS

| | |
|---|-----|
| Quadro 1 - Endereços eletrônicos e o período catalográfico que compõem amostra..... | 67 |
| Quadro 2 - Fase um, mapeamento qualitativo descritivo | 71 |
| Quadro 3 - Trabalhos selecionados na categoria Fundamentação..... | 87 |
| Quadro 4 - Trabalhos selecionados na categoria Diagnóstico e Descrição..... | 92 |
| Quadro 5 - Trabalhos selecionados na categoria Intervenção | 108 |

LISTA DE GRÁFICOS

| | |
|--|----|
| Gráfico 1 - Mapeamento geral de publicações de 2007 a 2017..... | 72 |
| Gráfico 2 - Mapeamento comparativo entre o número total de publicações e o número total de publicações voltados à Educação Física e mídia (2007 a 2017)..... | 73 |
| Gráfico 3 - Comparativo entre o número de publicações de 2007 a 2017 e o número total de publicações voltadas para Educação Física e mídia..... | 74 |
| Gráfico 4 - Mapeamento da publicação de artigos sobre Educação Física e Mídia por ano e periódicos/congresso..... | 73 |
| Gráfico 5- Mapeamento comparativo entre o número total de publicações, o número total de publicações voltados à Educação Física e mídia, o número total de publicações voltadas à Educação Física Escolar e Mídia (Triagem por Título) e o número total de publicações voltadas ao uso das TIC em sala de aula como recurso pedagógico (triagem metodológica)..... | 77 |
| Gráfico 6 - Mapeamento das publicações de artigos sobre Educação Física Escolar e o uso das TIC como recurso pedagógico (triagem por resumo) por categorização e ano..... | 80 |
| Gráfico 7 - Mapeamento comparativo entre o número total de publicações voltadas ao uso das TIC em sala de aula como recurso pedagógico e o total de Publicações voltadas para o uso das TIC em sala de aula a partir da perspectiva da mídia-educação..... | 82 |
| Gráfico 8 - Mapeamento comparativo entre o número total de publicações voltadas ao uso das TIC em sala de aula como recurso pedagógico, o número total de Publicações voltadas para o uso das TIC em sala de aula a partir da perspectiva da mídia-educação. | 83 |
| Gráfico 9 - Mapeamento das publicações de artigos sobre Educação Física Escolar e o uso da mídia-educação como perspectiva pedagógica (triagem metodológica) por categorização e ano | 84 |
| Gráfico 10 - Mapeamento das publicações de artigos sobre Educação Física Escolar e o uso dos smartphones como recurso pedagógico (triagem por TIC) por categorização e ano..... | 85 |

SUMÁRIO

| | | |
|--------------|---|-----------|
| 1 | INTRODUÇÃO..... | 29 |
| 1.1 | OBJETIVOS | 31 |
| 1.1.1 | Objetivo geral..... | 31 |
| 1.1.2 | Objetivos específicos | 31 |
| 1.2 | METODOLOGIA | 32 |
| 2 | CAPÍTULO I: MÍDIA-EDUCAÇÃO E EDUCAÇÃO FÍSICA: ASPECTOS HISTÓRICOS E TEÓRICOS DE UM CAMPO INTERDISCIPLINAR..... | 37 |
| 2.1 | EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NO BRASIL | 37 |
| 2.2 | CONCEITUANDO MÍDIA, JUSTIFICANDO MÍDIA-EDUCAÇÃO E APONTANDO A INTEGRAÇÃO DAS TIC NA ESCOLA | 46 |
| 2.3 | HERANÇAS HISTÓRICAS E POLÍTICAS DE INSERÇÃO DAS TIC NA ESCOLA BRASILEIRA..... | 50 |
| 2.4 | PERSPECTIVA DE INTERDISCIPLINARIDADE ENTRE A EDUCAÇÃO FÍSICA E A COMUNICAÇÃO..... | 55 |
| 3 | CAPÍTULO II: A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E O USO DAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA COMO TEMA DA PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO NOS PERIÓDICOS DA ÁREA E NO CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE (2007-2017)..... | 67 |
| 4 | CAPÍTULO III: ANÁLISE QUALITATIVA DA PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO NOS PERIÓDICOS DA ÁREA DE EDUCAÇÃO FÍSICA E NO CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE SOBRE O USO DE TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA (2007-2017)..... | 87 |
| 4.1 | A PRODUÇÃO EM TORNO DA CATEGORIA FUNDAMENTAÇÃO NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E O USO DAS TIC (<i>SMARTPHONE</i>) COMO RECURSO PEDAGÓGICO SOB A PERSPECTIVA DA MÍDIA-EDUCAÇÃO | 86 |
| 4.2 | A PRODUÇÃO EM TORNO DA CATEGORIA DIAGNÓSTICO/DESCRIÇÃO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E O USO DAS TIC (<i>SMARTPHONE</i>) COMO | |

| | | |
|-----|--|------------|
| | RECURSO PEDAGÓGICO SOB A PERSPECTIVA DA MÍDIA-EDUCAÇÃO | 90 |
| 4.3 | A PRODUÇÃO EM TORNO DA CATEGORIA INTERVENÇÃO NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E O USO DAS TIC (SMARTPHONE) COMO RECURSO PEDAGÓGICO SOB A PERSPECTIVA DA MÍDIA-EDUCAÇÃO | 107 |
| 5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS | 115 |
| | REFERÊNCIAS..... | 121 |

1 INTRODUÇÃO

Antes de iniciar o processo introdutório, é preciso pontuar o quanto o exercício de escrever a dissertação é desafiador. Refletir a partir de diversas hipóteses e no constante fervilhar de ideias, com certeza, não é uma das tarefas mais fáceis que já realizei. A quantidade de referenciais e linhas existentes revela uma série de perspectivas, o que torna a posição autoral um exercício instigante, pois exige criatividade e também a responsabilidade de contribuir com o contexto epistemológico de uma área do conhecimento específica.

Dessa forma, inicio o desafio falando da Educação Física escolar, objeto deste estudo, que se transformou com o passar do tempo e adquiriu outras dimensões, desde que se constituiu como um campo profissional no Brasil. Inicialmente, a área foi concebida com base nos aspectos biológicos e orgânicos (fisiologia, anatomia, biomecânica, entre outras) e, atualmente, se reconfigura mediada em estreita relação com outros campos que não os da saúde (educação, comunicação, história, entre outros).

Neste estudo, daremos visibilidade à relação estabelecida com as Ciências Sociais Aplicadas – Comunicação. No novo percurso estabelecido ao longo dos anos, a construção histórico-cultural ganha relevo, na medida em que as necessidades naturais transcendem o próprio corpo. A tecnologia ascende como um caminho ou como um espaço em perspectiva para a transcendência e a ressignificação da Comunicação¹ como parte integrante das discussões epistemológicas que envolvem a Educação Física.

Em concordância com a rápida evolução tecnológica, Cunha (2000, p. 169) aponta as mudanças que serão necessárias a partir dessa realidade:

As mudanças nos paradigmas educacionais que vão inevitavelmente ocorrer em decorrência da rápida

¹ As discussões em relação às sobreposições decorrentes entre os campos ainda são relativamente recentes no Brasil, mas já constituem um conjunto de perspectivas orientadoras para novos debates. O Grupo Temático em Comunicação e Educação, da Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação (INTERCOM), e o Grupo de Trabalho de Comunicação e Mídia, do Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte (CONBRACE), são representativos da transcendência e da ressignificação citadas.

evolução tecnológica terão enorme impacto sobre os processos educacionais e as pessoas neles envolvidos. Estima-se hoje que o volume de conhecimento técnico-científico dobra a cada cinco anos e que nesse tempo uma boa parcela dele torna-se obsoleta. Esse acelerado crescimento do conhecimento técnico-científico está cada vez mais a exigir dos profissionais de ensino superior, uma contínua e sistemática aquisição de conhecimento para poder manter sua competitividade no mercado de trabalho. Todos passarão a ser aprendizes vitalícios. Isso lança um extraordinário desafio à atividade de muitos docentes, à necessidade permanente da pesquisa e construção de novo conhecimento, indo bem além das atividades tradicionais realizadas. (CUNHA, 2000, p. 169)

Em aproximação ao acima exposto, o Movimento Renovador da Educação Física (MRED²) surge no Brasil, entre as décadas de 1980 e 1990, para revolver o entendimento restritivo que a atividade física³ adquiriu junto à Educação Física. Isso acontece através da reflexão sobre novas contextualizações para a área como disciplina humanizada e da ampliação do caráter daquilo que é compreendido como base para o movimento humano.

Também a Mídia-Educação – termo originário do inglês *Media Education*, traduzido no Brasil como mídia-educação ou educação para os meios (FANTIN, 2006, p. 30) –, cuja interface ocorre entre a Educação e a Comunicação, ingressa como importante elemento integrador para o desenvolvimento deste trabalho. Isso se dá na medida em que o conceito de mídia-educação adquire importância junto aos estudos desenvolvidos

² Um ponto fundamental do MRED diz respeito à tentativa de reverter a condição de “atividade” para “disciplina”, o que implica um grande esforço na qualificação pedagógica da Educação Física no ambiente escolar, subtraindo a condição pré-existente para o esporte como elemento orientador de padrões de rendimento e excelência.

³ É possível indicar que a restrição, em parte, é oriunda do entendimento que o decreto nº 69.450 de 1º de novembro de 1971 apresenta para a avaliação da Educação Física em todos os níveis, inclusive o escolar. No documento, a aptidão física é ou intenciona ser o elemento orientador de como a Educação Física deve se desenvolver. Tal prerrogativa pode ser observada nas seguintes partes: no Título II (da Caracterização dos Objetivos), no Capítulo I (Padrões de referência) e no Capítulo II (Compensação e Controle).

e passa a sustentar a maioria das reflexões elaboradas em âmbito escolar, envolvendo tecnologias, mídia e Educação Física.

No contexto da Mídia-Educação, a utilização dos *smartphones* em sala de aula surge como o ponto principal para a problematização desenvolvida junto à Educação Básica, na cidade de Florianópolis - SC. O ponto positivo de propor a utilização dos *smartphones* diz respeito à convergência de inúmeras tecnologias com potencialidade pedagógica em um único aparelho (na palma da mão). O ponto negativo, por sua vez, é o fato de ainda não existir uma legislação pertinente para o município que apoie o uso do *smartphone* em situações de ensino-aprendizagem. Sua presença em sala de aula e outros espaços escolares também é, entre outros aspectos, objeto de polêmica e crítica, na medida em que pode ser tornar um mecanismo para vigiar, constranger e denunciar professores e estudantes, conforme controvérsia recente no contexto político brasileiro envolvendo defensores do movimento Escola Sem Partido⁴.

Nesse contexto, a principal preocupação do estudo reflete uma busca por ampliar os contornos da função social e pedagógica da Educação Física como disciplina escolar vinculada à área de Linguagens. Para tanto, a dissertação se estrutura como um percurso que estima detalhar elementos curriculares e didáticos relacionados à interface entre Educação Física e mídias presentes no âmbito das políticas públicas, bem como reconhecer, junto à produção acadêmica da Educação Física brasileira, possibilidades e limites pedagógicos para o emprego dos *smartphones* na constituição e no desenvolvimento dos conteúdos da Educação Física na Educação Básica.

O presente trabalho se justifica na medida em que o campo da Educação Física se estende para além dos limites do corpo e se relaciona com novas formas de ressignificação e representação dele, por meio das novas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) – como é o caso dos *smartphones*, que, recentemente, segundo indicadores do Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br), ultrapassaram as demais TIC, tanto em presença

⁴ A reportagem do Jornal Diário Catarinense referente ao dia 10 de outubro de 2018 demarca o fato exposto, disponível em: <<http://dc.clicrbs.com.br/sc/noticias/noticia/2018/10/deputada-do-psl-pede-que-alunos-gravem-ideos-para-denunciar-professores-10630078.html>>. Acesso: 06 dez. 2018.

nos lares brasileiros⁵ quanto como principal tecnologia utilizada para o acesso à internet⁶.

Do ponto de vista pessoal, o trabalho se justifica também em função da trajetória de formação que trilhei nos últimos anos. Desde muito jovem (6 anos), tinha a certeza de que seguiria a carreira pedagógica e aos poucos fui descobrindo a paixão pela Educação Física. Foi desse modo também que, em 2009, ingressei no Curso de Educação Física - Licenciatura, na UFSM⁷. Dois anos depois, em 2011, prestei seleção para o PIBID⁸, me envolvendo, assim, em atividades no âmbito escolar, vinculadas ao subprojeto intitulado “O ensino dos esportes na escola – intervenções a partir dos cenários esportivos produzidos na mídia⁹”.

Cabe ressaltar que todas as atividades desenvolvidas junto ao Programa acima citado foram baseadas no Laboratório de Análise dos Cenários Esportivos na Mídia (LACEM/UFSM), espaço de investigação com foco na relação entre o fenômeno esportivo e as mídias de maneira geral, especificamente com a produção noticiosa de fatos envolvendo os conteúdos/temas da Educação Física. Isso despertou em mim o desejo de desenvolver, depois de formada, junto ao Programa de Pós-Graduação em

⁵ Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br), Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nos domicílios brasileiros - TIC DOMICÍLIOS 2017. Disponível em: <<http://data.cetic.br/cetic/explore>>. Acesso em: 12 out. 2018.

⁶ Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br), Pesquisa sobre o Uso da Internet por Crianças e Adolescentes no Brasil - TIC Kids Online Brasil 2017. Disponível em: <http://data.cetic.br/cetic/explore?idPesquisa=TIC_KIDS>. Acesso em: 12 out. 2018.

⁷ Universidade Federal de Santa Maria, localizada na cidade de Santa Maria, Av. Roraima, 1000 – Camobi, no Estado do Rio Grande do Sul.

⁸ Programa Institucional de Iniciação à Docência. O programa oferece bolsas de iniciação à docência aos alunos de cursos presenciais que se dediquem ao estágio nas escolas públicas e que, quando graduados, se comprometam com o exercício do magistério na rede pública. Seu objetivo é antecipar o vínculo entre os futuros mestres e as salas de aula da rede pública. Com essa iniciativa, o Pibid faz uma articulação entre a educação superior (por meio das licenciaturas), a escola e os sistemas estaduais e municipais. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/pibid>>. Acesso em: 12 out. 2018.

⁹ A participação no subprojeto resultou no meu trabalho de conclusão de curso, intitulado “*As manifestações na Copa das Confederações de 2013: (des)encontros, contraditos e realidade*”, no qual, a partir de uma análise midiática, foi possível traçar algumas considerações sobre os fatos acontecidos.

Educação Física Escolar do Centro de Educação Física da UFSM, a monografia de especialização intitulada “Detalhes da Limpeza – A Copa das Confederações de Futebol de 2013 e as Implicações para o ensino da Educação Física¹⁰”, um trabalho descritivo-analítico, de cunho histórico-crítico, com o objetivo de resgatar os principais episódios envolvendo as manifestações ocorridas, no Brasil, por ocasião da organização da Copa das Confederações.

Foi devido a todo esse envolvimento que busquei a oportunidade de dar continuidade aos estudos envolvendo a mídia e seus desdobramentos sobre o campo da Educação Física no Programa de Pós-Graduação em Educação Física do Centro de Desportos da UFSC, na linha de Teoria e Prática Pedagógica, no ano de 2016.

1.1 OBJETIVOS

1.1.1 Objetivo geral

- Detalhar elementos curriculares e didáticos presentes no âmbito das políticas públicas, bem como reconhecer, junto à produção acadêmica da Educação Física, possibilidades e limites pedagógicos para o emprego de *smartphones* na constituição e no desenvolvimento dos conteúdos da disciplina de Educação Física na Educação Básica.

1.1.2 Objetivos específicos

- Analisar a legislação educacional (leis, decretos, portarias, pareceres e outros) e documentos político-curriculares do Estado de Santa Catarina e do Município de Florianópolis no que se refere às Tecnologias de Informação e Comunicação, em geral, e aos celulares e *smartphones*, em específico;
- Identificar relatos de pesquisa ou de experiência pedagógica sobre Mídia e Educação Física escolar publicados em periódicos da área de Educação Física e nos Anais do GTT de Comunicação e Mídia do CONBRACE (2007-2017), buscando compreender o emprego das TIC, em especial dos

¹⁰ A monografia de especialização deu continuidade ao trabalho de conclusão de curso, porém com um viés mais pedagógico, que despertou o interesse para o passo seguinte, que veio a ser esta pesquisa de mestrado.

smartphones, e as potencialidades pedagógicas atribuídas a esse meio nesses trabalhos.

1.2 METODOLOGIA

Do ponto de vista metodológico, a presente pesquisa se caracteriza como exploratória, em relação aos seus objetivos, qualitativa, no que se refere à abordagem e análise dos dados produzidos, e analítica e documental, considerando os tipos de fontes que foram empregadas para sua realização.

Os procedimentos de produção de dados foram os seguintes:

1. Análise da legislação educacional relacionada ao emprego de Tecnologias de Comunicação e Informação (TIC), com destaque específico para os *smartphones*, no âmbito da Educação Básica. Essa legislação compreende leis, resoluções, decretos, pareceres e outros das Secretarias de Educação do Estado de Santa Catarina e do Município de Florianópolis, bem como dos Conselhos Estadual e Municipal de Educação. O acesso a essas fontes deu-se através dos sites das respectivas secretarias e conselhos e de outros órgãos legislativos do Estado e do município.
2. Análise de documentos político-curriculares das Redes Estadual e Municipal (Florianópolis) de Educação para a Educação Básica, em geral, e para o componente curricular de Educação Física, em específico. Destaque específico, nesse contexto, para a Proposta Curricular de Santa Catarina (SANTA CATARINA, 2014) e a Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (FLORIANÓPOLIS, 2015, 2016a, 2016b), recentemente publicados.

A análise se destina a compreender como esses documentos pensam o papel das TIC, em geral, e do emprego de *smartphones*, em específico, especialmente no que se refere ao componente curricular de Educação Física. A opção pela legislação e pelos documentos político-curriculares das duas redes públicas se justifica não só em função da abrangência da inserção social da Universidade Federal de Santa Catarina, mas também do fato de que essas redes recentemente concluíram uma proposição curricular (2014, no caso da Rede Estadual, e 2016, no caso do município de Florianópolis).

Na apreciação da proposição curricular do município de Florianópolis, acima citada, assim como nos demais documentos político-curriculares e legislação educacional relativa às esferas nacional, estadual e municipal, buscou-se identificar de que forma pontuam a Educação para as mídias/mídia-educação dentro da escola, quais são os anseios, as promessas, o destaque dado ao tema dentro dos documentos norteadores da educação e como/se estabelecem uma relação direta entre o conteúdo da Educação Física e a mídia como tema transversal a ser abordado.

3. Análise da produção científica a respeito das potencialidades pedagógicas do uso das TIC, em geral, e de *smartphones*, em específico, publicada em periódicos da área de Educação Física, notadamente nas Revistas *Movimento*, *RBCE*, *Motrivivência*, *Revista de Educação Física da UEM*, *Pensar a Prática* e *Revista Brasileira de Educação Física e Esportes*, e nos Anais do Grupo de Trabalho Temático (GTT), *Comunicação e Mídia do Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte* (CONBRACE), publicados entre 2007 e 2017.

Um aspecto importante a ser destacado é o de que existem revistas que são privilegiadas ou reconhecidas pela comunidade como aquelas que se dedicam ou conferem um espaço maior para temas de pesquisa relacionados às áreas socioculturais e pedagógicas da Educação Física, incluindo a temática sobre mídia e seus usos na escola (como é o caso, por exemplo, da *RBCE*, *Motrivivência*, *Pensar a Prática* e *Revista Movimento*, *RBCE*, *Revista de Educação Física da UEM*), periódicos que tradicionalmente publicam um maior número de pesquisas relacionadas à Educação Física escolar (BRACHT *et al.*, 2012) em comparação com outros periódicos da área, o que justifica a escolha de tais revistas para compor a análise.

Os GTTs, como o de Comunicação e Mídia, são as instâncias organizativas responsáveis por ser: polos aglutinadores de pesquisadores com interesses comuns em temas específicos; polos de reflexão, produção e difusão de conhecimento acerca do referido tema; polos sistematizadores do processo de produção de conhecimento com vistas à parametrização das ações políticas das instâncias executivas do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, entidade científica que representa a área de Educação Física na Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC). Esses grupos são dirigidos por um Comitê Científico formado por pesquisadores que sejam no mínimo mestres cursando o

doutorado, dentre os quais um, necessariamente doutor, é eleito como coordenador. Ademais, são estruturados a partir de uma Coordenação Nacional onde estão vinculados à Diretoria Científica e são regulamentados pelo Estatuto da entidade, bem como por um regimento próprio.

Por sua vez, os GTTs encontram-se inseridos no CONBRACE, que acontece a cada dois anos e que se constitui como um dos principais eventos da área da Educação Física e Ciências do Esporte do país. Além disso, periodicamente, são realizados pela entidade (CBCE) congressos estaduais e/ou regionais, bem como encontros dos Grupos de Trabalho Temáticos, sempre de relevada importância e com ampla participação da comunidade acadêmica.

É interessante pontuar que apesar de não estarem inseridos na amostra de análise existem outros Congressos e revistas com prováveis outros textos e relatos de experiência, dispersos em periódicos de menor qualificação em *Qualis/Periódicos*.

Primeiramente, mapeamos os relatos de pesquisa e relatos de experiência pedagógica realizados em aulas de Educação Física na Educação Básica, para, em seguida, a partir da leitura do título e do resumo, eleger aqueles que apresentavam contribuições sobre o potencial pedagógico das TIC. Os trabalhos selecionados foram analisados e tiveram suas assertivas sobre o emprego das TIC nas aulas de Educação Física sistematizadas e organizadas. No terceiro momento da análise, buscamos, também, mapear os tipos de meios empregados nessas pesquisas ou experiências, identificando e analisando detalhadamente aquelas que empregaram *smartphones*.

Com esse percurso, esperamos poder mostrar elementos curriculares e didáticos presentes no âmbito das políticas públicas e de parte da produção acadêmica da Educação Física sobre as possibilidades e os limites pedagógicos do emprego de *smartphones* no trato com os conteúdos dessa disciplina na Educação Básica.

A presente dissertação é dividida em três capítulos. O capítulo I apresenta a história da Educação Física, demonstrando o quanto o campo se transformou temporalmente e explicando a inter-relação entre mídia e Educação Física. O texto também se sustenta por um contexto analítico, que revisa a legislação educacional (leis, decretos, portarias, pareceres etc.) e documentos político-curriculares do Estado de Santa Catarina e do Município de Florianópolis, principalmente naquilo que diz respeito ao uso das Tecnologias da Informação e Comunicação e ao uso dos *smartphones* em situações específicas (práticas pedagógicas).

De sua parte, o capítulo II apresenta descrição e análise dos periódicos e do Grupo de Trabalho Comunicação e Mídia (GTT2-CONBRACE) no campo da Educação Física, caracterizando a prática pedagógica voltada às TIC, em especial aquela em que o uso do *smartphone* acontece via mídia-educação, e relatando sobretudo aquelas experiências calcadas no emprego dos *smartphones* e suas potencialidades educacionais. Os dados da análise foram, por sua vez, apresentados na forma de gráficos, com a finalidade de facilitar a leitura descritiva dos achados, visto que, através de tabelas, como pensado primeiramente, o exercício de leitura e compreensão tornava-se maçante e confuso.

O capítulo III, por fim, discute os limites e as possibilidades para o uso dos *smartphones* junto à disciplina de Educação Física na Educação Básica do município de Florianópolis, considerando a historicidade de ambos os campos (Educação Física e Comunicação), a interdisciplinaridade estabelecida por eles sob a perspectiva da mídia-educação, e as políticas educacionais adotadas pelo Município de Florianópolis. Mais do que isso, esse capítulo é o resultado dos saberes e das análises apontados nos dois capítulos anteriores, resultando na análise qualitativa dos dados através da classificação proposta por Bracht et. al (2011).

2 CAPÍTULO I: MÍDIA-EDUCAÇÃO E EDUCAÇÃO FÍSICA: ASPECTOS HISTÓRICOS E TEÓRICOS DE UM CAMPO INTERDISCIPLINAR

No presente capítulo, apresentamos aspectos históricos e teóricos da constituição da mídia-educação como campo interdisciplinar de pesquisa e intervenção e de suas relações com a Educação Física, especialmente na condição de disciplina escolar. Para tanto, na primeira seção, abordamos, ainda que de modo breve e algo linear, elementos históricos da inserção da Educação Física nos currículos escolares e dos dilemas relativos a esse processo. Na segunda seção, conceituamos mídia, mídia-educação e abordamos o processo de integração das TIC no universo escolar. É importante destacar que, antes mesmo de se considerar o termo “mídia-educação”, a área de conhecimento já vinha sendo construída no âmbito das escolas através de outros termos, como “informática na educação”, passando para “tecnologias na educação” e, posteriormente, para “educação para/com as mídias”. Em outras palavras, os termos e, junto com eles, as formas de trabalhar o tema foram evoluindo com o passar dos anos e com a contribuição de diversos autores.

Nas duas seções seguintes, tratamos, respectivamente, de aspectos históricos e políticos de inserção das TIC na escola brasileira e do diálogo interdisciplinar entre os campos da Educação Física e da Comunicação. Na seção final, apresentamos dados relativos à análise da legislação educacional e de documentos político-curriculares orientadores da prática pedagógica, focalizando as assertivas sobre o emprego de Tecnologias de Comunicação e Informação (TIC) no âmbito da Educação Básica, com destaque específico para os *smartphones*.

2.1 EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NO BRASIL

Segundo Mario Cantarino Filho (1982), a Educação Física Escolar no Brasil teve início em 1851 e passou a ser obrigatória em 1854, sob o as denominações de ginástica e de dança no primeiro e no segundo grau, respectivamente. Porém, foi no ato adicionado à constituição de 1824 que ocorreu a descentralização do ensino por todas as províncias (sabendo-se que, nesse período, o Brasil ainda era colônia de Portugal), possibilitando-lhes o direito de legislar e promover a instrução pública.

Em 1882, o projeto 224, promovido por Rui Barbosa (1952) e intitulado “Reforma do Ensino Primário e várias instituições complementares da instrução pública”, recomendou, através de um

parecer, que a ginástica fosse inserida na escola normal para ambos os sexos. Na prática, essa implantação da Educação Física ocorreu somente nos primeiros anos de 1930, primeiramente nas escolas do Rio de Janeiro, local onde se encontrava a Corte Imperial, e, posteriormente, nas demais províncias.

Surgiu, assim, no ano de 1930, um “entusiasmo pela educação”, um “otimismo pedagógico” (BETTI, 1991, p. 64) por crenças de determinadas doutrinas educacionais, sugerindo que essas seriam a indicação do caminho formativo para o homem brasileiro. Isso se intensificou com o movimento do Estado Novo, promovido por Getúlio Vargas entre 1937 a 1945, em que a Educação Física experimentou um novo e decisivo impulso.

A política Educacional do Estado Novo iniciou em 1930, com a criação do Ministério da Educação e da Saúde Pública (MES), que, a princípio, reestruturou o ensino brasileiro no primeiro e no segundo graus, conforme a constituição dos Estados Unidos no Brasil, postulando ao governo a competência de criar um plano nacional de educação (BRASIL, CONGRESSO NACIONAL, 1952) e assim dando início à “Estruturação do Ensino Secundário”. Nesse período, a Educação Física era obrigatória para o ensino básico, em que inspetores especializados eram designados para a orientação de exercícios físicos.

Para Campos (1974), a estruturação do ensino secundário significaria:

[...] a formação do homem para todos os grandes setores da atividade nacional, construindo no seu espírito todo um sistema de hábitos, atitudes e comportamentos que o habilitem a viver por si mesmo e a tomar em qualquer situação as decisões mais convenientes e mais seguras. (CAMPOS, 1974, p. 430).

Em discordância com a citação de Campos, é possível observar que a política Educacional do Estado Novo, através do MES, em 1934, enfatizou o ensino secundário e o separou do ensino profissionalizante, reforçando a posição entre trabalho manual e trabalho intelectual. Em 1942, o decreto lei 4.244 de 9 de abril definiu a finalidade do ensino secundário como a formação da “personalidade integral dos adolescentes” e a “preparação intelectual geral”. Já sob o decreto lei 4.073 de 30 de janeiro, a fim de atender os interesses do trabalhador, o ensino profissionalizante voltou-se para as classes mais baixas, tendo sido

criados órgãos dirigidos e mantidos pela iniciativa privada, tais como o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC).

A política nacional do Estado Novo, por primar pelo nacionalismo e pelo patriotismo, foi taxada de fascista (CANTARINO FILHO, 1982; RIBEIRO, 1986; ROMANELLI, 1986). Assim, em 1942, Capanema, na exposição de motivos que acompanhou a lei orgânica do ensino secundário, expressou:

Ele deve ser, por isso, um ensino patriótico por excelência, e patriótico no sentido mais alto da palavra, isto é, um ensino capaz de dar aos adolescentes a compreensão dos problemas e das necessidades, da missão e dos ideais da nação, e bem assim os perigos que a acompanham, cerquem ou ameacem, um ensino capaz, além disto, de criar, no espírito das gerações novas, a consciência da responsabilidade diante dos valores maiores da pátria, a sua independência, a sua ordem, o seu destino. (CAPANEMA, 1942)

Outros pontos também foram comuns nas reformas de Capanema, tais como a obrigatoriedade da instrução militar aos alunos do sexo masculino (Decreto-lei 4.642 de 02 de setembro de 1942) e da Educação Física a todos os alunos até os 21 anos. O ensino secundário iniciava dessa forma seus contornos no âmbito brasileiro, o que impulsionou e deu densidade ao ensino primário.

Em 1946, a lei orgânica do ensino primário e o Decreto-lei 8.529 de 02 de janeiro estabeleceram, pela primeira vez, as diretrizes para o ensino primário. Diretrizes que, até então, eram de incumbência dos Estados, o que as tornava inconsistentes, visto que cada Estado fazia o que bem entendesse (ROMANELLI, 1986). Com as diretrizes, o ensino primário passou a ser totalmente gratuito e obrigatório, a Educação Física ganhou legalidade, sendo prevista no currículo, e cada sistema de ensino estadual passou a ser regido por legislação própria, atendendo aos princípios do Decreto-lei federal.

Foi no ano de 1946 que a Educação Física ganhou contornos de disciplina no Brasil, através do Decreto-lei nº 8.530, que instituiu a lei orgânica do Ensino Normal, em que a Educação Física era denominada “Educação Física, recreação e Jogos” ou apenas “Educação Física”. Algo interessante a ser observado é que, antes de 1946, a Educação Física não

havia adquirido um caráter de disciplina dentro dos ensinamentos, sendo então tratada como uma atividade ou assunto à parte.

Desenhando este quadro da Educação Física no Brasil, em 1938, o diretor da Divisão Nacional de Educação (DNE) manifestou-se, dizendo que a Educação Física em nada era inferior às outras áreas e que, por isso, devia merecer “tratamento idêntico ao dispensado aos seus colegas de outras disciplinas, já que lhes assistem e cabem os mesmos direitos e deveres” (BRASIL, MES, DNE, 1942, p. 489). Em contrapartida, o diretor da Divisão de Educação Física (DEF), em 1939, em parecer sobre o registro de professores, não a considerou como uma disciplina, pois, segundo ele, não constituía “objeto de ensino”, era um “assunto à parte”. Além disso, afirmou que os professores de Educação Física “nenhuma relação de dependência têm com os graus ou ramos de ensino em cujos estabelecimentos exercem suas funções” (CANTARINO FILHO, 1982, p. 148).

A trajetória histórica e a legalização da Educação Física junto aos sistemas de ensino foram marcadas por muito trabalho, sobretudo no que se refere aos seus aprimoramento e refinamento, até chegar ao ponto de tornar-se uma disciplina. Em síntese, de 1930 a 1945, seu discurso pedagógico tinha foco biológico (anato-fisiológico) e, posteriormente, higienista, com foco na saúde e na eugenia, em que os principais objetivos educacionais eram principalmente a melhoria das funções orgânicas, o aperfeiçoamento físico e a formação de qualidades morais, ensinadas a partir do Método Francês, exigência do Ministério da Educação Física nº 7. Segundo uma reedição do Ministério da Educação e da Cultura (MEC), o Método Francês compreendia a Educação Física como “o conjunto de exercícios cuja prática racional e metódica é suscetível de fazer o homem atingir o mais alto grau de aperfeiçoamento físico, compatível com sua natureza” (BRASIL, MEC, 1960, p. 18).

Seguindo na perspectiva de pontuar como a história da Educação Física escolar se desenvolveu em cada período da história, em um breve panorama dos anos entre 1946 e 1968, observou-se uma política educacional de caráter liberal-democrático, que visava a expansão da escola pública através da descentralização e do estabelecimento de Diretrizes Básicas para a Educação Nacional, por meio das Leis de Diretrizes e Bases (LDB). Com isso, em 1961, ocorreu a consolidação da obrigatoriedade da Educação Física no ensino primário e médio por meio da LDB, sendo a disciplina conceituada através da portaria nº 148, do MEC, de 27 de abril de 1967, como “conjunto de ginásticas, jogos, desportos, danças e recreação”. O discurso pedagógico passou a ser biopsico-social, dando ênfase ao valor dos jogos educativos e tendo como

principal objetivo a melhora fisiológica, psíquica, social e moral, segundo o método do Desporto Generalizado.

Para a “Educação Física Desportiva Generalizada”, o esporte “não é um fim, mas um meio para de formação e preparação para a vida” (BRASIL, MEC, DEF, 1966, p. 4). Ela ainda não tem por finalidade única “a procura sistemática e exclusiva dos indivíduos fisicamente bem-dotados”, mas sim o oferecimento de oportunidade “para educar e melhorar a todos, indistintamente” (BRASIL, MEC, DEF, 1966, p. 5).

No período de 1969 a 1979, a educação passou a ser um fator de segurança nacional e sofreu adequações devido ao modelo econômico. Assim foram feitas as reformas do ensino superior e a dos 1º e 2º graus, em que se implantou a escola única, garantindo a gratuidade e a obrigatoriedade do ensino. Com o aumento da demanda nos três graus, expandiu-se o ensino superior privado. A Educação Física, por sua vez, teve sua regulamentação no 1º e no 2º grau e sua obrigatoriedade no ensino superior. Nesse período, foi estabelecida a política nacional de Educação Física e Esporte e também foi criado o departamento de Educação Física e Desporto, culminando com a implantação do I Plano Nacional de Educação Física e Desportos (IPNED). A partir disso, notou-se que essa foi, de fato, uma administração centralizadora, cuja maior ênfase foi o esporte de rendimento, trabalhado sobre o binômio Educação Física/Esporte, com posterior ocorrência de uma parcial desvinculação do campo das políticas educacionais de 1º e 2º graus.

O parecer 540/77, no entanto, ao dispor sobre o tratamento curricular a ser dado à Educação Artística, à Educação Moral e Cívica e à Educação Física, considerou que elas visavam à “instalação do homem em sua plena humanidade” e não correspondiam a áreas de conhecimento ou matérias, mas eram antes “preocupações essenciais, que foram do legislador e devem ser dos educadores” (BRASIL, CFE, 1985g, p. 336). O parecer ainda indicou a Lei ao situar a Educação Física no contexto das “atividades formadoras”, e formadoras não apenas do corpo, “mas também do caráter, como elemento da expressão individual e de integração social” (BRASIL, CFE, 1985g, p. 339).

O discurso pedagógico ampliou-se em relação aos valores e objetivos atribuídos à Educação Física, vista como a grande colaboradora do “homem integral” (BETTI, 1991, p. 106). Entretanto, não se refletiu sobre os meios que a Educação Física deveria utilizar para a formação de seus objetivos, sendo, assim, a aptidão física e a iniciação ao esporte os principais objetivos a serem atingidos através do método esportivo.

No período entre 1980 e 1986, recaíram sobre a política educacional questionamentos que remexeram a situação educacional

através da crise no país, surgindo, como propostas e solução, a descentralização, a participação, a modernização técnico-administrativa e a melhor alocação e distribuição dos recursos, assim como a valorização do papel social da escola.

No que tange à Educação Física, a partir de 1982, observou-se a divulgação de novas ideias, com maior embasamento científico, reflexão teórica e propostas de inovação metodológica. Isso ocorreu após a volta de brasileiros pós-graduados em Educação Física no exterior e impulsionou o crescimento, no país, de congressos, simpósios e cursos de especialização. Foi no II Congresso Estadual de Educação, realizado em São Paulo, em 1983, que os professores diagnosticaram que a Educação Física no Brasil, historicamente, tendia a perpetuar práticas militares e biológicas. A partir disso, também sugeriram mudanças curriculares, como a desmilitarização da Educação Física, de modo a eliminar o comportamento autoritário e hierarquizado dos professores e a predominância da área biológica, visando ao estabelecimento da distinção entre o esporte-educação e o esporte-rendimento.

Thomaz (1981) propôs uma revolução metodológica em que a competição, a elitização, a medição de performances, a passividade do aluno, a mecanização dos movimentos e a verbalização excessiva do professor fossem substituídas pela iniciativa do aluno, ou seja, uma revolução metodológica em que a criatividade, a aprendizagem por descoberta, o ensino individualizado, a expressão corporal, a ludicidade e as técnicas grupais tivessem mais espaço. Nessa mesma linha, Medina (1983, p. 35) assim sintetizou o questionamento da Educação Física: “A Educação Física precisa entrar em uma crise urgentemente. Precisa questionar criticamente seus valores. Precisa ser capaz de justificar a si mesma. Precisa procurar a sua identidade”.

Esses questionamentos passaram a existir com maior ênfase através do movimento conhecido como Movimento Renovador da Educação Física (MREF), assim intitulado por Valter Bracht e formado em 1980, e que buscou colocar em xeque o então paradigma da aptidão física e do esporte, que, até 1979, sustentava as práticas pedagógicas nos pátios das escolas. O MREF surgiu como tentativa de garantir à Educação Física o status de disciplina escolar em contraposição à condição de “mera atividade”, conforme descrita no decreto nº 69.450 de 1971.

Assim, o MREF buscou incorporar outros elementos balizadores da área, tais como: por que a disciplina deve compor o currículo das escolas; quais seus objetivos; quais seus conteúdos; como seriam sistematizados os conteúdos conforme os níveis de ensino; como esses conteúdos devem ser ensinados e como avaliar o ensino. Isso seria

possível tornando o campo¹¹ mais próximo às “humanidades” e partindo do estranhamento necessário para que se fizesse o confronto com a “desnaturalização da Educação Física”, a qual, segundo Grifi (1989), é importante que se compreenda que se trata de uma produção cultural e histórica e não de uma necessidade ou de uma determinação da natureza.

Para além do MREF, outras propostas didático-metodológicas críticas emergiram, segundo Bracht, na década de 1980, com o intuito de legitimar a Educação Física como disciplina dentro do ambiente escolar, quais sejam: Concepção de Aulas Abertas às Experiências (Hildebrandt e Grupo de Trabalho Pedagógico UFSM/UFPe); Concepção Crítico-Emancipatória (Kunz); e Concepção Crítico-Superadora (Coletivo de Autores).

Todas essas mudanças e o fervilhar de ideias até a década de 1990, segundo Bracht e Machado (2016), geraram uma espécie de medo nos professores em relação às suas práticas pedagógicas, visto que a Educação Física se encontrava aprisionada entre duas teorias, a do “não mais” e a do “ainda não”, em que o campo não era mais tradicional (biologista, fisiológico, com foco total nos desportos), mas ainda não alcançara status de prática renovadora (teoria e prática) (GONZÁLEZ; FENSTERSEIFER, 2009; REZER, 2007).

Nessa perspectiva, no início da década de 1990, a interface entre os campos da Educação Física e da Comunicação sugestionou um, dentre tantos outros novos olhares, como possível caminho a ser seguido. Assim, dando continuidade à historicidade da Educação Física no Brasil, situaremos temporalmente e descritivamente quando ocorreu a interface entre os dois campos, visando legitimar acadêmica, profissional e pedagogicamente a Educação Física brasileira.

¹¹ Segundo Bourdieu (1997, p. 57), *campo* “é um espaço social estruturado, um campo de forças – há dominantes e dominados, há relações constantes, permanentes, de desigualdade, que se exercem no interior desse espaço – que é também um campo de lutas para transformar ou conservar esse campo de forças”. Em síntese, entende *campo* como um pequeno universo, com suas leis e regras, as quais, por sua vez, interagem e se inter-relacionam com outros universos. Como exemplos de campo, pode-se citar o político, o econômico, o educacional, o midiático, entre outros.

2.2 CONCEITUANDO MÍDIA, JUSTIFICANDO MÍDIA-EDUCAÇÃO E APONTANDO A INTEGRAÇÃO DAS TIC NA ESCOLA

Pensar no processo de integração das mídias na escola presume pensar em que interesses econômicos e educacionais elas têm atendido. Mas, para isso, é necessário esclarecermos de que horizontes estamos falando, como definimos mídias, o que entendemos por mídia-educação e como ocorre a integração das mídias e suas tecnologias na educação, para então entendermos quais são os limites e possibilidades da utilização dessas tecnologias nas práticas pedagógicas.

Uma verificação rápida no *Dicionário Aurélio*, em sua versão online (2008), nos concede o conceito de mídia: “é todo o suporte de difusão de informação (rádio, televisão, imprensa, videograma, satélite de telecomunicação), ou seja, conjunto de meios de comunicação de massa”. É, no mínimo, difícil definir mídia na atualidade, pois a palavra compreende uma vasta gama de veículos de comunicação. Muitos são os autores dedicados ao estudo das mídias. Para Betti e Pires (2005, p. 282-283), por exemplo, as mídias conceituam-se da seguinte maneira:

A palavra mídia origina-se do latim *media*, plural de *medium*, que significa meio. Inevitavelmente encontra-se associada à comunicação – a mídia refere-se aos meios de comunicação, no sentido de comunicação humana mediada por algum aparato. [...] A mídia é também uma indústria – a indústria midiática –, aqui entendida como produtora e veiculadora de símbolos e significados socialmente compartilhados na cultura contemporânea, além de ser a principal operadora da Indústria Cultural, conceito cunhado por Adorno e Horkheimer (1985). (BETTI; PIRES, 2005, p. 282-283).

Como definido por Betti e Pires (2005), a mídia pode ser considerada como os veículos de comunicação (jornal, revistas, televisão, rádio, *smartphone* e outros) e também como uma empresa ou um conjunto delas, que produz e vende a tríade da base midiática: informação, entretenimento e publicidade. Em suma, a mídia pode encontrar-se inclusive no contexto econômico da cultura de consumo, surgida na década de 1940, através da expressão *mass media*, com a ideia de

imprimir o conceito de massa¹² na sociedade e na cultura ocidental (PIRES, 2002).

Para Silverstone (2005, p. 283), a mídia está presente em todos os momentos do cotidiano humano, sendo, pois, válido estudá-la para “compreender como ela contribui para o exercício de poder na sociedade tardo-moderna, tanto dentro quanto fora do processo político estabelecido”. Ou seja, é importante estudá-la para compreender as formas de manifestação midiática, considerando que ela é entendida como um sistema (meios de comunicação, de cultura e de mediação).

Diante das três definições e dos entendimentos trazidos a partir dos autores (BETTI, 2005; PIRES, 2002; SILVERSTONE, 2005), percebemos uma proximidade entre os conceitos, embora cada um adote uma singularidade em sua definição. Santaella (1992), atenta a isso, afirma haver uma ambiguidade semântica em relação ao termo, visto que, quando empregado no singular, “mídia” designa um conjunto de possibilidades instrumentais, de linguagem, de mediação, de meios de comunicação, de conteúdo, de distribuição de bens culturais, entre outros – confundindo-se, muitas vezes, com a tecnologia. Já “o termo “mídias” no plural “visa pôr em relevo os traços diferenciais de cada mídia, para caracterizar a cultura que nasce nos trânsitos, intercâmbios e misturas entre os diferentes meios de comunicação” (SANTAELLA, 1992, p. 138).

Ao observarmos a variedade de conceituações, optamos por utilizar o termo mídia como sinônimo de meios, conceituado por Silva (2011, p. 48) de forma específica e clara:

Na atualidade, *mídias* é uma terminologia usada para: **suporte de difusão e veiculação da informação** (rádio, televisão, jornal) ou para **gerar informação** (máquina fotográfica e filmadora). A mídia também é organizada **pela maneira como uma informação é transformada e disseminada** (mídia impressa, mídia eletrônica, mídia digital), além do seu **aparato físico ou tecnológico** empregado no registro de informações (CD-ROM, DVDs...). É importante destacar que mídia também pode ser entendida como suporte e recurso tecnológico e isso pode ser confundido pois utilizar um recurso é simplesmente fazer uso de um equipamento. Por exemplo, usar o DVD para

¹² “Massa” no sentido de mundialização da cultura (ORTIZ, 1994 apud PIRES, 2002), ou dos padrões de consumo (DREIFUSS, 1997 apud PIRES, 2002).

assistir a um filme, usar o computador para digitar um texto, a câmera digital para fotografar, a impressora para imprimir. **Por outro lado, quando produzimos e divulgamos um material por meio de um determinado meio, este se torna uma mídia.** Por exemplo, uma filmagem e apresentação de vídeo, publicação de material na internet, confecção de cartazes, folhetos ou panfletos, programação de rádio ou, até mesmo, uma apresentação multimídia, desde que seja divulgada a alguém. (SILVA, 2011, p. 48, os grifos em itálico são do autor, e os em negrito são nossos).

Ao definir qual conceito de mídia adotamos para este estudo, torna-se mais fácil explicar/justificar por que escolhemos a vertente da Mídia-educação para as análises posteriores. Isso porque, mais do que apenas inserir as TIC¹³ no ambiente escolar, é preciso transformá-las em mídias e, para isso, é necessário aprender como funcionam, torná-las instrumento, torná-las produção de informação e torná-las reflexão e criticidade. Nesse sentido, a vertente interdisciplinar que mais se encaixa neste anseio do estudo é a mídia-educação.

Uma perspectiva que propõe integrar as mídias ao cotidiano das escolas é a mídia-educação. É sabido que essa interface ocorre entre a Educação e a Comunicação e que tal termo é originário do inglês *Media Education*¹⁴, tendo sido traduzido no Brasil como *mídia-educação* ou

¹³ Optamos pelo termo TIC, em detrimento de TDIC e NTDIC, pois ele ainda é o termo com maior circulação entre os trabalhos acadêmicos e documentos legisladores, sem deixar de englobar as Novas Tecnologias Digitais que vêm surgindo ao longo dos anos, mantendo um leque de possibilidades bem menos restrito do que os termos supracitados.

¹⁴ Segundo Fantin (2006, p. 30-31), o termo *education*, quando traduzido para algumas das línguas neolatinas, é: educação, *educazione*, *educación*, *éducation*. Além do significado do termo que existe aqui, há também a questão específica de pensar educação em relação aos meios. O mesmo ocorre quando *media* é levada à tradução, podendo ser “mídias” ou “meios”, considerando que o termo *media* compreende os mais variados meios de comunicação (jornal, cinema, rádio, televisão, computador, *smartphone*), e que as mídias são também todos os meios de comunicação, assim como a indústria midiática. Além dos termos mídia-educação e educação para os meios, surge também o termo educomunicação, porém esta linha de pensamento tem maiores inclinações para a Comunicação, o que a inviabiliza junto a essa dissertação, que tem como problema central

educação para os meios (RIVOLTELLA, 2002; BELLONI, 2001; FANTIN, 2006). A mídia-educação, portanto, está associada ao campo da educação e à prática educativa, que busca gerar reflexões e estratégias operativas, tendo as mídias como recurso total para as intervenções formativas (RIVOLTELLA, 2002 apud FANTIN, 2006).

Assim, a mídia-educação não se limita somente à escola, mas age também no âmbito social. Esse fato, por sua vez, consolida a cultura de comunicação. Entretanto, ainda é necessário que se promova a mídia-educação a um credenciamento acadêmico e disciplinar. Para que isso ocorra, Rivoltella (2002, p. 96) sugere a “dialética entre ciência e movimento, reflexão e ativismo”. Além disso, para garantir à mídia-educação legitimidade epistemológica, é preciso conceder-lhe um *caráter disciplinar* (FANTIN, 2005), que lhe confira fundamentos, princípios, objetos, métodos, metodologias, objetivos e contextos.

Porém, até o momento, o campo encontra-se em construção, a Mídia-educação busca um novo paradigma, e as possibilidades de inserção transdisciplinar e interdiscursiva tendem a se configurar, na escola, como espaço de socialização de conhecimento, criação de cultura e construção da cidadania.

Segundo o olhar de Rivoltella (2002 apud FANTIN, 2006), a mídia-educação é vista sob *três contextos*:

- 1) **produtivo** ou alfabético: trata de educar por meio ou dentro dos meios (em que a mídia é o ponto de partida da interação social e da transmissão cultural, ou seja, a educação não existe sem a comunicação);
- 2) **metodológico** ou tecnológico: trata de educar com os meios (as mídias são uma nova forma de se trabalhar com a educação);
- 3) **crítico**: trata de educar sobre os meios (compreender que as mídias não se resumem apenas a ferramentas, mas também consideram a produção cultural e educacional, sendo passível de análise e reflexão).

Com isso, notamos que o termo “mídias”, ao longo dos anos, se ampliou e se flexibilizou e que, hoje, é utilizado para conceituar um vasto e complexo sistema de expressão, de comunicação e de mediação. Devemos considerar que o indivíduo se desenvolve e interage utilizando

investigar os limites e as possibilidades pedagógicas nos contextos produtivo, metodológico e crítico na área da mídia-educação.

esses sistemas, utilizando múltiplas capacidades de expressão em que as mídias passam a configurar novas formas de interagir com o mundo à sua volta, tornando-se cultura, espaço de negociação e mediação a partir das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC). Sejam elas analógicas, digitais ou fruto da cultura de convergência¹⁵, elas são o meio de apoio, o instrumento fundamental entre as mídias e o indivíduo.

Moran (2008, p. 41) então afirma que, ao tirar o foco da escola em transmitir informações, ela passa a orientar os processos de ensino aprendizagem, sendo que as TIC “permitem aprender em qualquer lugar e a qualquer hora; permitem flexibilizar os processos de ensinar e de aprender, abrir as escolas para o mundo e trazer o mundo para as escolas, em tempo real”. Assim, a fim de prosseguirmos com a linha temporal que estávamos tecendo ao longo deste capítulo – inicialmente, em relação à Educação Física e, agora, também sobre a interdisciplinaridade com o campo da Comunicação –, passamos ao subtítulo a seguir, que trata de esclarecer a história e discorre sobre as políticas de inserção das tecnologias de Informação e Comunicação na escola das áreas.

2.3 HERANÇAS HISTÓRICAS E POLÍTICAS DE INSERÇÃO DAS TIC NA ESCOLA BRASILEIRA

Segundo Cunha (2000), o primeiro curso conhecido de Ciências do Jornalismo data de 1806, na Universidade de Breslau, na Alemanha, cujo propósito básico era estudar a relação entre o Jornalismo e a opinião pública. Esse curso, no entanto, não formava para uma carreira profissional, à semelhança de diversos cursos de Jornalismo oferecidos por universidades norte-americanas durante o século XIX, que apresentavam as mesmas características de desvinculação de uma formação profissional.

No Brasil, segundo Sodré (1977), em 10 de setembro de 1808, com a vinda da Corte Real Portuguesa, a imprensa também foi atraída para o país, fazendo circular o jornal “Gazeta do Rio de Janeiro” (primeiro jornal impresso no Brasil). Em 1916, a publicidade e o esporte já ocupavam boa parte dos jornais que noticiavam cada vez mais fatos ligados à economia,

¹⁵ Segundo Jenkins (2009, p. 29), “fluxo de conteúdos através de múltiplas plataformas de mídia, cooperação entre múltiplos mercados midiáticos e comportamento migratório dos públicos dos meios de comunicação” e completa “um deslocamento de conteúdo de mídia específico em direção a um conteúdo que flui por vários canais, em direção a uma elevada interdependência de sistemas de comunicação, múltiplos modos de acesso a conteúdos de mídia”.

à política e à ciência. Foi somente em 1856, segundo Bahia (1990) e Oliveira (1970), que iniciou o jornalismo esportivo especializado no Brasil, totalmente impresso no Rio de Janeiro e chamado “O Atleta”.

Em 1923, surgiu a primeira rádio no Brasil, fundada por Edgard Roquette Pinto e Henrique Moritze e batizada de “Radio Sociedade do Rio de Janeiro”. Algumas décadas depois, em 1950, surgiu a televisão, fundada por Assis Chateaubriand e denominada “TV Tupi”. Com as concorrências, o Jornal impresso começou a adquirir características mais específicas, visto que não poderia noticiar os fatos com o mesmo imediatismo das outras tecnologias (CUNHA, 2000).

Acompanhando o florescer das tecnologias, foi criado o primeiro curso para a formação de profissionais da imprensa, autorizado por Getúlio Vargas em 1943, no decreto lei 5480, e inaugurado em 1947, por Cásper Líbero. Porém, foi apenas no final da década de 1950 que a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) promoveu a criação do Centro Internacional de Estudos Superiores de Jornalismo na América Latina (CIESPAL), responsável pela formação da maioria dos profissionais da época com enfoque desenvolvimentista, segundo os parâmetros da UNESCO.

Segundo Nascimento (2007), foi desse modo que iniciou a inserção das tecnologias no campo da educação no Brasil. Em meados de 1971, através de discussões acerca do ensino da física na Universidade de São Paulo (USP), em São Carlos, em colaboração com a Universidade de Dartmouth dos Estados Unidos (EUA), foi realizada a primeira videoconferência. Nessa mesma época, na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), os computadores começaram a ser usados como instrumento de pesquisa e aprendizagem, conforme indicam registros.

Em 1973, também na UFRJ, os computadores passaram a ser usados nas disciplinas de química, a fim de avaliar de maneira somática e formativa os acadêmicos. Nesse mesmo período, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), terminais teletipos¹⁶ e displays¹⁷ passaram a ser utilizados para simulados com graduandos em física, e o

¹⁶ “Teletipo é um sistema de transmissão de textos, via telégrafo, por meio de um teclado que permite a emissão, a recepção e a impressão da mensagem. Ele foi inventado em 1910 e permitiu o envio de mensagens a distância utilizando o código Baudot, criado por Émile Baudot em 1874” (NASCIMENTO, 2007, p. 12).

¹⁷ “Telas de computadores diferentes das quais temos hoje” (NASCIMENTO, 2007, p. 12).

software SISCAI¹⁸, para avaliar pós-graduandos em educação (NASCIMENTO, 2007).

Em 1975, começou-se a pensar as tecnologias para além da educação no ensino superior, e elas foram introduzidas nas escolas. Foi então escrito o documento “Introdução de computadores nas escolas de 2º grau”, coordenado por Ubiratan d’Ambrósio, professor da Universidade de Campinas (UNICAMP), em parceria com o MEC. Essa iniciativa ganhou densidade com a parceria de Seymour Papert e Marvin Minski, renomados cientistas em inteligência artificial, e culminou na criação de um grupo interdisciplinar nas áreas de linguística, psicologia educacional e computação.

As primeiras investigações do grupo voltaram-se à utilização de computadores na educação, através da linguagem do computador Logo¹⁹. Em 1977, as investigações passaram a envolver crianças. E, em 1983, foi instituído o Núcleo Interdisciplinar de Informática Aplicada à Educação (NIED), na UNICAMP, com apoio do MEC, sendo o projeto Logo referencial maior de suas pesquisas (MANSKE, 2012; NASCIMENTO, 2007).

No final da década de 1970 e no início da de 1980, a UFRGS passou a produzir pesquisas em psicologia, utilizando a linguagem Logo, baseando-se nas teorias de Jean Piaget e Seymour Papert, com a finalidade de compreender o raciocínio lógico-matemático das crianças envolvidas na pesquisa, visando possibilitar intervenções que auxiliassem na autoaprendizagem.

¹⁸ “O Centro de Processamento de Dados (CPD) da UFRGS desenvolveu em 1984, o software SISCAI, destinado a alunos de pós-graduação em Educação, no âmbito do Projeto Nacional de Informática na Educação (EDUCOM), que foi criado como resultado das diversas discussões no país e teve como propósito constituir núcleos para a investigação do uso do computador no ensino e formar recursos humanos qualificados para atuar na EAD. O software desenvolvido pela UFRGS foi o modelo utilizado pelo MEC em 1989, quando da implantação do Programa Nacional de Informática na Educação (PRONINFE) – que atualmente é denominado Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo), e tem por objetivo promover o uso pedagógico da informática na rede pública de ensino”. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/sead/institucional/histórico>>. Acesso em: 25 ago. 2018.

¹⁹ Segundo Pocrifka e Santos (2009), a linguagem Logo é uma linguagem de programação voltada para a Educação, baseada na teoria construtivista, em que o educando diz ao programa o que deve ser feito por meio da linguagem de programação.

Em 1981, após a realização do I Seminário Nacional de Informática na Educação, realizado na Universidade de Brasília (UNB), foi criada a cartilha “Subsídios para a Implantação do Programa Nacional de Informática na Educação”. Os resquícios do evento, provavelmente, promoveram o projeto EDUCOM, que permitiu a formação de pesquisadores de universidades e de profissionais de escolas públicas através de diferentes ações do MEC. O EDUCOM trabalhou na perspectiva de ambientes educacionais como facilitador nos processos de aprendizagem, assim evidenciando o uso da informática na educação (MANSKE, 2012).

Em meados de 1989, o MEC então criou, com base no descrito acima, o Proninfe, que, por sua vez, estabelecia:

[...] a necessidade de um forte programa de formação de professores e técnicos na área de informática educativa, acreditando que nenhuma mudança tecnológica ocorreria se não estivesse profundamente amparada por um intensivo programa de capacitação de recursos humanos. (NASCIMENTO, 2007, p. 32)

Ocorreu, a partir do Proninfe, o entendimento de que não bastava apenas inserir as TIC dentro das escolas era preciso preparar os professores para essa nova realidade; caso contrário, elas passariam a ser apenas aparelhos e instrumentos para uma “aula diferente”, sem maior aprofundamento de como trabalhar com as TIC a partir das mídias.

Em 1990, com a explosão e difusão em larga escala das novas TIC (telefonia móvel, internet, televisão digital), o foco de inserção deixou de ser o computador e passou a ser as novas tecnologias. Porém, a garantia de inserção e implementação das tecnologias na escola não garantia avanço, inovação e melhoria na prática de ensino. Duas iniciativas de políticas públicas foram marcantes nessa década: a TV na escola (1996) e a Internet na escola (1997), iniciativas do Programa Nacional de Informática na Educação (ProInfo), pela portaria 522 de 09 de abril de 1997, que tinham por finalidade o uso da telemática como ferramenta pedagógica no ensino público fundamental e médio.

Além disso, é preciso atentar que não se pode pautar o ensino ou a escola segundo o mundo tecnológico, que evolui tão rapidamente ao longo do tempo. O que é imprescindível, por sua vez, é que haja a discussão sobre a inserção tecnológica nos currículos das disciplinas escolares, não apenas como uma aula diferente, mas sim com o intuito de

com, através e para as mídias estabelecer uma forma mais igualitária de conhecimento e aprendizagem que parta da escola e não de uma necessidade do mercado.

Tendo em vista as reflexões realizadas na década de 1990, surgiram, em decorrência da Lei Geral das Telecomunicações (LGT), dois livros: em 2000, o livro verde e, em 2002, o livro branco. Ambos visavam um projeto de sociedade voltado à formação para a cidadania, sugerindo o acesso comum de todos ao desenvolvimento integral em suas dimensões individuais e sociais, objetivas e subjetivas.

Por isso, uma utilização adequada das TIC na escola permitiria a professores e alunos:

[...] não apenas o acesso ao conhecimento humano, disponibilizado em meio digital ou via interatividade (in)direta com autores e leitores, mas, principalmente, a produção e difusão de sua própria criação. Esses novos meios de comunicação, quando democratizados, acessíveis a todos, ensejam e dão voz e poder ao cidadão. (SETTE, 2005, s. p.)

Nesse sentido, seria ilusório pensar que essa citação seria aplicada em sua integridade no nosso cotidiano, mas, em todo caso, pensava-se que a escola deveria ser interessante, não pelo fato de possuir aparatos tecnológicos, mas devido ao que acontece no processo pedagógico, “em termos de aprendizado, desenvolvimento intelectual, afetivo, cultural e social” (VALENTE, 1995, p. 6). A integração das mídias e das tecnologias na educação deve promover o incentivo à pesquisa, a resolução de problemas, a autonomia na aprendizagem, a colaboração, a construção e a produção de conhecimento de forma crítica e criativa.

Em 2007, segundo o decreto lei 6.300 de 12 de dezembro, o ProInfo passou a ser designado como Programa Nacional de Tecnologia Educacional, cujo objetivo era promover o uso pedagógico das TIC nas redes públicas. Criou-se, assim, o Programa Nacional de Formação Continuada em Tecnologia Educacional, com o objetivo de inserir as TIC nas escolas públicas, visando:

- promover a inclusão digital dos professores e gestores escolares das escolas de educação básica e comunidade escolar em geral;

- dinamizar e qualificar os processos de ensino e de aprendizagem, com vistas à melhoria da qualidade da educação Básica.

Com isso, novos cursos e programas em TIC (BRASIL, 2005) surgiram, e, em meados de 2011, o ProInfo passou a investir na aquisição e na introdução de Tecnologias em sala de aula. Esse processo de modernização das salas de aulas iniciou em 2007, através de um Projeto chamado “Um Computador por Aluno (UCA)”, pensado por um grupo de professores. O projeto deu tão certo, que, em 2010, foi transformado na lei 12.249 de 10 de junho de 2010, que instituía a criação do Programa um Computador por Aluno (PROUCA) e o Regime de Aquisição de Computadores para Uso Educacional (RECOMPE) (MANSKE, 2012).

Percebemos, aqui, que as políticas públicas historicamente, até meados dos anos de 2010, voltaram-se para a implantação das TIC de maneira estrutural, deixando uma lacuna, que vem a ser a falta de direcionamento aos profissionais (professores, gestores...) sobre como realizar essa inserção na prática pedagógica, sobretudo além do olhar tradicional com que as TIC são entendidas, isto é, apenas como ferramenta.

Para compreender esse movimento transicional de funções entre alunos e professores, é preciso que situemos temporalmente em que momento a Comunicação passou a estabelecer uma interdisciplinaridade com a Educação Física, para, então, podermos analisar como cada sujeito deve se estabelecer dentro desse campo interdisciplinar.

2.4 PERSPECTIVA DE INTERDISCIPLINARIDADE ENTRE A EDUCAÇÃO FÍSICA E A COMUNICAÇÃO

A Educação Física e a Comunicação são campos que conversam entre si através das mídias. No Brasil, o encontro entre esses campos, segundo Pires (2002), ocorreu através do Grupo coordenado pelo professor Sérgio Carvalho, no ano de 1991, no Programa de Pós-Graduação do Movimento Humano do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), através de uma linha de pesquisa denominada “Comunicação, Movimento e Mídia na Educação Física”, que deu também vida a um laboratório com o mesmo nome e a uma publicação seriada, a Revista de “Comunicação, Movimento e Mídia na Educação Física”. Em 1996, esse mesmo grupo instalou um Grupo de Trabalho (GT) em mídia e esporte junto à

Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares de Comunicação (Intercom²⁰).

Ainda nos anos de 1990, surgiu outra frente importantíssima para a consolidação dessa interface entre Educação Física e Mídia no Brasil: a criação do Grupo de Trabalho Temático (GTT) Comunicação e Mídia, junto ao Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte (CONBRACE), desde 1997, e, mais tarde, incorporado à própria estrutura administrativa do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE)²¹. Segundo Pires e Santos (2016), estudos realizados sobre a produção desse GTT (AZEVEDO *et al.*, 2007; LEIRO, PIRES, BETTI, 2007; ARAUJO, MARQUES, PIRES) revelaram que, no período de 17 anos, ocorreu a veiculação de mais de 200 estudos, quase todos disponíveis on-line no Sistema de Apoio ao Congresso (SOAC/CBCE²²).

Os periódicos brasileiros de Educação Física têm veiculado um número cada vez maior de produções que utilizam o campo em suas inter-relações com a mídia. Levantamentos publicados (SANTOS *et al.*, 2012) mostram que, de 13 revistas on-line da área, entre os anos de 2009 e 2012, foram publicados 92 artigos originais ou de revisão que perpassam o campo de interface entre Educação Física e mídia, com diferentes abordagens metodológicas e diversas formas teórico-conceituais.

Segundo as pesquisas de Azevedo e colaboradores (2007), a centralidade dos trabalhos de investigação se caracteriza como *estudos de análise de produtos da mídia*, metodologia que se propõe a interpretar narrativas midiáticas que envolvam temas da Educação Física, sobretudo o esporte, em programas televisivos.

Porém, dois movimentos positivos – ambos de interesse para este trabalho – foram identificados nas pesquisas da área:

- 1) estudos que envolvem a intervenção/interlocução da mídia com o campo da Educação Física na escola como pesquisa-ação, estudos descritivos, relatos de experiência;
- 2) estudos relacionados ao emprego de tecnologias digitais na Educação como, sites, blogs, redes sociais, games (SANTOS *et al.*, 2012).

²⁰ Disponível em: <<http://www.portalintercom.org.br/>>. Acesso em: 12 de out. 2018

²¹ Disponível em: <<http://cbce.org.br/>>. Acesso em: 15 de out. 2018.

²² Disponível em: <<http://congressos.cbce.org.br/>>. Acesso em: 15 de out. 2018.

Esses aumentos positivos podem, em enfoques diferentes, ocorrer devido à relação com os aportes teórico-metodológicos que chegam à Educação Física, recolhidos dos campos da Comunicação e da Educação. Aqui nos referimos a:

- i) os **estudos de recepção** com base nos estudos culturais latino-americanos, que introduzem a categoria da Mediação no processo de atribuição de sentidos às mensagens midiáticas (MARTIN-BARBERO, 20039; OROZCO-GOMES; 1993, ORIFINO; 2005, JACKS, 1999, entre outros), conferindo responsabilidades à escola na formação do receptor; e
- ii) os **estudos** que, envolvendo o que se chamou de “**educação com**” e “**para a mídia**”, consagraram o termo Mídia-Educação como conceito-guia (BELLONI, 2001; BÉVORT, BELLONI, 2009; FANTIN, 2006; RIVOLTELLA, 2002).

A importância que atribuímos a essas contribuições teórico-conceituais, para o estudo das relações da Educação Física com a mídia e as TIC, nos levou a considerar que, de fato, elas têm nos ajudado a consolidar esse campo de interface em nossa área de conhecimento. Por isso, nesta dissertação, trabalhamos com as **contribuições teórico-conceituais da Mídia-educação**.

É sabido que a tecnologia, objeto de estudo da Mídia- educação, está presente na história da humanidade desde os primórdios, com o descobrimento do fogo, a construção de ferramentas rudimentares para a agricultura e para a caça, a invenção da roda, etc. Estabelecemos contato com a tecnologia desde o nosso nascimento e o mantemos até a nossa morte. Com o passar dos anos, são notáveis os avanços tecnológicos e a sua inserção em nossa cotidianidade. As novas gerações são expostas aos meios de comunicação de massa antes mesmo da alfabetização (BECKER, 1995).

É possível materializar esse avanço ao olharmos para os telefones móveis, antigos celulares e agora *smartphones*, que passaram de uma tecnologia analógica para uma tecnologia digital. Iniciemos, pois, uma breve retrospectiva a partir deste último “batismo” aos telefones móveis.

O primeiro *smartphone*, comumente chamado de celular, foi criado em 1994, pela *International Business Machine* (IBM). O “Simon”, como era chamado, pesava mais de 500g e não cabia no bolso, mas apresentava algumas funções, como calendário, bloco de notas e envio de

e-mail. O *smartphone* mais moderno encontrado hoje é o da empresa Apple²³, chamado *iPhone X*, que possui sistema iOS com características inovadoras que o tornam uma excelente opção para qualquer tipo de utilização: a tela de 5.8 polegadas, a resolução de 2436x1125 pixels, funcionalidades como *Long Term Evolution* (LTE) 4G, que permite a transferência de dados e excelente navegação na internet, a de conectividade Wi-fi e GPS presente no aparelho, o leitor multimídia, a possibilidade de videoconferência, a ferramenta de *bluetooth*, a excelente memória interna de 256 GB (embora sem a possibilidade de expansão), a câmera de 12 megapixels e a espessura de apenas 7.7 milímetros, o que faz dele um dos telefones mais finos já existentes.

Crianças e adolescentes estão diariamente em contato com as mídias, tais como *smart*-televisores, rádios, computadores, *tablets* e *smartphones*. Segundo os indicadores do Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br), atualmente, os *smartphones* são o principal meio de acesso à internet entre jovens dos 8º e 9º anos do Ensino Fundamental, além de ser a TIC mais encontrada nos domicílios brasileiros. As novas gerações parecem estar sempre conectadas. Entretanto, alguns fatores, como a idade, o gênero e a renda familiar, evidenciam que há desigualdades de autonomia no uso dos meios, diretamente relacionada às formas de inclusão digital (LIVINGSTONE; HELSPER, 2007).

Essa relação íntima com os meios de comunicação gerou a impressão de que o *smartphone* funciona como um prolongamento do corpo. Adorno (2003) já chamava atenção para esse fato, afirmando que destinar um tempo específico para os meios é uma das maneiras de se detectar o constructo da ideologia da indústria cultural.

No Brasil, em 2014, o computador era o equipamento mais popular nos domicílios, seguido pelo *smartphone* (MASCHERONI, 2014). No ano seguinte, os *smartphones* passaram a predominar nos lares brasileiros, mesmo em famílias com renda entre um e dois salários mínimos (Cetic.br, 2015). Apesar do aumento na presença desses equipamentos nos domicílios, ainda há dificuldades para se implantar a mídia-educação neste país. Entre essas dificuldades, encontra-se a falta de recursos, de material e de mão de obra especializada, que resulta em um índice substancial de “ciberanalfabetos” (BELLONI, 2005).

²³ Empresa multinacional norte-americana que tem o objetivo de projetar e comercializar produtos eletrônicos de consumo, software de computador e computadores pessoais.

Diante disso, era nosso interesse saber o quanto os documentos e político-curriculares incorporaram conceitos, concepções e práticas da Mídia-Educação e Mídia-Educação Física em suas orientações. A partir disso, consideramos que seria possível ter uma visão panorâmica e estabelecer os limites e possibilidades para a utilização das TIC, em especial dos *smartphones*, nas aulas de Educação Física, para os anos iniciais da Educação Básica, no município de Florianópolis.

2.5 ANÁLISE DA LEGISLAÇÃO E POLÍTICAS EDUCACIONAIS: O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS ORIENTADORES DA PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA SOBRE A MÍDIA-EDUCAÇÃO E USO DE TIC?

A partir do delineamento de aspectos históricos e teóricos do processo de constituição dos diálogos interdisciplinares entre as áreas de Comunicação, Educação e Educação Física, conforme apresentado nas seções anteriores, buscamos agora compreender como os documentos norteadores da prática pedagógica na Educação Básica tratam a educação para as mídias/mídia-educação. Para isso, foram analisados documentos sob três esferas: Nacional, Estadual e Municipal.

Na esfera nacional, a educação para as mídias aparece em dois documentos: nas Diretrizes Curriculares Nacionais de 2013 e na Base Nacional Comum Curricular de 2017. Na esfera estadual, está presente no Plano Estadual de Educação de 2015, no Plano Estadual de Inovação e Tecnologia de 2017 e na Proposta Curricular de Santa Catarina de 2014. E, na esfera municipal, é mencionada na Proposta Curricular da Rede Municipal de Florianópolis de 2008 e de 2016, nas Diretrizes Curriculares da Educação Básica da Rede Municipal de Florianópolis de 2015 e nos Desafios Metodológicos para a Formação Continuada dos Profissionais da educação de 2016.

Na esfera dos documentos nacionais, percebemos que há uma atenção em pontuar o momento histórico vivido nas últimas décadas, quando o avanço das TIC se tornou inegável, tanto na oferta quanto no acesso. Diante disso, pensamos que é imprescindível que escolas, professores e políticas públicas promovam essa aproximação entre os projetos políticos-pedagógicos e as TIC (BRASIL, DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS, 2013).

Isso se torna ainda mais importante quando lembramos que os estudantes já não são mais como os de outrora, pois mudam cada vez mais rapidamente; são mais rápidos e realizam inúmeras tarefas ao mesmo tempo, facilidade quase intrínseca aos que nasceram na era digital. Sendo

assim, a educação tradicional vem perdendo cada vez mais espaço. Logo as TIC farão parte do universo escolar, da mesma forma que outras tecnologias já incorporadas às salas de aula. Os próprios giz e quadro negro são um exemplo clássico desses avanços tecnológicos que hoje vêm sendo substituídos por canetas de quadro branco e lousa digital ou de vidro (BRASIL, DCN, 2013).

Além de incluir as TIC no cotidiano escolar, tanto a Base Nacional Comum Curricular quanto as Diretrizes Curriculares Nacionais têm atentado para que essa inserção seja feita de forma consciente e democrática, promovendo a aprendizagem, a interação e o compartilhamento dos conteúdos de forma reflexiva, crítica e aprofundada, de modo a tornar os estudantes não apenas consumidores de tecnologias, mas produtores e protagonistas. Isso dá à escola e aos professores papéis de destaque nesse processo, visto que o professor, na educação para as mídias, passa de transmissor de conhecimento a mediador, transformando também o estudante em pesquisador, não mais apenas receptor, ao estimular sua sede e inquietude frente ao desconhecido (BRASIL, DCN, 2013; BRASIL, BNCC, 2017).

Portanto, percebemos que, na esfera nacional, a apresentação da inserção das TIC no ambiente escolar está atrelada ao olhar da Mídia-educação (BELLONI, 2001; RIVOLTELLA, 2002; FANTIN, 2006), que busca a transformação, tanto dos professores quanto dos alunos. Porém, ela ainda se apresenta como uma “sugestão” de inserção no cotidiano escolar. Sob essa perspectiva sugestiva, é possível afirmar que, na esfera estadual, os documentos que abordam a interdisciplinaridade do campo são mais incisivos e pontuais, como demonstramos a seguir.

Na Proposta Curricular de Santa Catarina (2014), por exemplo, as TIC são exploradas como elemento estruturador do trabalho pedagógico e de métodos didático-pedagógicos, trazidos como pressupostos para produzir mudanças na cultura e nas relações intersubjetivas que impactam o cotidiano escolar. Por isso, é necessário que se compreenda o potencial da Mídia-Educação no processo de formação que acontece no universo escolar, uma vez que as crianças e os jovens estão inseridos nisso, e negar as TIC é negar a subjetividade do estudante (SANTA CATARINA, PCSC, 2014).

Refinando mais o olhar sobre a Proposta Curricular de Santa Catarina (2014), observamos que, quando ela aborda o campo da Educação Física, também busca pontuar a interdisciplinaridade com a Mídia-Educação. Além disso, traz como conteúdo as seguintes relações de intersubjetividades, a serem tratadas dentro do campo: a relação corpo e saúde, a relação lazer e consumo e a relação esporte na escola e esporte

da escola, com a finalidade de imprimir, sobre esses conteúdos tradicionais (esporte, saúde e lazer), questões subjetivas que levam a um desenvolvimento do olhar mais crítico sobre essas questões (BETTI, 1994, 1998).

Por sua vez, o Plano Estadual de Educação de Santa Catarina (2015) apresenta-se na mesma perspectiva, ou seja, incentiva a utilização das TIC em toda a esfera educacional, desde o Ensino Infantil, passando pelo Ensino Fundamental até o Ensino Médio. Isso porque acreditam que essas tecnologias sejam capazes de impulsionar a prática pedagógica, o fluxo escolar, a aprendizagem, a diversidade de métodos e as propostas pedagógicas (SANTA CATARINA, PEESC, 2015).

Além disso, o Plano Estadual de Educação de Santa Catarina (2015), em sua constituição, também prevê melhorias estruturais até o quinto ano de sua vigência, ou seja, até 2020. Até essa data, a perspectiva é triplicar o número de computadores por estudantes. Para que isso ocorra e para que também os demais equipamentos tecnológicos sejam contemplados, a ideia do plano é estabelecer uma parceria entre União, Estados e Municípios e, a partir disso, possibilitar o acesso às redes digitais e de internet, bem como proporcionar a utilização das TIC de uma forma mais igualitária entre os estudantes.

Na esteira desse movimento de documentos voltados à pontuação da mídia-educação no Estado de Santa Catarina, surgiu o Plano Estadual de Inovação e Tecnologia (2017). Esse documento volta-se totalmente ao uso das TIC nas escolas e acredita no potencial existente nessas tecnologias para fazer a educação avançar e, com isso, produzir resultados exponenciais. Porém, para que isso ocorra, o Plano elege quatro fatores determinantes nessa escalada (SANTA CATARINA, PEIT, 2017):

- 1) a **contemporaneidade**, em que se precisa compreender a cultura digital, e mais do que compreendê-la, acompanhá-la, pois os estudantes estão cada vez mais protagonizando e participando do processo de aprendizagem;
- 2) a **equidade**, que visa romper com as barreiras sociais e geográficas, proporcionando acesso às TIC em qualquer região;
- 3) a **qualidade**, em que se investe mais em cursos de formação;
- 4) a **gestão**, em que, quanto maior for sua eficiência, maiores os recursos para investimentos (SANTA CATARINA, PEIT, 2017).

Ao observarmos os pontos levantados pelo Plano Estadual de Inovação e Tecnologia (2017), percebemos que também é possível atrelar os três primeiros a algum autor específico da área, que se relaciona ou simpatiza com a mídia-educação. O primeiro ponto, por exemplo, se aproxima do que Paulo Freire, em 1984, na primeira edição da obra *Educar com a mídia*, escrita em forma de diálogo com Sérgio Guimarães, já mencionava e exemplificava o uso do gravador, de fotografias, *slides*, vídeo cassetes, entre outros aparelhos, como instrumentos didáticos, realizando possíveis intercâmbios e seminários entre os alunos de diferentes escolas. Para o autor, seria um absurdo negar e ir contra o avanço tecnológico (FREIRE; GUIMARÃES, 2011).

O segundo ponto se aproxima do que Belloni (2001) defende em *O que é mídia-educação?*, em que apresenta as dificuldades para se implantar mídia-educação no Brasil e usa como exemplos a falta de recursos, a falta de material, a falta de mão de obra especializada e o ciberanalfabetismo. Entretanto, a autora coloca essas questões como dificuldades e não como impossibilidades, o que significa que elas podem ser vencidas.

Por fim, o terceiro ponto abordado no Plano Estadual de Inovação Tecnológica aproxima-se do que Pires (2002) aborda em *Educação Física e o Discurso midiático abordagem crítico-emancipatória*, em que, ao concluir seu estudo, diz ser preciso que haja mais atenção no processo de formação relacionado à mídia-educação de educadores.

Diante da análise feita até o momento, relacionadas às políticas públicas para a inserção da mídia-educação nas escolas, percebemos que, com o passar dos anos, cresceu o interesse em pontuar especificamente o uso das TIC nas escolas, não mais sob o olhar de algo apenas estrutural a ser implementado, mas sob o olhar de algo a ser discutido e refletido em sala de aula. Partimos, então, para a esfera municipal, a fim de aprofundarmos ainda mais o olhar na mídia-educação.

No âmbito municipal, a integração entre Educação e TIC vem ocorrendo desde 1998 por intermédio do Núcleo de Tecnologia Educacional (NTE), atualmente conhecido como Núcleo de Tecnologia Municipal (NTM). Esse Núcleo visa preparar professores e alunos, através da formação continuada, para a atuação crítica na abordagem do campo da Mídia-Educação.

No que tange à esfera municipal de Florianópolis, o respaldo documental para a prática pedagógica envolvendo as TIC teve início a partir das Diretrizes do Programa Nacional de Tecnologia Educacional (PROINFO/MEC) de 1997. Posteriormente, deu-se através da Carta de

Florianópolis a Mídia-Educação²⁴ de 2007 e pela Lei Municipal 8623 de 02 de junho de 2011, em que ficou claramente demarcada a implantação da Educação para as Mídias nas escolas Municipais de Florianópolis.

Abaixo, observamos uma das ações previstas na Carta supracitada:

[...] estimular as diferentes formas de inserção da Mídia-Educação na escola e na comunidade e fortalecer as redes de observação da produção cultural de mídia para a infância e a juventude e das experiências escolares. (FLORIANÓPOLIS, 2007)

Essa ação está em consonância com o que se encontra na Lei Municipal 8623/2011, cujo objetivo principal é orientar e estimular a criticidade das crianças e jovens no que se refere à influência da mídia em temas transversais (sexualidade, uso de drogas, desejos de consumo, padrões estéticos e sociais em relação a gênero, crença, classe social e etnia).

Para que esses objetivos sejam alcançados, é preciso ter em vista princípios educativos no percurso formativo dos estudantes. Isso é marcado enfaticamente nas Diretrizes Curriculares para a Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, claramente visando à imersão crítico-reflexiva dos estudantes na cultura digital:

Superarmos a exclusão digital que se transforma em exclusão social pela importância que a tecnologia exerce hoje em nossa vida. Incorre, ainda, no desafio de trabalhar com a cultura digital [...] no campo da educação escolar, considerando que, enquanto sujeitos, fazemos parte da construção dessa cultura. Somos constituídos ao mesmo tempo em que a constituímos e esta parece uma boa justificativa para que, no campo

²⁴ Carta escrita no Primeiro Seminário de Pesquisa em Mídia-Educação, realizado em Florianópolis, nos dias 13 e 14 de novembro 2006, com a participação do Núcleo Infância Comunicação e Arte (NICA) e da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), propondo enriquecer a reflexão e discussão de políticas para a Mídia-Educação em contextos formativos da Cidade de Florianópolis, motivados pelas demandas e pelas produções locais e inspirados nos eventos anteriores a nível nacional e internacional, tais como a Conferência de Sevilla (2002), a Convenção de Bellaria (2002), e a Cúpula do Rio sobre Mídia, Infância e Juventude (2004).

educacional, consigamos construir práticas educativas que colaborem para arquitetar a cultura digital numa perspectiva cidadã. (FLORIANÓPOLIS, 2015, p. 23)

Assim, as tecnologias atuais e os novos usos da linguagem (oral, escrita, imagem e som) “[...] alteram profundamente certos valores e condutas [...] como a autoria individual, a raridade, o ineditismo e o controle da distribuição do texto, somente para citar alguns. Desse modo cabe à escola lidar com todos esses novos desafios” (FLORIANÓPOLIS, 2015, p. 23).

Em 2016, foi lançada a Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, que explicita o que a Rede almeja desenvolver através da Mídia-Educação nas escolas, pontuando, para isso, cinco questões:

- 1) trabalhar as diferentes linguagens, de modo a contribuir com atitudes crítico-responsivas, ativas e participativas frente às mídias e a promover cidadania;
- 2) compreender que o trabalho desenvolvido com as TIC não constitui um Componente Curricular e sim uma perspectiva transversal de educação integrada, como uma prática cultural e social, com o intuito de oportunizar diferentes formas de expressão, representação e cultura;
- 3) a Mídia-Educação como facilitador das práticas culturais atuais, com vistas à proteção da infância e da juventude e aos riscos e desafios trazidos pela internet, a fim de formar cidadãos responsáveis e livres na criação, na expressão e na interação social, por intermédio das TIC;
- 4) sob o viés da mídia-educação, as práticas formativas envolvendo discussões metodológicas precisam ser *com*, *sobre* e *através* da mídia e é necessário que se tenha uma concepção cultural e não instrumental das mídias, objetivando uma leitura crítica da realidade e a educação midiática;
- 5) preparar os professores para a empregar esses recursos, visto que a inclusão não é apenas ter as TIC nas escolas, mas aplicar esses recursos de forma a favorecer o aprendizado e ao mesmo tempo proporcionar aos

estudantes sua utilização de forma crítica e responsável sobre os conteúdos que acessam, compartilham, produzem e publicam.

Partindo desse panorama das políticas públicas atreladas às esferas nacional, estadual e municipal, podemos afirmar que, com o passar do tempo, a preocupação relacionada à mídia-educação no âmbito escolar cresceu exponencialmente, seja pelo crescimento das TIC no âmbito social (KENSKI, 2003; MATTAR; VALENTE, 2007; MORAN, 1997), seja pela facilidade em ter um aparelho digital de forma facilitada tanto burocrática quanto financeiramente, seja pela relação entre as novas gerações e as TIC – gerações que já nascem nessa cultura digital e que a utilizam cada vez mais em seu dia a dia (CHAMPANGNATTE; NUNES, 2011; RIDEOUT; FOEHR; ROBERTS, 2010; UUSIAUTTI; MÄÄTTÄ, 2014) –, seja pela atual impossibilidade de negar a presença das TIC dentro das escolas e das salas de aula (BIANCHI; PIRES, 2010; FAGANELLO, 2008; FERREIRA, 2014; FRANCO, 2014; GERMANO, 2015; MATTHIESEN, 2014; MILANI, 2015).

Abordando mais especificamente *a análise documental quanto ao papel das TIC na Educação e em especial dos smartphones na Educação Física nas escolas da Educação Básica da Rede Municipal de Florianópolis, a partir da produção científica de 2007 a 2017*, que é o foco de análise deste trabalho, sabemos que, atualmente, está em tramitação na Assembleia Legislativa do Estado de Santa Catarina (Alesc) um projeto de lei autorizando o uso do aparelho em sala de aula para fins pedagógicos. O projeto de lei 0198.8/2016, do deputado estadual Antonio Aguiar, altera a lei n. 14.636/2008, que proíbe o uso do aparelho nas escolas catarinenses. Ao olharmos para o ano em que a lei de proibição foi promulgada, facilmente percebemos que ainda estávamos na era de celulares sem tantas funções em apenas um aparelho. Isso evidencia que os *smartphones* são frutos da convergência midiática (JENKINS, 2009), o que supostamente facilitaria a inserção e a implementação da mídia-educação nas escolas de educação básicas florianopolitanas, como almejado pelos documentos supracitados.

3 CAPÍTULO II: A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E O USO DAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA COMO TEMA DA PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO NOS PERIÓDICOS DA ÁREA E NO CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE (2007-2017)

Este capítulo tem como objetivo identificar e mapear relatos de pesquisa ou de experiência pedagógica sobre Mídia e Educação Física escolar, publicados em periódicos da área de Educação Física e nos Anais do GTT de Comunicação e Mídia, a fim de extrair e identificar, nesses periódicos, o emprego das TIC, em especial dos *smartphones*.

Segundo Bracht et al. (2011, p. 12), a preocupação de mapear e avaliar as produções acadêmicas começou a ocorrer a partir de meados de 1980, quando se deu a intensificação da produção de conhecimento no campo da Educação Física. Como consequência, isso acabou gerando um aumento nos congressos e nos cursos de pós-graduação, o que, mesmo de maneira gradual, aumentou o número de revisões, mapeamentos e avaliações acadêmicas.

Essa prática parece ser uma característica de campos acadêmicos em consolidação ou já consolidados, uma vez que se apresenta como uma necessidade para pensar ou nortear seu próprio desenvolvimento. (BRACHT et al., 2011, p. 12)

De acordo com o observado por Bracht et al. (2012) e com o exposto no capítulo I, é possível afirmar que, de fato, a Educação Física é um campo em movimento, assim como a interface que estabelece com o campo da Comunicação através da Mídia-educação. Por isso, torna-se verdadeiramente importante realizar esse mapeamento, a fim de observar quais são os limites e as possibilidades para a utilização das TIC, em especial dos *smartphones* nas aulas de Educação Física na Educação Básica. Esse será nosso foco no terceiro capítulo, após a apresentação geral do mapeamento, tão importante quanto para chegarmos ao refinamento dos dados.

Assim, para concretizar a realização deste movimento cartográfico, utilizamos como referência metodológica as duas partes dos artigos de Bracht et al. (2011 e 2012) publicadas na revista *Movimento*, sob o título “A Educação Física Escolar como tema da produção de conhecimento nos periódicos da área no Brasil (1980-2010): parte I e

parte II”. A partir disso, iniciamos com a delimitação da amostra utilizada para a coleta dos dados produzidos entre 2007 e 2017, pois foi nesse intervalo que se fortaleceu o CONBRACE, congresso considerado ponto histórico crucial para o desenvolvimento e a propulsão da produção de conhecimento na interdisciplinaridade entre os campos da Educação Física escolar e da Comunicação. A delimitação também engloba esta última década, pois foi nesse período que mais se discutiu Mídia-educação nos documentos oficiais e nas políticas públicas, conforme pontuamos no capítulo anterior.

Inicialmente, pensamos em um mapeamento mais abrangente, levando em consideração as dissertações e teses; porém, o tempo disponível para o levantamento não era favorável à tamanha pretensão, visto o volume de material, o trabalho a ser despendido e a consciência de que a pesquisa iria muito além de acessos à internet para que pudéssemos, de fato, mapear esses trabalhos e nos inteirarmos deles. Tendo isso em vista, optamos por manter a delimitação desse mapeamento a periódicos e ao CONBRACE, entendendo que grande parte dessa produção (dissertações e teses) está inserida em periódicos, em razão do anseio em publicar esses trabalhos, por influência dos cursos e coordenações de pós-graduação e pelas demandas da CAPES²⁵.

Para a realização desse mapeamento, foram eleitos seis periódicos, primeiramente por serem do campo da Educação Física, também pelo seu status *qualis* CAPES, por terem o maior número de publicações significativas no âmbito escolar (local em que esta dissertação repousa) e, ainda, por possuírem o recorte temporal (de 2007 a 2017) completo em seus anais. Dito isso, os periódicos que fazem parte desta amostra são:

- 1) a Revista Brasileira de Educação Física e Esporte (RBEFE²⁶),
- 2) a Revista Brasileira de Ciências do Esporte (RBCE),
- 3) a Revista Pensar a Prática,
- 4) a Revista Movimento,
- 5) a Revista Motrivivência e
- 6) a Revista da Educação Física da Universidade Estadual de Maringá.

²⁵ Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

²⁶ Até 2004, era conhecida como a Revista Paulista de Educação Física, tendo sido posteriormente renomeada como RBEFE.

Não menos importante, também integra esta amostra o Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte (CONBRACE), que é um dos poucos e maiores eventos acadêmicos de nível nacional a proporcionar um Grupo de Trabalho intitulado “Mídia e Educação Física”, voltado apenas para a formação e reconhecimentos de pesquisadores de Educação Física que se dedicam ao estudo desta interface entre os campos, o que justifica sua presença neste estudo.

O quadro abaixo apresenta, respectivamente, o periódico/congresso, o período em que as amostras para o mapeamento iniciaram e findaram e o link de acesso em que foram encontradas.

Quadro 1- Endereços eletrônicos e o período catalográfico que compõem amostra

| Revistas/ Congresso | Período de Catalogação | Links de Acesso |
|------------------------|---------------------------|---|
| CONBRACE | 2007 - 2017 | http://congressos.cbce.org.br/ |
| RBEFE | 2007 - 2017 | http://www.revistas.usp.br/rbefe/index |
| RBCE | 2007 - 2017 | http://www.rbceonline.org.br/pt/ |
| Pensar a Prática | 2007 - 2017 | https://www.revistas.ufg.br/fef/index |
| Movimento | 2007 - 2017 | https://seer.ufrgs.br/Movimento |
| Motrivivência | 2007 - 2017 | https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia |
| Revista UEM | 2007 - 2017 | http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/RevEducFis |

Fonte: Elaborado pela autora (2018)

Estabelecida a amostra dos periódicos, passamos ao processo de triagem dos artigos. Para isso, é importante destacar que o mapeamento contou com duas fases, tendo a primeira fase resultados qualitativo-descritivos, apresentados neste capítulo, e a segunda fase uma avaliação mais qualitativa, com molduras mais analítico-interpretativas, objeto do capítulo III.

Primeiramente, a seleção se deu através dos títulos, isto é, através da leitura de cada um, encontrando-os nos sumários, de cada volume e número de periódico selecionado. O mesmo aplicou-se aos títulos dos trabalhos submetidos e aceitos no GTT de Comunicação e Mídia do

CONBRACE. Para identificar e contabilizar a produção a ser selecionada como amostra do trabalho, foram eleitas as seguintes palavras-chaves a serem identificadas na leitura dos títulos: *prática pedagógica, relato de experiência, pesquisa-ação, mídias, Mídia-educação, Educação Básica, educação para as mídias, TIC e smartphones*. Ou seja, ao conter uma dessas palavras-chave ou indicar sua presença através da intenção do título, automaticamente o trabalho era selecionado para as etapas seguintes de triagem.

Um exemplo de título conforme menção anterior é “Televisão e brincadeira: as mediações e o imaginário na cultura de movimento das crianças”, de Iracema Munarin, publicado no ano de 2007 no CONBRACE, incluído entre os selecionados e analisados. O título explicitou apenas a palavra “televisão”, que vem a ser uma TIC, mas não empregou TIC nem em seu enunciado, nem tampouco nas palavras-chave. O mesmo ocorre com a palavra-chave “prática pedagógica”, que não é explicitamente citada, apenas sugestionada. Esse processo tornou o trabalho de triagem mais árduo, visto que não havia como selecionar os estudos baseados apenas nos descritores, pois correríamos o risco deixar para trás trabalhos riquíssimos por não apresentarem os termos de busca.

Na triagem por título, foi necessário reunir artigos com temáticas semelhantes, o que nos fez agrupar os artigos segundo três categorias, *Fundamentação, Intervenção e Diagnóstico/descrições*, tomadas de empréstimo do trabalho de Bracht et al. (2011, p. 15-17), as quais são assim caracterizadas:

Os artigos que compõem a categoria **Fundamentação** dizem respeito àqueles que, em alguma medida, buscam lançar os alicerces teóricos para a construção de uma determinada Educação Física Escolar. São trabalhos que, mais do que esboçar um projeto de intervenção - apesar de também o fazerem em algumas oportunidades-, procuram, por meio de distintos referenciais, fornecer e/ou problematizar as bases teóricas sobre as quais a prática pedagógica dessa disciplina deve ser/é construída, assim como questionar, além disso, aspectos fundantes de elementos que a perpassam, por exemplo, os conteúdos de que trata.[...] A categoria **Intervenção** engloba artigos que reúnem questões afetas à ação pedagógica propriamente dita. Também nesse caso nos deparamos com uma pluralidade de publicações,

quer dizer, os artigos encontrados tratam desde os elementos que antecedem o evento aula, até o momento em que ela acontece, passando, ainda, pelos demais fatores que influenciam/determinam esse acontecimento. [...] A categoria de número três, **Diagnósticos/descrições**, abarca os estudos que buscam oferecer um panorama acerca de temáticas específicas da Educação Física Escolar, geralmente, a partir da realização de pesquisa empírica e/ou de relato de experiência. [...]. (BRACHT et al., 2011, p. 15-17, grifos nossos)

Após o processo de triagem por título e da categorização dos artigos selecionados para a amostra (BRACHT et al., 2011), passamos à revisão do mapeamento empírico por meio dos títulos, estabelecendo o processo de triagem de resumos, através da leitura, para conferir se, de fato, o artigo condizia com o título apresentado – o que permitiu, também, maior fidedignidade em sua separação nas categorias pré-estabelecidas. Cabe ressaltar que alguns artigos não apresentaram resumo, o que dificultou o mapeamento dinâmico de agrupamento, tendo sido necessário, nesses casos, passar para a leitura introdutória.

Outro fator a observar na triagem de resumo é o fato de ele reafirmar ou não a primeira categorização (feita pela triagem de títulos). Esse movimento permitiu a reorganização de uma triagem para a outra, constituindo-se um fator totalmente aceitável dentro do mapeamento. É possível observar isso nos gráficos a seguir, mesmo que de maneira sutil. O quadro abaixo, pois, caracteriza e torna nítido o desenho da triagem expresso anteriormente.

Quadro 2 - Fase um, mapeamento qualitativo descritivo

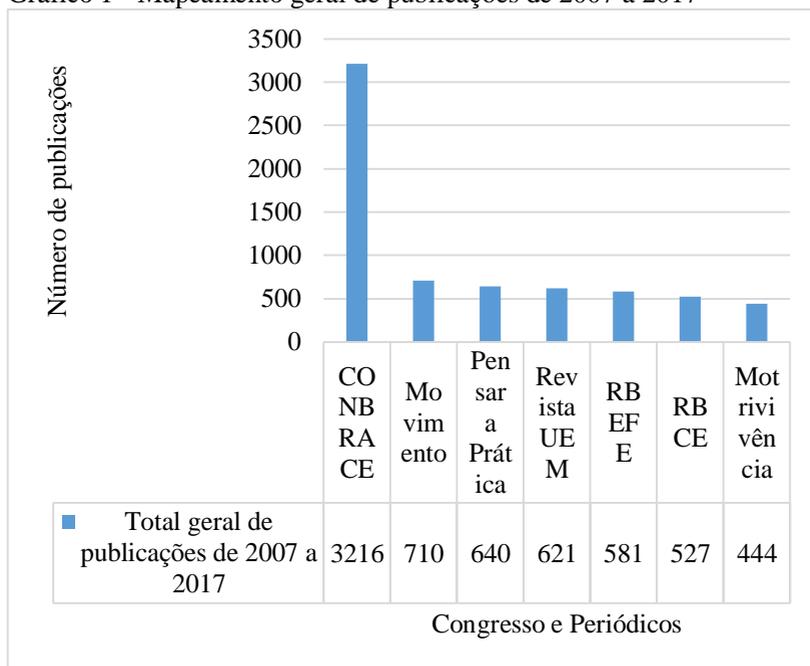
| Agrupamento dos artigos por categorias através dos filtros | |
|--|----------------------------|
| Triagem | Categorias |
| 1) Título | 1) Fundamentação |
| 2) Resumo | 2) Intervenção |
| | 3) Diagnósticos/Descrições |

Fonte: Elaborado pela autora (2018)

Alinhavado o entendimento do que ocorre no movimento cartográfico, passamos à apresentação dos dados mapeados. O primeiro gráfico aponta para uma vista mais panorâmica dos dados, mostrando o

total de publicações em todos os periódicos analisados e nos anais do CONBRACE, no GTT Comunicação e Mídia.

Gráfico 1 - Mapeamento geral de publicações de 2007 a 2017



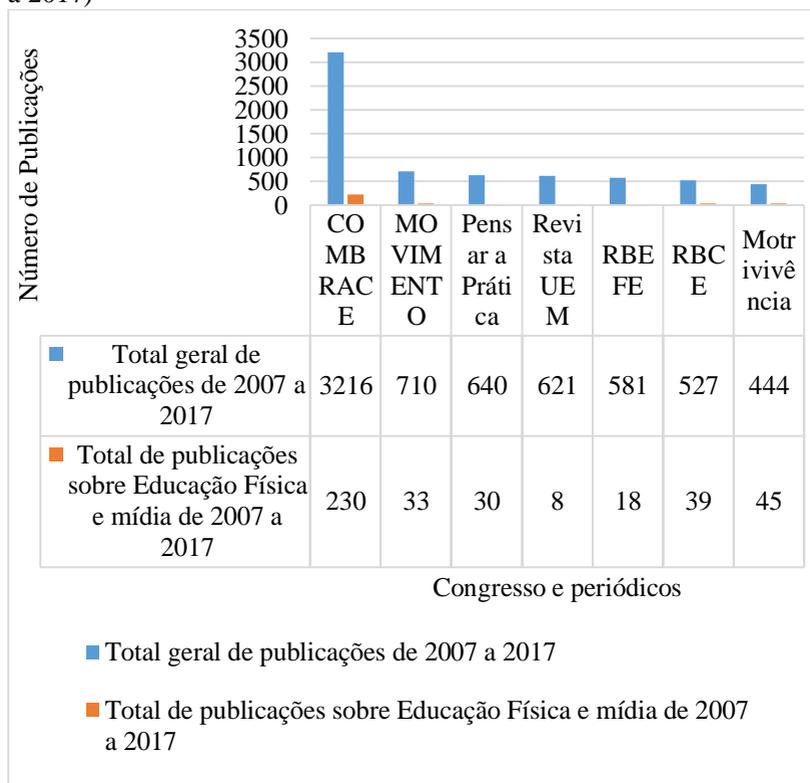
Fonte: Elaborado pela autora (2018)

O Gráfico 1 permite observar o volume de publicações ocorridas de 2007 a 2017 e aponta, de maneira geral, números expressivos de publicações. O CONBRACE, apesar de se realizar bienalmente, tem o maior número, totalizando 3210 artigos. Logo atrás, vem a revista trimestral Movimento, com 710 artigos no total. Em seguida, desponta a revista trimestral Pensar a Prática, também de ordem trimestral, com 640 artigos. A essas, seguem-se outras revistas trimestrais: a revista UEM, com 621 artigos; a revista RBEFE, com 581 artigos e a revista RBCE, com 527 artigos. Com o menor volume de publicações, por último vem a revista Motrivivência, de publicação quadrimestral, com 444 artigos.

Ao contabilizarmos todos os periódicos em dez anos, chegamos ao número de 6.733 artigos no total. Esse número proporciona uma média de 673.3 artigos anuais, dados expressivos para um campo (Educação Física) que há pouco se estabeleceu como disciplina (1980) e que também

exprime o anseio de autoafirmação em meio a outros campos e áreas. A partir do número geral de publicações, é do interesse deste estudo aprofundar e extrair da amostra dados mais pontuais, esquadrinhando o mapeamento com ênfase nas publicações voltadas à Educação Física e à Mídia, como é possível observar no gráfico a seguir.

Gráfico 2 - Mapeamento comparativo entre o número total de publicações e o número total de publicações voltados à Educação Física e mídia (2007 a 2017)



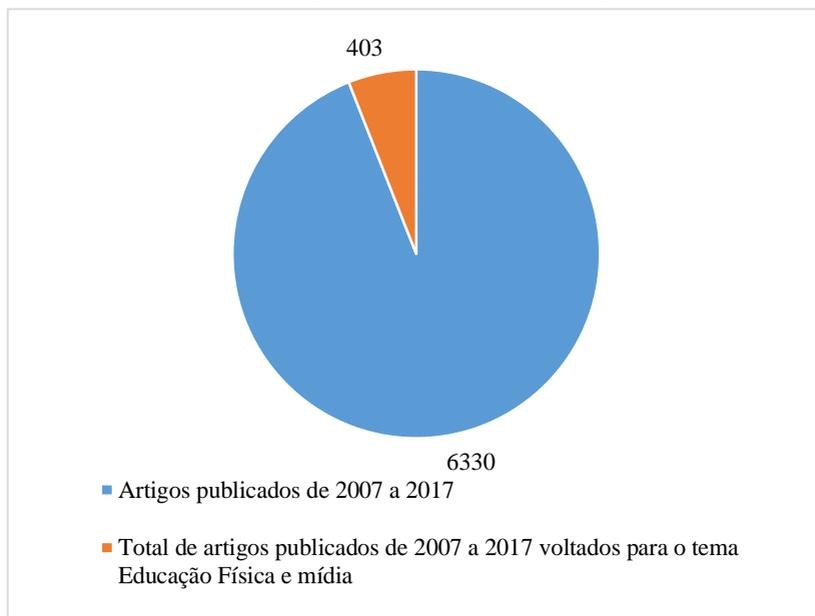
Fonte: Elaborado pela autora (2018)

O gráfico 2 assume uma postura comparativa, em que mostra, de uma maneira clara, a diferença entre o número total de publicações e o número de publicações que abrangem o tema Educação Física e mídia. O CONBRACE desponta novamente com 230 publicações a respeito, o que, segundo presumimos, ocorre pela sessão voltada ao tema – Educação Física e mídia –, e é seguido pela revista Motrivivência, com 45

publicações, o que podemos atrelar à relação entre os editores e o Laboratório e Observatório de Mídia Esportiva (LaboMídia/UFSC), entusiastas e estudiosos dessa interface. Logo atrás, vêm a RBCE, com 39 publicações, a revista Movimento, com 33 publicações, a revista Pensar a Prática, com 30 publicações, a RBEFE, com 18 publicações e, por último, a revista UEM, com oito publicações.

No recorte temporal do estudo (10 anos), ao somarmos o montante de publicações voltadas para o tema Educação Física e mídia, obtivemos o número de 403 publicações, que, comparado ao total de artigos em periódicos (6.733), é um número expressivo. Isso se confirma quando passamos o valor para percentual, segundo o qual 5,98% compõem a amostra, conforme podemos observar no gráfico 3. Isso porque eles seriam submetidos à análise e a uma triagem posterior.

Gráfico 3 - Comparativo entre o número de publicações de 2007 a 2017 e o número total de publicações voltadas para Educação Física e mídia

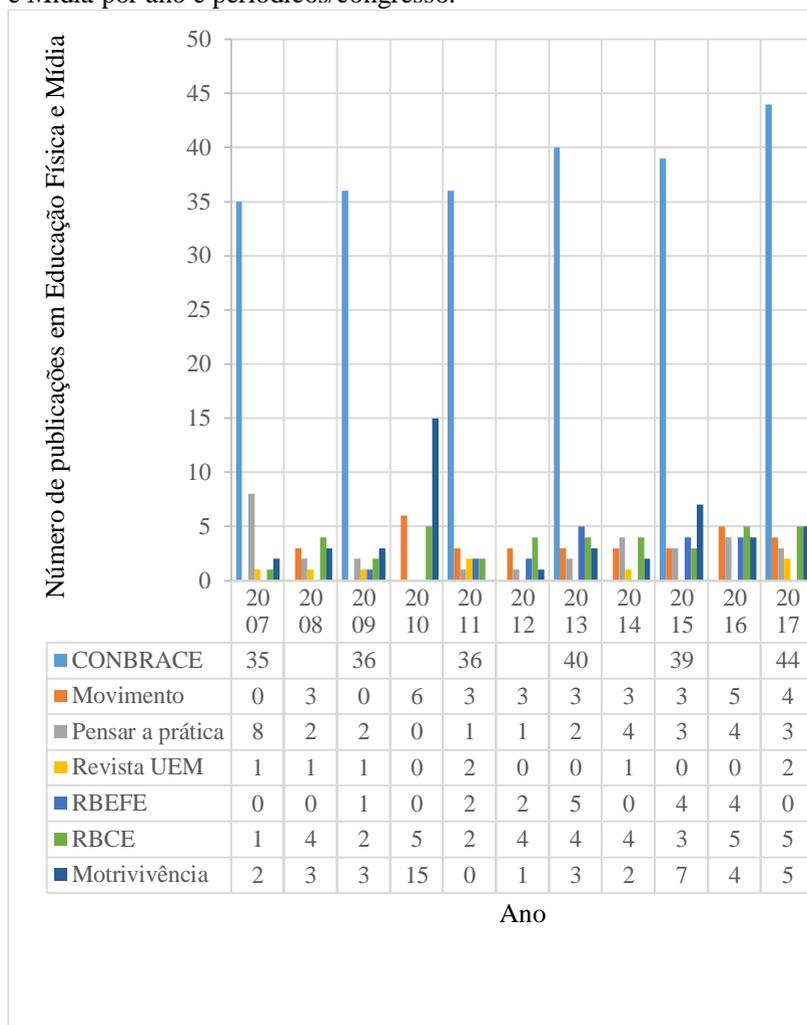


Fonte: Elaborado pela autora (2018)

Assim, para que esse processo analítico mais aprofundado fosse iniciado, os artigos foram separados por periódico e ano, de modo a traçar

uma linha analítica ascendente ou descendente, conforme se vê no gráfico 4.

Gráfico 4 - Mapeamento da publicação de artigos sobre Educação Física e Mídia por ano e periódicos/congresso.



Fonte: Elaborado pela autora (2018)

O gráfico 4, por sua vez, mostra que não há uma regularidade na amostra do mapeamento do tema Educação Física e mídia em nenhum

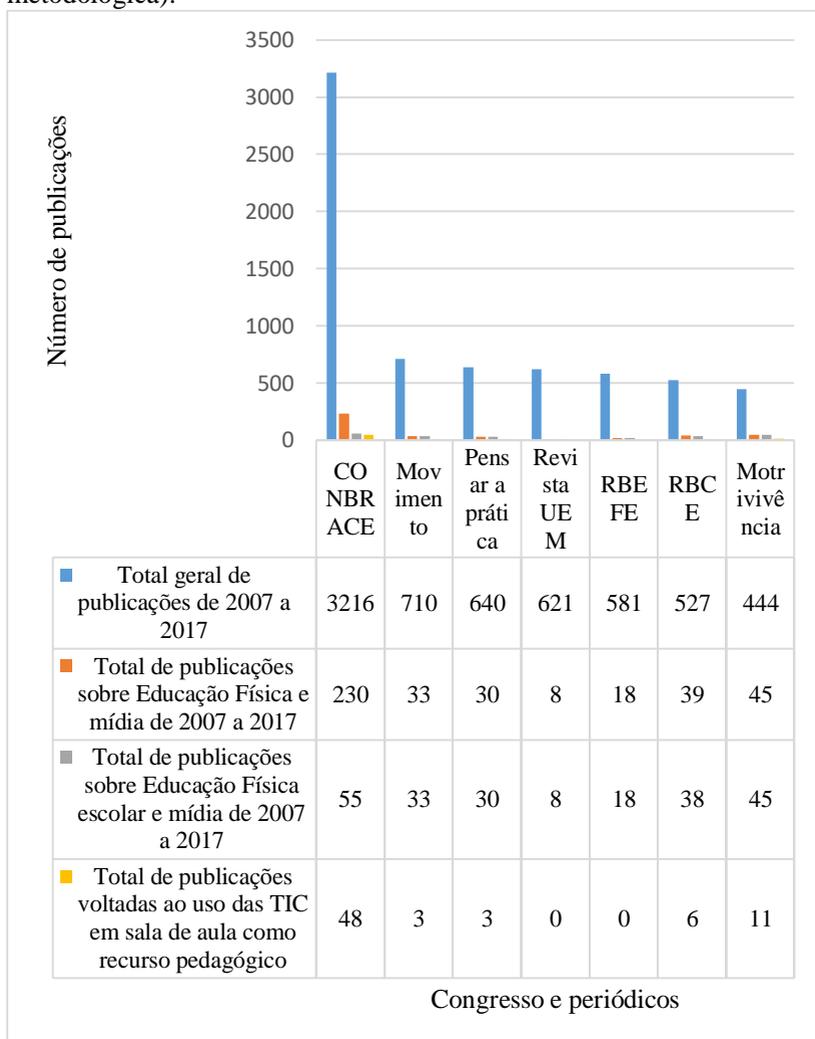
dos periódicos; não são nem totalmente ascendentes, nem totalmente descendentes, possuindo picos positivos e negativos ao longo dos anos. O CONBRACE existe desde 1997, mas compuseram a amostra somente os artigos a partir do ano de 2007, num total de 35 artigos. Ainda observamos um pico de 40 artigos em 2013, que em 2015, com 39 artigos, fechando com 44 publicações em 2017. A revista Movimento iniciou sem nenhuma publicação em 2007, passou a um pico de seis artigos em 2010 e fechou com 4 artigos em 2017. A revista Pensar a Prática iniciou com oito artigos, o seu auge de publicações, e chegou a três artigos em 2017. A revista UEM iniciou sua trajetória com um artigo em 2007, chegou ao auge com dois artigos, em 2011, e fechou com dois artigos em 2017. A RBEFE iniciou em 2007 sem publicações, atingiu seu ápice com cinco artigos em 2013 e fechou em equidade, sem publicações em 2017. A RBCE iniciou sua participação com um artigo em 2007, chegou ao auge com cinco artigos em 2010 e fechou em ascendência com cinco artigos em 2017. Por fim, a revista Motrivivência iniciou sua amostra com duas publicações em 2007, chegou ao seu ápice com 15 artigos no ano de 2010 e fechou em ascendência com 5 artigos em 2017.

Com vistas a essa linearidade, não foi possível identificar algum movimento cartográfico que se justifique historicamente, ao longo desses 10 anos, que apontasse para algo incontestável na interface da área. Ela ascendeu e descendeu, com maior ou menor ênfase, algo para que se pode, sim, encontrar justificativa junto aos anos e após os anos dos megaeventos que promoveram o aumento de artigos nessa interface.

Também foi possível ilustrar e reafirmar o relatado anteriormente com os números finais de cada categoria, em que Diagnóstico e descrição foi categorizada com 101 artigos, Fundamentação com 78 artigos, e Intervenção com 48 artigos. O mapeamento, nesse ponto, começou a adquirir contornos mais interessantes, uma vez que houve a compreensão do número total de artigos de 2007 a 2017, do número de artigos voltados à Educação Física e mídias e do número de artigos voltados à Educação Física escolar e mídias (triagem de títulos).

O gráfico 5 apresenta a triagem de resumos, que, basicamente, se deteve na leitura individual e analítica de cada resumo de artigo selecionado na triagem de título (227). A partir dessa leitura, foi possível estabelecer maior fidedignidade à categorização das publicações, reafirmando ou reestabelecendo a ordem dentro de cada uma delas (Intervenção, Fundamentação e Diagnóstico/descrição). Além disso, esse processo nos permitiu analisar de fato quais os artigos se encaixavam melhor à utilização de TIC como recurso pedagógico, assim afunilando e triando ainda mais a amostra.

Gráfico 5 - Mapeamento comparativo entre o número total de publicações, o número total de publicações voltados à Educação Física e mídia, o número total de publicações voltadas à Educação Física Escolar e Mídia (triagem por título) e o número total de publicações voltadas ao uso das TIC em sala de aula como recurso pedagógico (triagem metodológica).



Fonte: Elaborado pela autora (2018)

A leitura dos resumos deu-se atentamente sobre a procura do tema tecnologias de informação e comunicação utilizadas como recurso pedagógico em sala de aula. Assim, ao menor indício de que aquele estudo tratasse do uso de qualquer TIC como recurso pedagógico em aulas, ele automaticamente passava para a triagem posterior, independente da tecnologia empregada e do uso que lhe era atribuído.

Um exemplo do movimento da triagem de títulos para a triagem de resumo é o do artigo intitulado “Mídia e criança: a permanência dos jogos tradicionais”, de Camila Tenório Cunha, para o CONBRACE no ano de 2007, em que o artigo claramente foi selecionado para a triagem de títulos devido aos dois termos, “mídia” e “criança”, e excluído da triagem de resumos por não apresentar TIC, conforme podemos observar no trecho abaixo:

Os jogos tradicionais continuam a resistir e existir no universo lúdico da criança apesar de receber “nomes” que vêm dos meios de comunicação. As angústias e projeções dos adultos são colocadas em evidência, em relação aos nomes que provêm da mídia, e em relação aos jogos infantis: preconceitos e realidades são discutidos neste trabalho baseado na pesquisa de campo (2003) realizada para dissertação de mestrado. Base teórica principal: Norbert Elias, Gilles Brougère e Gerard Jones. (CUNHA, 2007, p. 1)

O resumo demonstra que o termo “mídia” foi utilizado nesse trabalho apenas para demarcar um processo de ruptura dentro dos jogos tradicionais, foco do trabalho, e não como uma nova forma de prática pedagógica. Esse parâmetro foi a base de corte dos artigos na triagem de títulos, fazendo com que, depois da leitura dos 227 resumos de artigos e trabalhos selecionados, restassem 71 selecionados.

Como visto no gráfico 5, a quantidade de artigos selecionados na triagem de resumo decresceu consideravelmente em relação aos selecionados anteriormente, porém, de formas diferentes, apresentadas sucintamente a seguir e detalhadas posteriormente na análise qualitativa (capítulo III):

- **Intervenção:** Os trabalhos selecionados nessa categoria dizem respeito ao antes, ao durante e ao depois da prática pedagógica, sendo em sua grande maioria relatos de experiência, sempre em busca do aprimoramento da

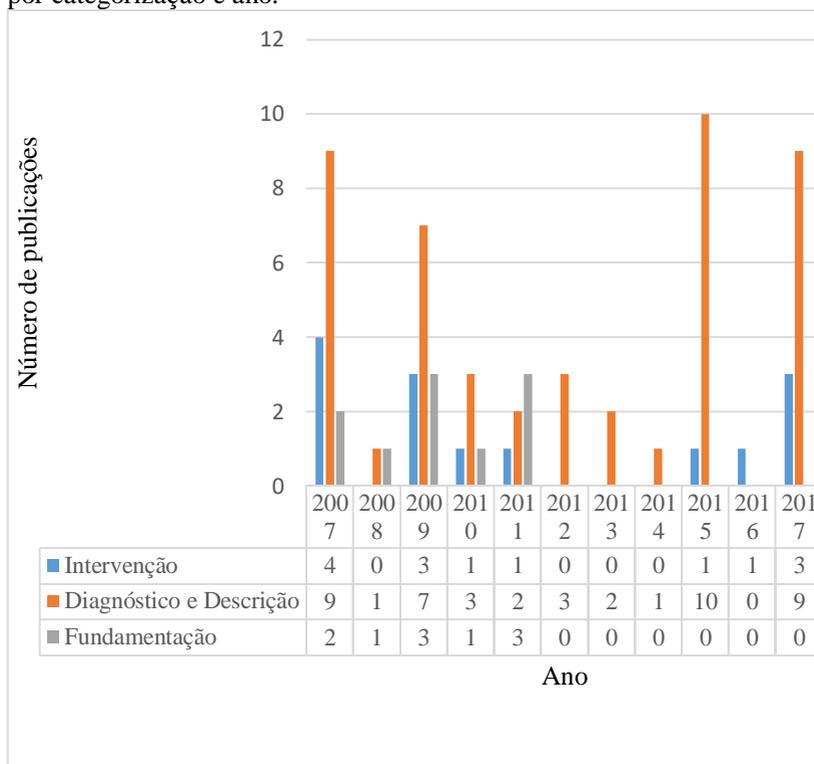
metodologia de ensino. O tema mais comum desses trabalhos, como não poderia deixar de ser, foi o relato da utilização de uma TIC durante a prática pedagógica, utilizando como estratégia de ensino o uso da mídia-educação.

- **Fundamentação:** Os trabalhos selecionados nessa categoria se caracterizam por serem prioritariamente teóricos, ou seja, abordam problemáticas escolares sem explorar o cotidiano escolar, mas abordando temas que facilmente podem ser levados à prática, como: mídia e futebol, mídia e criança, vídeo games e Educação Física, desenhos animados/Educação Física/ética escolar etc.
- **Diagnóstico/descrição:** Os trabalhos selecionados nesta categoria buscam diagnosticar e descrever, através de relatos de pesquisa que empregam pesquisa-ação, pesquisa documental e/ou pesquisa etnográfica, aulas de Educação e seus personagens no cotidiano escolar. Como principal tema, temos a descrição do uso das TIC e da mídia-educação em sala de aula, com o diagnóstico dos principais problemas e soluções que sua utilização traria para a prática pedagógica.

A fim de separar as categorias dos artigos selecionados para melhor organizarmos a amostra, apresentamos os dados conforme o gráfico a seguir.

O gráfico 6 apresenta uma predominância da categoria Diagnóstico e descrição sobre as demais, sendo ela a que apresenta maior número de artigos selecionados nos anos de 2007, 2009, 2010, 2012, 2013, 2014, 2015 e 2017. A ela, seguiram-se a categoria intervenção, presente nos anos de 2007, 2009, 2010, 2011, 2015, 2016 e 2017, e a categoria Fundamentação, com menor número de artigos selecionados, porém com representatividade de 2007 a 2012, em que os artigos são mais voltados a lançar os alicerces teóricos para a construção de uma determinada Educação Física Escolar.

Gráfico 6 - Mapeamento das publicações de artigos sobre Educação Física Escolar e o uso das TIC como recurso pedagógico (triagem por resumo) por categorização e ano.



Fonte: Elaborado pela autora (2018)

Ao observar a quantidade total de artigos selecionados por categoria, nos deparamos com 47 artigos na categoria Diagnóstico/descrição, 14 artigos na categoria Intervenção e 10 artigos na categoria Fundamentação.

Dois passos ainda precisavam ser dados para o fim desse mapeamento quantitativo-descritivo. O primeiro era aprofundar a análise a partir de uma leitura da metodologia de cada um dos artigos, para então extrair deles quais estavam voltados a estratégias pedagógicas segundo a perspectiva da mídia-educação para o uso das TIC. E o segundo passo era verificar em quantos artigos aparecem o uso dos *smartphones* (TIC em destaque neste estudo) como TIC empregada no estudo ou experiência de ensino relatada, a partir da perspectiva da mídia-educação, nas aulas de

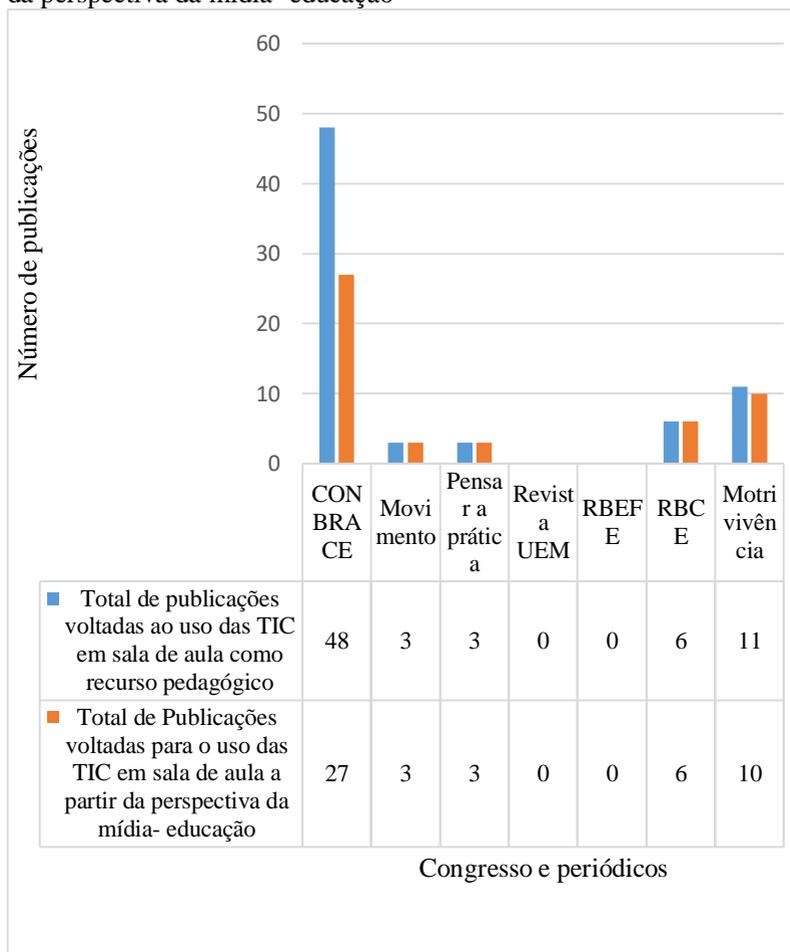
Educação Física como estratégia pedagógica. A partir daí, posteriormente poderíamos verificar os limites e as possibilidades apontados pelos estudos, tanto para as TIC, de forma geral, como no caso dos *smartphones*, em particular. Por isso, apresentamos os dados da forma como ocorreu a cartografia.

O gráfico 7 demonstra o mapeamento comparativo entre o número total de publicações voltadas ao uso das TIC em sala de aula como recurso pedagógico (Triagem por resumo) e o número total de publicações voltadas ao uso das TIC em sala de aula, a partir da perspectiva da mídia-educação (triagem metodológica). Isso reflete a pontual nuance de especificações e o passo-a-passo de toda a triagem, proporcionando a visibilidade real do trabalho, com os dados e suas especificidades ao longo do percurso cartográfico.

É importante frisar que, dentro da triagem metodológica, buscamos a perspectiva da mídia-educação, ou seja, buscamos o entendimento de educar *com, para e através* das mídias. Ao ler os artigos, percebemos que muitos deles pontuavam o entendimento do termo, mas não pontuavam o termo em si, a expressão “mídia-educação”. Assim, amostras riquíssimas ficariam de fora do mapeamento caso optássemos por triar pelo termo, fato que nos faria ganhar tempo e poupar esforços, mas não deixaria a amostra tão específica. Optamos, mais uma vez, assim como na triagem de títulos e na dos resumos, fazer o mesmo na triagem metodológica e não nos baseamos apenas na presença ou não de descritores, e sim pela leitura atenta dos trabalhos, buscando pelo “conteúdo” do conceito mídia-educação, por assim dizer, e não pela simples e pura aparição do termo.

O gráfico 7 mostra a triagem geral dos dados relacionados ao uso de TIC em sala de aula, a partir da perspectiva da mídia-educação, o que afinou ainda mais o mapeamento. No CONBRACE, restaram 27 artigos; nas Revistas Movimento e Pensar a Prática, três artigos cada; na Revista RBEFE e na UEM, não foram encontradas amostras; na RBCE, restaram seis artigos, e na Revista Motrivivência, 10 artigos, totalizando 49 publicações na triagem metodológica.

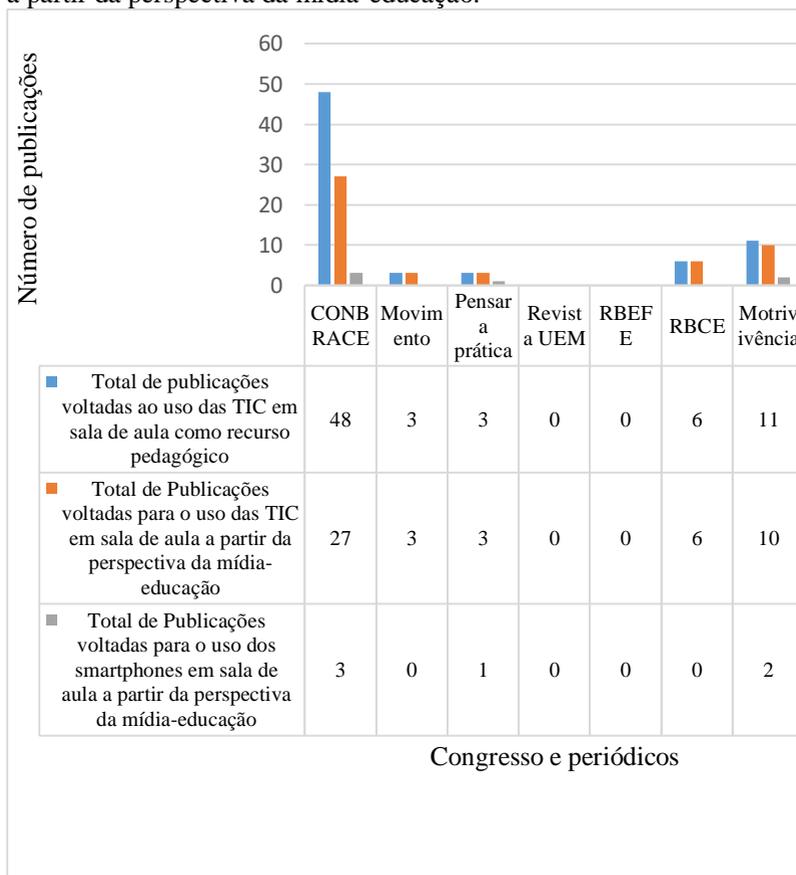
Gráfico 7 - Mapeamento comparativo entre o número total de publicações voltadas ao uso das TIC em sala de aula como recurso pedagógico e o total de Publicações voltadas para o uso das TIC em sala de aula a partir da perspectiva da mídia- educação



Fonte: Elaborado pela autora (2018)

Com base nessa última triagem, identificamos o número de artigos que apresentam publicações voltadas ao uso dos *smartphones* em sala de aula a partir da perspectiva da mídia- educação (triagem metodológica), conforme o gráfico 8.

Gráfico 8 - Mapeamento comparativo entre o número total de publicações voltadas ao uso das TIC em sala de aula como recurso pedagógico, o número total de Publicações voltadas para o uso das TIC em sala de aula a partir da perspectiva da mídia-educação.

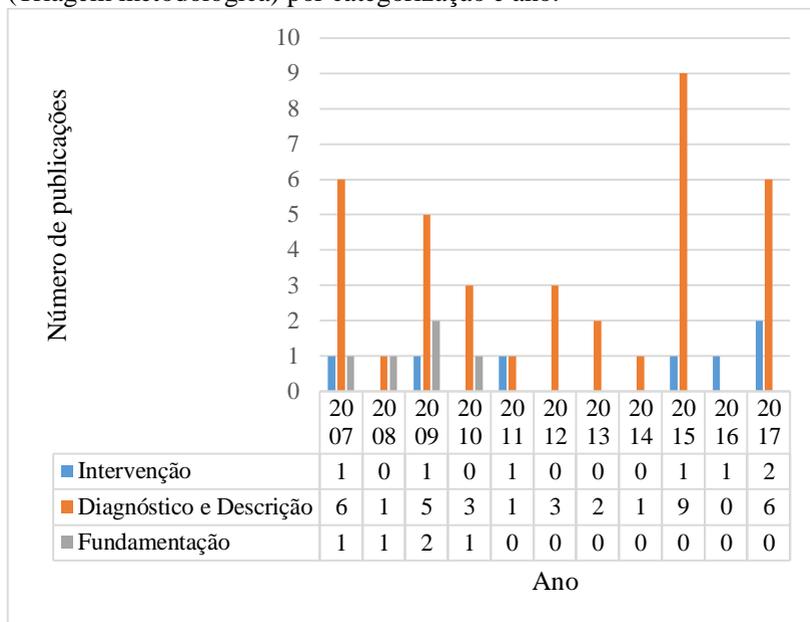


Fonte: Elaborado pela autora (2018)

O gráfico 8 apresenta a comparação final de todas as triagens, sendo possível observar o percurso cartográfico. Findando a análise, ao contabilizar o número total de artigos voltados para o uso dos *smartphones* em sala de aula a partir da perspectiva da mídia-educação (triagem de TIC), chegamos aos seguintes dados: CONBRACE, três artigos; revista Pensar a Prática, um artigo; Revistas RBEFE, UEM e RBCE e Movimento, nenhum artigo (zero); e a revista Motrivivência, dois artigos. Portanto, ao total, chegamos ao número de seis artigos.

Na sequência, os gráficos 9 e 10 indicam a disposição dos artigos conforme a categorização (Intervenção, Fundamentação e Diagnóstico e descrição), perspectivando olhares minuciosos.

Gráfico 9 - Mapeamento das publicações de artigos sobre Educação Física Escolar e o uso da mídia-educação como perspectiva pedagógica (Triagem metodológica) por categorização e ano.

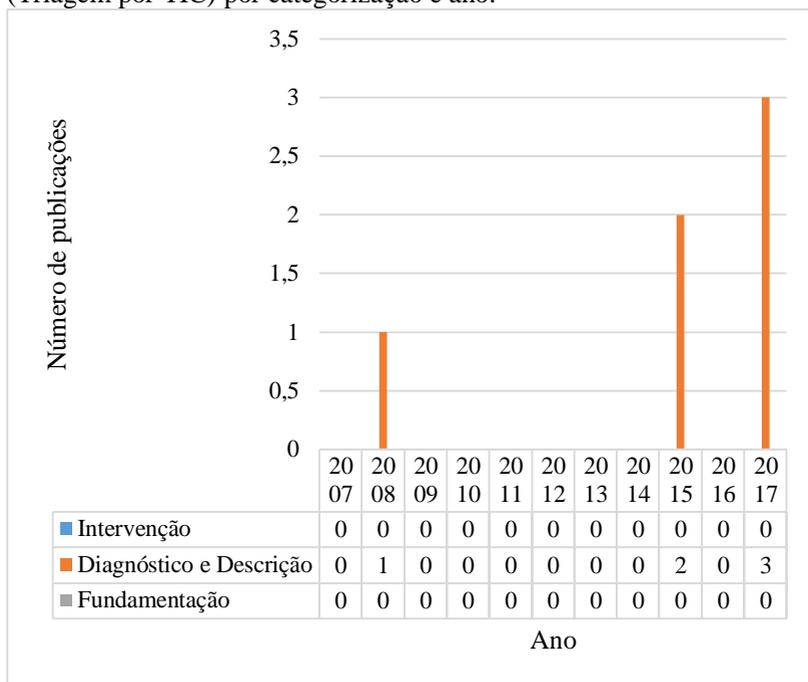


Fonte: Elaborado pela autora (2018)

O gráfico 9 apresenta 37 artigos na categoria Diagnóstico e descrição, sete artigos na categoria Intervenção e cinco artigos na categoria Fundamentação, o que permite compará-lo ao gráfico 12.

O gráfico 10 apresenta seis artigos na categoria Diagnóstico e descrição e nenhum artigo na categoria Intervenção e na categoria Fundamentação, o que afirma em menor escala o exposto pelo gráfico 11. A partir disso, é possível perceber que as análises qualitativas (capítulo III) receberão foco maior na categoria Diagnóstico e Descrição.

Gráfico 10 - Mapeamento das publicações de artigos sobre Educação Física Escolar e o uso dos smartphones como recurso pedagógico (Triagem por TIC) por categorização e ano.



Fonte: Elaborado pela autora (2018)

Neste capítulo, oferecemos uma análise de caráter mais quantitativo-descritivo a respeito daquilo que foi produzido sobre a Educação Física Escolar e mídia – uso das TIC (em especial dos *smartphones*) como recurso pedagógico, nos últimos dez anos. Utilizamos, para esse objetivo, um conjunto de revistas (seis ao total), mais os anais do CONBRACE, como fonte de nossa investigação. A partir do levantamento realizado, podemos esboçar algumas reflexões.

A ampliação da produção nas revistas – os periódicos aumentaram seus números anuais e a quantidade de artigos por edição – nos últimos anos da última década, ou seja, de 2007 a 2017, não significou um aumento na participação de artigos sobre Educação Física e mídia e/ou sobre Educação Física escolar e mídia, nem tampouco sobre Educação Física escolar e o uso das TIC como recurso pedagógico em sala de aula, pois o percentual se manteve relativamente estável no período analisado.

Em relação às categorias criadas para a pesquisa, percebemos que há predomínio dos artigos de Diagnóstico e descrição, seguido dos artigos de Intervenção e dos artigos de Fundamentação. Pudemos concluir, também, quais revistas mais publicaram em cada uma dessas categorias. Nesse caso, podemos dizer que tal configuração reflete as divisões internas do campo. Por um lado, isso se deve às próprias políticas editoriais adotadas em cada periódico ao longo do seu ciclo de vida – afinal, os editores e/ou instituições que conduzem os periódicos interferem no perfil que pretendem para “suas” revistas – e, por outro lado, essa situação se relaciona com o próprio debate interno ao campo acadêmico.

Se este capítulo teve um caráter mais descritivo, a continuidade da investigação nos possibilitou retomar e aprofundar as considerações aqui lançadas, apostando em uma análise mais interpretativa dessa produção. As análises levaram também em consideração a especificidade de cada categoria, aprofundando-se mais nos artigos. Uma estratégia foi privilegiar, na leitura dos artigos selecionados, aspectos como:

- a) as principais problematizações;
- b) as principais orientações teóricas/autores;
- c) as principais perspectivas/resultados/indicações;
- d) as perspectivas metodológicas.

Para essa nova etapa, todavia, reduzimos a amostra a apenas quatro revistas e ao CONBRACE, quais sejam: Movimento, Revista Brasileira de Ciências do Esporte (RBCE), Motrivivência e Pensar a Prática, além do Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte (CONBRACE). A opção por esses periódicos levou em conta o fato de serem as revistas (ainda em circulação) e o congresso os que apresentaram percentuais mais elevados em relação ao tema da Educação Física Escolar e ao uso das TIC como recurso pedagógico.

4 CAPÍTULO III: ANÁLISE QUALITATIVA DA PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO NOS PERIÓDICOS DA ÁREA DE EDUCAÇÃO FÍSICA E NO CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE SOBRE O USO DE TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA (2007-2017)

No capítulo II, apresentamos um mapeamento da produção do conhecimento sobre o tema Educação Física escolar e mídia, em que nosso objetivo era a observação panorâmica da produção acadêmica na área da Educação Física sobre o uso das TIC e, especificamente, dos *smartphones*, a partir da perspectiva da mídia-educação, nas aulas de Educação Física. Os trabalhos localizados por meio dessa triagem constituem o foco da análise qualitativa sobre o qual nos debruçamos neste capítulo.

A análise qualitativa, pois, é proveniente dos artigos veiculados em seis dos principais periódicos brasileiros e do CONBRACE, no período de 2007 a 2017. A partir da necessidade da própria produção, foi estabelecida uma classificação constituída pelas seguintes categorias: a) Diagnósticos/Descrições; b) Intervenção; c) Fundamentação (BRACHT *et al.*, 2011). Identificou-se, então, uma maior quantidade de estudos de caráter de Diagnóstico/descritivo (triagem metodológica: 37; triagem por TIC-*smartphone*: 6), como demonstramos no capítulo II.

Um aspecto importante a ser destacado é o de que existem revistas que são privilegiadas ou reconhecidas pela comunidade como aquelas que se dedicam ou conferem um espaço maior para temas de pesquisa relacionados às áreas socioculturais e pedagógicas da Educação Física, incluindo a temática sobre mídia e seus usos na escola, como é o caso, por exemplo, da RBCE, da Motrivivência, da Pensar a Prática e da Revista Movimento, periódicos que tradicionalmente publicam um maior número de pesquisas relacionadas à Educação Física escolar (BRACHT *et al.*, 2012) em comparação com outros periódicos da área. O CONBRACE, por sua vez, como já apresentado anteriormente, é um dos únicos congressos com destaque no cenário nacional a possuir um Grupo de Trabalho Temático intitulado “Comunicação e Mídia”, o qual trata de estudos relacionados à comunicação, mídia e documentação, notadamente os meios (jornal, revista, televisão, rádio, internet e cinema) no âmbito das Ciências do Esporte/Educação Física. Costuma publicar trabalhos em que ocorre análise crítica e interpretação dos processos de produção, difusão e recepção das informações, das mídias e tecnologias comunicacionais e suas implicações políticas, econômicas, culturais e

pedagógicas. Por isso, consideram que se encaixa perfeitamente no viés analítico deste estudo, além de ser responsável pela difusão científica de diversos trabalhos, fatores responsáveis pela sua presença na análise qualitativa em que nos encontramos agora.

Assim, as revistas selecionadas para esta segunda parte foram: *Movimento*, *Revista Brasileira de Ciências do Esporte (RBCE)*, *Motrivivência* e *Pensar a Prática*, além do CONBRACE. Ainda vale destacar o relativamente pequeno percentual de artigos e trabalhos dedicados a analisar o uso do *smartphone* como recurso pedagógico através da perspectiva da mídia-educação (6 no total), o que nos levou a avaliar que esse tema está sub-representado no conjunto da produção. Partindo da definição do conjunto de periódicos acima elencados, foram identificados os artigos que seriam lidos e analisados, o que resultou em 49 artigos (sendo 37 de Diagnósticos/Descrições; sete de Intervenção e cinco de Fundamentação). Os artigos, todos lidos na íntegra, foram analisados a partir de chave de leitura que incluiu os seguintes quesitos: a) principais problematizações; b) principais orientações teóricas/autores; c) metodologia dos trabalhos; d) principais TIC apontadas; e) a mídia-educação; f) os *smartphones*; e g) principais perspectivas/limites e possibilidades/resultados e indicações.

4.1 A PRODUÇÃO EM TORNO DA CATEGORIA FUNDAMENTAÇÃO NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E O USO DAS TIC (*SMARTPHONE*) COMO RECURSO PEDAGÓGICO SOB A PERSPECTIVA DA MÍDIA-EDUCAÇÃO

A produção no âmbito da categoria Fundamentação diz respeito às publicações que, em alguma medida, buscam lançar os alicerces teóricos para a construção de uma determinada Educação Física escolar. São trabalhos que, mais do que esboçar um projeto de intervenção – apesar de também o fazerem em algumas oportunidades –, procuram, por meio de distintos referenciais, fornecer e/ou problematizar as bases teóricas sobre as quais a prática pedagógica dessa disciplina deve ser/é construída, assim como questionar aspectos fundantes de elementos que a perpassam, como, por exemplo, os conteúdos de que trata (BRACHT *et al.*, 2011).

Para melhor compreender o panorama exposto sobre os cinco artigos selecionados na categoria Fundamentação, apresentamos a seguir a tabela com um panorama geral dos trabalhos (títulos, autores, palavras-

chave e local e ano das publicações), permitindo, assim, a observação da amostra obtida através da triagem metodológica.

Quadro 3 - Trabalhos selecionados na categoria Fundamentação

| Categoria Fundamentação | | | | |
|---|---|--|----------------------------|--------------------------|
| Título | Autores | Palavras-chave | Local da publicação | Ano de publicação |
| Educação Física e mídia: perspectivas para uma prática Pedagógica atualizada na era do virtual | Alan Queiroz da Costa | Educação Física, mídias, jogos virtuais, interatividade. | CONBRACE | 2009 |
| “Press Start”: possibilidades educativas dos jogos Eletrônicos | Victor de Abreu Azevedo Ana Paula Salles da Silva | Jogos eletrônicos, educação, educação Física, mídia-educação. | CONBRACE | 2009 |
| Tecnologias digitais e avaliação: algumas conexões | Tatiana Passos Zylberberg | Ensino-aprendizagem, avaliação, tecnologias digitais. | Motrivivência | 2010 |
| A resignificação do corpo pela Educação Física Escolar, face ao estereótipo construído na contemporaneidade | Andreia Santos Gonçalves Aldo Antonio de Azevedo | Corpo, contemporaneidade, resignificação, mídia – Educação Física Escolar. | Pensar a Prática | 2007 |

| | | | | |
|---|--|---|------|------|
| Mídia e futebol: Contribuições para a construção de uma pedagogia crítica | Bruno Gonçalves Lippi Dirley Adriano de Souza | Mídia, futebol, cultura, Educação Física. | RBCE | 2008 |
|---|--|---|------|------|

Fonte: Elaborado pela autora (2018)

No que diz respeito às **principais problematizações**, percebemos que elas se modificaram ao longo dos anos. As principais problematizações, nessa categoria, giram em torno:

- a) da necessidade de os professores de Educação Física se engajarem em processos formativos, sob os aspectos das tecnologias digitais, nos processos de ensino e aprendizado (AZEVEDO;SALES SANTOS, 2009; ZYLBERBERG, 2010);
- b) do papel da Educação Física na ressignificação de conteúdos através de construções críticas (GONÇALVEZ E AZEVEDO, 2007; LIPPI; SOUZA; NEIRA, 2008); e
- c) da necessidade de a Educação Física desenvolver discussões sobre as TIC, buscando novas práticas pedagógicas condizentes com a era digital (COSTA, 2009).

Em termos de **orientações teóricas**, observamos, entre os anos de 2007 e 2017, o predomínio de uma perspectiva que busca avançar no campo teórico da Educação Física, a fim de consolidar o Movimento Renovador através de produções que repensam as práticas pedagógicas. No tocante às referências teóricas, observamos, ainda, a existência de artigos que não assumem uma perspectiva teórica principal, mas trabalham com referências diversas e que dialogam com autores da Educação Física, da educação, da mídia-educação e das Ciências da Comunicação, especialmente aqueles relacionados ao Movimento Renovador.

Os principais autores que orientaram os estudos em questão, no campo da Educação Física, são: Filomena Moita, Diego de Souza Mendes, Giovanni Pires De Lorenzi e Alfredo Ferres Neto. No campo da

mídia-educação: Mônica Fantin e Maria Luiza Belloni. No campo das Ciências Sociais e Humanas: David Le Breton, Michel Foucault, Émile Durkheim, Marcel Mauss, Pierre Lévy e Roquete Pinto.

Em relação à **metodologia dos estudos**, podemos afirmar o predomínio do “ensaio” (GONÇALVES E AZEVEDO, 2007; COSTA, 2009 LIPPI; SOUZA; NEIRA, 2008). No entanto, o recurso ao ensaio não significa homogeneidade metodológica, pois é possível identificar ensaios eminentemente teóricos e ensaios nos quais se utilizam exemplos do cotidiano escolar, bem como apoio documental. Vale dizer que, em grande parte desses textos, os autores não assumem ou explicitam essa opção metodológica. Além dos ensaios também ocorrem estudos com base em pesquisa documental, bibliográfica, teórica, histórica e exploratória.

No que diz respeito às **principais TIC**, os estudos não as abordam cada uma separadamente, mas sim em conjunto, buscando refletir sobre todas de modo geral. Com isso, no que concerne à **mídia-educação**, as TIC são tratadas nos artigos em sua totalidade, demarcando e destacando o viés crítico que a mídia-educação proporciona às questões midiáticas, em observação da ação docente, da ação discente e da avaliação das práticas pedagógicas. Já no que diz respeito aos *smartphones*, não há publicações especificamente sobre essa TIC, como declaramos no tópico anterior.

As principais perspectivas de **limites e possibilidades** expressam conclusões das problematizações levantadas. Entre elas, a possibilidade do uso das TIC, afirmando que elas conferem uma probabilidade real à inserção da mídia-educação nas escolas (AZEVEDO; SALES SANTOS, 2009). Isso possibilitaria inovações nos processos de ensino-aprendizagem dos conteúdos, o desenvolvimento do trato crítico dos conteúdos, visando à ressignificação das práticas pedagógicas e à possibilidade de desenvolver, através das TIC, diversas habilidades e conhecimentos relacionados aos conteúdos (ZYLBERBERG, 2010). Além de tudo, consideramos a inserção da mídia-educação ainda mais importante devido aos graus de interferência do discurso midiático na educação escolar e às possibilidades de utilização das mídias como um recurso pedagógico a favor de uma educação para a transformação social (ZYLBERBERG, 2010).

4.2 A PRODUÇÃO EM TORNO DA CATEGORIA DIAGNÓSTICO/DESCRIÇÃO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E O USO DAS TIC (*SMARTPHONE*) COMO RECURSO PEDAGÓGICO SOB A PERSPECTIVA DA MÍDIA-EDUCAÇÃO

A categoria Diagnósticos/Descrições aborda os estudos que visam oferecer um panorama de temáticas específicas da Educação Física Escolar, como no caso deste estudo, que analisa o uso das TIC, em especial dos *smartphones*, como recurso pedagógico sob a perspectiva da mídia-educação. Geralmente, nessa categoria, o panorama se estabelece a partir da realização de pesquisa empírica e/ou de relato de experiência pedagógica desenvolvida em projeto de ensino na Educação Básica. Nesses casos, são identificados subtemas nos artigos e trabalhos, tais como: imaginário da educação Física, uso das TIC em sala de aula, concepções de corpo, esporte, saúde, diagnósticos/descrições, entre outros. Esses subtemas encerram, como particularidade, basicamente, o fato de realizarem mapeamentos/descrições de elementos distintos. Destacamos, ainda, a presença da pesquisa-ação, que reflete uma tendência atual das pesquisas no campo da Educação e da Educação Física e TIC, em uma aproximação cada vez maior com o cotidiano escolar. Por isso, legitimamos sua inclusão na categoria Diagnósticos/Descrições por se tratarem de trabalhos que valorizam a aproximação entre professor-aluno-pesquisador.

Para melhor compreender o panorama exposto sobre os 37 artigos selecionados na categoria Diagnóstico e Descrição, apresentamos a seguir a tabela com um panorama geral dos trabalhos (títulos, autores, palavras-chave, local e ano das publicações), permitindo a observação da amostra obtida através da triagem metodológica.

Quadro 4 – Trabalhos selecionados na categoria Diagnóstico e Descrição

| Categoria Diagnóstico e Descrição | | | | |
|---|--|-----------------------|----------------------------|--------------------------|
| Título | Autores | Palavras-chave | Local da publicação | Ano de publicação |
| A mídia nas aulas de Educação Física: uma possibilidade | Cássia Fernanda Cardoso dos Santos Sérgio Dorenski Dantas Ribeiro | _____ | CONBRACE | 2007 |

| | | | | |
|--|--|---|----------|------|
| Formação continuada de professores de Educação Física, pesquisa-ação e mídia-educação: relato de uma experiência em andamento | Diego S. Mendes Giovani de Lorenzi Pires | _____ | CONBRACE | 2007 |
| Das “imagens em ação” às “imagens em avaliação”: uma pesquisa-ação sobre o uso de matérias televisivas em programas de Educação Física escolar | Mauro Betti | _____ | CONBRACE | 2007 |
| Representações do esportes do esporte-mídia na cultura lúdica de crianças | Mariana Mendonça Lisboa | _____ | CONBRACE | 2007 |
| Desvendando a janela de vidro: relato de uma experiência Escolar de mídia-educação e Educação Física | Diego de Sousa Mendes | Educação Física, mídia-educação, pesquisa-ação. | CONBRACE | 2009 |
| A Educação Física escolar e a linguagem audiovisual: uma proposta de ação pedagógica no ensino fundamental | Jonatas Maia da Costa Ingrid Dittrich Wiggers | Educação Física escolar, mídias, cinema. | CONBRACE | 2009 |

| | | | | |
|---|--|--|----------|------|
| O uso da mídia para o despertar da consciência corporal: o desafio de criar as próprias ferramentas de ensino – relato de experiência | Alex Freitas da Silva Scheila Espindola Antunes | Educação Física escolar, consciência corporal, tics (tecnologias de informação e comunicação). | CONBRACE | 2009 |
| A cibercultura e o ensino médio: estudo comparativo entre os alunos das redes de ensino públicas e privadas | Derli Juliano Neuenfeldt Rogério José Schuck Juliana Mittelstadt Tânia Micheline Miorando | Cibercultura. internet, ensino médio, tecnologia. | CONBRACE | 2009 |
| Tematizando o discurso midiático sobre saúde na Educação Física escolar: experiência com alunos do ensino médio | Angélica Caetano Giovani de Lorenzi Pires | Educação Física escolar, saúde, mídia-educação. | CONBRACE | 2011 |
| Mídia – educação na Educação Física escolar: um relato de experiência | Dandara Queiroga de Oliveira Sousa Ana Luiza Silva Costa Joyce Mariana Alves Barros | Mídia-educação, Educação Física escolar. | CONBRACE | 2013 |

| | | | | |
|---|---|--|----------|------|
| | Paula Nunes Chaves | | | |
| Esporte na escola: uma experiência de vídeo-aula | João da Silveira Guimarães Ingrid Dittrich Wiggers Júlia Ferreira Luetz | Educação Física, ensino do esporte, escola, vídeo. | CONBRACE | 2013 |
| Corpo e mídia-educação: intersecções entre crianças e professores | Geusiane Miranda de Oliveira Tocantins Álvaro Maurício Moura Paz Ribeiro | Mídia-educação corpo, formação de professores. | CONBRACE | 2015 |
| Mídia, Educação Física e formação: um projeto para emancipação | Sérgio Dorenski Ribeiro Augusto Cesar Rios Leiro | Mídia-educação, pesquisa-formação, Educação Física. | CONBRACE | 2015 |
| Reflexões sobre as possibilidades metodológicas e pedagógicas da fotografia e do audiovisual na Educação Física escolar | Marcio Romeu Ribas de Oliveira Lyana Virgínia Thédiga de Miranda | Cultura digital, produção imagética, mídia-educação física. | CONBRACE | 2015 |
| Educação Física escolar e mídia-educação: o olhar do estudante sobre esta mediação | Dandara Queiroga de Oliveira Sousa Eduardo Silva dos Santos | Mídia-educação, Educação Física escolar, copa do mundo de futebol. | CONBRACE | 2015 |

| | | | | |
|--|--|---|----------|------|
| Educação Física escolar e mídia-educação em tempos de copa do mundo de futebol: uma pesquisa formativa | Sérgio Dorenski Ribeiro Cristiano Mezzaroba André Marsíglia Quaranta | Futebol; copa do mundo, mídia-educação. | CONBRACE | 2015 |
| Tematizando o ensino do futebol nas aulas de Educação Física por meio de mídias digitais | Alison Pereira Batista Rafael de Gois Tinôco Maria Aparecida Dias | Mídia-educação, futebol, ensino médio. | CONBRACE | 2015 |
| Educação Física escolar e cinema: experimentando novas formas de ensinar esporte no ensino médio | Rafael de Gois Tinôco Alison Pereira Batista Allyson Carvalho de Araújo | Educação Física escolar, esporte, cinema. | CONBRACE | 2017 |
| Problematizações preliminares sobre comunicação na Educação Física escolar: possibilidade de uso do WhatsApp | Diogo Felipe Silva Frazão Mayra Nascimento Matias de Lima Josué Dantas Belarmino João Marcelo | Educação, Educação Física, comunicação, transmissão, ensino-aprendizagem. | CONBRACE | 2017 |

| | | | | |
|--|--|--|---------------|------|
| | Mariano da Costa Marcio Romeu Ribas de Oliveira | | | |
| A mídia-educação enquanto possibilidade pedagógica na Educação Física escolar | Sheylla Miris de Lima Santos Thiago Felipe Maia Lisboa | Mídia-educação, Educação Física escolar, mídia. | CONBRACE | 2017 |
| Mídias digitais móveis: uma intervenção pedagógica na Educação Física escolar | Dianne Cristina Souza de Sena | Mídias digitais móveis, Educação Física escolar, intervenção pedagógica. | CONBRACE | 2017 |
| Jogos eletrônicos e suas possibilidades educativas | Victor de Abreu Azevedo Giovani De Lorenzi Pires Ana Paula Salles da Silva | Jogos eletrônicos, educação, Educação Física, mídia-educação. | Motrivivência | 2007 |
| Articulações entre lazer e mídia na Educação Física escolar | Diego S. Mendes | Lazer, mídia-educação, Educação Física. | Motrivivência | 2008 |
| Jiu-jitsu brasileiro e vale-tudo: o uso de novas tecnologias no ensino de lutas e artes marciais | Fabiano Filier Cazetto | Jiu-jitsu, lutas e artes marciais, tecnologias. | Motrivivência | 2010 |

| | | | | |
|--|---|--|---------------|------|
| Oficinas pedagógicas de blogs na Educação Física: um relato de experiência | Lyana Virgínia Thédiga de Miranda | Mídia-educação, cultura digital, Blogs. | Motrivivência | 2010 |
| As danças folclóricas no currículo de Educação Física do estado de São Paulo: a elaboração de um <i>blog</i> | Irla Karla dos Santos Diniz Suraya Cristina Darido | Dança, Educação Física escolar; blog, currículo, prática pedagógica. | Motrivivência | 2014 |
| Construindo diálogos entre a mídia – educação e a Educação Física: uma experiência na escola | Paula Nunes Chaves Joyce Mariana Alves Barros Dandara Queiroga de Oliveira Sousa Ana Luiza Silva Costa Allyson Carvalho de Araújo | Educação Física, meios de comunicação, ensino médio. | Motrivivência | 2015 |
| Temos que pegar? pokémon go e as interfaces entre movimento, jogos digitais e educação | Gilson Cruz Junior | Educação, jogos digitais, pokémon go, aprendizagem móvel. | Motrivivência | 2017 |
| Os usos da mídia em aulas de Educação | Irla Karla dos Santos Diniz | Educação Física escolar, mídias sociais, | Movimento | 2012 |

| | | | | |
|---|--|---|------------------|------|
| Física escolar: possibilidades e dificuldades | Heitor de Andrade Rodrigues Suraya Cristina Darido | materiais de ensino. | | |
| Cultura digital e formação de Professores de Educação Física: estudo de caso na Unipampa | Paula Bianchi Giovani de Lorenzi Pires | Competência profissional. docentes. tecnologia da informação, currículo. | Movimento | 2015 |
| A formação profissional em Educação Física permeada pelas tecnologias de informação e comunicação no centro de Educação Física e desportos da universidade federal de Santa Maria | Paula Bianchi Marli Hatje | Educação Física, formação de professor, tecnologia de informação e comunicação. | Pensar a prática | 2007 |
| Perfil e percepção do uso de jogos eletrônicos por alunos do ensino fundamental: relações com a Educação Física | Marcio Turini Constantino Carlos Henrique Ribeiro Vasconcellos Lamartine Pereira da Costa Leonardo José | Novas tecnologias para o ensino, jogos eletrônicos, Educação Física, valores. desenvolvimento humano. | Pensar a prática | 2015 |

| | | | | |
|--|--|---|------|------|
| | Mataruna dos Santos | | | |
| Desvendando a janela de vidro: relato de uma experiência escolar de mídia-educação e Educação Física | Diego de Sousa Mendes Giovani de Lorenzi Pires | Educação Física, mídia-educação, pesquisa-ação. | RBCE | 2009 |
| Texto televisivo e educação infantil: conhecimento cotidiano e trabalho pedagógico | Martha Benevides da Costa Augusto Cesar Rios Leiro | Educação Física, educação infantil, trabalho pedagógico. | RBEC | 2010 |
| O brincar na escola: a relação entre o lúdico e a mídia no universo infantil | Isabelle Borges Siqueira Ingrid Dittrich Wiggers Valéria Pereira de Souza | Cultura corporal de movimento, infância, jogo simbólico, mídia. | RBCE | 2012 |
| Os exergames e a Educação Física escolar na cultura digital | Ana Flávia de Oliveira Baracho Fernando Joaquim Gripp Márcio Roberto de Lima | Videogame, Educação Física escolar, jogo, cultura digital. | RBCE | 2012 |
| Vivendo o jogo ou jogando a vida? notas sobre jogos | Gilson Cruz Junior | Jogos digitais, educação, cultura, letramento. | RBCE | 2017 |

| | | | | |
|---|--|--|--|--|
| (digitais) e educação em meio à cultura ludificada | | | | |
|---|--|--|--|--|

Fonte: Elaborado pela autora (2018)

Em termos de **principais problematizações**, os textos tapresentam diversos diagnósticos sobre a Educação Física e o uso das TIC (*smartphone*), como recurso pedagógico sob a perspectiva da mídia-educação. Dentre todas, três são as principais problematizações que se repetem ao longo dos artigos, sendo que cada um deles tem suas especificidades, como:

- a) experimentar/avaliar/analisar/refletir o uso de recursos midiáticos/TIC nas aulas de Educação Física (SANTOS; RIBEIRO, 2007; COSTA; WINGGERS, 2009; AZEVEDO; PIRES; SILVA, 2007; CRUZ JUNIOR, 2017; BIANCHI; PIRES, 2015; CONSTANTINO; VASCONCELLOS, COSTA; SANTOS, 2015; entre outros);
- b) analisar/identificar/compreender o uso de conteúdos da Educação Física e temas transversais pelas mídias/com as mídias/atraves das mídias (MENDES; PIRES, 2007; BETTI, 2007; MENDES, 2008, MIRANDA, 2010; DINIZ; RODRIGUES; DARIDO, 2012; entre outros);
- c) experimentar/avaliar/refletir/analisar a utilização de conteúdos sob a perspectiva da mídia-educação nas aulas de Educação Física (LISBOA, 2007, COSTA; SOUSA; BARROS; CHAVES, 2013; RIBEIRO; LEIRO, 2015; CHAVES; BARROS; COSTA; SOUSA; ARAUJO, 2015; entre outros).

Em termos de **orientações teóricas**, o número de autores a explorar a temática aumenta se comparado às décadas anteriores à analisada. Alguns autores mantiveram-se presentes; outros, porém, apresentaram um declínio; e outros, ainda, foram substituídos. Esse movimento é passível de observação através da história descrita no capítulo I, em que percebemos que a Educação Física passou por construções acadêmicas, profissionais e pedagógicas, para se constituir como a vemos hoje.

Ao olharmos especificamente para a Educação Física escolar e para o uso das TIC (*smartphone*) como recurso pedagógico pela perspectiva da mídia-educação, verificamos que os autores mais citados nos artigos, no período de 2007 a 2017, no campo da mídia-Educação ou educação para as mídias, são: Maria Luiza Belloni, Pierre Cesare Rivoltella, Gilca Girardello, Marshall MacLuhan, Oliveira, N., Vani Kenski e Monica Fantin. Já no campo da mídia Educação Física, os autores mais citados são: Giovani de Lorenzi Pires, Elenor Kunz, Iracema Munarin e Mauro Betti. No campo metodológico, são: Augusto Trivinões, David Tripp, Laurence Bardin, Michel Thiollent, Birgitte Tufte, Elliot, J. e Ole Christensen. Na perspectiva crítica da Escola de Frankfurt, por sua vez: Theodor Adorno, Max Horkheimer e Walter Benjamin. No campo da Educação: Paulo Freire. Por fim, no campo das Ciências Sociais e Humanas: Guilherme Orozco, Jesus Martin-Barbero, Pierre Lévy, Joan Ferrés e Umberto Eco.

Durante a leitura desses estudos, a diversidade de autores evidenciou a interface proposta na triagem em questão. Por exemplo, o trabalho de Costa e Winggers (2007), publicado no CONBRACE, em que a referência principal da discussão é Betti (1998), afirma que o principal foco dos estudos deve estar centrado na reflexão de como os meios de comunicação de massa interferem na Educação Física prioritariamente aos esportes.

Para Mendes (2008), em artigo publicado na revista *Motrivivência*, a principal autora a articular as ideias da interface entre mídia-educação foi Belloni (2001), que diz ser preciso retomar a mídia como uma possibilidade crítica que vise a cidadania esclarecida em relação aos discursos e possibilidades da tecnologia da informação.

Em publicação de 2010, Miranda apresenta as ideias de Barbero (1998; 2000), afirmando que a escola já não é mais o único lugar de legitimação do saber, e que as crianças são detentoras de saberes diferentes aos dos professores. O sistema comunicacional através da diversificação e difusão tornou o ato de ensinar um desafio para o sistema educacional. O desafio está em implementar, nas aulas e nas práticas de Educação Física, e, mais do que isso, na escola, uma atmosfera de múltiplos conhecimentos e informações.

Ribeiro e Leiro (2015), nos anais do CONBRACE, apresentaram Fantin (2008), afirmando que através da comunicação e expressão é possível adotar uma postura mais crítica e criadora por parte dos professores, fazendo com que ocorram avanços em suas técnicas utilizando as TIC não apenas como ferramenta, mas compreendendo o processo de educar *com, sobre e através* das mídias.

Os anos 2000 apresentaram cada vez mais “novos” autores ou perspectivas, o que evidencia o desenvolvimento e expansão do universo de diálogo e referência, assim como do próprio campo de pesquisa e de trabalho, uma vez que os próprios pesquisadores da Educação Física passaram a se tornar referência no interior da própria área, apontando para novos caminhos e possibilidades a serem testadas no ambiente escolar, já que assim como ocorre com “o emprego” dos autores (teoria também como uma espécie de ferramenta para pensar com/sobre/por meio de...), é preciso oxigenar as ideias e tornar cada vez mais o espaço da escola propício para novas e atuais formas de ensinar e aprender.

O que podemos ressaltar a respeito das orientações teóricas é que:

- a) os autores assumem uma perspectiva teórica principal, mas trabalham com referências diversas;
- b) os autores dos artigos analisados nos periódicos em questão e suas respectivas orientações teóricas dialogam com autores de campos diversos, conforme apontado anteriormente, como a Educação Física, a Educação ou as Ciências Sociais e Humanas. Isso, de certa forma, reforça a interdisciplinaridade necessária para que se realizem trabalhos coesos nessa interface.

Em termos **metodológicos**, os estudos, em sua maioria, constituem-se de duas formas. A primeira delas é como pesquisa-ação, que, segundo Thiollent, é uma das principais referências em termos metodológicos dos textos localizados dentro dessa categoria e se caracteriza como:

um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo e participativo. (THIOLLENT, 2002, p. 14)

A citação baseada em Thiollent expressa de forma sucinta um olhar panorâmico sobre a pesquisa-ação, que vem sendo cada vez mais utilizada por pesquisadores da interdisciplinaridade mídia-educação (BETTI, 2007; LISBOA, 2007; MENDES, 2009; COSTA; WINGGERS, 2009; CAETANO; PIRES, 2011; SOUSA; SANTOS, 2015 e outros), pois é

capaz de se inserir com eficiência no campo social, a fim de solucionar um problema em aberto.

E a segunda das formas se apresenta como pesquisa descritiva (SANTOS e RIBEIRO, 2007; SILVA e ANTUNES, 2009; NEUENFELDT, SHUCK, MITTELSTADT, MIORANDO, 2009; CHAVES, BARROS, COSTA, SOUZA, ARAUJO, 2015; entre outros), que, para Gil (2008), é aquela que procura descrever as características do fenômeno pesquisado ou de determinada população pesquisada. Estabelece, dessa forma, relações entre variáveis e utiliza a pesquisa de campo para a coleta de dados. Para esse tipo pesquisa, são utilizados instrumentos que podem ser inventários, questionários, entrevistas, entre outros (DINIZ, RODRIGUES, DARIDO, 2012). Entre outras características, destaca-se o caráter qualitativo dos procedimentos de produção e análise dos dados, que, para Triviños (1987), caracteriza as pesquisas em oposição ao modelo positivista, o qual defendia a aplicação dos mesmos princípios metodológicos para os estudos das ciências humanas e das ciências naturais.

Em termos de **principais TIC**, o foco dos artigos ainda está, em primeiro lugar, na televisão, na análise de matérias televisas e discursos midiáticos de programas, megaeventos ou mesmo personagens (MENDES e PIRES, 2009; BETTI, 2007). Em segundo lugar, o foco recai no *datashow*, que aparece num plano secundário como ferramenta de aula (MIRANDA, 2010; BIANCHI e HATJAME, 2007). Em terceiro, está o foco nos computadores, que apresentam pelo menos duas das três bases da mídia-educação (aprender *com*, *pelas* e *através* das mídias) (MIRANDA, 2010; DINIZ, RODRIGUES, DARIDO, 2012). Em quarto lugar, os videogames, que aparecem como ferramenta (BARRACHO, GRIPP, LIMA, 2012; CHAVES, BARROS, COSTA, SOUZA, 2015). E, em quinto e último, estão os *smartphones*, de maneira tímida, mas, ainda assim, explorando a mídia-educação (CONSTANTINO, VASCONCELLOS, COSTA, SANTOS, 2015; CRUZ JUNIOR, 2017; FRAZÃO, LIMA, BELARMINO, COSTA, OLIVEIRA, 2017; SENA, 2017).

Apesar das TIC se modificarem e evoluírem rapidamente, o seu processo de entrada na escola é totalmente diferente, pois acontece em uma velocidade que não condiz com a realidade com a qual as crianças e os jovens estão acostumados fora dos muros da escola. A prova disso é que matérias televisivas ainda são discutidas com o auxílio de gravações e *datashow*, quando seria mais prático apenas acessar um site de busca em um *smartphone*, tarefa que os estudantes executariam em poucos segundos, ligando a rede *Wi-Fi* ou 4G e fazendo uma busca rápida pela

internet. Além disso, isso poderia ser feito sem que eles precisassem deixar suas carteiras, ir até à sala de informática, ligar os computadores, aguardar, entrar no site e executar a busca, atividade que levaria pelo menos 10 minutos – isso pressupondo que todos soubessem como executar os processos de um computador de mesa.

No âmbito estadual, em Santa Catarina, no ano de 2008, foi sancionada a lei 14.636, que proíbe a utilização de *smartphones* dentro das escolas. Esse pode ser um dos motivos pelo qual existe essa coibição, que resulta em poucos estudos sob a perspectiva dessa TIC em sala de aula, pois, assim como há essa proibição em Santa Catarina, pode haver também em outros estados brasileiros.

Em termos de **mídia-educação**, inicialmente as produções, em sua grande maioria, observaram as TIC pelo viés do educar com as mídias, em que elas são usadas estritamente como ferramentas incorporadas ao cotidiano escolar como uma espécie de “aula diferente” (BETTI, 2007). No trabalho de Betti (2007), para o CONBRACE, observamos, por exemplo, que não é tarefa fácil convencer os professores de que é possível mudar a prática pedagógica utilizando a perspectiva da mídia-educação e que mais difícil ainda é convencer os alunos sobre a ideia de aulas teóricas sobre conteúdos referentes à Educação Física de maneira midiaticizada. Com o passar da década, observamos que o educar para as mídias começou a ser inserido nas aulas de Educação Física com a perspectiva de desenvolver o senso crítico em crianças e jovens. Isso poderia ser feito, por exemplo, ao discutir/analisar/refletir sobre o corpo perfeito, perspectivando o olhar dos alunos, das mídias e dos adultos, a fim de afirmar ou desconstruir paradigmas através da crítica dos assuntos.

Em um movimento de superação do que já estava posto, também é possível construir o educar através das mídias, em que as crianças e os jovens são as produtoras de informação. Esse movimento vem sendo relatado em artigos mais recentes, que se utilizam, por exemplo, de recursos como o *blog* (MIRANDA, 2009), que, no ano em que vivemos (2018), já é uma ferramenta midiática obsoleta se comparada com as redes sociais e aplicativos, como *Facebook*, *Instagram*, *WhatsApp*, entre outras. Por isso, é importante ressaltar que já ocorrem publicações através dessas ferramentas avançadas, porém em menor escala e, muitas vezes, fora do ambiente escolar. A exemplo disso, Miranda (2009, p. 241) aponta que o ideal seria uma escola que absorvesse a concepção de trabalho que contemplasse uma nova ideia de experiência midiática e cultural dos alunos e professores, criando uma atmosfera escolar de informação e conhecimentos múltiplos, que observasse ao mesmo tempo as experiências culturais heterogêneas e a vertente da informação e

comunicação digitais que se disseminam e se dissipam na velocidade de um clique, por meio de usuários plurilínguas em diversas redes e ao mesmo tempo (*Orkut, Facebook, Twitter, blogs*), multiplicando os espaços para a sociabilidade e a socialização de ideias.

Conforme vimos no capítulo anterior, a legislação educacional é bem favorável à mídia-educação ou à educação para as mídias como é nomeada em alguns documentos. No âmbito nacional, por exemplo, as Diretrizes Curriculares Nacionais de 2013 pontuam de maneira histórica a evolução tanto dos aparelhos quanto das gerações que os acompanham, estimulando a utilização das TIC de maneira consciente, democrática, interativa, reflexiva e crítica pelos professores em suas práticas pedagógicas. A Base Nacional Comum Curricular de 2017 também se posiciona na mesma tonicidade de estimular o trabalho dos professores com a mídia-educação, de modo a torná-los mediadores do conhecimento e seus alunos pesquisadores.

No âmbito da legislação educacional no Estado de Santa Catarina ocorre algo semelhante, porém de maneira ainda mais enfática, sugerindo que de fato se utilize a mídia-educação em sala de aula. Os Parâmetros Curriculares de Santa Catarina de 2014 apontam as TIC como elemento estruturador do trabalho pedagógico, utilizando a mídia-educação como método didático, aprofundando-se inclusive na Educação Física e deixando claro os conteúdos intersubjetivos a serem trabalhados em sala.

Acompanhando todas essas regulamentações e recomendações, o município de Florianópolis aponta tanto a mídia-educação quanto a inserção das TIC como algo a ser pensado e feito dentro das escolas e das salas de aula. Com o intuito de formar professores mais bem preparados para atuar com essa nova perspectiva pedagógica, formações continuadas são sugeridas pelas Diretrizes do Programa Nacional de Tecnologia Educacional (PROINFO-1997). Além disso, as Diretrizes Curriculares da Educação Básica da Rede Municipal de 2015 e nos parâmetros Curriculares da Rede Municipal de 2016 especificam como se deve desenvolver o trabalho com as TIC através da mídia-educação em sala de aula.

Em termos de *smartphones*, as publicações ainda são tímidas. Ambos os trabalhos que abordam os *smartphones* são recentes, publicados no ano de 2017 no CONBRACE. O primeiro deles, de autoria de Frazão et al. (2017), se caracteriza como uma pesquisa-ação, cujo objetivo central é a experimentação de uma metodologia de ensino-aprendizagem em espaço escolar a partir dos conteúdos midiáticos. Isso ocorreu em uma formação com professores de Educação Física da rede Básica do município de Natal (RN). Dentre as atividades realizadas, o

estudo enaltece uma em que o objetivo era o uso do aplicativo *WhatsApp*, numa tarefa de execução de corrida de obstáculos, na qual era necessário estabelecer um processo de comunicação entre os envolvidos, no sentido de comunicar uma forma de ultrapassar os obstáculos, que isso deveria ser realizado através de uma narrativa com *emoticons*. Tal situação, segundo os autores, fez com que os professores experimentassem uma nova maneira de uso do aplicativo e das possibilidades do processo de comunicar para além da interação e da conexão. Isso permitiu que os professores compreendessem o *WhatsApp* não mais apenas do aspecto de comunicação entre as pessoas, mas como uma possibilidade de comunicação entre professor/aluno no cotidiano das aulas de Educação Física.

Já o segundo, de autoria de Sena (2017), é uma pesquisa-ação com o objetivo de intervir na prática pedagógica nas aulas de Educação Física a partir das mídias digitais. As aulas analisadas foram realizadas nos anos finais da escola Ulisses Góis, localizada na cidade de Natal (RN), em que foram desenvolvidos planos de intervenção para cinco aulas de Educação Física em que os alunos usariam câmera fotográfica, filmadora e aparelho celular. Ao final da experiência, a pesquisadora concluiu que as tecnologias móveis estão cada vez mais presentes no cotidiano dos adolescentes e que não há como negar essa realidade dentro do ambiente escolar, sendo de maior êxito apropriar-se das TIC e passar a utilizá-las em aula, a fim de formar um aluno pensador, crítico e ativo.

Como mencionado anteriormente, essa timidez tanto em pontuar a tecnologia em questão quanto no número de publicações encontradas ocorre por ela ser uma TIC relativamente nova, se comparada às demais. Enquanto os *smartphones* ainda são novidade, cujo uso em sala de aula e mesmo nos pátios escolares está sob uma cortina de liberação ou proibição, as demais TIC parecem ter sido incorporadas, com graus variados, à dinâmica escolar. É possível que com o tempo isso também ocorra com os *smartphones*, ou seja, que seu uso e portabilidade no espaço escolar seja cada vez mais frequente, a ponto de se tornar uma ferramenta “naturalizada” naquele espaço.

Ao analisar as seis publicações mencionadas, observamos tanto limites quanto possibilidades para a utilização dos *smartphones* na escola. A possibilidade mais interessante parte da observação do princípio de convergência (JENKINS, 2009), pois, num único aparelho, é possível desenvolver as funções de pelo menos **quatro TIC** (filmadora, câmera fotográfica, gravador de áudio, conexão com a internet, antigamente feita apenas pelo computador) dentro da escola, sem precisar mudar o aluno de ambiente, apenas ativando a internet (isso pode ser uma das limitações,

caso a escola não tenha a rede em funcionamento). Se o aluno estiver com seu *smartphone* em mãos (segundo o CETIC, hoje essa é a tecnologia mais utilizada pelos jovens para acessar a internet, ultrapassando os computadores – logicamente mais crianças tem *smartphones*, o que não exclui a possibilidade da limitação advinda das restrições econômicas e sociais), poderá efetuar a busca solicitada pelo professor, acessar um vídeo, assisti-lo, fazer uma publicação nas redes sociais, conversar no *WhatsApp* com seus colegas, capturar uma foto ou gravar um vídeo para publicação.

Cabe ressaltar que essa é apenas uma forma simplista de exemplificar as possibilidades do uso do *smartphone* em sala de aula, atrelada, em grande medida, ao seu uso como ferramenta. Por isso, a importância de pesquisas como essa, que permitem conhecer e explorar as potencialidades pedagógicas atuais e futuras desse aparelho em sala de aula, em geral, e para a Educação Física, em específico. Como no estudo de Sena (2017), em que a autora se utiliza de TIC para proporcionar novas formas de ensino-aprendizagem, em que é possível observar o trabalho *com* as mídias, o qual pode, com o tempo, ser refinado e expandido para *através* das e *sobre* as mídias. O mesmo ocorre com o trabalho de Frazão et al. (2017), em que também é possível observar a TIC sendo explorada apenas por seu viés de ferramenta, limitando a interação com novas formas de representação e produção da realidade a uma das possíveis dimensões de conhecer que a ferramenta nos possibilita.

As possibilidades abertas a partir dessa TIC são inúmeras, assim como as limitações. Algumas dessas foram elencadas nas publicações e apontaram para o cuidado em observar se todos os alunos dispõem dessa tecnologia, se há infraestrutura na escola para o seu uso (FRAZÃO et al. 2017; SENA, 2017; CRUZ JUNIOR, 2017). Além disso, os cuidados incluem frisar junto aos alunos a utilização pedagógica do aparelho e possibilitar aos professores uma formação continuada, para trabalhar da melhor forma possível no âmbito escolar, aliando as TIC ao cotidiano de sala de aula.

Os **limites e as possibilidades** dos artigos quanto ao uso das TIC expressam, de forma geral, aquilo que está sendo problematizado. Assim, quando um artigo analisa, por exemplo, o uso dos recursos midiáticos nas aulas de Educação Física, as conclusões indicam que a utilização dos recursos midiáticos é impossibilitada por falta de infraestrutura escolar, ou, então, que os professores não têm domínio dos recursos midiáticos (BIANCHI e HATJAME, 2007; BIANCHI e PIRES, 2015; NEUENFELDT et al., 2009; BETTI, 2007), ou, ainda, positivamente, que o uso dessa tecnologia foi possível e que a aula foi ou diferenciada, ou

possível, ou difícil (LISBOA, 2012; TINÔCO, BATISTA, ARAUJO, 2007; BATISTA, TINÔCO, DIAS 2015; SENA, 2017; BIANCHI e HATJAME, 2007). Cada caso, cada artigo, cada realidade pesquisada gera um dado diferente a ser considerado. No que tange às indicações, como pano de fundo, as TIC aparecem como temáticas transversais aos eixos de conteúdos da Educação Física, as quais são caras ao Movimento Renovador.

Em termos gerais, os estudos da categoria Diagnósticos/Descrições apresentaram como característica uma grande dispersão de TIC abordadas (televisão, jogos eletrônicos, *smartphones*, câmeras fotográficas, entre outros.). Apesar disso, é possível afirmar que um conjunto de estudos se preocupou em diagnosticar como se apresenta na Educação Física escolar o uso das TIC (em especial, o *smartphone*) como recurso pedagógico sob a perspectiva da mídia-educação. Um dos fatores que facilitou os estudos-diagnósticos da década foi a pesquisa-ação ou de inspiração etnográfica na escola, por meio da utilização de observação participante, diário de campo e entrevistas, na maioria das vezes combinando diferentes técnicas.

4.3 A PRODUÇÃO EM TORNO DA CATEGORIA INTERVENÇÃO NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E O USO DAS TIC (*SMARTPHONE*) COMO RECURSO PEDAGÓGICO SOB A PERSPECTIVA DA MÍDIA-EDUCAÇÃO

Esta categoria, após a triagem metodológica, abrange um total de oito trabalhos, sendo que cinco deles são estudos submetidos aos CONBRACE, dois são artigos publicados na Revista Motrivivência e um está na Revista Movimento. A categoria Intervenção diz respeito aos trabalhos que tematizam questões que não estão diretamente relacionadas à realização das aulas, mas que as influenciam. Conforme vimos anteriormente, Bracht et al. (2011) caracterizam essa categoria como relatos de experiência, que buscam aprimorar a metodologia de ensino durante a prática pedagógica, utilizando como estratégia de ensino o uso da mídia-educação. Esses textos têm se ocupado de aspectos que, na escola, influenciam o trabalho dos docentes, como os que se inserem, por exemplo, em temas como: Avaliação, Cultura Escolar, Currículo/Organização Curricular, Conteúdos/Trato Didático-Pedagógico, Formação/Intervenção e Métodos de Ensino.

São esses os casos, por exemplo, de Araújo e Porpino (2007), Sales e Silva (2017), Camuci, Matthiesen e Ginciene (2017), Fauth e Lisboa (2011), que discutem os conteúdos Educação Física na mídia e da mídia

e como tratar, didático-pedagogicamente, na escola. E os artigos de Tocantins, Ribeiro e Wiggers (2011), Carvalho Júnior (2015), Costa e Wiggers (2016), que tratam de buscar novos métodos de ensino para a Educação Física e as mídias, e de Bianchi (2009), que aborda os limites e possibilidades de interlocução sobre a cultura escolar com professores.

Para melhor compreender o panorama exposto sobre os sete artigos selecionados na categoria Fundamentação, apresentamos abaixo a tabela com um panorama geral dos trabalhos (títulos, autores, palavras-chave, local e ano das publicações), permitindo a observação da amostra obtida através da triagem metodológica.

Quadro 5 - Trabalhos selecionados na categoria Intervenção

| Categoria Intervenção | | | | |
|--|--|---|----------------------------|--------------------------|
| Título | Autores | Palavras-chave | Local da publicação | Ano de publicação |
| O sujeito, o esporte e a tv: considerações estéticas e pedagógicas sobre o telespetáculo esportivo | Allyson Carvalho de Araújo Karenine de Oliveira Porpino | Educação Física, esporte, telespetáculo esportivo. | CONBRACE | 2007 |
| Formação continuada de professores em mídia-educação (física): ações colaborativas na rede municipal de ensino de Florianópolis/SC | Paula Bianchi | Educação Física, formação Continuada de Professores, mídia-educação (Física.) | CONBRACE | 2009 |
| O esporte-da-mídia na concepção de escolares: um estudo de recepção | Fernanda Fauth Mariana Mendonça Lisbôa | Esporte-da-mídia, escolares, Concepção de esporte. | CONBRACE | 2011 |
| As tecnologias nas aulas de | Arlindo Fernando Paiva de | Tecnologia, Educação Física Escolar, | CONBRACE | 2015 |

| | | | | |
|--|--|--|---------------|------|
| Educação Física escolar | Carvalho Junior | Ambientes Virtuais. | | |
| O jogo de videogame relacionado ao Atletismo e suas possibilidades pedagógicas | Guilherme Correa Camuci Sara Quenzer Matthiesen Guy Ginciene | Educação Física, Tecnologia da Informação e Comunicação, Videogame, Atletismo, Ensino. | Motrivivência | 2017 |
| Jogos eletrônicos de movimento: esporte ou simulação na percepção de jovens? | Ana Paula Salles da Silva Ana Márcia Silva | Jogos eletrônicos, jovens, tecnologia, esporte, simulação. | Motrivivência | 2017 |
| Pedagogia crítico-emancipatória e Educação Física escolar: confluências à mídia-educação | Jonatas Maia da Costa Ingrid Wiggers | Educação, Filosofia, mídia audiovisual. | Movimento | 2016 |

Fonte: Elaborado pela autora (2018)

Em relação às principais **problematizações**, consideramos difícil identificar, nessa categoria, grandes eixos articuladores, mas verificamos uma diversidade de indagações e/ou preocupações ao longo da década. Em função disso, elencamos, na sequência, os assuntos mais recorrentes em termos de problematização. Eles versavam sobre a necessidade de:

a) refletir sobre a relação estética entre o tele-espetáculo esportivo e o esporte, focalizando contribuições para o ensino na escola (ARAUJO; PORPINO, 2007; FAUTH; LISBOA, 2011);

b) pensar sobre novas formas de inserção das TIC nas escolas (CARVALHO JUNIOR, 2015; TOCANTINS; RIBEIRO; WINGGERS, 2011);

- c) analisar limites e possibilidades para formação de professores que proporcionem o exercício de novas práticas pedagógicas críticas e colaborativas na perspectiva das TIC (BIANCHI, 2009);
- d) discutir a pedagogia crítico-emancipatória e o universo das representações midiáticas, especialmente o entendimento da mídia-educação como proposição teórica suplementar para o ensino da Educação Física nas escolas (COSTA e WIGGERS, 2016);
- e) identificar a percepção de jovens acerca de experiências com *videogames* e jogos eletrônicos sobre o conteúdo da Educação Física, perspectivando a inserção das TIC em sala de aula (SALES e SILVA, 2017; CAMUCI, MATTHIESEN, GINCIENE, 2017).

A despeito da dificuldade em identificar tendências nessa ou naquela direção, é possível afirmar que, cada vez mais o professor e aquilo que acontece no cotidiano da escola são assumidos como pontos de partida das problematizações que se tecem a respeito da Educação Física escolar. Além disso, ao lado dessas problematizações, verificamos que, em boa parte dos artigos, percebe-se como “pano de fundo” a influência do Movimento Renovador, já que os artigos expressam a preocupação de construir uma nova prática pedagógica em Educação Física que vise corpo e mente juntos, e isso vale, principalmente, para o quesito limites e possibilidades, como demonstramos a seguir.

A análise da categoria em tela, no que concerne às principais **orientações teóricas**, constatou a presença de autores já mencionados anteriormente na categoria Diagnóstico/Descrição. No campo da mídia-educação ou do educar para as mídias, identificamos: Maria Luiza Belloni, Monica Fantin e Pierre Cesare Rivoltella. No campo da educação: Paulo Freire e Antonio Zuin. No campo das Ciências Sociais e Humanas: Jesus Martin-Barbero, Mikhail Bakhtin e Vani Kenski. No campo metodológico: Laurence Bardin. No campo da Educação Física: Mauro Betti e Elenor Kunz. E no campo filosófico: Maurice Merleau-Ponty.

Com eles, temas em ascendência, como o uso de TIC na escola sob a perspectiva da mídia-educação (ARAUJO; PORPINO, 2007; CARVALHO JUNIOR, 2015; TOCANTINS; RIBEIRO; WINGGERS, 2011; SALES; SILVA, 2017; CAMUCI; MATTHIESEN; GINCIENE, 2017), passaram a ser debatidos e adquiriram consistência. A década de 2007 a 2017 permitiu a expansão das produções sobre a Educação Física,

sobretudo no que se refere a pensar a prática, e não apenas em (re)produzir mecanizações de movimento (COSTA; WIGGERS, 2016). Tendo isso em vista, é importante compreender a ideia de professor reflexivo, professor pesquisador, epistemologia da prática. Assim, ousamos dizer, baseados nos autores citados, que já não faz sentido um monólogo em sala de aula, com um “professor locutor” (BIANCHI, 2009); é necessário que se estabeleça um diálogo e que a figura do professor seja vista como a de um facilitador/mediador (FAUTH; LISBOA, 2011).

Outras características dessa categoria, no que diz respeito às suas orientações teóricas, são semelhantes às identificadas pelos tópicos mencionados anteriormente a respeito da categoria Diagnóstico/Descrição, como pontuamos anteriormente. Percebemos que, em vários artigos, os autores:

- a) não assumem uma perspectiva teórica principal, mas trabalham com referências diversas (CARVALHO JUNIOR, 2015; BIANCHI, 2009);
- b) dialogam com autores da Educação Física, mas não de maneira predominante – como é um campo interdisciplinar passeiam por outros autores das Ciências Sociais e Humanas, da Educação, da Filosofia, entre outros (ARAUJO; PORPINO, 2007);
- c) incorporam referências teóricas ligadas a temas específicos (por exemplo, mídia-educação, história da mídia-educação. (FAUTH e LISBOA, 2011);
- d) indicam a grande influência que o campo pedagógico mais amplo exerceu sobre a produção da área de Educação Física (COSTA e WINGGERS, 2016; TOCANTINS, RIBEIRO, WIGGERS, 2011).

No que diz respeito às **metodologias** empregadas nos artigos dessa categoria, o quadro é semelhante ao identificado em Diagnóstico/descrição. Porém, a diferença entre as duas categorias reserva-se ao entendimento metodológico dos estudos, uma vez que, na categoria Intervenção, eles são voltados ao ensino, ou seja, para formas e estratégias de fazer compreender algo ou alguma coisa, enquanto que, na categoria Diagnóstico/descrição, são voltados ao estudo, ou seja, estão preocupados em entender uma determinada realidade social, a qual, no entanto, é a mesma da anterior: professores e estudantes em uma relação de ensino-aprendizagem. Por sua vez, as publicações em forma de ensaio presentes na triagem são três (TOCANTINS, RIBEIRO, WIGGERS,

2011; CARVALHO JÚNIOR, 2015; COSTA e WIGGERS, 2016), sendo dos anos 2011, 2015 e 2016 e nas quais se sobressai o tema “Métodos de Ensino”. Nos demais estudos, as investigações são baseadas em pesquisa de campo, com recorrência à etnografia e estudos de caso. O foco e o objeto, portanto, estão naquilo que acontece no “chão da escola”, em termos de estratégia de intervenção.

No que diz respeito, então, às **principais TIC**, não há, nessa categoria, a predominância ou o destaque de uma ou mais tecnologias, pois a grande maioria dos artigos atém-se a pensá-las de uma maneira geral, focando principalmente nas possibilidades de inseri-las no contexto escolar, medindo seus limites e analisando o que já está posto, a fim de aprimorar o que for possível e de sugerir novos caminhos e perspectivas para a utilização das TIC nas práticas pedagógicas, durante as aulas de Educação Física. Isso se dá, também, com o objetivo de fomentar e alimentar a ideia daquilo que pode ser feito no contexto escolar. Entretanto, pudemos observar, em dois artigos (SALES e SILVA, 2017; CAMUCI, MATTHIESEN, GINCIENE, 2017), ambos publicados em 2017, na Revista Motrivivência, a predominância de duas TIC diferentes, sendo que os estudos perspectivavam o uso de *videogames* e de jogos eletrônicos como foco da reflexão à inserção das TIC.

O trabalho de Sales e Silva (2017) apresentou como objetivo identificar a percepção de jovens sobre a experiência com Jogos Eletrônicos de Movimento com temática esportiva e, para isso, investigou 24 jovens, estudantes do Ensino Fundamental, divididos em três grupos. Cada grupo participou de 10 sessões de Jogos Eletrônicos de Movimento, de três horas de duração cada. Durante as sessões, as falas dos jovens foram registradas em diário de campo e observação participante. Os dados dessa pesquisa indicam uma ambiguidade na percepção dos jovens acerca da experiência com os Jogos Eletrônicos de Movimento, que resulta num alargamento dos sentidos atribuídos por eles às modalidades esportivas. Afinal, o interesse dos jovens pesquisados para com os Jogos Eletrônicos de Movimento de esportes não se deu unicamente pelo que esses têm de igual aos esportes convencionais, mas também pelo que a tecnologia acrescentou na experiência esportiva. Nesse sentido, concluiu-se que há um alargamento conceitual, onde a compreensão do esporte é expandida pelas experiências com a tecnologia.

Já o artigo de Camuci, Matthiesen e Ginciene (2017) analisa o jogo de videogame *Kinect Sports (Xbox 360)*, relacionado ao atletismo, verificando as proximidades e os distanciamentos em relação à modalidade esportiva oficial e suas possibilidades pedagógicas. Para isso, as pesquisadoras se utilizaram de coleta de dados e observação

participante, sendo sua amostra alunos do Ensino Fundamental. Concluiu-se que, devido à proximidade dos alunos com as tecnologias, sua utilização como uma ferramenta pedagógica em aulas de Educação Física pode contribuir para o ensino de diferentes conteúdos, a exemplo do atletismo. Entretanto, nesse caso, é preciso certo cuidado, considerando-se que as provas representadas no *Kinect Sports do Xbox 360* apresentam algumas fragilidades em relação às regras, as quais poderão ser abordadas pelo professor, para que os alunos tenham uma compreensão correta sobre cada uma dessas provas (corrida de velocidade, corrida com barreiras, salto em distância, lançamento do dardo e lançamento do disco) (CAMUCI; MATTHIESEN; GINCIENE, 2017).

Já no que diz respeito à **mídia-educação**, observamos que ela é apontada como finalidade a ser alcançada. Os artigos, em sua maioria, visam que, a partir dos estudos intervencionistas, as práticas pedagógicas com as TIC não utilizem as tecnologias apenas como meras ferramentas nas aulas, mas como mediadoras de práticas pedagógicas que elevem os alunos ao status de pesquisadores, de modo a se tornarem produtores de conhecimento e, ao mesmo tempo, críticos o suficiente para compreender e questionar fatos triviais que, de outra forma, apenas reproduziriam.

No que concerne aos *smartphones*, a TIC é mencionada em um dos artigos de 2017 da revista *Motrivivência* (SALES e SILVA, 2017), mas não é o foco do estudo, impossibilitando nossa análise qualitativa. Portanto, na categoria Intervenção, na década analisada, não há estudos publicados com ênfase nos *smartphones*.

Por fim, no que diz respeito aos **limites** e às **possibilidades**, verificamos certa falta de unidade anunciada em torno das problematizações, de modo que consideramos impossível apontar, ao longo dos anos, nos trabalhos analisados, tendências mais gerais. Seleccionamos, para exemplificar, alguns resultados, indicações e apontamentos mais importantes nos artigos analisados, quais sejam:

- a) o desafio de fazer os alunos compreenderem a relação entre Educação Física e TIC (BIANCHI, 2009);
- b) os desafios estruturais em que salas informatizadas não são suficientes frente à quantidade de alunos, por exemplo (BIANCHI, 2009);
- c) os desafios extraclasse, como a carga horária elevada, o excesso de trabalho, a falta de incentivo e de formação continuada, a falta de apoio ao desenvolvimento de

- projetos com as TIC na escola e engessamento do currículo (BIANCHI, 2009);
- d) a possibilidade da prática pedagógica a partir do uso de *videogames* (SALES e SILVA, 2017);
 - e) o desafio de adquirir TIC diferentes, como *videogames*, pelo alto custo do material (CAMUCI, MATTHIESEN, GINCIENE, 2017);
 - f) a possibilidade de promover a educação emancipatória a partir da mídia-educação (COSTA e WIGGERS, 2016);
 - g) a necessidade de consolidar as teorias ou abordagens pedagógicas, utilizando-se de pesquisa empírica que tome como objeto a prática pedagógica na escola (TOCANTINS, RIBEIRO, WIGGERS, 2011);
 - h) o fato de que a tecnologia por si só não é capaz de melhorar a educação (FAUTH e LISBOA, 2011; BIANCHI, 2009).

Diante disso, pensamos que não se pode reduzir a inserção das TIC na escola apenas à sua utilização como uma ferramenta, ou seja, que não se pode apenas educar para as mídias ou simplesmente permitir o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação em sala de aula sem um fim pedagógico. É preciso uma apropriação crítica e criativa das mídias e dos meios para que necessariamente haja sentido e inovação pedagógica. Antes disso, isto é, da inserção das TIC, é imprescindível que ocorra a preparação dos professores, por meio de formações continuadas, discussões, simpósios, a fim de que eles estejam seguros de suas potencialidades frente ao novo. Para além do destacado anteriormente uma sugestão é ampliar as dimensões do objeto de estudo, inserindo a temática mídia-educação desde a formação inicial das crianças, tendo em vista que os alunos estão cada vez mais conectados à internet, como apontam os dados do cetic.br.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após apresentarmos todas as categorias de maneira qualitativa, consideramos necessário ressaltar, em primeiro lugar, que, apesar do caráter bastante descritivo de nosso texto, particularmente de seu segundo capítulo, temos clareza de que as opções teórico-metodológicas que fizemos nos levaram a destacar determinados aspectos e tipos de interpretação, embora nosso estudo não se tenha proposto centrar-se na avaliação da qualidade da produção. Ainda gostaríamos de reforçar que a classificação elaborada deve ser entendida apenas como um recurso instrumental, não significando que a produção do conhecimento siga ou possa ser definida substancialmente pelas categorias de Bracht, et al. (2011). As classificações podem ajudar a situar o debate e a caracterizá-lo em função das perspectivas que o compõem. No entanto, elas se tornam questionáveis quando, ao invés de estimular o pensamento, inibem-no, mantendo-o preso a estereotípias que exercem um poder simplificador sobre o que se pretende elucidar.

Além disso, ressaltamos que a categoria Diagnóstico/descrição, além de conter o maior percentual de artigos, preocupou-se em pesquisar sobre o campo educacional de dentro do próprio campo, com estudos inseridos no ensino e na prática, partindo da teoria à aplicação do que eram meras hipóteses. Cabe enfatizar, também, o fato de que os artigos analisados foram publicados em revistas e eventos acadêmicos, que, além de comportarem a parcela mais significativa das publicações sobre o tema Educação Física escolar e mídia, de alguma forma estavam vinculados ao Movimento Renovador ou, então, foram por ele influenciados.

Em suma, o que percebemos foram os ecos e desdobramentos desse movimento de reformulação das funções sociais da Educação Física como disciplina escolar que pautam, majoritariamente, as problemáticas e os aportes teórico-metodológicos dos artigos publicados a partir da década de 1980, no âmbito da Educação Física, que pensam a escola como objeto de conhecimento e intervenção e ainda são pautados na discussão, o que mostra que ainda não houve uma consolidação da disciplina como campo de conhecimento.

Por isso, a despeito de uma grande dispersão (e/ou descontinuidade) dos temas e das problemáticas presentes na produção, conseguimos identificar, operando como pano de fundo, a perspectiva de construção de uma nova Educação Física escolar. Para que não se superestime a importância desse Movimento Renovador no campo (acadêmico) da Educação Física como um todo, julgamos importante lembrar que a produção sobre o tema Educação Física escolar e mídia-

educação aparece em cerca de 0,72% das publicações em periódicos da área, quando comparada ao montante total dos artigos publicados de 2007 a 2017.

Esse dado é compreensível, pois o tema em questão é emergente e atual, tanto no campo escolar quanto no cotidiano de crianças e adolescentes, e, por isso mesmo, não pode e não deve permanecer nebuloso aos olhos dos docentes e discentes. Percebemos a importância disso, sobretudo pelo fato de que a mídia-educação é uma interface nova, com potencialidades a serem exploradas na escola e nos estudos futuros, segundo autores como Belloni (2001), Rivoltella (2002) e Fantin (2006), que já defendem a mídia-educação como estratégia de prática pedagógica nas escolas.

Analisando o desenvolvimento dos aportes teóricos presentes nos artigos, identificamos, como traço significativo, a pluralidade que se instalou na década de 2007 a 2017, fruto, provavelmente, tanto de seu próprio desenvolvimento acadêmico quanto também dos vínculos gerados com pesquisadores de outras áreas do conhecimento. Também verificamos, como um movimento recente importante, a construção de um diálogo mais direto com as Ciências Sociais e Humanas (aspecto que estava sob maior influência do campo da Educação), o que pode significar – mas não garantir – um maior rigor teórico-conceitual nas produções envolvendo as mídias. No tocante à influência do campo da Educação nesses artigos, nos parece absolutamente plausível e, de certa forma, desejável que ela aconteça. Ainda assim, talvez se possa reivindicar que haja não só um incremento dessa relação, mas também que a Educação Física assuma um papel de maior protagonismo, formulando, a partir de sua especificidade, questões para o campo interdisciplinar mídia-educação-Educação Física como um todo.

Em termos metodológicos, as publicações demonstram que, nas categorias Fundamentação, Intervenção e Diagnósticos/descrições, as pesquisas empíricas – principalmente de caráter qualitativo e de intervenção (pesquisa participante, pesquisa colaborativa e pesquisa-ação) – se destacam e ganham importância, adquirindo mais espaço, além daquelas que se ocupam com o cotidiano escolar a partir da abordagem etnográfica. Em grande parte dos estudos, o que ocorre a partir dos muros da escola é uma preocupação metodológica, que visa evoluir e aprimorar a prática pedagógica.

Ao observarmos as TIC no campo escolar, a partir das publicações, percebemos que há, ao mesmo tempo, entusiasmo e desânimo em relação às tecnologias. O **entusiasmo** parte da perspectiva de inserir, na prática pedagógica, novas formas de reinventar o tradicional

método escolar envolvendo apenas giz, quadro negro, alunos em fileiras e professor-locutor. As TIC trazem consigo a possibilidade de avanço em métodos de ensino e didática. Os próprios documentos legislativos apontam para a sua importância, demarcando a desatualização em que o ensino básico ainda se encontra e encorajando e estimulando os professores a experimentarem e adotarem o uso das TIC em sala de aula. Porém, o contrário do que é visto nos documentos é sentido na prática, em que a falta de recursos e estrutura limita o uso dessas mesmas tecnologias (que muitas vezes nem chegam até a escola).

Além de encorajar os professores a trabalhar com a possibilidade de inserir as TIC em sala de aula, alguns documentos, como o Plano Estadual de Educação de Santa Catarina de 2015 e o Plano de Educação e Inovação Tecnológica de 2017, prometem melhorias estruturais e pontuam estratégias para, de fato, promover o uso das TIC de maneira igualitária, contemporânea, qualitativa e gestacional entre os alunos. Como já destacamos anteriormente, no âmbito “discursivo”, de maneira geral, não faltam políticas na última década que sugeriram ou mesmo pontuam a utilização desses recursos em sala de aula, o que falta, segundo os textos analisados, é incentivo público a reformas estruturais nas salas de aula e obtenção de materiais de tecnologia e informação.

Entretanto, ao nos debruçarmos sobre a utilização dos *smartphones*, nos deparamos com um entrave na legislação do Estado catarinense: a Lei 14636, que proíbe o uso de celulares dentro das escolas estaduais e municipais de Santa Catarina. Essa lei torna **confuso** o processo de compreensão dos documentos, pois é enfatizado, inclusive com nuances históricas, nas Diretrizes Curriculares Nacionais de 2013, que se deve estimular e acompanhar o uso das TIC em sala de aula, promovendo sua oferta e seu acesso através das escolas, dos professores e das políticas públicas. A lei, sancionada em 2008, no estado de Santa Catarina, se opõe ao exposto e sugerido nas Diretrizes Curriculares Nacionais, pois, segundo dados do CETIC.br, no ano de 2018, os jovens têm acessado a internet mais pelos *smartphones* do que pelos computadores.

Os *smartphones* são um dos exemplos de **tecnologia de convergência**, visto que reduzem a apenas um aparelho de fácil acesso e manuseio várias ferramentas, tais como: câmera fotográfica, filmadora, acesso à internet, calculadora, bloco de notas, pacote *Office* e aplicativos ilimitados. O uso do *smartphone* se resume a passar e tocar, com um dos dedos, a tela *touch screen*, o que, em tempos analógicos, era algo inimaginável e, hoje, já está à disposição de uma geração com grande familiaridade com tal meio de interação. E tudo isso **cabem na palma da**

mão, podendo ser **guardado no bolso** quando não utilizado. Tendo isso em vista, é preciso compreender esse assunto e essa tecnologia e colocá-los em discussão, a fim de proporcionar aos professores uma visão mais ampla sobre as políticas públicas que estão em xeque para essa TIC.

O *smartphone*, além das facilidades já mencionadas, exerce sobre as pessoas e, mais especificamente, sobre as crianças, um fascínio, uma vez que muitas horas por um dia são dispendidas com essa tecnologia, sem que se perceba a **passagem do tempo**, jogando virtualmente com amigos, “zapeando” vídeos no *YouTube*, interagindo com amigos e familiares nos grupos de conversa do *WhatsApp* ou mesmo se exercitando através de um aplicativo, baixado no sistema operacional do aparelho, que seja capaz de mostrar o **tempo e o exercício a ser praticado**.

Algumas das crianças usuárias de *smartphones* nem alfabetizadas são, mas rapidamente se familiarizam com a “alfabetização digital”. Outras nem desenvolveram a fala ou o andar, mas já são capazes de colocar um vídeo para assistir com o simples movimentar de um dedo. Por isso, consideramos importante refletir, inclusive, sobre a própria **motricidade** nos anos iniciais de uma criança. Será que os parâmetros estabelecidos outrora sobre cronologia do desenvolvimento cognitivo, padrões e fases do movimento e desenvolvimento motor não vêm se transformando com as tecnologias? Afinal, as novas gerações estão cada vez mais rápidas e espertas, pois acompanham facilmente as mudanças da era digital, diferentemente do que acontecia quando os padrões de motricidade foram estabelecidos, em que tudo era analógico. Fica aqui nosso questionamento pessoal sobre isso.

Ao tratarmos das facilidades e possibilidades da inserção dos *smartphones* na vida cotidiana nas escolas, também surgem as dificuldades para concretizar tal inserção de maneira igualitária e uniforme, como abordado no Plano de Educação e Inovação Tecnológica. Isso porque, mesmo acompanhando os dados apresentados e expostos anteriormente pelo CETIC.br, sabemos que, na maioria das escolas do Município de Florianópolis, as realidades são distintas e, em uma turma, nem todos terão acesso ao aparelho, entaves esses já trazidos pelos artigos da categoria Diagnóstico/descrição quanto às dificuldades estruturais e sociais.

Mais do que apenas inserir as TIC no cotidiano das aulas e das escolas, os documentos norteadores e os artigos analisados utilizam a mídia-educação como principal abordagem/metodologia para que essa inserção aconteça. Porém, não somente em caráter instrumental para a execução de aulas diferentes, como vimos em alguns relatos de experiência, mas principalmente como meio de construção de

pensamento crítico sobre os mais diversos conteúdos e temas transversais, assim como veículo para a produção de conhecimento, partindo dos próprios alunos.

A nosso ver, uma maneira de como fazer isso com os *smartphones*, por exemplo, seria elaborar um bloco de aulas a partir de um determinado conteúdo, em que os alunos se tornassem os pesquisadores. Nesse tempo destinado à execução de determinado estudo, eles montariam as aulas e seriam, assim, estimulados e instigados pelo professor. Isso evidenciaria que a mídia-educação assume um papel de facilitador dos conteúdos e estratégias a serem adotadas, auxiliando e (re)direcionando as crianças para o foco principal do conteúdo estudado, por meio da utilização de diferentes perspectivas e enredos. Essa perspectiva auxiliaria, inclusive, no entendimento do que é, de fato, Educação Física, pois, com a mídia-educação, ousar-se-ia mostrar os conteúdos de maneiras novas, mais críticas e criativas, não apenas como reprodutora de movimentos. Assim, poder-se-ia buscar por aulas que trabalhassem a integralidade do homem, reafirmando, ainda, a importância da disciplina no âmbito escolar, conforme explicitado neste trabalho através do **Movimento Renovador**. A partir de toda a análise realizada em torno do tema e das publicações, entendemos tanto as TIC quanto a mídia-educação como excelentes estratégias pedagógicas para transformar a educação. No entanto, devemos compreender que, apesar disso, muito ainda precisará ser feito, dadas as dificuldades de colocá-las no ensino cotidiano de uma escola municipal. É necessário que encontremos meios de superar os entraves estruturais, as políticas de acesso, a burocracia, a **desigualdade social**, a falta de formação adequada sobre o tema para os acadêmicos que serão professores, assim como a **escassez de formação continuada aos que já atuam dentro da escola**. Infelizmente, o professor ainda é visto como aquele que tem o dever de “salvar o dia”, dando “um jeitinho aqui, um jeitinho ali”, trabalhando com material improvisado, uma sala com um computador a cada dois alunos, uma **quadra de cimento sem cobertura**, o uso da própria internet quando a da escola não está funcionando. Se as mínimas necessidades ainda não estão garantidas, como podemos garantir que as TIC e a mídia-educação “salvarão o dia”? Muito ainda precisa ser feito e, principalmente, discutido, pois as publicações voltadas às TIC no ambiente escolar, utilizando a mídia-educação, mantêm **níveis baixos se comparadas à importância e ao relevo** que são dados a esse tema por autores da área, como Maria Luiza Belloni, Pierre Cesare Rivoltella e Mônica Fantin.

Por essa razão, acreditamos que a tendência é a de que esse tema ganhe relevo nos próximos anos e que o *smartphone* desponte como uma

tecnologia a ser utilizada nas escolas devido à sua praticidade. Porém, é preciso que se pense em algumas questões, tais como: até que ponto os *smartphones* são realmente úteis a uma abordagem da Educação Física? Aqueles recursos todos servem a que e a quem? Ao professor? Às leis? Aos alunos? Ao conhecimento? Qual? A televisão já foi essa tecnologia revolucionária, outras vieram depois, mas o professor, por sua vez, segue na escola, como professor mesmo, não como mediador, facilitador ou qualquer outro termo. Por isso, é de extrema importância que pensemos no papel das tecnologias na formação de professores.

Portanto, concluímos este estudo com o sentimento de que mais pode ser feito pela temática e com a certeza de que entendemos que nem a mídia-educação, nem tampouco as TIC representam a salvação do futuro escolar. Compreendemos que se trata de um ciclo e que, quando uma dificuldade é superada e um passo adiante é dado, esse passo nunca será definitivo, pois sempre haverá outra dificuldade a ser superada e outro passo a ser dado, visto que **a escola, como parte integrante da vida, está e estará sempre em movimento.**

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W. *Educação e Emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

_____. *Sobre a Indústria Cultural*. Coimbra: Angelus Novus, 2003.

AMORÓS, F. *Nouveau Manuel complet d'éducation physique, gymnastique et morale*. Paris: Roret, 1830.

_____. *Traité d'éducation physique*. Paris, 1830.

ARAÚJO, A. C.; MARQUES, J. C.; PIRES, G. L. *A produção do Grupo de Trabalho Temático “comunicação e mídia” do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte: apontamentos entre 2009 e 2013*. (CBCE, no prelo - capítulo).

ARAÚJO, A. C.; PORPINO, K. O. O sujeito, o esporte e a tv: considerações estéticas e pedagógicas sobre o telespetáculo esportivo. Pernambuco. *Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte*, n. 15, 2007.

AZEVEDO, V. A. *et al.* A produção do GTT Educação Física, comunicação e mídia/CBCE no período 1997-2005: estudo de uma centena de textos. Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte, 15; Congresso Internacional de Ciências do Esporte, 2, *Anais ... Recife/PE*, 2007.

AZEVEDO, V. A.; PIRES, G. L.; SALLES SILVA, A. P. Jogos eletrônicos e suas possibilidades educativas. Florianópolis. *Motrivivência*, n. 28, p. 90-100, 2007.

AZEVEDO, V. A.; SALLES SILVA, A. P. “Press start”: possibilidades educativas dos jogos eletrônicos. Salvador. *Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte*, n. 16, 2009.

BAHIA, J. *Jornal, história e técnica: história da imprensa brasileira*. São Paulo: Ática, 1990.

BARACHO, A. F. O.; GRIPP, F. J. Os exergames e a educação física escolar na cultura digital. Campinas. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, v. 34, n. 01, p 111 - 126, 2012.

BASSANI, J. J.; VAZ, A. F. “Indústria Cultural”. In: GONZÁLEZ, F.; FENSTERSEIFER, P. E. (Org.). *Dicionário crítico de educação física*. Ijuí: Ed. da Unijuí, 2005. p. 239-242.

BATISTA, A. P.; TINÔCO, R. G.; DIAS, M. A. Tematizando o ensino do futebol nas aulas de educação física por meio de mídias digitais. Vitória. *Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte*, n. 19, 2015.

BELLINASSO, B. *As manifestações da Copa das Confederações de 2013: (Des) encontros, contraditos e realidade*. 2013. 37f. Trabalho de Conclusão de Curso (Educação Física licenciatura) - Universidade Federal de Santa Maria, 2013.

_____. *Detalhes da Limpeza – A Copa das Confederações de Futebol de 2013 e as Implicações para o ensino da Educação Física*. 2015. 58f. Monografia (Educação Física Escolar) - Universidade Federal de Santa Maria, 2015.

BELLONI, M. L. *O que é mídia-educação*. Campinas: Autores Associados, 2001.

BETTI, M. Das “imagens em ação” às “imagens em avaliação”: uma Pesquisa-ação sobre o uso de matérias televisivas em Programas de educação física escolar. Pernambuco. *Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte*, n. 15, 2007.

_____. *Jogos Olímpicos: grandeza e distorções do esporte moderno*. Corpo e Movimento, 2:19-21.

_____. *Educação Física e sociedade*. São Paulo: Movimento, 1991.

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

_____. O que a semiótica inspira ao ensino da Educação Física? *Discorpo*, São Paulo, n. 3, p. 25-45, 1994.

BETTI, M.; PIRES, G. L. “Mídia”. In: GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. *Dicionário crítico de Educação Física*. Ijuí: Ed. da Unijuí, 2005. p. 282-88.

BIANCHI, P. *Formação em Mídia-Educação (Física): ações colaborativas na rede municipal de Florianópolis/Santa Catarina*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação Física. UFSC, 2009. 214p.

_____. *Formação continuada de professores em mídia-educação (física): ações colaborativas na rede municipal de ensino de Florianópolis/sc*. Salvador. *Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte*, n. 16, 2009.

BIANCHI, P.; HATJE, M. a formação profissional em educação física permeada pelas tecnologias de informação e comunicação no centro de educação física e desportos da Universidade Federal de Santa Maria. Goiânia. *Pensar a Prática*, v. 10, n. 02, p 29 -306, 2007.

BIANCHI, P.; PIRES, G. L. cultura digital e formação de professores de educação física: estudo de caso na Unipampa. Porto Alegre. *Movimento*, v. 2, n. 04, p. 1025-1036, 2015.

BOURDIEU, P. *Sobre a televisão*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

BRACHT, V. “Corporeidade, cultura corporal, cultura de movimento ou cultura corporal de movimento?”. In: NÓBREGA, T. P. (Org.). *Epistemologia, saberes e práticas da Educação Física*. João Pessoa: Editora Universitária UFPB, 2006. p. 97-105.

_____. *Educação Física e ciência: cenas de um casamento (in)feliz*. Ijuí: Ed. Unijuí, 1999.

BRACHT, V. et al. A educação física escolar como tema da produção do conhecimento nos periódicos da área no Brasil (1980-2010): parte I. Porto Alegre. *Movimento*, Porto Alegre, v. 17, n. 2, p. 11-34, 2011.

BRACHT, V. et al. A educação física escolar como tema da produção do conhecimento nos periódicos da área no Brasil (1980-2010): parte II. Porto Alegre. *Movimento*, Porto Alegre, v. 18, n. 2, p. 11-37, 2011.

BRASIL. Congresso Nacional. (1942). Lei nº 378, de 13 de janeiro de 1937. In: BICUDO, Joaquim de C. *O ensino secundário no Brasil e sua atual legislação: de setembro de 1942 a julho de 1943*. São Paulo, s. ed.

_____. (1952b). Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 16 de julho de 1946. In: NÓBREGA, V. L. *Enciclopédia da legislação do ensino*. Rio de Janeiro: s.ed.

_____. Conselho Federal de Educação. (1966). Parecer nº 16. In: BRASIL, Ministério da Educação e Cultura, Divisão de Educação Física. *Educação Física – regulamentação do art. 22 da lei de diretrizes e bases da educação nacional; curso de educação por correspondência*. Rio de Janeiro, Autor.

_____. (1985g). Parecer nº 540/77. In: SÃO PAULO (estado), Secretaria de Educação. *Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. Educação Física; legislação básica*. São Paulo, Autor.

_____. Ministério da Educação e Cultura. (1956). Portaria nº 168, de 17 de abril de 1956. In: *LEX*; coletânea de legislação. São Paulo, Lex, ano 20, Marginalia.

_____. (1960). *Educação Física* (Método Francês); 1ª parte. Rio de Janeiro.

_____. (1976b). Plano nacional de educação Física e desportos. In: BRASIL, Ministério de Educação e Cultura, Departamento de Educação Física e Desportos. Lei nº 6.255/75, política nacional de educação física e desportos, plano nacional de educação física e desportos. Brasília, Departamento de Documentação e Divulgação.

_____. Ministério da Educação e Saúde, Departamento Nacional de Educação. (1942a). Circular nº 3, de abril de 1938. In: BICUDO, Joaquim de C. *O ensino secundário no Brasil e sua atual legislação: de 1931 a 1941*. Inclusive: São Paulo, s.d.

_____. Presidência da República. (s.d.). Decreto nº 80.228, de 25 de agosto de 1977. In: BRASIL. Ministério da Educação e Cultura, Secretaria de Educação Física e Desportos. *Legislação Desportiva*. Brasília.

_____. (1971). Decreto - Lei nº 69.450, de 1 de novembro de 1971. In: BRASIL.

_____. (1942a). Decreto - Lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942; lei orgânica do ensino industrial. In: LEX; Coletânea de Legislação. São Paulo, Lex, ano 6.

_____. (1942b). Decreto - Lei nº 4.244, de 09 de abril de 1942; lei orgânica do ensino secundário. In: LEX; Coletânea de Legislação. São Paulo, Lex, ano 6.

_____. (1943a). Decreto - Lei nº 1.212, de 17 de abril de 1939. In: LENK, Maria. *Organização de Educação Física e Desportos*. Rio de Janeiro, s. ed.

_____. (1943b). Decreto - Lei nº 4.642, de 02 de setembro de 1942. In: BICUDO, Joaquim de C. *O ensino secundário no Brasil e sua atual legislação*; de setembro de 1942 a julho de 1943. São Paulo, s. ed.

_____. (1946a). Decreto - Lei nº 8.529, de 02 de janeiro de 1946; lei orgânica do ensino primário. In: LEX; Coletânea de Legislação. São Paulo, Lex, ano 10.

_____. (1946b). Decreto - Lei nº 8.530, de 02 de janeiro de 1946; lei orgânica do ensino normal. In: LEX; Coletânea de Legislação. São Paulo, Lex, ano 10.

_____. (1946c). Decreto - Lei nº 9.613, de 20 de agosto de 1946; lei orgânica do ensino agrícola. In: LEX; Coletânea de Legislação. São Paulo, Lex, ano 10.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica: Orientações Gerais. Brasília, 2005.

_____. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais Para Educação Básica. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

_____. Base Nacional Comum Curricular. Ministério da Educação (MEC), Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2017.

- _____. Lei Municipal nº 8.623. Dispõe Sobre a Implantação Da Educação Para Mídia Nas Escolas Municipais De Florianópolis. Florianópolis, 2011.
- _____. Secretaria Municipal de Educação. Departamento de Educação Fundamental. Proposta Curricular. Florianópolis: PMF/SME/DEF, 2008.
- _____. Secretaria Municipal de Educação. Diretrizes Curriculares para Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. Florianópolis: PMF/SME, 2015.
- _____. Secretaria Municipal de Educação. Departamento de Educação Fundamental. Proposta Curricular. Florianópolis: PMF/SME/DEF, 2016
- _____. (1942). Exposição de motivos da lei orgânica do ensino secundário. In: LEX; coletânea de legislação. São Paulo, Lex, ano 6.
- _____. Ministério da Ciência e Tecnologia. *Sociedade da informação no Brasil: livro verde*. Organizado por Tadao Takahashi. Brasília: 2000. 195p.
- _____. Ministério da Ciência e Tecnologia. *Livro branco: ciência, tecnologia e inovação*. Resultado da Conferência Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação. Brasília: 2002. 80 p.
- CAETANO, A.; PIRES, G, L. Tematizando O Discurso Midiático Sobre Saúde Na Educação Física Escolar: Experiência Com Alunos Do Ensino Médio. Porto Alegre. Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte, n. 17, 2011.
- CAMPOS, F. (1974). Exposição de motivos do Decreto nº 21.241. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, 60 (132): 428-434;
- CAMUCI, G. C.; MATTHIESEN, S. Q.; GINCIENE, G. O jogo de videogame relacionado ao atletismo e suas possibilidades pedagógicas. Florianópolis. Motrivivência, n. 50, p 62-76, 2017
- CANTARINO FILHO, M. (1982). *A educação física no estado novo: história e doutrina*. Brasília, Universidade de Brasília. (Dissertação de mestrado).

CAPANEMA, G. (1940). Exposição de motivos do Decreto – Lei nº 2.072, de 08 de março de 1940. In: LEX; coletânea de legislação. São Paulo, Lex, ano 4.

CARVALHO JUNIOR, A. F. P. As tecnologias nas aulas de educação física escolar. Vitória. *Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte*, n. 19, 2015.

CASTELLANI FILHO, L. (1983). A (des)caracterização profissional-filosófica da educação física brasileira. *Revista Brasileira de Ciência do Esporte*, 4 (3): 95-101.

_____. *Educação Física no Brasil: a história que não se conta*. Campinas: Papirus, 1988.

CAZETTO, F. F. Jiu-jitsu brasileiro e vale-tudo: o uso de novas tecnologias no ensino de lutas e artes marciais. Florianópolis. *Motrivivência*, n. 34, p. 223-230, 2010.

CHAVES, P. N.; BARROS, J. M. A.; SOUSA, D. Q. O.; COSTA, A. L. S.; ARAÚJO, A. C. construindo diálogos entre a mídia – educação e a educação física: uma experiência na escola. Florianópolis. *Motrivivência*, n. 44, p. 150-163, 2015.

CLIAS, P.-H. *Gymnastique élémentaire ou Cours analytique et gradué d'exercices physiques propres à développer et à fortifier l'organisme humain*. Paris, 1819.

_____. *Kalisthenie.bern*, 1829.

_____. *Callisthénie appliquée à l'éducation physique des jeu nes filles*. Besançon, 1842.

_____. *Traité élémentaire de gymnastique rationnelle, hygiénique et orthopédique*. Genève, 1853.

COSTA, M. J.; WIGGERS, I. D. A educação física escolar e a linguagem audiovisual: uma Proposta de ação pedagógica no ensino fundamental. Salvador. *Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte*, n. 16, 2009.

COSTA, A. Q. Educação física e mídia: perspectivas para uma prática pedagógica atualizada na era do virtual. Salvador. *Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte*, n. 16, 2009.

COSTA, M. B.; LEIRO, A. C. R. texto televisivo e educação infantil: conhecimento cotidiano e trabalho pedagógico. Campinas. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, v. 31, n. 02, p. 121-135, 2010.

COSTA, J. M.; WIGGERS, I. D. Pedagogia crítico-emancipatória e educação física escolar: confluências à mídia-educação. Porto Alegre. *Movimento*, v. 22, n. 02, p. 625-1034, 2016.

CONSTANTINO, M. T.; VASCONCELLOS, C. H. R.; COSTA, L. P.; SANTOS, L. J. M. Perfil e percepção do uso de jogos eletrônicos por alunos do ensino fundamental: relações com a educação física. Goiânia. *Pensar a Prática*, v. 18, n. 04, p. 848-863, 2015.

CRUZ JUNIOR, G. Temos que pegar? *Pokémon go* e as interfaces entre movimento, jogos digitais e educação. Florianópolis. *Motrivivência*, n. especial., p. 257-273, 2017.

_____. Vivendo o jogo ou jogando a vida? Notas sobre jogos (digitais) e educação em meio à cultura ludificada. Campinas. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte.*, p. 225 - 232, 2017.

CUNHA, D. S. *Proposta de aproximação entre os Cursos de Comunicação Social (Habilitação Jornalismo) e Educação Física do Rio Grande do Sul*. 2000. Dissertação (comunicação movimento e mídia na Educação Física) - Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul, 2000.

DINIZ, I. K. S.; DARIDO, S. C. As danças folclóricas no currículo de educação física do Estado de São Paulo: a elaboração de um *blog*. . Florianópolis. *Motrivivência*, n. 42, p. 131-145, 2014.

DINIZ, I. K. S.; RODRIGUES, H. A.; DARIDO, S. C. Os usos da mídia em aulas de Educação Física escolar: possibilidades e dificuldades. Porto Alegre. *Movimento*, v. 18, n. 03, p 183 - 202, 2012.

DUARTE, R. A. P. Indústria cultural 2.0. Constelaciones: *Revista de Teoria Crítica*, v. 3, p. 90-117, 2011.

_____. *Indústria cultural: uma introdução*. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2010. v. 1. 129p.

_____. *Teoria crítica da indústria cultural*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003. v. 1. 219p.

DUARTE, R. *Adorno/Horkheimer e Dialética do Esclarecimento*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

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

FAUTH, F.; LISBOA, M. M. O Esporte-Da-Mídia Na Concepção De Escolares: Um Estudo De Recepção. Porto Alegre. Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte, n. 17, 2011.

FELIPE, Q; BRACHT, V.; VAZ, A. Classificações epistemológicas da Educação Física: Redescrições, *Revista Movimento*, v. 18, n. 4, p. 241-263, Out/dez., 2012.

FENSTERSEIFER, P. E. *Educação Física: Atividade epistemológica e objetivismo*. *Revista Digital do Pandeia*, v.2, n. 2, p. 99-110, mar., 2011.

FLORIANÓPOLIS. Secretaria Municipal de Educação. *A Educação Física na Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis*. Florianópolis: Secretaria Municipal de Educação, 2016a.

_____. Secretaria Municipal de Educação. *Diretrizes Curriculares para a Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis*. Florianópolis: Secretaria Municipal de Educação, 2015.

_____. Secretaria Municipal de Educação. *Proposta curricular da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis*. Rio de Janeiro: MC&G Editorial, 2016b.

FRAZÃO, D. F. S.; Matias de LIMA, M. N. M.; BELARMINO, J. D.; COSTA, J. M. M.; OLIVEIRA, M. R. R. Problematizações preliminares sobre comunicação na educação física escolar: Possibilidade de uso do

WhatsApp. Goiânia. *Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte*, n. 20, 2017.

FREIRE, P.; GUIMARÃES, S. *Educar com a mídia: novos diálogos sobre educação*. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FUSARI, M. *Multimídias e formação de professores e alunos*. Paper VIIº ENDIPE, 1994.

GUIMARÃES, J. S.; WIGGERS, D. I.; LUETZ, F. J.; Esporte Na Escola: Uma Experiência De Vídeo-Aula. Brasília. *Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte*, n. 18, 2013.

GUTS MUTHS, J. C. *Ginnastica per la gioventù*. Schpfenthal, 1804.

_____. *Turnbuch für die Sone des Vaterlandes*, Francoforte, 1817.

GONÇALVEZ, A. S.; AZEVEDO, A. A. Are-significação do corpo pela educação física escolar, face ao estereótipo construído na contemporaneidade. Goiânia. *Pensar a Prática*, v. 10, n. 02, p 201 - 219, 2007.

GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. Entre o “não mais” e o “ainda não”: pensando saídas do não-lugar da EF escolar I. *Cadernos de formação RBCE*, v. 1, n. 1, p. 9-24, 2009.

GRIFI, G. *História da Educação Física e do Esporte*. Porto Alegre: D. C. Luzzatto, 1989.

JACKS, N. A. Repensando os estudos de recepção: dois mapas para orientar o debate. Ilha. *Revista de Antropologia* (Florianópolis), v. 10, p. 17-35, 2010.

JACKS, N. A.; Schmitz, D.; WOTTRICH, L. H.; Silva, L.; Pieniz, M.; John, V.; PIEDRAS, E. Estudos de recepção: estado da questão e os desafios pela frente. *RBCC*, v. 38, p. 109-128, 2015.

JACKS, N. A.; TOALDO, M.; SCHMITZ, D.; OIKAWA, E.; MAZER, D.; NOLL, G.; WOTTRICH, L. H.; COSTA, S. M.; SILVA, R. T.. Pequeno Relato de um Grande Esforço: Jovem e consumo midiático em

tempos de convergência'. *Contemporânea* (UFBA. Online), v. 13, p. 10-26, 2015.

JENKINS, H. *Cultura da convergência*. 2. ed. São Paulo: Aleph, 2009.

KANT, E. *Opera Omnia*, a cura di G. Hartenstein. Leipzig, 1838- 1939.

KAPLAN, R. S.; NORTON, D. P. *Having trouble with your strategy? Then map it*. Harvard business review, September-october, 2000, p. 167-177.

LEIRO, A. C. R.; PIRES, G. L.; BETTI, M. “Notas sobre o GTT de Comunicação e Mídia do CBCE: história, sujeitos e desafios estratégicos”. In: CARVALHO, Y. M.; LINHALES, M. A. (orgs.) *Política científica e produção de conhecimento em Educação Física*. Goiânia: CBCE, 2007.

LEVISOTO, Hugo. *Educação Física: A arte da mediação*. Rio de Janeiro: Sprint, 1995a.

LIMA, H. L. A. *Pesquisa histórica na Educação Física*. Espírito Santo: Aracruz, 1999.

LIMA SANTOS, S. M.; MAIA LISBOA, T. F. A mídia-educação enquanto possibilidade pedagógica na educação física escolar. Goiânia. Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte, n. 20, 2017.

LIPPI, B. G.; SOUZA, D. A.; NEIRA, M. G. mídia e futebol: contribuições para a construção de uma pedagogia crítica. Campinas. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, v. 22, n. 30, p 91 - 106, 2008.

LISBOA, M. M. Representações do esporte-da-mídia na cultura lúdica de crianças. Pernambuco. *Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte*, n. 15, 2007.

MANSKE, A. S. N. *Tecnologias Assistivas: Inclusão Digital nos laboratórios de informática do município de Esteio*. 2012.49p. Trabalho de Conclusão de curso (Especialização em mídias na educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

MEDINA, J. P. S. *A Educação Física cuida do corpo...e “mente”*: bases para a renovação e transformação da educação física. Campinas: Papirus, 1983.

MENDES, S. D. Desvendando a janela de vidro: relato de uma experiência escolar de mídia-educação e educação física. Salvador. *Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte*, n. 16, 2009.

_____. Articulações entre lazer e mídia na educação física escolar. Florianópolis. *Motrivivência*, n. 31, p. 241-250, 2008.

MENDES, D. S.; PIRES, G. L. Desvendando a janela de vidro: relato de uma experiência escolar de mídia-educação e educação física. Campinas. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, v. 30, n. 03, p. 79 - 94, 2009.

_____. Formação continuada de professores de educação física, pesquisa-ação e mídia-educação: relato de uma experiência em andamento. Pernambuco. *Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte*, n. 15, 2007.

MIRANDA, L. V. T. Oficinas pedagógicas de blogs na educação física: um relato de experiência. Florianópolis. *Motrivivência*, n. 34, p. 208-222, 2010.

MORAN, J. M. Educação digital e tecnologias da informação e da comunicação. TV Escola. Programa Salto Para o Futuro: Ano XVIII – Boletim 18 – Setembro/Outubro de 2008. PGM 3 – FORMAÇÃO PARA EDUCADORES. Disponível em: <<http://www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/173815Edu-digital.pdf>>. Acesso em: 23 mar. 2011.

NASCIMENTO, J. K. F. *Informática aplicada à educação*. Brasília: 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/profunc/infor_aplic_educ.pdf>. Acesso em: 14 out. 2018.

NEUENFELDT, D. J.; SCHUCK, J. R.; MITTELSTADT, J.; MIORANDO, T. M. A cibercultura e o ensino médio: estudo comparativo entre os alunos das redes de ensino públicas e privadas. Salvador. *Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte*, n. 16, 2009.

OLIVEIRA, M. R. R.; MIRANDA, L. V. T. Reflexões Sobre As Possibilidades Metodológicas E Pedagógicas Da Fotografia E Do Audiovisual Na Educação Física Escolar. Vitória. *Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte*, n. 19, 2015.

OROZCO-GOMES, G. Hacia una dialéctica de recepción televisiva: la estructuración de estrategias por los videntes. *Comunicação e Política na América Latina*, ano 8, n. 22-25, p. 57-73, 1993.

PAGLIA, E. *La casa Giocosa di Vittorino de Feltre*. Torino, 1884

PAPERT, S. *A Máquina das Crianças – Repensando a Escola na Era da Informática*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

PENNESE, S. *La Ginnastica in Grecia*. Roma, 1930.

PEREIRA, R. S. *Avatares no Second Life: corpo e movimento na constituição da noção de pessoa on-line*. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Florianópolis: PPGEF/UFSC, 2009.

_____. Corpo, movimento e jogos eletrônicos: relações com a infância e a juventude no contexto da educação. In: ARROYO, M. G.; SILVA, M. R. (Orgs.). *Corpo-infância: exercícios tensos de ser criança; por outras pedagogias dos corpos*. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 348–362.

_____. *Multiletramentos, tecnologias digitais e os lugares do corpo na Educação*. Tese (Doutorado em Educação). Florianópolis: PPGE/UFSC, 2014.

PESTALOZZI, J. H. *Vita ed opere*. Firenze, La nuova italia, 1961.

PIOVANI, V. G. S. *Escola, tecnologia e sociabilidade na educação física: intercâmbios pedagógico-culturais no âmbito do plano CEIBAL e PROUCA*. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Florianópolis, PPGEF/UFSC, 2012.

PIRES, G. L. *Educação Física e o discurso midiático: abordagem crítico-emancipatória*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2002.

_____. (org.). *Observatório da mídia esportiva: os jogos abertos de Santa Catarina*. Florianópolis: Nova Letra, 2008.

_____. *Observando o Pan Rio/2007 na mídia*. Florianópolis: Tribo da Ilha, 2009.

_____. *O Brasil na copa, a copa no Brasil*. Florianópolis; Tribo da Ilha, 2011.

PIRES, G. L. *et al.* A Pesquisa em Educação Física e Mídia: pioneirismo, contribuições e críticas ao “Grupo de Santa Maria”. *Movimento*, v. 14, n. 03, p. 33-52, set./dez. 2008.

PIRES, G. L.; LAZZAROTTI FILHO, A.; LISBÔA, M. M. Educação Física, Mídia e Tecnologias – incursões, pesquisa e perspectivas. *Kinesis*, v. 30, n. 1, p. 55-79, jan./jun. 2012.

PIRES, G. L.; PEREIRA, R. S. “Educação Física, esporte, lazer e TICs: trajetória, demandas e perspectivas para a docência e a pesquisa no século XXI”. In: NISTA-PICCOLO, V. L.; MOREIRA, W. W. (Org.). *Educação física e esporte no século XXI*. Campinas: Papyrus, 2016. p. 235–266.

POCRIFKA, D. H.; SANTOS, T. W. Linguagem Logo e a construção de conhecimento. In: IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, 2009, Curitiba. Anais. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2009/2980_1303.pdf>. Acesso em: 14 out. 2018

REZER, R. Relações entre o conhecimento e prática pedagógica no campo da educação física: pontos de vista... *Motrivivência*, v. 19, n. 28, p. 38-62, 2007.

RIBEIRO, M. L. S. *História da educação brasileira: a organização escolar*. São Paulo: Moraes, 1986.

RIBEIRO, S. D.; MEZZAROBBA, C.; QUARANTA, A. M. Educação Física escolar e mídia-educação em tempos de copa do mundo de futebol: uma pesquisa formativa. Vitória. *Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte*, n. 19, 2015.

RIBEIRO, S. D.; LEIRO, A. C. R. Mídia, Educação Física E Formação: Um Projeto Para Emancipação. Vitória. *Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte*, n. 19, 2015.

RIVOLTELLA, P. C. *Media Education: modelli, esperienze, profilo disciplinare*. Roma: Carocci, 2002.

_____. “Retrospectivas e tendências da pesquisa em Mídia-educação no contexto internacional”. In: FANTIN, M.; RIVOLTELLA, P. C. (Orgs.). *Cultura digital e escolar: Pesquisa e formação de professores*. Campinas: Papirus, 2012.

ROMANELLI, O. D. O. *História da Educação no Brasil, 1930/1973*. Rio de Janeiro: Vozes, 1986

ROUSSEAU, J. J. *Oeuvres complètes*, a cura di. V.-D. Musset. Paris, 1961.

SALLES SILVA, A. P.; SILVA, A. M. Jogos eletrônicos de movimento: esporte ou simulação na percepção de jovens? Florianópolis. *Motrivivência*, n. 52, p. 157-172, 2017.

SANCHO, J. M. Las tecnologías de lá información y la comunicación em la practica educativa, In: *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 28, Dez/1998.

SANTAELLA, L. *Cultura das mídias*. São Paulo: Experimento, 1992.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. Proposta curricular de Santa Catarina: formação integral na educação básica. Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação, 2014.

_____. Secretaria de Estado da Educação. Plano Estadual de Educação. Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação, 2015.

_____. Secretaria de Estado da Educação. Plano Estadual de Inovação tecnológica. Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação, 2017.

SANTOS, S. M. *et al.* Estudo preliminar da produção científica sobre Educação Física e Mídia/TICs em periódicos nacionais. Congresso Sulbrasileiro de Ciências do Esporte, VI, *Anais...* Rio Grande/RS, 2012.

SANTOS, C. F. C.; RIBEIRO, S. D. D. A mídia nas aulas de educação física: uma possibilidade. Pernambuco. *Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte*, n. 15, 2007.

SCHMITZ FILHO, A. G. *A CPI do Futebol: agendamentos e processualidades sistêmicas*. 2005. 292f. Tese (Doutorado em ciências da comunicação) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Rio Grande do Sul, 2005.

SCHMITZ FILHO, A. G. *JORNALISMO ESPORTIVO NA COPA DE 1998: Uma tentativa de análise crítica das críticas*. 1999. 195f. Dissertação (Comunicação e cultura) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1999.

SENA, D. C. S. Mídias digitais móveis: uma intervenção pedagógica na educação física escolar. Goiânia. *Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte*, n. 20, 2017.

SETTE, S. S. *A tecnologia contribuindo para uma Escola Cidadã. MEC/SEED/TV ESCOLA- SALTO PARA O FUTURO. Série: RETRATOS DA ESCOLA*. Boletim 11 – junho 2005 – p. 34. Disponível em: <http://descolando.obaoba.com.br/resources/tecnologia_contribuindo.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2010.

SILVA, A. F.; ANTUNES, S. E. O uso da mídia para o despertar da consciência corporal: o desafio de criar as próprias ferramentas de ensino – relato de experiência. Salvador. *Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte*, n. 16, 2009.

SILVA, L. L. C. *Representações e usos das mídias na escola: de ferramentas para aumentar a motivação à possibilidade de produção crítica e criativa em mídia-educação*. 2011. 225f. Dissertação – Universidade Federal de Santa Catarina, 2011.

SILVERSTONE, R. *Por que estudar a mídia*. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2005.

SIQUEIRA, I. B.; WIGGERS, I. B.; SOUZA, V. P. o brincar na escola: a relação entre o lúdico e a mídia no universo infantil. Campinas.

Revista Brasileira de Ciências do Esporte, v. 34, n. 02, p. 313-326, 2012.

SODRÉ, N. *História da literatura brasileira*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1987.

SOUSA, D. Q. O.; COSTA, A. L. S.; BARROS, J. M. A.; CHAVES, P. N. Mídia – Educação Na Educação Física Escolar: Um Relato De Experiência. Brasília. *Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte*, n. 18, 2013.

SOUSA, D. Q. O.; SANTOS, E. S. Educação Física Escolar E Mídia-Educação: O Olhar Do Estudante Sobre Esta Mediação. Vitória. *Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte*, n. 19, 2015.

TANI, G. *20 anos de ciência do esporte: um transatlântico sem rumo?* *Revista Brasileira de Ciência do Esporte*, [número especial], p. 19-31, set. 1998.

THOMAZ, F. O. (1981). A revolução metodológica da Educação Física. *Comunidade Esportiva*, 14:2/4.

TINÔCO, R. G.; BATISTA, A.P.; ARAÚJO, A. C. Educação física escolar e cinema: Experimentando novas formas de ensinar Esporte no ensino médio. Goiânia. *Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte*, n. 20, 2017.

TOCANTINS, G. M. O.; RIBEIRO, A. M. M. P.; WIGGERS, I. D. Educação, TIC E Mídia: Uma Aproximação Com O Pensamento Bakhtiniano. Porto Alegre. *Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte*, n. 17, 2011.

TOCANTINS, G. M. O.; RIBEIRO, A. M. M. P. Corpo E Mídia-Educação: Intersecções Entre Crianças E Professores. Vitória. *Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte*, n. 19, 2015.

VALENTE, J. A. “Diferentes usos do Computador na Educação”. In: _____. *Computadores e conhecimento: Repensando a Educação*. Cap. 1, separata n. 1. Campinas, SP: UNICAMP/NIED, 1995. Disponível em:

<http://www.nied.unicamp.br/publicacoes/publicacao_detalhes.php?id=50>. Acesso em: 14 set. 2018.

_____. “Por quê o Computador na Educação?”. In: _____. *Computadores e conhecimento: Repensando a Educação*. Cap. 2, separata nº 2. Campinas: UNICAMP/NIED, 1995. Disponível em: <http://pan.nied.unicamp.br/publicacoes/publicacao_detalhes.php?id=51>. Acesso em: 15 set. 2018.

VIETH, A. *Saggio di um'enciclopedia degli esercizi del corpo*. Berlino, 1794-95.

ZILBERBERG, T. P. Tecnologias digitais e avaliação: algumas conexões. Florianópolis. *Motrivivência*, n. 34, p. 61-71, 2010.