

Ciências do Esporte, Educação Física
e Produção do Conhecimento
em 40 Anos de CBCE

**Reitor**

José Daniel Diniz Melo

Vice-Reitor

Henio Ferreira de Miranda

Diretoria Administrativa da EDUFRN

Graco Aurélio Câmara de Melo Viana (Diretor)

Helton Rubiano de Macedo (Diretor Adjunto)

Bruno Francisco Xavier (Secretário)

Conselho Editorial

Graco Aurélio Câmara de Melo Viana (Presidente)

Judithe da Costa Leite Albuquerque (Secretária)

Adriana Rosa Carvalho

Anna Cecília Queiroz de Medeiros

Cândida de Souza

Fabrcio Germano Alves

Francisco Dutra de Macedo Filho

Gilberto Corso

Grinaura Medeiros de Moraes

José Flávio Vidal Coutinho

Josenildo Soares Bezerra

Kamyla Álvares Pinto

Leandro Ibiapina Bevilaqua

Lucélio Dantas de Aquino

Luciene da Silva Santos

Marcelo da Silva Amorim

Marcelo de Sousa da Silva

Márcia Maria de Cruz Castro

Marta Maria de Araújo

Roberval Edson Pinheiro de Lima

Sibele Berenice Castella Pergher

Tercia Maria Souza de Moura Marques

Tiago de Quadros Maia Carvalho

Editoração

Helton Rubiano de Macedo

Revisão

Caule de Papiro

(Ricardo Alexandre de Andrade Macedo -

Joyce Urbano Rodrigues)

Diagramação

Caule de Papiro

(Rejane Andréa Matias Alvares Bay)

Capa

Unijui (Alexandre Sadi Dallepiane) e

Caule de Papiro

Sérgio Dorenski
Larissa Lara
Pedro Athayde
Organizadores

Ciências do Esporte, Educação Física
e Produção do Conhecimento
em 40 Anos de CBCE

Volume 9

Comunicação e mídia: história,
tensões e perspectivas



Natal, 2020

Projeto da Direção Nacional do CBCE

Gestões 2017 a 2019 e 2019 a 2021

Vicente Molina Neto – Presidente
Pedro Fernando Avalone Athayde – Diretor de GTTs/Vice-Presidente
Larissa Lara – Diretora Científica
Romilson Augusto dos Santos – Diretor das Secretarias Regionais
Elisandro Schultz Wittizorecki – Diretor Administrativo
Victor Julierme da Conceição – Diretor Financeiro

Gestão 2017 a 2019

Mauro Myskiw – Vice-Presidente
Allyson Carvalho de Araújo – Diretor de Comunicação

Gestão 2019 a 2021

Christiane Garcia Macedo – Diretora de GTTs
Silvan Menezes dos Santos – Diretor de Comunicação

Editores da Coleção

Larissa Lara
Pedro Fernando Avalone Athayde

Coordenadoria de Processos Técnicos
Catalogação da Publicação na Fonte. UFRN / Biblioteca Central Zila Mamede

Comunicação e mídia [recurso eletrônico] : história, tensões e perspectivas / organizadores Sérgio Dorenski, Larissa Lara, Pedro Athayde. – Natal, RN : EDUFRN, 2020.

154 p. : il., PDF ; 527 Kb. – (Ciências do esporte, educação física e produção do conhecimento em 40 anos de CBCE ; 9)

Modo de acesso: <https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/1/6222>
ISBN 978-65-5569-024-8

1. Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte. 2. Educação física – Brasil. 2. Esportes – Brasil. I. Dorenski, Sérgio. II. Lara, Larissa. III. Athayde, Pedro.

RN/UF/BCZM 2020/21 CDD 796.0981
CDU 796(81)

Elaborado por Gersonaide de Souza Venceslau – CRB-15/311

Todos os direitos desta edição reservados à EDUFRN – Editora da UFRN
Av. Senador Salgado Filho, 3000 | Campus Universitário
Lagoa Nova | 59.078-970 | Natal/RN | Brasil
e-mail: contato@editora.ufrn.br | www.editora.ufrn.br
Telefone: 84 3342 2221

Sumário

Apresentação.....	7
<i>Sérgio Dorenski</i>	
Capítulo 1	
Aspectos históricos, consolidação e perspectivas do GTT Comunicação e Mídia.....	11
<i>Comitê Científico GTT Comunicação e Mídia</i>	
Capítulo 2	
Cultura digital e cultura corporal de movimento: apontamentos preliminares sobre o contemporâneo.....	29
<i>Diego de Sousa Mendes</i>	
Capítulo 3	
Mídia e Educação Física Escolar: panoramas mídia-educativos no contemporâneo.....	43
<i>Márcio Romeu Ribas de Oliveira</i>	
<i>Cássia Hack</i>	
Capítulo 4	
Mídias e tecnologias no contexto da educação física escolar.....	57
<i>Augusto Cesar Rios Leiro</i>	
<i>Allyson Carvalho de Araújo</i>	
<i>Dandara Queiroga de Oliveira Sousa</i>	
Capítulo 5	
A produção sobre esportes do GTT Comunicação e Mídia do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE) de 2005 a 2017.....	75
<i>Gustavo Roese Sanfelice</i>	
<i>José Carlos Marques</i>	
<i>Marcia Morel</i>	
Capítulo 6	
Redes sociais e as colaborações mediadas para a formação humana.....	89
<i>Paula Bianchi</i>	
<i>Joaquín Marín-Montín</i>	

Capítulo 7	
Humano demasiado pós-humano: do abandono da carne às mestiçagens tecnocorporais.....	103
<i>Gilson Cruz Junior</i>	
Capítulo 8	
Sociodinâmica cultural, mídias e tecnologias: implicações no campo da educação física.....	117
<i>Cristiano Mezzaroba</i>	
<i>Fernando Gonçalves Bitencourt</i>	
Capítulo 9	
Corporeidade e tecnologia.....	131
<i>Tatiana Passos Zylberberg</i>	
<i>Rodrigo Duarte Ferrari</i>	
Sobre os Autores.....	145
Sobre os Organizadores.....	151

Apresentação

Estamos convictos que a mídia, bem como as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), estão presentes na vida das pessoas de modo indissociável e que foi se constituindo em uma cultura que está modificando o modo de ser e estar no mundo.

O GTT Comunicação e Mídia, ao longo de sua história, cumpre um papel importante e significativo em colocar em pauta e no centro do debate questões referentes a este campo de estudo. Assim, nesta obra, que é uma produção acadêmica comemorativa dos 40 anos do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE), os renomados pesquisadores que contribuíram e contribuem com o GTT oferecem ao público leitor temas representativos do campo acadêmico, materializando um legado substancial aos novos pesquisadores no âmbito das Ciências do Esporte e da educação física no Brasil e no mundo.

Desde sua “estreia” no Conbrace de Goiânia, em 1997, vale destacar o empenho do Professor Giovani De Lorenzi Pires em situar a discussão no âmbito da educação física e Ciências do Esporte a partir do CBCE, juntamente com outros abnegados professores como Alfredo Feres Neto, Mauro Betti, Cesar Leiro, Tatiana Zylberberg, Wanderley Marchi Júnior, Gustavo Sanfelice, Fernando Bitencourt, José Carlos Marques, Allyson Carvalho, entre outros que colaboraram para o crescimento de trabalhos enviados e apresentados no Conbrace, como também, para expressiva diversidade e aprofundamento no que diz respeito ao campo epistemológico e metodológico dos estudos apresentados, o que consolidou o GTT.

Com este crescimento, no tocante às pesquisas, o GTT Comunicação e Mídia tem se colocado diante dos problemas da realidade social, educacional e, especificamente, da educação física, levantando e apontando questões, preocupações e mantendo um diálogo permanente com a sociedade; é o que veremos nos capítulos desta obra.

O Capítulo 1 ‘Aspectos históricos de criação e consolidação do GTT de Comunicação e Mídia’ constitui-se numa construção coletiva em que os autores são todos membros do Comitê Científico (2017-2019) e traz para o leitor um pouco da história do Grupo de Trabalho Temático (GTT) Comunicação e Mídia e sua inserção ao Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE). Ainda, o capítulo historiciza a criação da Sala de Imagens

(SIM), apontando suas inspirações, suas lacunas e suas críticas, mas, sobretudo, a real necessidade de ler e interpretar o mundo a partir da fotografia e da produção de vídeos.

O Capítulo 2, de Diego de Sousa Mendes, intitulado ‘Cultura digital e cultura corporal de movimento: apontamentos preliminares sobre o contemporâneo’, apresenta como a cultura corporal de movimento e a cultura digital convergem entre si em tempos de Web 3.0, em que atores não humanos (como computadores, smartphones, sensores, servidores, entre outros) e humanos agem mutuamente, interferem e influenciam o comportamento um do outro e da sociedade por meio de suas associações. O autor traz elementos significativos em que máquinas e objetos conectados a nano computadores podem ser capazes de “aprender” a partir de situações prévias e de comunicar resultados dessas situações para outros recursos. Além disso, associados à internet, podem mudar seu comportamento para melhor se adequar a determinadas situações, sendo capazes de gerar, transmitir, processar informação de maneira significativa como guia para ação. A partir deste entendimento, o autor aponta o que já está sendo posto em prática a partir do esporte de alto rendimento, como futebol, basebol, basquetebol, entre outros.

‘Mídia e educação física escolar: panoramas mídia-educativos no contemporâneo’, de Marcio Romeu Ribas de Oliveira e Cássia Hack, temática discutida e apresentada no Capítulo 3, traz a escola no centro do debate e suas relações com as mídias e as tecnologias na educação e na educação física. Aqui, o saber e o fazer perpassam pela emergência de outras formas de organizar os processos comunicativos, a exemplo de uma Pedagogia Comunicativa, entendendo que as linguagens que fazem parte das práticas cotidianas dos jovens e crianças precisam estar conectadas aos nossos projetos escolares.

No Capítulo 4, Augusto Cesar Rios Leiro, Allyson Carvalho de Araújo e Dandara Queiroga de Oliveira Sousa discutem as ‘Mídias e tecnologias no contexto da educação física escolar’, tema central de suas análises. A partir de narrativas de cenas vividas ou observadas em espaços escolares, os autores apontam preocupações pedagógicas que são correntes com o uso de mídias e tecnologias no contexto da educação física escolar e que podem promover a auto-reflexão-crítica sobre seus usos.

Gustavo Roesse Sanfelice, José Carlos Marques e Marcia Morel em seu trabalho ‘*A produção sobre esportes do GTT “Comunicação e Mídia” do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE) de 2005 a 2017*’ desenvolveram um estudo a partir do método de análise de bibliometria. O recorte temporal fixa-se nos últimos 12 anos e o *locus* centra-se nos trabalhos

apresentados no CONBRACE, referente ao GTT Comunicação e Mídia. Dentro deste campo investigativo, os autores destacam a consolidação e maturidade acadêmica dos debates e temas de pesquisas ao longo desse período de análise em que a interface entre os campos da educação física/esportes e comunicação estiveram presentes. Apontam, ainda, o tensionamento profícuo entre sujeito receptor e emissor, o que gerou objetos de estudos nos mais variados canais de comunicação, como TV, jornal, sites e redes sociais, entre outros.

‘Redes sociais e as colaborações mediadas para a formação humana’ é a discussão trazida por Paula Bianchi e Joaquín Marín-Montín, no Capítulo 6. Em um universo cada vez mais dominado pelas redes sociais, os autores esboçam, justamente, a produção do conhecimento nesse campo, tendo em vista que, na atualidade, as redes sociais provocam mudanças significativas no modo de produzir e consumir informação. Entendem os autores que as redes sociais podem se configurar como contextos educativos e colaborativos que permitem o desenvolvimento de ações interdisciplinares e formas de comunicação horizontalizadas. Ainda, oferecem possibilidades efetivas para a construção coletiva e criativa do conhecimento, o que vai se configurando com novas estratégias de ensinar e aprender. Portanto, faz-se necessário manter um projeto de formação continuada para os professores para apropriação crítica e criativa diante das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC).

O Capítulo 7, ‘Humano demasiado pós-humano: do abandono da carne às mestiçagens tecnocorporais’, apresenta a provocação realizada por Gilson Cruz Junior no tocante à noção de pós-humano, partindo das matrizes teóricas do trans e pós-humanismo. No transcurso dessa reflexão, Gilson problematiza a concepção historicamente dominante de humano, revelando sua insuficiência no que diz respeito à compreensão das relações emergentes estabelecidas entre corpos e tecnologias. Também questiona os limites impostos pelo humanismo ao pleno reconhecimento dos corpos e saberes pós-humanos em ascensão, os quais têm esbarrado na eloquência do argumento no qual o humano, enquanto avatar de uma consciência racional, esclarecida e desencarnada, representa a única fonte de ação e significado do universo.

No Capítulo 8, ‘Sociodinâmica cultural, mídias e tecnologias: implicações no campo da educação física’, escrito por Cristiano Mezzaroba e Fernando Gonçalves Bitencourt, os autores apresentam um recorte de pesquisa caracterizada como sociologia histórica. O estudo de caso, a partir do referencial conceitual bourdieusiano, procurou analisar como o subcampo das mídias e tecnologias, no interior do campo da educação física brasileira,

vai sendo afetado pelas transformações sociais e culturais (sociodinâmicas culturais), mas também implicando em processos de pesquisa, de ensino e de intervenção pedagógica.

Fechando esta obra, no Capítulo 9, Tatiana Passos Zylberberg e Rodrigo Duarte Ferrari discutem 'Corporeidade e tecnologia' a partir de uma reflexão crítica que se opõe ao modelo cartesiano e cognitivista; propondo como campo epistemológico, o pensamento do filósofo francês Maurice Merleau-Ponty. Os autores ressaltam que a tentativa de aproximar corporeidade e tecnologia é uma tarefa urgente e nos desafiam a nos interrogarmos, a elaborarmos pesquisas e intervenções na educação física que compreendam as tecnologias como plurais, mutantes e incorporadas.

Caro leitor, estamos convictos de que a imersão nessa obra constituiu-se em uma viagem para além do tempo presente, mas, a partir dele. Entre ensaios, pesquisas, olhares em torno da comunicação, da corporeidade, da mídia e das tecnologias digitais de informação os autores se envolveram de modo a problematizar questões relevantes sob o crivo da originalidade, da seriedade, do compromisso e, principalmente, da cumplicidade do fazer/produzir conhecimento em tempos hostis à educação. Portanto, o convite está aberto para que juntos caminhemos nessa odisseia. Boa leitura!

Natal/RN, março de 2019.

Sérgio Dorenski

Aspectos históricos, consolidação e perspectivas do GTT Comunicação e Mídia

Comitê Científico GTT Comunicação e Mídia (2017-2019)¹

Introdução

A chapa composta pelos professores Elenor Kunz (Presidente) e Amauri Bassoli de Oliveira (Vice-Presidente) foi eleita pelos associados do CBCE presentes ao IX Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte (CONBRACE), em Vitória, em setembro de 1995. A situação da nossa sociedade científica havia estado até ali um pouco tensa porque, no decorrer do processo eleitoral aberto pela Direção Nacional (DN) anterior, nenhuma chapa fora inscrita. A comissão eleitoral havia resolvido, então, que as inscrições, eleições e posse da nova Diretoria ocorreriam no decorrer daquele CONBRACE.

Durante o evento, uma das rotinas que mais ‘incomodavam’ foi outra vez observada: Tendo em vista não haver ainda comunidades reunidas em torno de temáticas ou em disciplinas no interior da entidade, ocorriam verdadeiras romarias entre as salas de apresentação, criando um trânsito dos interessados em assistir o maior número de trabalhos da sua área de conhecimento, mesmo que para isso tivessem que se deslocar frequentemente. As seções de apresentações, chamadas Temas Livres, eram episódicas e desconectadas entre si (por exemplo: havia apresentação de um relato de experiência sobre estágio curricular e, na sequência e na mesma sala, havia um estudo sobre a fisiologia do mergulho).

Os mais jovens, que não chegaram a experimentar essa dinâmica nos Conbraces, talvez nem consigam imaginar o quanto isso tumultuava os corredores, as salas, os ambientes de apresentação, criando situações constrangedoras, como esvaziamentos repentinos de salas, gerando atrasos e

¹ No Anexo deste texto encontra-se um Quadro (1) com a composição do Comitê Científico do biênio 2017-2019.

atrapalhando a concentração de apresentadores e assistentes com o ingresso repentino nas salas, as vezes em grande número, mesmo depois de iniciada a apresentação.

Além disso, muitos pesquisadores ligados ao CBCE, que frequentavam outros eventos como os Congressos da ANPED e da ANPOCS², alertavam que modelo de apresentação de Temas Livres até então adotado não permitia a construção de comunidades internas à sociedade científica, com identidade de interesses, o que limitava um debate acadêmico mais aprofundando sobre temas específicos. O modelo de organização em Grupos de Trabalho (GT), existente naquelas entidades, era reivindicado como uma maneira de a educação física/ciências do esporte dar um passo além na organização acadêmico-científica da entidade e da própria área de conhecimento.

Na Direção Nacional do CBCE eleita em 1995, a Diretora Científica era a professora Eustáquia Salvadora de Souza; ela e o então Diretor Administrativo professor Paulo Capela, elaboraram uma minuta de criação de comunidades internas de discussão, pensado naquele momento apenas para organização dos Conbraces³. Para evitar a disciplinarização dos conhecimentos e o consequente isolamento dos pesquisadores, pensou-se uma organização em torno de grupos temáticos, com uma perspectiva interdisciplinar. Como a abreviatura seria a mesma – GT – e a expressão ‘Grupos de Trabalho’ já estava consagrada, foi batizado com o nome de *Grupo de Trabalho Temático*. Nascia assim a hoje conhecida sigla GTT.

Depois de discutida pelos membros da DN, essa proposta foi levada, em julho no ano seguinte (1996), à reunião de associados do CBCE que acontecia como atividade própria da entidade na Reunião Anual da SBPC⁴, em São Paulo. Naquela ocasião, além de membros da DN, vários pesquisadores ligados ao CBCE presentes à SBPC, como o professor Valter Bracht e a professora Yara de Carvalho, contribuíram para o debate. Por fim, foi aprovada a constituição dos GTTs como forma organizativa do CONBRACE e a comissão organizadora do X Congresso, a se realizar em Goiânia/GO, em 1997, foi instruída a, junto com a Direção Nacional, propor os temas em torno dos quais se organizariam os GTTs daquele próximo

² Respectivamente: Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação e Associação Nacional de Pós-Graduação em Ciências Sociais.

³ Alguns anos depois, a DN-CBCE decidiu incluir os GTTs na estrutura organizativa do CBCE, através de uma reforma estatutária.

⁴ Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência, entidade científica da qual o CBCE faz parte como uma das mais de 130 sociedades associadas.

evento⁵, considerando os campos de desenvolvimento do conhecimento da área e também as condições objetivas de infraestrutura (salas, equipamentos) disponíveis para o congresso.

Ainda no ano de 1996, num de seus últimos meses, aconteceu uma reunião ampliada da Comissão de Especialistas do MEC – Área da educação física, em Brasília⁶. O evento, concentrado em uma semana, possibilitou o encontro de vários envolvidos com o CBCE (quase toda a DN) e com a organização do CONBRACE de Goiânia, facilitada pela proximidade desta com a capital federal, como os então coordenadores do X CONBRACE, professores Jandernaide Resende Lemos e Nivaldo Nogueira David.

Nessa reunião, a proposta apresentada, debatida e por fim aprovada é de que seriam 12 os GTTs, cujas temáticas eram consideradas consolidadas ou emergentes na área; na ocasião, ainda se fez a indicação de nomes para coordenar cada GTT, assim como uma minuta de ementa de cada um, que deveria ser aperfeiçoada a seguir pelo coordenador convidado. Também foi orientado que, na medida do possível, os coordenadores deveriam ser os mais acolhedores possível, tanto em relação ao número de trabalhos a serem aprovados (já se previa que alguns seriam muito procurados) quanto em termos de ‘fidelidade’ às temáticas dos trabalhos submetidos, já que se tratava de uma primeira tentativa de organização de comunidades interdisciplinares no interior do CONBRACE.

Em meio a temas já consagrados, como a educação física Escolar e os Estudos do Lazer, entre outros, a Comunicação e Mídia foi considerada uma temática emergente naquele momento, apesar de haver apenas um grupo de pesquisa estabelecido que tratava especificamente dela⁷. Ainda assim, foi criado o GTT educação física, Comunicação e Mídia, então de n. 3,⁸ e para coordená-lo em sua primeira edição foi designado o professor Giovani De Lorenzi Pires (UFSC), que era então o Diretor de Comunicação do CBCE e editor-chefe da Revista Brasileira de Ciências do Esporte (RBCE); e que, naquele momento, desenvolvia estudos de doutoramento, na FEF/UNICAMP, sobre essa temática.

⁵ Tinha-se naquele momento que os GTTs poderiam não ser permanentes, portanto havia uma certa provisoriedade na organização das temáticas para aquele primeiro evento.

⁶ Para análise de processos de solicitação de abertura de novos cursos de Educação Física em faculdades isoladas, sem autonomia universitária para criação de cursos.

⁷ Tratava-se do Grupo Comunicação, Movimento e Mídia, do CEFD/UFSC. Ver mais sobre o grupo em: Pires *et al* (2008).

⁸ Reformas estatutárias do CBCE ocorridas em anos posteriores reorganizaram os GTTs e atribuíram nomes e números diferentes. O GTT 2 passou a se chamar só Comunicação e Mídia.

No X CONBRACE, que aconteceu no Centro de Convenções de Goiânia/GO, em outubro de 1997, o modelo de organização interna do evento em torno de GTTs foi inaugurado e o GTT Comunicação e Mídia realizou sua primeira edição, com um número pequeno de trabalhos apresentados, situação que se repetiu no XI (Florianópolis/1999) e no XII (Caxambu/2001) CONBRACE. Todavia, o GTT adquiriu o que podemos considerar como um status de consolidado a partir de 2003 (XIII CONBRACE, também em Caxambu/MG), quando o número de submissões foi aumentando significativamente, até alcançar os padrões atuais, em que temos ficado no limite máximo de comunicações orais a serem apresentados nas sessões previstas para os GTTs nos Conbraces.

Também do ponto de vista qualitativo, observa-se que o GTT Comunicação e Mídia vem obtendo sua maturidade, com a presença cada vez mais significativa de trabalhos de maior fôlego teórico-conceitual e metodológico, provavelmente fruto da própria maturidade que a área alcançou, que passou a ser bem mais representada nos programas de pós-graduação em educação física, Educação, Comunicação e outras áreas conexas.

Nesse processo de desenvolvimento do GTT Comunicação e Mídia, é possível observar aproximações importantes com áreas que envolvem estudos das Teorias da Comunicação, das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) e suas relações com a Educação, a educação física e a Mídia. No âmbito da educação física/ciências do esporte no Brasil, tal fato constituiu-se em um dos principais marcos históricos, o que fez aumentar não só o número de pesquisadores, como também a criação de grupos⁹ de pesquisa que se dedicam ao estudo e à tematização destas relações e, entre outros conceitos, à discussão acerca da Mídia-Educação (BELLONI, 2001; 2010; FANTIN, 2006; FANTIN e RIVOLTELLA, 2012) e a Mídia-educação física (PIRES, LAZZAROTTI FILHO, LISBOA, 2012; PIRES, PEREIRA, 2016).

Prova de tal maturidade científica e da seriedade do GTT 02 foi o reconhecimento por parte do CBCE que, em 2005, levou o periódico científico da entidade (Revista Brasileira de Ciências do Esporte) a dedicar um número temático sobre Linguagens, Comunicação e Mídia na educação física (RBCE, v. 26, n. 2, janeiro/2005 – disponível em: <http://cev.org.br/>

⁹ Destacam-se: LABOMÍDIA – Laboratório e Grupo de Estudos Observatório da Mídia Esportiva – criado em 2003 na UFSC; Grupo MEL – Mídia, Memória Educação e Lazer na UFBA (2004); LABOMÍDIA/UFS – Laboratório e Grupo de Estudos Observatório da Mídia Esportiva da UFS (2007); LEFEM – Laboratório de Estudos em Educação Física e Mídia na UFRN (2008); LABOMINAS – da UFSJ (2011) entre outros.

biblioteca/revista-brasileira-ciencias-esporte-v26-n2-2005/, edição na qual vários¹⁰ integrantes do GTT publicaram suas produções. A respeito desse número da RBCE, os editores afirmaram que:

Cabe assinalar que o esforço empreendido pelos coordenadores e membros do GTT Comunicação e Mídia, do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, resultou em resposta altamente qualificada da comunidade acadêmica para este número da RBCE, atestando, assim, a crescente demanda por este tema. A diversidade e qualidade dos textos publicados traduzem o amadurecimento das pesquisas e a responsabilidade dos pares na delicada e difícil tarefa de avaliação dos artigos (SOARES; DAÓLIO, 2005 – Editorial).

Uma das características que marca a trajetória do GTT Comunicação e Mídia ao longo desses 22 anos é a renovação permanente da sua coordenação¹¹ e coordenação adjunta (no máximo, dois mandatos), aliada à permanência da imensa maioria dos ex-coordenadores no Comitê Científico¹², sendo este renovado e ampliado a cada edição do CONBRACE, o que garante, ao mesmo tempo, continuidade e inovação ao grupo.

Outro fato que igualmente demarca o percurso científico do GTT Comunicação e Mídia são os diversos estudos realizados a partir e sobre a produção veiculada nas suas diversas edições. Além de documentos de “circulação interna”, sem publicação, como os trabalhos de Feres Neto (2000) e Betti *et al.* (2005), algumas dessas investigações foram publicadas como comunicação oral no próprio GTT (AZEVEDO, BETTI, COSTA, PIRES, 2007) ou como capítulos em produções organizadas pelo CBCE, como Pires e Bitencourt (1999); Leiro, Pires e Betti (2007) e Araujo, Marques e Pires (2015). Esse constante ‘olhar-se’ empreendido por membros do GTT permitiu que, a todo o tempo, fossem percebidas e reconhecidas tendências, mudanças e lacunas que marcaram/marcam a produção do GTT Comunicação e Mídia.

Além disso, é possível destacar-se as inovações que o GTT Comunicação e Mídia vêm propondo e efetivando, como um diferencial relevante. Uma delas foi a estratégia de realização de mesas temáticas, inter-

¹⁰ Nesta edição da RBCE contamos com a participação de Giovani De Lorenzi Pires; Marcio Romeu Ribas de Oliveira; Mauro Betti; Márcia Morel; José Carlos Marques; Wanderley Marchi Júnior e Fernando Gonçalves Bitencourt.

¹¹ Vide anexo deste texto no qual apresentamos tabela (quadro 2) com os coordenadores e coordenadores adjuntos de 1997 a 2019.

¹² Vide Quadro 3 em que apontamos a composição do Comitê Científico de 1999 a 2019.

nas ao próprio GTT ou em interação com outros GTTs¹³, o que hoje tem sido desenvolvida por vários GTTs e até mesmo incentivado pelas diversas DNs do CBCE.

A título de ilustração, podem ser citados os casos de mesas com convidados externos, como Valter Bracht – UFES – e Rosa Maria Bueno Fischer – UFRGS (Porto Alegre, 2005); Nelson Pretto – UFBA – e Soninha Francine – ESPN (Recife, 2007); Gilka Girardello – UFSC – e Tatiana Passos Zylberberg – UFC (Salvador, 2009); e Andrea Lapa – UFSC, em Goiânia, 2017. Também foram realizadas mesas conjuntas com outros GTTs, como os casos do CONBRACE de 2011, em Porto Alegre, em associação com o GTT Lazer – o Prof. Rogério Santos Pereira (UFSC) representou o GTT Comunicação e Mídia, com a Profa. Christiane Gomes (UFMG) pelo Lazer; e do CONBRACE de 2015, em Vitória, com o GTT Escola – na ocasião, o Prof. Giovanni De Lorenzi Pires (UFSC) representou o GTT 02, com o Prof. Mauro Betti (UNESP) indicado pelo GTT Escola.

Houve também mesas do GTT Comunicação e Mídia, realizadas unicamente com membros do próprio Comitê Científico, como a que aconteceu no CONBRACE de 2013 (Brasília), em que os palestrantes convidados foram os professores Joaquín Marín Montín (Universidade de Sevilha/Espanha) e Augusto Cesar Rios Leiro (UFBA).

Os temas dessas mesas contemplaram questões relevantes para o campo dos estudos da intersecção educação física, Comunicação e Mídia, como: *educação física, mídia e escola; televisão digital, educação e mídia esportiva; mídia-educação e mediações culturais: aspectos teórico-metodológicos; tecnologias e territorialidades em educação física: mídiatização na/da escola; as redes sociais na internet e as colaborações mediadas para formação humana: desafios para a educação/educação física e ciências do esporte.*

Outra inovação significativa promovida pelo GTT Comunicação e Mídia foi a criação da Sala de Imagem (SIM), estrutura do GTT que perpassa os campos e temáticas dos demais GTTs. Este espaço, coordenado pelos membros do GTT Comunicação e Mídia, proporcionou uma interlocução do campo das mídias com as demais áreas do conhecimento do CBCE.

¹³ É interessante observar que tal estratégia nasceu em 2001, como um ato de subversão do GTT em relação à determinada diretoria do CBCE que, arbitrariamente, decidiu que os coordenadores de GTT não podiam submeter trabalhos ao próprio GTT. Discordando de tal deliberação por diferentes razões, o Comitê Científico do GTT decidiu ‘convidar’ o Prof. Alfredo Feres Neto (UCB), então coordenador, a fazer uma ‘palestra’ interna sobre sua tese de doutorado, recém defendida, dando início assim uma série de mesas temáticas realizadas nas edições seguintes do CONBRACE.

Sala de imagens (SIM): uma institucionalização necessária!

Pensando nos objetivos que regem esta entidade – CBCE – em que promover e incrementar estudos e pesquisas relacionadas à área acadêmica educação física e Ciências do Esporte constituem-se numa condição necessária e importante para a consolidação da entidade e ainda, ao veicular o conhecimento produzido por meio da publicação de periódicos, da promoção de reuniões científicas e outras iniciativas de distintas ordens como a publicização de vídeos e fotografias, o CBCE, juntamente com o GTT 02, cumpre um papel importante no sentido de organizar e aglutinar pesquisadores com interesses comuns de estudos e pesquisas, mas, também de fomentar e organizar a reflexão, a produção e a difusão de conhecimento.

Em 2005, no CONBRACE de Porto Alegre/RS, o Prof. Mauro Betti, na ocasião coordenador do GTT, organizou uma mostra de vídeos paralelamente à programação de comunicações orais e pôsteres. Foi aberto convite aos membros de Comunicação e Mídia que tinham vídeos para compartilhar. Estes foram exibidos e debatidos entre os presentes.

No CONBRACE de 2007, em Recife/PE, seguiu-se o compartilhamento de experiências e reflexões por meio de vídeos. Na avaliação final do GTT, Paulo Lima, acadêmico e fotógrafo, que tinha sido orientando do Prof. Augusto Cesar Rios Leiro no mestrado em Salvador, sugeriu a inserção de fotografias. Nascia assim a proposta da Sala de Imagens (SIM), como foi batizada pelo Professor Cesar Leiro com o aval de todos que faziam o GTT 02. Estava aberto um novo horizonte para buscar outras maneiras de produzir e compartilhar o conhecimento sobre temáticas relacionadas à educação física e ao Esporte.

No ano de 2009, no XXVI Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e III Congresso Internacional de Ciências do Esporte em Salvador/BA, ocorreu a primeira edição da SIM sob a coordenação¹⁴ da Profa. Tatiana Zylberberg, com o apoio para avaliação do comitê científico do GTT 2 e colaboração na montagem e debates dos acadêmicos Paulo Lima e Rodrigo Ferrari. O objetivo foi possibilitar aos congressistas uma experiência por meio das linguagens visuais buscando outras maneiras de refletir cientificamente sobre as “Políticas e o cotidiano do Corpo”, isto é, as políticas cotidianas que permeiam a construção, compreensão, o conceito, as vivências do corpo na educação física e nas ciências do esporte. A mostra ficou aberta

¹⁴ Em anexo encontra-se um quadro (4) demonstrativo referente à Coordenação e apoio da SIM.

à visitação durante do CONBRACE quando foram exibidos 11 vídeos e 35 fotografias, numa sala exclusiva com 50m². Foram realizadas rodas de conversa entre autores e visitantes.

A proposta da SIM foi continuada em 2011, coordenada em seu período de submissão e avaliação de filmes e fotografias pela Profa. Tatiana Zylberberg e apoio do comitê do GTT 02, mas, durante o evento a montagem ficou sob a coordenação da Profa. Marcia Morel (UESC/BA). No CONBRACE realizado em Porto Alegre/RS, a avaliação da SIM foi positiva, tanto do ponto de vista acadêmico quanto estético, a SIM teve grande sucesso. Foram apresentados 13 vídeos e 9 conjuntos fotográficos.

Foi unânime entre os presentes que a SIM é uma atividade ligada ao GTT Comunicação e Mídia, sendo seu coordenador um dos integrantes do GTT. Entretanto, uma série de questões dificultaram o trabalho e precisam ser repensadas para os próximos eventos. Tratando inicialmente do aspecto infraestrutura, destacou-se que a SIM merece um espaço mais adequado, ou seja, maior, que dê maior visibilidade (e seja fácil de encontrar) e que permita a montagem da mostra nos seus aspectos acadêmicos e estéticos, uma vez que ficou uma sala pequena e pouco visível aos congressistas. Sobre sua organização, ficou evidente a necessidade de a programação da SIM estar integrada (e ser divulgada na) à programação geral do evento, sendo importantes, para as próximas edições do CONBRACE, ações mais próximas entre a DN e o GTT /SIM. Isto objetiva colocar as submissões e avaliações dos trabalhos em destaque para que se facilite a inscrição dos respectivos autores.

Nesta linha, sugeriu-se a criação de uma equipe organizadora da SIM, indicada pelos membros do GTT Comunicação e Mídia, que auxilie na criação de mecanismos mais eficientes quanto à submissão de trabalhos (aperfeiçoamento do edital), primando pela qualidade das produções audiovisuais exibidas. Uma das estratégias propostas foi a de receber os materiais, analisar, propor modificações quando for o caso e remeter novamente aos autores para que possam fazer as correções necessárias.

Em 2013, na cidade de Brasília/DF, a proposta se qualificou graças ao esforço dos organizadores e a disposição de autores (as) de diversos estados brasileiros. Para a organização durante o evento foi concedido pela DN monitores, recursos tecnológicos e espaço físico adequado.

Em 2015, no XIX Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte em Vitória/ES foi realizada a 4^a Edição da Sala de Imagens (SIM) com o tema gerador: “Conexões da diversidade: imagens em educação física, esporte e lazer”. Foram exibidos durante o CONBRACE as fotos e os vídeos aprovados em duplo cego por membros do Comitê Científico do

GTT 02 a partir de inscrições submetidas à apreciação por edital específico. Recebemos inscrições de fotos e vídeos de diferentes regiões do Brasil: Belém/PA, Brumadinho/MG, Cáceres/MT, Campinas/SP, Campo Grande/MS, Curitiba/PR, Lajeado/RS, Fortaleza/CE, Paulo Afonso/BA, Pelotas/RS, Porto Alegre/RS, Recife/PE, Rio Branco/AC, Rio de Janeiro/RJ e Salvador/BA. Na ocasião, celebramos 10 anos da inserção de vídeos nas reflexões científicas do GTT 02 e 6 anos da criação da SIM. Na avaliação final, a Professora Tatiana Zylberberg sugeriu que outras pessoas assumissem a coordenação da SIM e ficou definido que esta função seria do coordenador adjunto do GTT 02.

Em 2017, em Goiânia, foi a primeira edição da SIM com edital veiculado juntamente à programação de envio de trabalhos científicos para o CONBRACE e sob a coordenação do Prof. Rogério Pereira e apoio da Profª. Tatiana Zylberberg na montagem. A DN deu continuidade à ação de 2015 que foi nomear um docente com o apoio local para receber fotos impressas dos inscritos, ajudar na definição da sala e na logística de montagem. Entretanto, as reflexões sobre qualidade/localização do espaço físico e horário reservado na programação oficial para diálogo com os autores, continuou sem atender plenamente as solicitações do GTT. Além disso, vale destacar as reflexões do Prof. Márcio Romeu de que a SIM deve ampliar as linguagens e inovar no formato de exibição as produções. Como consta nos relatórios de avaliação, temos registro de sugestões de inserir outras linguagens como, por exemplo, a Performance Art. Entretanto, ainda esbarramos nas condições de viabilidade e gestão. De toda forma, é unânime a compreensão da importância de se pensar-produzir-expressar ciência também nas linguagens midiáticas, contribuição esta que a SIM tem semeado.

Com isto, a proposta se qualificou graças ao esforço dos organizadores e a disposição de autores (as) de diversos estados do Brasil consolidando a iniciativa. Da ideia inicial a sua institucionalização¹⁵ e comemorando os 40 anos do CBCE, a SIM já completa 14 anos da inserção de vídeos e fotografias nas reflexões científicas do GTT 02.

No entanto, ainda se faz necessário garantir sua legitimidade. Pois, percebemos alguns problemas neste sentido e, portanto, vemos a necessidade de que: o processo de divulgação das inscrições de trabalho da SIM esteja, concomitantemente, alinhados ao calendário da inscrição dos textos

¹⁵ Em Assembleia do CBCE realizada na 68ª Reunião Anual da SBPC que ocorreu em Porto Seguro/BA, em 2016, a SIM foi institucionalizada.

para os GTTs; a Sala de Imagens tenha um horário reservado na programação do CONBRACE para favorecer o envolvimento e a participação dos congressistas.

O Laboratório de Estudos em educação física, Esporte e Mídia (LEFEM) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, iniciou em 2016 a organização digital das fotos e vídeos para publicação, porque este acervo ficou sob a tutela do GTT 02, já que o SOAC não tinha como postá-los, da mesma forma que acontece com resumos e artigos completos. Por isso, uma necessidade pendente é a criação de um recurso no SOAC para postagens desses materiais, após aprovação e apresentação nos Conbraces.

Considerações Finais

A mídia e as TDICs estão presentes na vida humana e de modo decisivo. São inúmeros os canais de comunicação que vêm alterando o modo de ser e estar no mundo. Assim, uma grande parcela da população mundial é bombardeada por este segmento e, portanto, o estudo sobre esse campo é mais que urgente e necessário.

O GTT Comunicação e Mídia vem legitimado uma discussão que hoje parece-nos que já se constituiu como necessária na formação humana e por isso, a vemos nas Diretrizes Curriculares da educação física, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), nos cursos de formação em educação física nas Universidades etc. Nesta direção, o GTT 02, na última década, contou com número crescente de apresentações e publicações de pesquisas relativas ao campo da mídia-educação/mídia-educação física, destacando análises e proposições de experiências pedagógicas escolares e não-escolares em interação com as mídias e as TDIC no âmbito da educação física.

Com isto, pudemos constatar um considerável esforço deste coletivo em objetar a demanda apontada nos estudos de revisão e avaliação já citados que indicava o diminuto número de trabalhos que envolviam a intervenção/interlocação com/sobre as Mídias/TIC na esfera da educação física escolar, bem como dos recortes metodológicos que amparavam estas pesquisas, à exemplo da pesquisa-ação, estudos descritivos, relatos de experiência.

No entanto, apesar dos avanços quali e quantitativos no que diz respeito à divulgação de estudos que inter-relacionam educação física e Mídias/TIC sob a égide da interlocação pedagógica, em especial no âmbito escolar e na formação de professores da área, consideramos que ainda é preciso avançar no que diz respeito ao ambiente da cultura digital e sob as possíveis novas configurações que dela decorrem na cultura corporal

de movimento e nas práticas pedagógicas da educação física. Isto porque, segundo Mendes (2016), a maior parte dos estudos que tratam da mídia-educação física ainda se concentram em problemas sociais e pedagógicos advindos dos meios de comunicação de massa, cuja televisão teve um papel determinante por um longo período e que hoje, há uma predominância das redes sociais, principalmente, com a utilização dos celulares e aplicativos com internet em tempo real.

Sobre a Sala de Imagens (SIM) apesar da ‘institucionalização’ pela organização geral do CONBRACE, e sua existência para além das paredes do GTT 02, ainda não nos deixa satisfeitos. A SIM poderia ter uma visibilidade maior. O espaço “cedido” nos eventos, geralmente está sempre ‘escondido’ em locais que não garantem um fluxo contínuo de pessoas. Nossa posição sempre foi de ser uma sala e não um corredor de passagem. Queremos qualidade nas reflexões e ampliar o número de pessoas impactadas a partir da produção midiática. Além disso, sempre reforçamos a importância da previsão de horário para debates de autores na programação oficial, de forma a favorecer a presença de outros participantes do congresso, além dos autores. Existem ideias como veicular alguns vídeos antes das palestras principais nos auditórios durante a abertura do CONBRACE, por exemplo. Também identificamos a importância de as universidades formarem para a produção de audiovisual. Existem muitas pesquisas interessantes, ações de ensino e extensão que o registro e difusão em fotos e vídeos permitirá fomentar outros olhares, novas perspectivas. Podemos difundir ciência em cores, formas e movimento, não apenas em palavras.

Por fim, mas, não no sentido de uma conclusão, observamos os caminhos que foram percorridos pelo GTT ao longo desses 22 anos no tocante às temáticas debatidas e problematizadas que envolveram a mídia, as TDICs, a educação e a educação física e que hoje, estão presentes nas Universidades a partir dos Grupos de Pesquisas, das disciplinas de graduação e pós-graduação o que gera um “campo” propício para novas investigações e descobertas no tocante às experiências culturais no ciberespaço; nos esportes eletrônicos (*e-sport*); na junção das TDICs e da mídia em redes sociais e o espaço escolar, enfim, este universo que está presente na vida e na formação humana.

Referências

ARAÚJO, A. C. de; MARQUES, J. C.; PIRES, G. de L. A produção do Grupo de Trabalho Temático (GTT) Comunicação e Mídia do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte – apontamentos entre 2009 e 2013. In: RECHIA, Simone *et al.* (orgs.). *Dilemas e desafios da pós-graduação em educação física*. Ijuí: Unijuí, 2015, p. 331-346.

AZEVEDO, V. de A.; BETTI, M.; COSTA, A. G. da; PIRES, G. De L. A produção do GTT Educação Física, Comunicação e Mídia/CBCE – Período 1997-2005: estudo de uma centena de textos. *In: XV CONBRACE – Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte*, 2007, Recife/PE. *Anais [...]*. Recife/PE: CBCE, 2007, p. 1-5.

BETTI, M. *A janela de vidro: esporte, televisão e educação física*. 1997. 279 f. Tese (Doutorado) - Curso de educação física, Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas/Unicamp, Campinas, 1997.

BETTI, M. et al. *Análise da produção do Grupo de Trabalho Temático “Educação Física, Comunicação e Mídia” do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte no período 1997-2003*. Relatório de Pesquisa realizada por subgrupo do Seminário Avançado de Pesquisa em Educação Física e Mídia, do Programa de Pós-Graduação em Educação Física da UFSC, 2005 (não publicado).

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

BELLONI, M.L. Mídia-educação: contextos, histórias e interrogações. *In: FANTIN, M.; RIVOLTELLA, P.C. Cultura digital e escola: pesquisa e formação de professores*. Campinas/SP: Papirus, 2012, p. 31-56.

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

FANTIN, M.; RIVOLTELLA, P. C. Cultura digital e formação de professores: usos da mídia, práticas culturais e desafios educativos. *In: FANTIN, M.; RIVOLTELLA, P. C. Cultura digital e escola: pesquisa e formação de professores*. Campinas/SP: Papirus, 2012.

FERES NETO, A. *Sistematização da produção veiculada em 1997/1999, algumas implicações político-pedagógicas e agenda de trabalho para o período 1999/2001*. GTT Educação Física/Esporte, Comunicação e Mídia/CBCE, 2000 (não publicado).

LEIRO, A. C. R.; PIRES, G. de L.; BETTI, M. Notas sobre o GTT de comunicação e mídia do CBCE: história, sujeitos e desafios estratégicos. *In: CARVALHO, Y. M.; LINHARES, M.A. (org.). Política científica e produção de conhecimento em educação física*. Goiânia: CBCE, 2007, p. 161-173.

MENDES, D. S. *O estágio na licenciatura em educação física em perspectiva semiótica: (re)ver-se e (re)criar-se em imagens*. 2016. 256f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, UNESP, Presidente Prudente, 2016.

MEZZARROBA, C. *A formação e constituição de um subcampo acadêmico: a mídia-educação na educação física – configurações, perspectivas e inflexões*. 2018. 493 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.

PIRES, G. D. L. A pesquisa em educação física e mídia nas ciências do esporte: um possível estado atual da arte. *Revista Movimento*. Porto Alegre, v. 9, n. 1, p. 09-22, 2003.

PIRES, G. D. L. et al. Retrato preliminar da produção em educação física e mídia no Brasil. *In: I Congresso Brasileiro de Informação e Documentação Esportiva*, 2006, Brasília. I CONBIDE, *Anais eletrônicos [...]*, 2006.

PIRES, G. De L. *et al.* A pesquisa em educação física e mídia: pioneirismo, contribuições e críticas ao “Grupo de Santa Maria”. *Movimento*, v. 14, n. 3, p. 33-52, nov. 2008. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/2543>. Acesso em: 10 jan. 2019.

PIRES, G. De L.; BITENCOURT, F.G. Comunicação e mídia no âmbito do conhecimento e intervenção em educação física/ciências do esporte. *In*: GOELLNER, S.V. Educação Física/Ciências do esporte: intervenção e conhecimento. Florianópolis: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 1999, p. 49-70.

PIRES, G. de L.; LAZZAROTTI FILHO, A.; LISBÔA, M. M. Educação Física, mídia e tecnologias – incursões, pesquisa e perspectivas. *Kinesis*, v. 30, n. 1, p. 55-79, 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/kinesis/article/view/5723/3393>. Acesso em: 10 jan. 2019.

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

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.

Anexos

Quadro 1 – Composição do GTT Comunicação e Mídia (2017-2019)

Nome	Titulação	Instituição
Coordenador do GTT Sérgio Dorenski D. Ribeiro	Doutor em Educação pela Universidade Federal da Bahia	Universidade Federal de Sergipe/UFS
Coordenador Adjunto Rogério Santos Pereira	Doutor em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina	Universidade Federal de Santa Catarina/UFSC
Coordenador Adjunto Márcio Romeu Ribas de Oliveira	Doutor em Educação pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro	Universidade Federal do Rio Grande do Norte/ UFRN
Alan Queiroz Costa	Doutor em Ciências da Comunicação pela Universidade Estadual de São Paulo/USP	Secretaria Municipal de Esportes e Lazer/SEME/ SP
Allyson Carvalho de Araújo	Doutor em Comunicação pela Universidade Federal de Pernambuco	Universidade Federal do Rio Grande do Norte/ UFRN

Augusto Cesar Rios Leiro	Doutor em Educação pela Universidade Federal da Bahia	Universidade Federal da Bahia/UFBA/ Universidade do Estado da Bahia/UNEB
Cássia Hack	Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia	Universidade Federal do Amapá/UNIFAP
Cristiano Mezzaroba	Doutor em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina	Universidade Federal de Sergipe/UFS
Dandara Queiroga de Oliveira Sousa	Mestre em educação física pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte	Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)
Diego de Sousa Mendes	Doutor em Educação pela Universidade Estadual de São Paulo	Universidade Federal de São João Del Rei UFSJ/ MG
Fábio de Carvalho Messa	Doutor em Literatura pela Universidade Federal de Santa Catarina	Universidade Federal do Paraná/UFPR/Litoral/ Matinhos/PR
Giovani de Lorenzi Pires	Doutor em educação física/Ciências do Esporte pela Universidade Estadual de Campinas	Universidade Federal de Santa Catarina/UFSC
Gilson Cruz Júnior	Doutor em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina	Instituto de Ciências de Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará (ICED/UFOPA)
Gustavo Roese Sanfelice	Doutor em Ciências da Comunicação/Universidade do Vale do Rio dos Sinos	Universidade FEEVALE/ Novo Hamburgo/RS
Joaquín Marín Montín	Doutor em Comunicação e Desenvolvimento Social	Universidade de Sevilha/ Sevilha/Espanha
José Carlos Marques	Doutor em Ciências da Comunicação pela Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo	Universidade Estadual de São Paulo/ UNESP/ Bauru/SP
Márcia Morel	Doutora em Educação na Universidade Federal do Rio de Janeiro	Universidade Estadual de Santa Cruz/UESC/Ilhéus/ BA
Paula Bianchi	Doutora em educação física pela Universidade Federal de Santa Catarina	Universidade Federal do Pampa/UNIPAMPA/ Uruguiana/RS

Tatiana Passos Zylberberg	Doutora educação física pela Universidade Estadual de Campinas	Universidade Federal do Ceará/UFC/CE
---------------------------	--	--------------------------------------

Fonte: Os Autores

Quadro 2 – Coordenações do GTT Comunicação e Mídia de 1997 a 2019

Período	Coordenador(a)	Coordenador(a) Adjunto
1997-1999	Giovani De Lorenzi Pires	Fernando Bitencourt
1999-2001	Alfredo Feres Neto	–
2001-2003	Mauro Betti	–
2003-2005	Mauro Betti	Alfredo Feres Neto
2005-2007	Augusto Cesar Rios Leiro	Wanderley Marchi Junior
2007-2009	Alfredo Feres Neto (2007-2008)* Tatiana Passos Zylberberg (2008-2009)	Tatiana Passos Zylberberg (2007-2008)
2009-2011	Gustavo Roese Sanfelice	Fernando Bitencourt
2011-2013	Fernando Bitencourt	José Carlos Marques
2013-2015	Allyson Carvalho de Araújo	José Carlos Marques
2015-2017	Sérgio Dorenski Dantas Ribeiro	Rogério Santos Pereira
2017-2019	Sérgio Dorenski Dantas Ribeiro	Rogério Santos Pereira Márcio Romeu Ribas de Oliveira

* Solicitou desligamento do GTT, o que gerou a substituição da coordenação no segundo ano de mandato.

Fonte: adaptado de MEZZAROBBA (2018, p. 145-146).

Quadro 3 – Membros do Comitê Científico do GTT (1999-2019)

1999	Augusto Cesar Rios Leiro Fernando Gonçalves Bitencourt (até 2013) Giovani de Lorenzi Pires
2001	Alfredo Feres Neto (até 2007) Tatiana Passos Zylberberg Wanderley Marchi Junior (até ano 2009)
2003	Gustavo Roese Sanfelice Mauro Betti (até 2009)
2005	José Carlos Marques

2007	Allyson Carvalho Araújo Antonio Galdino Costa (até ano 2009) Márcia Morel
2009	Sérgio Dorenski Dantas Ribeiro
2011	Alan Queiroz Costa Cristiano Mezzaroba Cássia Hack Diego de Sousa Mendes Paula Bianchi Rogério Santos Pereira
2013	Fábio de Carvalho Messa Joaquín Marín Montín
2015	Marcio Romeu
2017	Dandara Queiroga de Oliveira Sousa Gilson Cruz Júnior

Fonte: Os Autores

Nota: Apontamos os nomes pelo ano de ingresso no GTT, quando não for especificado o término de mandato, é porque são pessoas que permanecem na função ainda em fevereiro de 2019 (momento de escrita deste capítulo).

Quadro 4 – Responsáveis pela coordenação da Sala de Imagem/CBCE (a cada biênio, os membros do Comitê Científico do GTT contribuíram nas avaliações das fotografias e vídeos submetidos em edital)

Edição do CONBRACE	Coordenador(a) da divulgação, avaliação e montagem da SIM	Curadoria e apoio na montagem da exposição	Representante da DN/CBCE no apoio local para realização da SIM
2009	Tatiana Passos Zylberberg	Paulo Lima	Cesar Leiro (UFBA)
2011	Tatiana Passos Zylberberg	Márcia Morel	Gustavo Sanfelice
2013	Tatiana Passos Zylberberg	Paulo Lima Rodrigo Ferrari	Jonatas Maia da Costa (UNB)

2015	Tatiana Passos Zylberberg	Gilson Cruz Júnior	Claudia Silverio Nascimento (UFES-Vitória)
2017	Rogério Santos Pereira	Tatiana Passos Zylberberg	Sérgio Moura (UFG)
2019	Rogério Santos Pereira Márcio Romeu Ribas de Oliveira	Tatiana Passos Zylberberg	Márcio Romeu Ribas de Oliveira

Fonte: adaptado de MEZZARROBA (2018, p. 146) por ZYLBERBERG a partir dos editais da SIM.

Cultura digital e cultura corporal de movimento: apontamentos preliminares sobre o contemporâneo

Diego de Sousa Mendes

Introdução

Entre as contribuições conduzidas e celebradas pelo Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE) ao longo de seus quarenta anos, uma delas em particular deve ser destacada: as discussões sobre as imbricações das mídias e das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) no âmbito da educação física, promovidas no interior do Grupo de Trabalho Temático 02 – Educação Física, Comunicação e Mídia (GTT -02).

Foi partindo deste legado que busquei neste texto traçar alguns apontamentos que estão neste exato momento em plena ebulição no que se refere ao encontro (e, por consequência, ao choque) de “dois mundos”: o da cultura digital (maior expoente da cultura das mídias no contemporâneo) e o da cultura corporal de movimento.

Os dois termos citados são recortes da cultura em geral e são tomados como decorrentes da concepção simbólica de cultura presente na antropologia de Geertz (1989). Ou seja, a cultura como conjunto ou rede de padrões de significados. Por cultura digital estamos nos referindo as formas de sociabilidade decorrentes e alimentadas pelas redes de informáticas e pela realidade virtual. É nas palavras de Lemos (2010, p. 88-89) “sociabilidade como prática da tecnologia”. Ou, como definem Fantin e Ferrari (2013), o impacto das tecnologias digitais e da conexão em rede na sociedade, considerando também a exploração em torno do digital, que envolve as dimensões da vivência, da ação e da compreensão de todo o contexto digital, *online* e *offline*.

Já a cultura corporal de movimento, refere-se àquela parcela da cultura em geral que abrange certas manifestações historicamente produzidas (ou forma codificadas) pelo homem de exercitação intencionadas, tais como os esportes, as ginásticas, as danças, as lutas, entre tantas outras práticas corporais, das quais a educação física apropria-se, para, então, compartilhá-las de forma pedagógica (BETTI, 2005).

Definido os termos, buscamos explorar neste texto, por meio de uma reflexão inicial, alguns pontos de contatos entre essas duas facetas da cultura. As preocupações decorrentes das transformações sociais provocadas pelos meios eletrônicos, como o cinema, o rádio e a televisão, bem como a cultura de massa que deles decorriam, já apontavam às humanidades a necessidade de compreender e analisar os impactos daquelas modalidades comunicativas no curso da história humana, da política, da psicologia, da economia e da cultura. À Educação, em especial, o influxo por incorporar tais meios às escolas e à formação humana também se fizeram sentir, como bem ilustraram Ferrés (1996), Belloni (2005) e Fantin (2006).

O mesmo se deu, na educação física brasileira, que, compreendida como uma prática pedagógica que aborda/tematiza a Cultura Corporal de Movimento, também passou a considerar a relevância que as mídias ocupam na divulgação/mediação dos saberes sobre o corpo, o esporte e o exercício físico e na formação humana. Mas o campo da cultura digital em especial ainda é pouco pesquisado no interior dos estudos dedicados às mídias e a educação física. Pouco sabemos em termos acadêmicos e mais aprofundados sobre as possíveis convergências, articulações, implicações decorrentes da cultura digital na cultura corporal de movimento em nossa sociedade. Daí o intento deste texto, tentar abordar ainda que de forma inicial e descritiva algumas das frentes que em a cultura corporal de movimento e cultura digital convergem.

Traços do cenário comunicativo contemporâneo: novos fios da rede.

A cultura digital nasce da potência da comunicação em rede e dos processos mais horizontalizados de interação, em que foram viabilizadas formas de comunicação mais individualizadas e descentralizadas. Como apontam Sampaio e Bonilla (2012, p.101), a cultura digital refere-se à “processos comunicacionais, de experiência, de vivências, de produção e de socialização dessas produções, numa perspectiva multidimensional e não-linear”.

A internet trouxe alterações significativas nos processos comunicativos tecnologicamente mediados. Enquanto os meios analógicos e massivos de comunicação, como o jornal impresso, o rádio, a televisão, caracterizam-se pelo repasse de informações de um polo emissor para muitos receptores, em um fluxo unilateral, a comunicação digital da internet é rizomática, distribuída, ramificada por entre vários fios que se entrelaçam a outra infinidade de ramificações, compondo a noção de “rede”. Na rede, os fluxos informativos implicam interações entre sujeitos, entre diversas redes, resultando sempre em uma navegação única e individual, sendo impossível reconstruir uma única fonte de emissão, um único sentido ou direção do fluxo comunicativo. Trata-se de um modelo de comunicação de todos para todos.

No contexto da cultura digital, convivem mutuamente diferentes sistemas midiáticos, em uma ecologia híbrida das mídias (SANTAELLA, 2013), onde há um cruzamento entre as mídias digitais e as analógicas, assistido por múltiplos suportes. Evidentemente que nessa ecologia, como alerta Jenkins (2009), as corporações midiáticas ainda exercem um poder incomensurável sobre os consumidores individuais. Mas o autor reconhece que, com a fluidez dos conteúdos para as plataformas digitais e a capacidade de organização coletiva dos sujeitos conectados a esses espaços, novas configurações comunicativas mais horizontalizadas têm surgido.

Outro aspecto importante da cultura digital é que agora estamos em outra etapa de desenvolvimento da internet, também conhecida como *Web 3.0*¹ ou internet *learning*. Uma internet capaz de “compreensão” (por meio dos big data, da inteligência artificial e da comunicação ubíqua – termos que explicaremos a seguir) do que o usuário deseja na rede, buscando por/para ele os conteúdos e serviços necessários e igualmente capaz da conexão entre agentes não humanos, como objetos e máquinas.

Como dito, na *Web 3.0* é desenhado um panorama sócio tecnológico em que atores não humanos (por exemplo: computadores, smartphones, sensores, servidores, entre outros) e humanos agem mutuamente, interferem e influenciam o comportamento um do outro e da sociedade por meio de suas associações, tal como aponta a Teoria Ator Rede (TAR), de Latour (2001; 2012). Isto significa que máquinas e objetos conectados a nano

¹ O desenvolvimento da internet contou com ao menos três momentos marcantes. A *Web 1.0*, tinha seu foco na publicação de conteúdos e informações, competindo ao usuário basicamente, ler, seguir as instruções e baixar arquivos. A *Web 2.0* ficou conhecida como a internet da participação dos usuários na produção e compartilhamento de conteúdo, por meio de práticas interativas, como *blogs, wikis, sites* de redes sociais, entre outros (COLL e MONEREO, 2010). E a *web 3.0*, detalhada acima.

computadores podem ser capazes de “aprender” a partir de situações prévias e de comunicar resultados dessas situações para outros recursos (outros objetos com computadores embarcados) e usuários. Além disso, as máquinas conectadas à internet podem mudar seu comportamento para melhor se adequar a determinadas situações, sendo capazes de gerar, transmitir, processar, correlacionar informação de maneira significativa como guia para ação. É este tipo de tecnologia que tem permitido, por exemplo, o desenvolvimento de automóveis autodirigíveis e casas totalmente automatizadas via internet sem fio.

A internet atual adquiriu tal possibilidade graças aos *big data*, grandes bancos de dados constituídos a partir do monitoramento de informações e das interações presentes na internet, que são organizados, associados e catalogados a partir de correlações estatísticas antes impensáveis. Os *big data*, segundo Mayer-Schönberger e Cukier (2013) referem-se as operações que podem ser feitas tão somente em grande escala de dados. Esta possibilidade técnica permitiu alterar desde os rumos de campanhas eleitorais, até a realização de diagnósticos de pandemias em tempo recorde, passando também por uma infinidade de possibilidades de mapeamento de perfis de consumo, que incluem evidentemente o mundo *fitness* e esportivo, como veremos.

Com tal imensidão de dados foi possível criar algoritmos computacionais que, mais do que captar, organizar dados e estabelecer correlações de probabilidade altíssimas, passaram a ser capazes de aprender com eles e então fazer auto ajustes para aprimorarem a função para qual são destinados, além de serem capazes de determinação ou predição sobre coisas no mundo. Isto porque os *big data* são providos ou podem ser associados à aparatos com inteligência artificial (I.A), softwares que realizam ações ou funções baseadas em aspectos similares à alguns elementos constituidores da inteligência humana, tais como: aplicar regras lógicas a um conjunto de dados disponíveis para chegar a uma conclusão; aprender com os erros e acertos para aprimorar ações futuras; reconhecer padrões (tanto padrões visuais e sensoriais, como também padrões de comportamento), entre outros (LUGER, 2004).

Com isto, softwares e algoritmos computacionais recolhem dados sobre nossas ações, nossas preferências e aprendem com os temas que nos interessam, com as escolhas de links que acessamos e passam a conhecer desde nossos hábitos mais corriqueiros, nosso perfil moral e até quais emoções mobilizamos em certas circunstâncias. Com isto passam conduzir nossos fluxos informacionais, gerando diferentes formas de curadoria das rotas de navegação na web.

A cultura digital também ganhou força e maior dinamicidade com o advento quase que concomitantemente da computação móvel e das *mídias locativas*. Para Araújo (2003), a computação móvel se define pela possibilidade de movimentação física humana portar consigo serviços de computação. Já as mídias locativas, para (SANTAELLA, 2008) se caracterizam pela emissão de informação para dispositivos móveis a partir de lugares e objetos, da difusão dos aparatos móveis de comunicação (como celulares, *smartphones*, *tablets*, *notebooks*, etc.).

Este fato gerou um ambiente em que a comunicação se tornou *ubíqua* (SOUZA e SILVA, 2006), ou seja, é realizável de forma onipresente, acessada e viabilizada a qualquer hora e em qualquer lugar, independente do movimento ou da localização dos comunicantes, o que gera dados disponíveis aos *big data* de onde quer que estejamos (e não apenas em nossos passeios pelo virtual) e em tempo contínuo.

É, portanto, nesta rede ubíqua de comunicação que grande parte da população nacional vem se conectando e daí nossos apontamentos para uma inflexão rumo à cultura digital. Para termos uma ideia desta conexão, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) divulgou no fim de 2018 dados do acesso da população brasileira à internet durante o ano de 2017 (IBGE, 2018). Segundo a pesquisa, 74,9% dos lares brasileiros passaram a contar com acesso à internet em 2017, isso significa cerca de 52 milhões de domicílios conectados. Mesmo na zona rural o crescimento da internet tem aumentado, são 3,9 milhões de residências rurais do país, ou 41% dos domicílios. A presença do celular chegou a 93,2% dos domicílios, estando cada vez mais próxima do número de televisores (que está na casa dos 96,7% dos lares). Os celulares são o principal meio de acesso à internet no país.

Os jovens entre 20 e 24 anos são o grupo mais conectado (88,4% da juventude brasileira) e os idosos são a categoria com maior crescimento no acesso, já que 2,3 milhões de pessoas com mais de 60 anos acessaram a internet pela primeira vez em 2017.

***Big data* e o esporte de alto rendimento**

A cultura digital, baseada no mais amplo rastreamento, armazenamento, cruzamento, análise e comercialização de dados, atravessa a cultura corporal de movimento em várias frentes, tendo uma de suas primeiras faces se manifestado no âmbito do esporte de alto rendimento.

O uso da inteligência artificial (I.A.) e do *big data* no campo esportivo já se mostrava ao mundo em 10 de fevereiro de 1996, quando o *Deep Blue*, um computador dotado de I.A derrotou o então campeão mundial de Xadrez, Garry Kasparov. O *Deep Blue*, aquela época, fora programado com as regras básicas do xadrez e com instruções detalhadas das estratégias do jogo. Seu funcionamento foi baseado sobretudo em cruzamentos estatísticos. Já em 2015, o *DeepMind* (um programa desenvolvido pela Google para testar uma nova geração de I.A. em que as máquinas não apenas fazem aquilo que estão previamente programadas, mas criam ações com base em aprendizados que recebem das informações do ambiente ou mesmo dos humanos) foi capaz de aprender por si mesmo como jogar 49 jogos do clássico videogame Atari e passou a jogar tão bem ou melhor que humanos, realizando jogadas antes jamais executadas (KAPLAN, SAUER, SOSA, 2017). O *DeepMind* foi desenvolvido para apreender tarefas complexas e por meio de exemplos. Assim ele é capaz de apenas ver um ser humano jogando ou mesmo analisar imagens de vídeos de Youtube sobre jogos e com tais informações desenvolver a sua própria forma de jogar.

Outro caso bastante conhecido foi o feito de Billy Beane, gerente do *Oakland Athletics*, um time de Beisebol americano de baixo orçamento, com jogadores medianos e sem conquistas expressivas até o ano de 2002. No referido ano, Beane estabeleceu uma parceria com economistas e cientistas da computação da Universidade de Yale para o desenvolvimento de um algoritmo, baseado em *big data*, com a finalidade de obter melhores dados sobre o desempenho do time e de seus atletas. Com um diagnóstico completo das limitações e potencialidades de cada jogador em mãos e análises descritivas de cada ação desenvolvida por seus jogadores em cada um dos jogos, o *Oakland* se tornou o primeiro time da Liga Americana a vencer vinte jogos consecutivos.

No âmbito do futebol, em 2014, na Copa do Mundo realizada no Brasil, a seleção alemã, campeã do torneio naquele ano, contou com o uso do software Match Insights para levantar, antes mesmo da fase de preparação em solo brasileiro, todas as jogadas ensaiadas, movimentações, pontos fortes e fraquezas de todas as seleções que competiriam no torneio. Além de obter dados em tempo real, por meio de dispositivos acoplados nas vestimentas ou no corpo dos jogadores, sobre organização tática, precisão de chutes, a distribuição de passe, posse de bola, entre outros que aprimoram os treinamentos da equipe. A mesma seleção também contou com dados de monitoramento fisiológico, coletando e transmitindo informações do atleta,

que, além de aperfeiçoarem o treinamento físico individual de cada atleta, permitiram reduzir lesões, ou mesmo antever situações em que o jogador precisa de descanso durante o jogo.

Na dinâmica da web 3.0, a análise de dados coletados em um jogo esportivo (desde os dados técnico táticos, bem como aqueles dos organismos dos atletas) podem ser difundidos em tempo real, via *wifi*, à dispositivos moveis de comunicação, propiciando novas formas de relação e consumo do/com o espetáculo esportivo. A *National Basketball Association* (NBA) utiliza, já há alguns anos, diversos recursos para oferecer ao seu público uma experiência diferenciada de entretenimento esportivo. Mediante a integração de aplicativos de celular, a liga oferece aos torcedores presente nos ginásios informações detalhadas da performance de cada atleta, análise de jogadas, simulação de cenários e muito mais. Em um estádio, por exemplo, os torcedores podem vir a ter acesso a aplicativos de celulares para visualizar, ainda de sua cadeira, em quais banheiros há mais fila, saber onde estão as lanchonetes mais próximas, qual o melhor caminho para sua saída do estádio, isto enquanto acessa dados intangíveis sobre os times e seus atletas praticamente em tempo real.

Este tipo de aplicação do *big data* e da internet para transmissão sem fio a dispositivos móveis de comunicação tem gerado lucros imensos ao mercado global de análise de dados (em todos os segmentos) – estimado para lucrar US\$ 203 bilhões em 2020² – e ao sistema esportivo (evidentemente tão somente aqueles agentes e instituições capazes de pagar pelo devido preço do arsenal tecnológico necessário). Em 2017, o mercado esportivo mundial projetou receitas totais em US\$ 90 bilhões, o que representa crescimento de quase 100% nos últimos 12 anos.

Por meio deste tipo de tecnologia, os desenvolvedores do *game* “Fifa” da *EA SPORTS*, conseguiram fazer simulações do campeonato previamente ao evento e acertarem grande parcela dos resultados, inclusive o resultado do campeão do torneio, como ocorreu nas últimas três edições da Copa.

Com tantos casos de sucesso no esporte de alto rendimento (e não apenas no âmbito esportivo) uma crença generalizada na quantificação objetiva e no monitoramento comportamental por sistemas inteligentes que conectam a internet às coisas, objetos e dispositivos tem sido firmada. Isto, por sua vez, vem permitindo com que praticantes esportivos não profissionais e mesmo cidadãos comuns, em busca de metas tangíveis no campo da

² Disponível em: <https://www.forbes.com/sites/gilpress/2017/01/20/6-predictions-for-the-203-billion-big-data-analytics-market/#64facf942083>. Acesso em: 12 fev. 2018.

exercitação, também passem a relacionar-se com as mais diversas atividades físicas mediados por recursos tecnológicos disponíveis em diferentes aplicativos voltados à exercitação.

Aplicativos e universo *fitness*

O campo da promoção da saúde e do fomento à atividade física é um dos principais a provocar novas possibilidades de entrecruzamentos entre a cultura digital e cultura corporal de movimento. São inúmeras as tecnologias que já existem a disposição do monitoramento da saúde, perpassando também aquelas destinadas à atividade física e ao exercício físico para os mais diversos fins. Esta é uma área em que ganham destaque os aplicativos para a atividade física e também o desenvolvimento das tecnologias vestíveis, ou *wearables*. Estas nova formas de relacionamento entre corpo, ambiente e tecnologia vem afetando diretamente nas formas contemporâneas de vivência e significação do movimento humano.

Os aplicativos móveis (apps) são ferramentas que podem ser definidos como softwares voltados às redes (PRESSMAN; MAXIM, 2016). Há atualmente uma infinidade de apps voltados para a saúde e o fitness, desde aqueles que ajudam a monitorar e prescrever alimentação e dietas adequadas até os que calculam gastos calóricos e a quantidade de exercícios diários para cada usuário. Outros sugerem seções de treinamentos, monitoram desempenho físico em práticas esportivas específicas como as corridas, caminhadas, passeios e treinos de bicicleta, indicam rotas adequadas pela cidade, monitoram o trajeto e os resultados obtidos a cada movimentação. Além disto, os apps *fitness* quase sempre estão integrados à serviços de bancos de dados na internet e compartilham os dados dos praticantes em comunidades *online* de usuários destes serviços e também nas redes sociais.

O mundo das tecnologias *fitness decorrentes* da cultura digital também foi um dos mais frutíferos para que as interfaces vestíveis, as tecnologias *wearables* firmassem terreno. Isto porque estes dispositivos, uma vez integrados ao corpo, processam e transmitem dados emitidos pelo organismo para dispositivos móveis de comunicação, como os smartphones, e seus aplicativos de exercícios, bem como aos bancos de dados e serviços *online* a eles associados. São tecnologias que fazem interagir corpo, ambiente e dispositivos, gerando dinâmicas próprias e particularidades que visam a transformação de todos os entes envolvidos nesta interação (VISEU, 2003).

O mercado de aplicativos *fitness* cresceu de US\$ 1,8 bilhão para US\$ 2,2 bilhões entre 2016 e 2017, segundo reportagem da BBC divulgada no início de 2018³. Ainda segundo a publicação, um estudo realizado pela Universidade Católica de Louvain, na Bélgica em 2016, mapeou cerca de 29 mil aplicativos relacionados à perda de peso e aos exercícios físicos, mas apenas 17 deles foram construídos sob bases científicas relacionadas aos seus conteúdos. Além disto, pouco se sabe sobre o quanto esses aplicativos tem realmente contribuído na mobilização, motivação e permanência na prática de exercícios e atividades físicas por seus usuários. Em uma consultoria realizada pela agência ComRes⁴, no Reino Unido, foi constatado que 65% das pessoas que utilizam esse apps estabelecem algum tipo de meta por meio dos recursos dessas tecnologias, mas apenas 12% conseguem executá-las com sucesso.

Sabendo disto, os desenvolvedores dos apps *fitness* tem apostado em tecnologias que buscam, por meio I.A., ajustar as metas dos usuários. Isto oferece um sentimento de conquista que psicólogos dizem ser importante quando se muda certos hábitos (ASWANI et al., 2019).

Outro movimento de alguns desses aplicativos situa-se em ofertar recompensas aos usuários a cada meta obtida. Para isto vão apresentar Estratégias gamificadas, ou seja, importando para a lógica de funcionamento do app, estratégias de mobilização por meio de dinâmicas de jogos provenientes do universo dos games, à exemplo da bonificação constante mediante resultados. Há aplicativos em que o usuário ganha ou perde dinheiro a depender do quanto for capaz de emagrecer ou se exercitar.

Na atualidade, as principais empresas de tecnologia da comunicação, como a Google, e as principais empresas globais de tecnologia esportiva, como Nike e Adidas, têm uma diversidade de ferramentas destinadas a tais propósitos.

A Nike, por exemplo, se inseriu nesta tendência por meio de um pacote tecnológico chamado de Nike+ (Nike plus), onde disponibiliza, entre outros, o app Nike+ Training Club (NTC). Um app que possui versão gratuita e que tem por objetivo ser um *personal trainer* de bolso, com seções de treinos disponibilizados em vídeos personalizados a depender dos objetivos e dos dados fornecidos pelos usuários. Os treinos são elaborados por *Master Trainers* da Nike (os *personal trainers* famosos contratados pela empresa) e baseados em treinamento de atletas profissionais, porém, adaptado para os mais diferentes perfis e metas. A proposta também inclui sessões de aulas ao

³ Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/geral-42619677>. Acesso em: 01 fev. 2019.

⁴ Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/geral-42619677>. Acesso em: 01 fev. 2019.

vivo, competições com outros usuários e a promoção de evento que conecta os usuários nas grandes cidades e capitais do mundo. No Rio de Janeiro e em São Paulo é possível realizar aulas do NTC presencialmente.

Os exercícios do app são divididos em três grandes categorias: força, resistência e mobilidade e é possível escolher entre atividades para quem possui acessórios e pesos ou com apenas o peso do corpo. Além disto, ao final de cada treino ou plano, o usuário deixa um feedback com algumas informações sobre o nível de cansaço, a adequação e dificuldade dos exercícios. O app controla o tempo de realização dos exercícios, os tempos de descanso e orquestra tudo por meio de músicas individualizadas que busca de outro serviço da Internet, o Spotify – serviço de streaming e podcasts *online*. A cada avaliação o serviço fica mais personalizado.

Tecendo alguns apontamentos inconclusos

O cenário sócio tecnológico inicialmente desenhado até aqui de forma descritiva traz à tona algumas provocações que pedem por olhares mais atentos a tais fenômenos e mesmo a outros que parecem surgir no âmbito da cultura corporal de movimento na cultura digital.

Mas afinal, o que isto pode significar? Em primeiro lugar, o estágio atual da cultura digital veio dar mostras das lacunas dos discursos das utopias libertárias que a cultura digital anunciava. Ou seja, que a possibilidade de livre circulação de informações na web poderia nos livrar das imposições da grande mídia, ou que produções independentes ganhariam espaço frente aos produtos da Cultura das Mídias de Massa.

O que se pode observar é que a cultura de participação na internet cobra a datificação de seus usuários (DJICK, 2017). E as ferramentas desenvolvidas pelos sistemas tecnológicos de comunicação passaram a gerar sistemas mercadológicos baseados na venda de dados, inclusive aqueles pessoais e por vezes colhidos de forma ilegal. Isto tornou os *big data* plenamente soberanos e, como tais, extensões do grande capital midiático e daqueles que produzem seus produtos. No caso do sistema esportivo, os grandes times, as grandes ligas e torneios e as empresas responsáveis pela produção do esporte telespetáculo.

Os *big data* e a inteligência artificial geraram de um lado a possibilidade de tecnologias que permitiram a criação de equipes e atletas que produzem feitos cada vez mais extraordinários, o que aumenta a audiência dos grandes shows esportivos. De outro, ao participar das festas esportivas

como “prosumidores⁵”, somos dotados de apps e dispositivos que nos permitem interagir com os dados coletados em tempo real no evento esportivo, o que cria uma experiência mais conectada à cultura digital, mas também nos datifica, revendendo os dados de nossa localização, de nossos interesses culturais, de nossas interações *online*. Em posse destes dados, nossas navegações na rede passam a ser infestadas por ofertas de produtos e serviços profundamente adequadas às possibilidades de consumo aos quais estamos probabilisticamente propícios a ceder. Não se trata de facilitar o acesso ao que as pessoas querem encontrar na rede. Mas de promover encontros coercitivamente forjados ao consumo, com base em reconhecimento de nossos mais profundos gostos, sentimentos e ações – neste caso, em que pesem nosso gostos e paixões pelo fenômeno esportivo.

Este tipo de cultura tem gerado uma crença generalizada na quantificação objetiva e o potencial monitoramento (vigilância contínua) de todos os tipos de comportamento humano e de sociabilidade (RALEY, 2013). Os cientistas da informação Weerkamp e De Rijke (2012) atribuem aos big data e ao uso da captação de dados via aplicativos, ou por meio das mídias sociais, o termo “mineração da vida” (*life mining*). Uma prática que consideram servir para extrair o termo “conhecimentos úteis” coloca a questão: úteis para quem?

Como os aplicativos esportivos e fitness angariam milhões de usuários e redes relativamente estáveis de seguidores, cada vez os dados obtidos nestes ecossistemas digitais tem atraído olhares, seja do mercado, bem como de hackers. De acordo com a publicação do *The Guardian*⁶, em 2018 o aplicativo MyFitnessPal, voltado à atividade física, teve seus mecanismos de segurança burlados e foram vazadas informações de 150 milhões de usuários. Outro estudo⁷ da Universidade Rovira i Virgili (Espanha) e da Universidade do Pireo (Grécia) detectou que 80% dos aplicativos de saúde mais populares disponíveis para Android são suscetíveis a vazamento de dados dos usuários.

Assim, o que temos observado é que a cultura digital, ora anunciada por seus potenciais de liberação da ação autoral, de conexão de pessoas e da organização da ação em rede em prol de produção cooperada, gerou dis-

⁵ Neologismo contemporâneo utilizado no contexto das publicações referentes à cultura digital para designar um “interagente” ativo, não apenas consumidor de informações, mas também produtor e editor de conteúdos na rede.

⁶ Disponível em: <https://www.theguardian.com/technology/2018/mar/30/hackers-steal-data-150m-myfitnesspal-app-users-under-armour>. Acesso em: 20 jan. 2019.

⁷ Disponível em: <https://epocanegocios.globo.com/Tecnologia/noticia/2018/02/apps-de-saude-poem-em-risco-milhoes-dados-pessoais-segundo-um-estudo.html>. Acesso em: 12 fev. 2019.

positivos e condições sócio técnicas que permitem que milhões de pessoas com os devidos recursos possam criar grupos de apoio à prática de atividade física e esportiva, ao passo que favorecem a individualização das práticas e dos meios de autogestão das atividades físicas. Por outro lado, este mesmo fenômeno coloca seus interagentes a cooperarem (ou trabalharem) nos negócios de corporações que ofertam “gratuitamente” tais recursos por meio da quantificação do eu (SWAN, 2013). Ou seja, como alerta Rettberg (2014), a possibilidade de mensurar informações no âmbito individual da prática das atividades físicas provoca a sensação de que podemos controlá-las, à exemplo dos dados sobre treinamento e saúde, e, por conseguinte, podemos nos esforçar para que nossos indicadores melhorem. Mas, ao mesmo tempo, e, talvez, por meio de contratos pouco explícitos, somos ao mesmo tempo fonte de dados que podem ser usados ao controle de nossos afetos, seja para fins comerciais ou mesmo para o governo político dos corpos.

Assim, concluímos que há uma demanda por uma nova agenda para as pesquisas e intervenções pedagógicas em educação física. Até agora, com a ênfase nos referenciais da comunicação de massa, o principal destaque no campo dos estudos que inter-relacionam educação física-mídias-TIC, tem sido a televisão e seu impacto cultural e político, em especial suas formas de representação do campo esportivo e, no que tange à educação, a necessidade da formação de um receptor crítico (MENDES, 2016).

O cenário de ampliação do acesso à internet e de popularização das tecnologias móveis de comunicação gera a necessidade de a educação física realizar uma inflexão em suas pesquisas e práticas pedagógicas na direção de uma melhor compreensão e apropriação das mídias digitais e das novas formas de (ciber)interação com os temas esportivos e aqueles relativos ao corpo e a atividade física. Isto porque um dos principais núcleos geradores de sentido acerca do corpo e dos esportes são as produções culturais provenientes das práticas de interação, produção, circulação e consumo de informação e serviços pela internet.

Eis o novo convite (e alguns dos desafios) lançado(s) pela cultura digital à educação física.

Referências

ARAÚJO, R. B. Computação ubíqua: princípios, tecnologias e desafios. *In*: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE REDES DE COMPUTADORES, 2003, Natal. *Anais [...]*. Simpósio Brasileiro de Redes de Computadores. Natal: SBRC, 2003. v. 1, p. 45-115.

- ASWANI, A. et al. Behavioral modeling in weight loss interventions. *European Journal of Operational Research*. v. 272, n. 3, p. 1058-1072, 2019. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0377221718306167>. Acesso em: 15 fev. 2019.
- BELLONI, M.L. *O que é mídia-educação*. Campinas-SP: Autores associados, 2005.
- BETTI, M. Educação física. In: GONZALEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. *Dicionário crítico de educação física*. Ijuí: Unijuí, 2005, p. 144- 150.
- COLL, C.; MONEREO, C. *Psicologia da educação virtual: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e comunicação*. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- DIJCK, J. V. Confiamos nos dados? As implicações da datificação para o monitoramento social. *Matrizes*, v. 11, n. 1, p. 39-59, 2017.
- FANTIN, M. *Mídia-educação: conceitos, experiências, diálogo Brasil-Itália*. Florianópolis: Cidade Futura, 2006.
- FANTIN, M.; FERRARI, R. Mídia-educação e recursos educacionais abertos: mediações e práticas de produzir/criar, encontrar e publicar na cultura digital. *Atos de Pesquisa em Educação*, v. 8, n. 1, p. 142-164, 2013.
- FERRÉS, J. *Televisão e educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- GEERTZ, C. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1989.
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Pesquisa nacional por amostra de domicílios contínua TIC 2017*. Rio de Janeiro: IBGE, 2018.
- JENKINS, H. *Cultura da convergência*. 2. ed. São Paulo: Aleph, 2009.
- KAPLAN, R.; SAUER, C.; SOSA, A. *arXiv: Beating atari with natural language guided reinforcement learning*. New York, 2017. 13 p. Disponível em: <https://arxiv.org/pdf/1704.05539.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2019.
- LATOUR, B. *A esperança de Pandora*. Bauru (SP): Edusc, 2001.
- LATOUR, B. *Reagregando o social: uma introdução à teoria do Ator-Rede*. Salvador-Bauru: EDUFBA-EDUSC, 2012.
- LEMONS, A. *Cibercultura: tecnologia e vida social na cultura contemporânea*. 5. ed. Porto Alegre: Sulinas, 2010
- LUGER, G. F. *Inteligência artificial: estruturas e estratégias para a solução de problemas complexos*. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.
- MAYER-SCHÖNBERGER, V.; CUKIER, K. *Big data: a revolution that will transform how we live, work, and think*. New York: Houghton Mifflin Harcourt, 2013.
- MENDES, D. S. *O estágio na licenciatura em educação física em perspectiva semiótica: (re)ver-se e (re)criar-se em imagens*. 2016. 256f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, UNESP, Presidente Prudente, 2016.
- PRESSMAN, R. S.; MAXIM, B.R. *Engenharia de software*. Uma abordagem profissional. São Paulo. AMGH Editora Ltda, 2016.

RALEY, R. Dataveillance and countervailance. *In: GITELMAN, L. (org.). "Raw Data" is an oxymoron.* Cambridge, MA: MIT Press, 2013. p. 121-146.

RETTBERG, J. W. *Seing ourselves through technology: how we use selfies, blog and wearable devices to see and shape ourselves.* Nova Iorque: Palgrave Macmillan, 2014.

SAMPAIO, J.; BONILLA, M. H. S. Os jovens na contemporaneidade: a experiência da articulação entre a dinâmica da escola e um projeto de inclusão digital. *Revista Espaço Pedagógico*, v. 19, n. 1, p. 181-193, 2012.

SANTAELLA, L. Mídias locativas: a internet móvel de lugares e coisas. *Famecos*, v. 1, n. 35, p. 95-101, 2008.

SANTAELLA, L. *Comunicação ubíqua: repercussões na cultura e na Educação.* São Paulo: Paulus, 2013.

SOUZA E SILVA, A. Do ciber ao híbrido: tecnologias móveis como interfaces de espaços híbridos. *In: ARAÚJO, D. C. Imagens (ir)realidade: comunicação e cibermídia.* Porto Alegre: Ed. Sulina, 2006. p. 21-51.

SWAN, M. Emerging patient-driven health care models: an examination of health social networks, consumer personalized medicine and quantified self-tracking. *In: International journal of environmental research and public health*, v. 6, n. 2, p. 492-525, 2009. Disponível em: <http://goo.gl/wtozzh>. Acesso em: 20 fev. 2019.

WISEU, A. Shaping technology/building body(nets). *In: VASUDEVAN, R. et al. Sarai Reader 03: shaping technologies.* Delhi e Amsterdam: Sarai-Centre for the Study of Developing Societies and Waag Society, 2003, pp. 128-133. Disponível em: <http://goo.gl/pidCTk>. Acesso em: 18 fev. 2019.

WEERKAMP, W.; DE RIJKE, M. Activity prediction: a Twitter-based exploration. *Sigir Workshop on Time-aware Information Access.* Portland, 2012. Disponível em: <https://goo.gl/6lEmGn>. Acesso em: 12 abr. 2017.

Mídia e Educação Física Escolar: panoramas mídia-educativos no contemporâneo

*Marcio Romeu Ribas de Oliveira
Cássia Hack*

Apresentação

Estas ideias são o resultado de investimentos teórico-metodológicos no campo de estudos que relaciona as mídias e tecnologias na Educação e na Educação Física (EF). Objetivamos um trabalho panorâmico inicial sobre os percursos conceituais, tanto no âmbito da Educação e da EF, das mídias, tecnologias e seus dispositivos. Organizamos o capítulo em dois movimentos, o primeiro como um panorama histórico das características conceituais e metodológicas da implementação, do que podemos chamar, de Mídia-Educação e o segundo dos entendimentos do que atualmente é reconhecidamente a Mídia-Educação Física.

Nossa primeira investida sobre essa perspectiva histórica e conceitual elege alguns autores(as) do campo da Educação que estabelecem relação com as mídias, tecnologias e seus dispositivos, levamos em consideração seus argumentos sobre os processos metodológicos das mídias e tecnologias nos cotidianos acadêmicos e/ou escolares, por entender que muito do que é discutido com estes autores(as) é um ponto de chegada no campo da Mídia-Educação e, que permanecem com atualidade e relevância no percurso contemporâneo da Educação e, conseqüentemente, da EF.

A segunda investida dialoga com autores(as) que produzem conhecimento na relação Mídia-Educação Física Escolar (EFE) compreendendo que há, neste campo, uma especificidade relativa ao objeto¹ pedagógico que trata das manifestações da cultura produzida ao longo do tempo permeado pela produção dos discursos midiáticos.

¹ Considera-se neste texto a preservação dos distintos objetos da EF conforme as distintas abordagens da EF (Cultura Corporal, Movimento Humano, Práticas Corporais, ...).

Panorama histórico e conceitual da Mídia-Educação²

As dinâmicas cotidianas das pessoas com os meios de comunicação, mais conhecidos como mídias e as tecnologias e seus dispositivos contemporâneos, são volumosas e organizam nossas formas de informar e conhecer o mundo, através de imagens, sons e mensagens. Tornou-se lugar comum um processo mediado entre as diversas mídias, tecnologias e seus dispositivos – televisão, jornal, fotografia, cinema, vídeo, internet, celulares e *smartphones* – e as pessoas que utilizam esses artefatos para manter-se (des)informados no tempo presente. Nos parece sensato afirmar que esses dispositivos funcionam como pedagogias e que organizam aprendizagens localizadas nos processos culturais de (in)formar, colaborar, compartilhar e emancipar, do que já foi entendido pela dinâmica emissor e receptor, e que hoje é possível compreendermo-nos todos como emissores e receptores³.

Para Oliveira e Miranda (2016) essas práticas acabam se tornando a produção dos sentidos a construir nos espaços escolares, buscando compreender como essas narrativas atravessam os cotidianos escolares, a fim de experimentar certa convergência nas práticas juvenis e infantis e nossas práticas pedagógicas.

Os usos⁴ das mídias, tecnologias e seus dispositivos em nossa cotidianidade implicam em estratégias pedagógicas que tornem a inclusão dessa temática algo imprescindível no cotidiano escolar. É compreensível e visível que nossas relações estão sendo tecidas neste jogo, é perceptível uma relação desequilibrada, as crianças e jovens ainda se ressentem de práticas pedagógicas que estejam associadas às mídias e tecnologias no cotidiano escolar. Outro aspecto é perceber a necessidade que esses meios ampliem suas referências informacionais, o que poderia ser compreendido como uma pedagogia comunicativa (FREIRE, 2002; GUTIERREZ, 1978; PENTEADO, 1991), elemento que acompanha os debates teóricos desse campo, desde o século passado.

Os debates sobre as relações entre os meios de comunicação com o campo educacional estão presentes desde os anos 1970, nesse recuo temporal é perceptível que muitos dos argumentos do campo persistem em nossos tempos. Desde uma perspectiva mais relacionada ao tecnicismo próximo aos

² Texto aprofundado a partir de ideias publicadas nos trabalhos (ARAÚJO *et al.*, 2016; ARAÚJO, BATISTA, OLIVEIRA, 2016).

³ Aos praticantes desse ambiente comunicativo é necessário compreender as exigências éticas, estéticas e políticas dessas práticas.

⁴ Cf Certeau (1998) sobre a noção de uso, os praticantes fazem uma bricolagem, a partir dos seus interesses e regras.

estudos das tecnologias educacionais, que é muito visível ainda no sentido do domínio de alguns artefatos e que com o tempo esses domínios foram sendo ultrapassados pelo avanço tecnológico, e também, numa epistemologia midiática e tecnológica que estaria mais relacionada ao que os meios e seus dispositivos elaboram como saberes e fazeres em nossos cotidianos escolares, o que amplia as narrativas dos objetivos para um sentimento tecnológico e uma pedagogia da mídia e da tecnologia na escola. É possível considerarmos isso através dos conceitos de Mídia-Educação, Educação para as Mídias, (BÉVORT e BELLONI, 2009), Tecnologia Educacional e Pedagogia das Tecnologias (CASEY, GOODYEAR, ARMOUR, 2016).

Na contemporaneidade acreditamos que o uso e o consumo das tecnologias são práticas cotidianas que acontecem, também, nos processos educativos, em sua maioria são usos que estão relacionados aos dispositivos móveis de informação e que transbordam às aprendizagens. É necessária uma problematização disso nas práticas com a mídia e seus dispositivos tecnológicos no cotidiano escolar, principalmente aqueles que envolvem os processos comunicacionais na escola e o sentido “salvacionista” da tecnologia e seus dispositivos nas práticas escolares. Essas demandas podem parecer muito presentes, mas há um bom tempo pesquisadores(as) do campo da Educação e da Comunicação já debatiam essas situações.

Escreve Gutierrez (1978), ao tratar dos meios de comunicação e suas repercussões na escola, são presentes duas exigências à Educação, uma no sentido dos conteúdos divulgados pelos meios e outra sobre as formas que os meios afetam à escola. Esses meios tornam-se protagonistas das nossas formas de comunicar e informar-se. E nesse sentido, nada mais necessário que dedicarmos um olhar sobre as aprendizagens que vão sendo instituídas à escola, e na esteira de tais acontecimentos, é pertinente compreender as necessidades de investigar, problematizar, analisar como esses modos, conteúdos e narrativas, incrementaram as formas de viver das crianças e jovens em seus cotidianos, e que desembocam nos cotidianos escolares.

Para a UNESCO, na Declaração de Grunhaldt (UNESCO, 1982) os meios estavam presentes na vida das pessoas, de forma intensa e ocupavam de forma significativa a vida das crianças⁵.

Esses argumentos apontaram aos professores e suas instituições uma necessidade de eleger formas colaborativas de intervenção nos cotidianos escolares, pois como está presente nas ideias iniciais sobre a relação mídia

⁵ Se a preocupação já era apontada na década de 1980, o que dizer das últimas notícias sobre o consumo de mídia (BRASIL, 2014). E o uso de aparelhos eletrônicos pela juventude para acessar a internet (JANSEN, 2015).

e tecnologia na cultura escolar, há uma forte presença em outras formas de narrar os acontecimentos vividos em nossas vidas e que essas formas elaboram sentidos e significados, que precisam ser debatidos e problematizados nas escolas. Essas questões iniciais estabelecem outras formas de compreender a presença das mídias e seus dispositivos na escola, assim como acarretam outros possíveis modos de entendermos as formas com que a escola se relaciona com as mídias, tecnologias e seus dispositivos.

De algum modo os meios e suas formas de informar e comunicar se constituem na principal forma de produção, difusão e narração das práticas culturais na vida cotidiana, esse espaço altera nossas formas de relação com o tempo e o espaço, é possível acreditarmos que os processos de informação e da comunicação entre as pessoas, é um caminho sem volta.

As mídias, tecnologias e seus dispositivos como uma Pedagogia Comunicativa

Para Greenfield (1988, p. 16) “[...] os efeitos prejudiciais que a mídia eletrônica tem sobre as crianças não são intrínsecos à própria mídia, mas resultam das formas como esta é usada”.⁶ Gutierrez (1978) escreve sobre como é possível pensarmos na pedagogia como uma experiência comunicativa e que nela os homens e mulheres estariam compartilhando suas aprendizagens através da comunicação.⁷

É necessário nos localizarmos no tempo e aprendermos as condições que a informação e a comunicação vão tomando socialmente e como essas dinâmicas podem atuar no ensino e, conseqüentemente, nas aprendizagens das crianças e jovens. As narrativas propostas pelas diversas mídias e seus mais variados dispositivos, transformam nossas ambiências culturais. Na Educação é perceptível outras aprendizagens praticadas através das mídias e seus dispositivos, nas trocas de informação e na relação com o conhecimento.

Como escreve Gutierrez (1978, p. 36), “quanto mais perfeita seja a comunicação, mais valiosa é, em si, a educação”, o que torna uma necessidade compreendermos como as práticas educativas são produzidas nos coletivos comunicacionais escolares, praticados nas divergências e convergências

⁶ Cf. Greenfield (1988), na década de 1950, em estudo na Inglaterra, pesquisadores indicavam que pais e professores deveriam informar-se sobre a Televisão, não apenas para que deixassem de assistir programas prejudiciais, mas para que assistissem a bons programas, e que eles fossem discutidos na escola e em casa.

⁷ Em livro de Martín-Barbero (2014), há um comentário sobre Paulo Freire como o primeiro educador inovador no tocante à teoria da comunicação, com sua pedagogia.

dos encontros⁸ produzidos na escola. As escolas precisam ser entendidas como um coletivo comunicacional, que envolve professores, professoras, estudantes, funcionários e comunidade escolar, que vivem suas práticas comunicativas nos mais diversos espaços de sociabilidade, é emergente que percebamos essas sociabilidades, seus saberes e fazeres, estratégias de acessibilidade metodológicas e seus mais variados objetos do conhecimento, como um jogo comunicativo com diversos praticantes e com as mais variadas formas e níveis de participação, partilhadas com as mídias, tecnologias e seus mais diversos dispositivos.

Nesse sentido, a escola precisa ser compreendida como um espaço comunicativo, que elabora, transforma e problematiza suas práticas para novos modos de elaboração das nossas relações com o conhecimento. Essas primeiras argumentações históricas investem perenidade nas discussões que envolvem as práticas educativas sintonizadas com as novas formas de relacionamento com os saberes e investem certa reincidência dos argumentos que tratam dessas temáticas. Que envolvem a necessidade de praticarmos outras linguagens que acessem a comunicação e a informação que são praticadas no tempo presente, acessando situações didáticas que acionem os procedimentos de interação, o conhecer e o apreender, reconhecendo outras formas de relação entre todos nós e que instituem outros modos de aprendermos.

Um dos fatos que é perceptível nessas transformações que as mídias, tecnologias e seus dispositivos foram conduzindo nas nossas formas de comunicar socialmente, está visível na autonomia da prática informativa de enviar nossas mensagens, o que carrega em si um exercício ético muito importante nas relações cotidianas organizadas com os diversos dispositivos de mensagens. Como argumentou Gutierrez essas práticas de comunicar não eram excludentes, muito pelo contrário, elas nos seduzem com a ideia de participação produtiva das mensagens, a lógica comunicativa dos dispositivos contemporâneos está organizada na participação e na produção das informações.

Educar para a Comunicação, Educação para a Mídia, educar com os Meios, Mídia-Educação, Pedagogia das Tecnologias, são os conceitos que discutem, de maneira geral, a importância das mídias, tecnologias e seus dispositivos nos modos de aprender e ensinar contemporâneos. Tais conceitos implicaram aos processos educacionais e a escola, a emergência do diálogo com as mídias, para alguns autores do campo é necessário que

⁸ Para Paulo Freire (2002) a aula é um encontro onde se busca o conhecimento e não o é transmitido.

a escola produza, debata e crie narrativas com as linguagens que as crianças e jovens praticam em suas vidas e que elas estejam presentes nos cotidianos escolares, pressuposto visível no tempo presente.

A escola é um dos lugares que podem reelaborar essas narrativas culturais, ou como argumentam os interlocutores da sociologia latino-americana da comunicação, a escola é uma das “estruturas de mediação” (MARTINBARBERO, 2001) em nossas sociabilidades comunicativas escolarizadas.

Para Belloni (2001), a necessidade de incluir as mídias na escola seria imprescindível, estabelecer uma forma igual do acesso aos conteúdos da cultura das tecnologias da informação e da comunicação pela escola, são um desafio, o acesso aos dispositivos e também as redes de conectividade ainda são incipientes no território brasileiro, sendo a internet mais restrita aos grandes centros e o acesso às redes, como a internet na escola, é pouco realizado no cotidiano escolar.⁹ Desse modo, é necessário reafirmarmos os compromissos do acesso aos bens culturais e localizar na escola esse espaço de possibilidade de integração.

As narrativas midiáticas elaboram saberes, e concorrem com a escola, as narrativas de visibilidade são o capital social e cultural das experiências das crianças e jovens. No passado o consumo das mídias, tecnologias e seus dispositivos estava relacionado ao uso da televisão como a vitrine do mundo, no presente ordinário, as mensagens instantâneas nos grupos, o compartilhamento de informações nas redes sociais, e o controle de nossos dados, através dos aplicativos de interação social mediados por imagens, os downloads de arquivos de *streaming* e os filmes e séries nas plataformas digitais, são as formas de nos sentirmos em rede, conectados e “vivendo sem fronteiras”. Como alertou Fusari (1995, p. 76) “[...] sabemos que as práticas sociais de comunicação humana são mais complexas, e que as pessoas da recepção ocupam um lugar comunicacional de participação também como construtores culturais da relação comunicativa”.

De alguma maneira ao propormos as mídias como um tema na escola, acreditamos que seja possível transformar as nossas práticas pedagógicas, compreendendo as relações estabelecidas entre crianças e jovens com as mídias no seu cotidiano escolar, esses investimentos podem reorientar a escola em suas dinâmicas pedagógicas.

⁹ De acordo com a pesquisa desenvolvida pelo Comitê Gestor da Internet (CGI), apenas 30% das crianças entre 9 e 17 anos acessam a internet na escola. Fonte: CGI.br/NIC.br, 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.

Tais propostas objetivavam compreendermos as mídias, tecnologias e seus dispositivos, a partir das noções de “objeto de estudo” e “ferramenta pedagógica”¹⁰ (BELLONI, 2001). Nessa mesma compreensão as mídias na escola instituem seus itinerários criativos nos processos de expressar as linguagens que estariam presentes em nossas práticas escolares.

Para Jacquinot (2002, s.p.) ao escrever sobre a cultura juvenil e suas aproximações com os meios no espaço escolar, se as crianças e jovens são ativos na relação com a cultura dos meios, os professores acabam sendo reativos com a cultura midiática e suas aproximações com a cultura escolar, para a autora: “[...] bem ignoram a influência dos meios e mantêm a tradição da escola ignorando a diversidade das realidades sociais e culturais, repousando sobre o modelo da mediação oral do mestre e da valorização da escrita”.

Para Jacquinot (2002) e Fusari (1995) nossos usos da mídia na escola estão associados há formas reducionistas, que se fundam em visões utilitaristas com ênfase em metodologias tradicionais, com forte relação com a transmissão dos conteúdos, para Fusari (1995, p. 75, destaque no original) “Muitos educadores, acreditando e incorporando um modelo comunicacional tradicional e de ‘mão única’ com a mídias, pensam que uma comunicação escolar por inteiro realiza-se com apenas o envio à distância [...]”.

Um dos sentidos que podemos depreender dessas discussões é que existiria uma relação tensa entre a cultura escolar¹¹ e a cultura midiática¹², e que é mais que necessário um exercício de problematizar essas dinâmicas na educação contemporânea.

Essas considerações apontam para a recomposição da identidade do professor na escola, um “professor do século XXI”, que reconhece a “cultura mediática” – como prática com, sobre e através das mídias, tecnologias e seus dispositivos na cultura escolar (FANTIN, 2011). Ou como já tinha argumentado Fusari (1995, p. 68) “a contribuição da escola na produção social da comunicação emancipatória com mídias (meios de comunicação) precisa ser estudada, praticada e aperfeiçoada”.

¹⁰ Cf Belloni (2001) essas duas dimensões estão associadas ao surgimento de duas disciplinas ou áreas de investigação; a dimensão objeto de estudo está mais relacionada ao campo da mídia-educação. A dimensão de ferramenta pedagógica estaria mais relacionada ao campo relacionado ao ensino, próximo ao campo da comunicação educacional.

¹¹ Cf Penteadó (1991) a ideia de cultura da escola é uma forma de dialogar com os saberes produzidos pelos os envolvidos no cotidiano escolar, para ela a escola é um lugar do encontro das culturas.

¹² Cf Fusari (1995) os textos sonoros, icônicos, e audiovisuais, não são considerados como fontes de ideias ou emoções, muito menos como um elemento da comunicação escolar, didática ou prática.

Com a implementação de práticas pedagógicas mídia-educativas percebemos transformações nas performances de professores e estudantes nas escolas, alternâncias da temporalidade pedagógica, inclusão de outras linguagens e dispositivos na sala de aula, a elaboração de narrativas mídia-educativas pode nos ensinar e aprender sobre os direitos à informação e a plena cidadania como percursos na formação que persegue a emancipação, a crítica e a participação de crianças e jovens na escola. Para Fusari (1995, p. 68) “[aos professores] é preciso aprenderem a elaborar e a intervir no processo comunicacional que se dá entre professores e alunos com essas mídias, para ajudar na realização da cidadania contemporânea.”

Para Belloni, a inclusão de práticas em mídia-educação, implicam ao professor uma caminhada “para enfrentar estes desafios o professor terá que aprender a trabalhar em equipe e a transitar com facilidade em muitas áreas disciplinares” (BELLONI, 2001, p. 29). Para isso é necessário entendermos que a comunicação, como mencionada anteriormente, é um dos aspectos do trabalho docente, e que na escola um projeto comunicativo que avance no trato do conhecimento para além das disciplinas e que dialogue com a cultura midiática, estará “fazendo da escola um centro de comunicação dialógica e converter os meios em escola participante” (GUTIERREZ, 1978, p. 30).

Podemos compreender que, na contemporaneidade, o coletivo escolar precisa experimentar outras formas de acionar suas práticas escolares com a Mídia-Educação, como afirmam Miranda e Fantin (2018, p. 57):

Com base na mídia-educação, os usos das tecnologias na escola devem ser entendidos como uma possibilidade de expressão, compreensão do mundo e, igualmente, como oportunidade de interação entre os alunos, alunos e professores e desses com o ambiente.

É necessário pensarmos a escola como um espaço e tempo que exercita o jogo comunicativo entre crianças, jovens e professores, elaborado através de práticas que potencializem a interação, a colaboração e a participação na resolução dos problemas escolares, e que isso entrelaça outros saberes e outros jogos comunicativos.

Percebemos neste panorama com os(as) autores(as) que as mídias, tecnologias e seus dispositivos têm um potencial muito relevante na formação cultural contemporânea das crianças e jovens, e que isso principia para nós professores(as) como um importante tema de trabalho pedagógico, de crítica e de produção em nossos cotidianos escolares. Esses argumentos iniciais são necessários para pensarmos os processos com a Mídia-Educação no cotidiano das aulas de EF, que é o que nos ocuparemos a partir de agora.

Mídia e Educação Física (Escolar)

A temática da Mídia é principiada na EF, de forma sistematizada, a partir dos estudos de doutoramento de Betti (1997, 1998) e Pires (2000, 2002), e em grande medida, são estes autores que impulsionam a criação do Grupo de Trabalho Temático (GTT) Comunicação e Mídia no âmbito do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE).

Betti (1997, 1998) trata da constatação de alterações rápidas e progressivas da prática do esporte e a percepção que temos dele a partir da relação esporte e mídia, com acento especial para a televisão. Relação esta que faz o autor cunhar o conceito “esporte telespetáculo” derivado da lógica da espetacularização em que “a televisão fragmenta e descontextualiza o fenômeno esportivo, construindo uma realidade textual autônoma”. Propõe assim uma “interpretação do discurso televisivo sobre o esporte, com base na hermenêutica de Paul Ricoeur, refletindo criticamente sobre suas repercussões na educação física enquanto uma prática educacional”, e o faz a partir de diferentes teorias para ao final concluir “que a formação de um espectador crítico e sensível é uma nova tarefa que a ela [educação física] se impõe” (BETTI, 1997, p. 11).

Pires (2000, 2002) com aproximação exploratória entre a Teoria Social Crítica e a Corrente Latinoamericana da Sociologia da Comunicação tratou das relações entre o discurso midiático e a educação física, sua gênese e possibilidades de intervenção emancipatória mediadas pelo conceito kantiano de esclarecimento (*Aufklärung*), indicando à educação física a tarefa mediadora no polo da recepção midiática do esporte, tendo em vista a relevância atribuída aos meios de comunicação de massa enquanto produtores de discursos, disseminados com elevada capacidade de exercer influência, desta forma também relacionados ao campo de conhecimento da educação física, indicando entre outras, a “necessidade de que estratégias complementares de inserção curricular da temática na formação acadêmica sejam somadas ao formato disciplinar” e as “possibilidades de aplicação da proposta para abordagem de outros temas da educação física, igualmente influenciados pela mídia, como sua relação com o campo da saúde” (PIRES, 2000, p. 7).

Estudos posteriores¹³ tratam, provocam e aprofundam a necessidade de tematizar a mídia na formação de Professores(as) de EF, nas culturas infantis e juvenis, nas realidades virtuais, nas experiências estéticas, na falação esportiva, nos produtos e discursos midiáticos, na recepção e produção midiática, que se desdobram e fundamentam o debate produzido para e nas aulas de EFE a partir do ideário da prática, do consumo, da veiculação, da produção midiática acerca das manifestações da Cultura Corporal, histórica e culturalmente elaborada pela humanidade, compreendido como um campo de conhecimento a partir do qual os conteúdos são selecionados e organizados no currículo escolar, portanto, na disciplina de EF, considerando princípios curriculares.¹⁴

Estas experiências desenvolvem conceitos relativos ao espectro midiático a partir das Artes, da Antropologia, da Educação, da Sociologia, para a formação de Professores(as) de EF e a atuação profissional no campo da EFE contribuindo, neste sentido, para uma educação midiática, em uma perspectiva de formação esclarecida, fortalecendo a compreensão da necessidade mediata, imediata e histórica relacionada a função social da Escola, destacando que o trabalho educativo deve garantir o acesso aos conhecimentos historicamente produzidos e acumulados pela humanidade, socializados em suas formas mais desenvolvidas, sistematizados a partir das ciências, considerando ainda as possíveis contradições no âmbito da Educação e da Escola no trato pedagógico.

Exemplificando, uma vertente desta tematização perpassa o discurso da supervalorização projetada pela mídia relacionada a saúde, comportamentos ditos saudáveis, estética corporal, exercícios, dietas, nutrição, cuidados corporais, envelhecimento, intervenções corporais, técnicas, tecnologias, estereótipos, em um processo de mercadorização dimensionando um aprisionamento moral a um determinado padrão e concepção de saúde punitivo e de responsabilização do sujeito. Outro exemplo, neste sentido, é refletir sobre o necessário conhecimento referente às mídias (sociais) e tecnologias

¹³ Há vários outros(as) pesquisadores(as) que produzem sobre a temática da Mídia-Educação Física (Escolar) facilmente encontrados estes trabalhos veiculados nos anais dos eventos regionais, nacionais e internacionais do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, principalmente no âmbito do Grupo de Trabalho Temático Comunicação e Mídia, bem como há um acervo disponível no Laboratório e Observatório da Mídia Esportiva – LaboMídia (UFSC) [<http://www.labomidia.ufsc.br/>].

¹⁴ Relevância social; contemporaneidade; adequação às possibilidades sociocognoscitivas do estudante; objetividade e enfoque científico; simultaneidade dos conteúdos enquanto dados da realidade; espiralidade da incorporação das referências do pensamento, ampliando a complexidade do conhecimento; provisoriedade e historicidade do conhecimento e as finalidades educacionais de emancipação humana (COLETIVO DE AUTORES, 1992; GAMA, 2015).

digitais no processo educacional para acessar o conhecimento produzido pela humanidade e enquanto instrumento de comunicação que perpassa as dimensões pedagógicas e tecnológicas na realidade concreta dos sujeitos.

Nos anais do Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte de 2017 encontramos exemplos de trabalhos pedagógicos com a mídia na EFE dando ênfase no uso desta relação aos conteúdos da Cultura Corporal (Ginástica, Esporte, ...), as mídias digitais móveis, os aplicativos e jogos digitais, o cinema, a discussão de temáticas transversais aos conteúdos escolares, como a saúde e estética, gênero e estereótipo, dentre outros. Educação com, pela e para a mídia perpassa a abordagem destes e outros elementos do cotidiano, numa perspectiva sócio-histórica.

Contudo, não é possível e nem é o escopo deste texto perfilar historicamente a composição e possibilidades das relações entre Mídia e EFE, neste sentido se faz necessária, entre outras possibilidades, o estudo da tese de Mezzaroba (2018, p. 17) que inventaria e analisa

A constituição e consolidação de um movimento na educação física (EF) brasileira que há pouco mais de vinte anos vem se aproximando e se relacionando com um conjunto de saberes, práticas e investigações que tem na mídia e nas tecnologias (aqui entendido como um subcampo no campo da EF) seu foco de interesse e intervenção, além de compreender o papel dos agentes e os *habitus* que vão sendo produzidos e incorporados àqueles que acessam, mantém-se e alimentam o subcampo e o próprio campo de (MEZZAROBA, 2018, p. 17).

Constitui-se também como necessidade empreender contínuos esforços em estudos e pesquisas acerca da temática Mídia-Educação Física e as repercussões produzidas nestas esferas para compreender e desenvolver este campo tão emergente quanto premente.

Considerações Finais

As linguagens que fazem parte das práticas cotidianas dos jovens e crianças precisam estar conectadas aos nossos projetos escolares, como podemos perceber, essas demandas não estão vinculadas apenas ao uso dos dispositivos móveis e os diversos aplicativos que organizam nossos dias. Essas questões estão presentes há muito tempo e indicavam propostas para os projetos escolares, ao acessarmos as discussões que justificavam a inclusão dessas mídias, tecnologias e seus dispositivos percebemos que muito do que era argumentado ainda é muito pertinente para o campo educacional. Desde as compreensões de uma pedagogia comunicativa, ao incremento das características do(a) professor(a) que inclui as mídias em suas aulas, aos

espaços e tempos dos componentes curriculares nas escolas. Desta forma nada é mais justo para um projeto escolar crítico e emancipador, que essas emergências sejam experimentadas nas escolas e nas aulas de EF.

As possibilidades que as mídias, tecnologias e seus dispositivos proporcionam ao campo da EFE podem ampliar as narrativas críticas, criativas e produtivas a respeito das manifestações das práticas corporais escolarizadas. Percebemos que é necessário trabalharmos em coletivos comunicacionais nos espaços e tempos escolares, pois a temática é instituinte de elementos didáticos e metodológicos que problematizam nossos cotidianos escolares.

Nesse sentido há uma ampliação dos entendimentos das práticas pedagógicas realizadas por nós professores(as), organizando outros itinerários comunicativos nas nossas aulas, produzindo narrativas que transcendem os objetos de conhecimento localizados nas aulas de educação física, acreditamos que o uso da linguagem expressiva com as mídias e as tecnologias potencializam uma formação crítica, criativa e responsável.

Com essas produções podemos qualificar nossas práticas comunicativas na EFE. As experiências didáticas e pedagógicas com as práticas culturais esportivas e suas interações com outras linguagens, no cotidiano escolar, apontam que a escola e, conseqüentemente, a educação física ampliam seus horizontes escolares.

Não se pode olvidar que em tempos de *fake news* produzidas massivamente para formar, entreter e fidelizar grupos cada vez maiores para apoio a determinados projetos de poder, a responsabilidade da Escola, portanto, da EFE, em um projeto civilizador, emancipador dos sujeitos, é contribuir no desvelamento do potencial obtuso real que certos usos das mídias acarretam e das possibilidades superadoras que a leitura crítica pode prover.

Neste sentido, superamos os posicionamentos integrado e apocalíptico quanto a mídia, para assumir, a partir do real concreto, o desenvolvimento das potencialidades máximas da formação do ser humano.

Referências Bibliográficas

ARAÚJO, A. C. *et al.* A mídia-educação como parceira de propostas metodológicas para o ensino da educação física. In: ARAÚJO, A. C. *et al.* *Megaeventos esportivos e seus legados: reflexões sobre Copa do Mundo 2014 a partir da mídia-educação*. EDUFRRN: Natal, 2016, p. 19-40.

ARAÚJO, A. C.; BATISTA, A. P.; OLIVEIRA, M. R. R. de. *Vamos pensar as mídias na escola: educação física, movimento e tecnologia*. EDUFRRN: Natal, 2016.

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

- BETTI, M. *A janela de vidro: esporte, televisão e educação física*. 1997. 290 f. Tese (Doutorado) Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1997.
- BETTI, M. *A janela de vidro, esporte, televisão e educação física*. Campinas: Papyrus, 1998.
- BÉVORT, E.; BELLONI, M.L. Mídia-Educação: Conceitos, História E Perspectivas. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 30, n. 109, p. 1081-1102, set./dez. 2009.
- BRASIL. Presidência da República. Secretaria de Comunicação Social. *Pesquisa brasileira de mídia 2015: hábitos de consumo de mídia pela população brasileira*. – Brasília: Secom, 2014.
- CASEY, A.; GOODYEAR, V.A; ARMOUR, K.M. Rethinking the relationship between pedagogy, technology and learning in health and physical education. *Sport, Education and Society*, 2016, v. 22, n. 2, p. 288-304, 2016.
- CERTEAU, M. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- COLETIVO DE AUTORES. *Metodologia do Ensino de Educação Física*. São Paulo: Cortez, 1992.
- CONBRACE. *Anais* [recurso eletrônico] / 20º Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte, 7º Congresso Internacional de Ciências do Esporte, Goiânia/GO; Mauro Myskiw (Org.). Porto Alegre: CBCE, 2017. Disponível em: <<http://congressos.cbce.org.br/index.php/Conbrace2017/7conice/>>. Acesso em: 27 fev. 2019.
- FANTIN, M. Mídia-educação: aspectos históricos e teórico-metodológicos. *Olhar do Professor*, v. 14, n. 1 p.27-40, 2011.
- FREIRE, P. *Extensão ou comunicação*. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.
- FUSARI, M.F.R. TV, recepção e comunicação na formação inicial de professores em cursos de Pedagogia. In: *Perspectiva*. Ano 13, n. 24, 2 semestre de 1995, p. 67 -92.
- GAMA, C.N. *Princípios curriculares à luz da pedagogia histórico-crítica: as contribuições da obra de Dermeval Saviani*. 2015. 235 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2015.
- GREENFIELD, P. M. *O desenvolvimento do raciocínio na era eletrônica: os efeitos da tv, computadores e videogames*. São Paulo: Summus Editorial, 1988.
- GUTIÉRREZ, F. P. *Linguagem total: uma pedagogia dos meios de comunicação*. São Paulo: Summus, 1978.
- JACQUINOT, G. *O que é um educador?* Papel da comunicação na formação de professores. Disponível em: <<http://www.artesdobrasil.com.br/genevieve.html>>. Acesso em: 5 abr. 2002.
- JANSEN, T. Pela primeira vez, celulares são o principal meio de acesso à internet dos jovens brasileiros. *O Globo*. Rio de Janeiro, 28 jul. 2015. Tecnologia, p. 1-1. Disponível em: <<http://oglobo.globo.com/sociedade/tecnologia/pela-primeira-vez-celulares-sao-principal-meio-de-acesso-internet-dos-jovens-brasileiros-16986148>>. Acesso em: 02 ago. 2015.

MARTÍN-BARBERO, J. *Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia*. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2001.

MARTÍN-BARBERO, J. *A comunicação na educação*. São Paulo: Editora Contexto, 2014.

MEZZAROBBA, C. *A formação e constituição de um subcampo acadêmico: a mídia-educação na educação física – Configurações, perspectivas e inflexões*. 2018. 493 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2018.

MIRANDA, L. T.; FANTIN, M. A perspectiva social das competências midiáticas: reflexões sobre participação e interação das crianças na escola. *In: Revista Lumina*. Juiz de Fora, v. 12, n. 1, p. 55-67, 2018. Disponível em: <http://ojs2.ufjf.emnuvens.com.br/lumina/article/view/21493/11634>. Acesso em: 26 fev. 2019.

OLIVEIRA, M. R. R. de; MIRANDA, L. de. Mídia-Educação (Física) e metodologias participativas: A produção de imagens como possibilidade didático-pedagógica na educação física. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, América do Norte, v. 13, n. 1, jun./2016.

PIRES, G. de L. *A Educação Física e o discurso midiático: abordagem crítico-emancipatória em pesquisa-ação no ensino de graduação*. Subsídios para a Saúde? 2000. 249 f. Tese (Doutorado em educação física). Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2000.

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

PENTEADO, H. D. *Televisão e escola: conflito ou cooperação?* São Paulo: Cortez Editora, 1991.

UNESCO. *Declaração de Grunhaldt: sobre educação para os media*. 1982. Disponível em: <http://www.literaciamediatca.pt/pt/documentos-de-referencia>. Acesso em: 7 ago. 2015.

Mídias e tecnologias no contexto da educação física escolar

Augusto Cesar Rios Leiro¹

Allyson Carvalho de Araújo²

Dandara Queiroga de Oliveira Sousa³

Introdução

O desafio de refletir acerca dos caminhos históricos sobre mídia & tecnologia e suas trilhas no contexto escolar requer, na porta de entrada do artigo em tela, destacar uma pequena deferência conceitual sobre a cultura como fenômeno multifacetado e os nexos históricos entre Educação Física e Comunicação como dimensões fundamentais para pensar a escola, a corporalidade e o mundo digital como espaços-tempos contemporâneos.

Historicamente, se a literatura tem apontado a década de 90 do século passado como um marco para a articulação entre os campos da Educação Física e da Comunicação (PIRES *et al.*, 2008), hoje, no mapeamento desse

¹ Doutor em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA)/Universidade de Lisboa, Mestre em Educação pela UFBA e licenciado em Educação Física pela Universidade Católica do Salvador (UCSal). Possui formação em Radialismo pelo Instituto Federal da Bahia (IFBA) e em Administração Esportiva pela UCSal. É Professor Titular Pleno do Departamento de Educação (DEDC) da Universidade do Estado da Bahia (Uneb), campus II, e Professor Adjunto da Faculdade de Educação (Faced) da UFBA. Ex. Diretor Nacional de Comunicação do CBCE. E-mail: cesarleirocbce@gmail.com.

² Licenciado em Educação Física e Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Doutor em Comunicação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Atualmente é Adjunto IV da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Professor permanente do Programa Pós-Graduação em Educação Física (PPGEF-UFRN), na área de concentração 'Movimento Humano, Cultura e Educação' e do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação Física em Rede (PROEF-Pólo Natal). E-mail: allyssoncarvalho@hotmail.com.

³ Licenciada e Mestre em Educação Física pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Professora Assistente I, com dedicação exclusiva, do curso de Educação Física da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (Uern), *campus* avançado professora Maria Elisa de Albuquerque Maia (Cameam), município de Pau dos Ferros/RN. E-mail: dandaraqueiroga@gmail.com.

movimento de aproximação, já é possível falar na constituição de um subcampo da “mídia e tecnologia na Educação Física” (MEZZARROBA, 2018, p. 173).

A busca por entender como esse subcampo tem se comportado já foi tema de diversos estudos (PIRES *et al.*, 2003; PIRES *et al.*, 2006; AZEVEDO *et al.*, 2007; LEIRO; PIRES; BETTI, 2007; PIRES; AZEVEDO, 2010; SANTOS *et al.*, 2013; VIRGINIO; PINHEIRO; LEIRO, 2013; ARAUJO; MARQUES; PIRES, 2015), que, respeitando os recortes específicos a que se propunham, apontam para o amadurecimento coletivo e espraiamento das temáticas afetas à mídia e tecnologia nas reflexões congressuais, na formação docente e nas experiências pedagógicas da Educação Física.

Mesmo considerando a existência de nichos da Educação Física resistentes à incorporação de tecnologia nos cenários de práticas, é interessante perceber que em alguns mapeamentos citados (AZEVEDO *et al.*, 2007; ARAUJO; MARQUES; PIRES, 2015) foi possível identificar expressiva recorrência de debates educacionais vinculados à tematização da mídia e tecnologia no fazer pedagógico da Educação Física escolar. Nestes estudos, à revelia da problematização sobre questões que localizam conteúdos escolares específicos em realidades singulares, com temas sociais diversos e suportes tecnológicos dos mais variados, é possível perceber certa aposta otimista na adoção desta cultura midiática.

No caminho entre as críticas pessimistas e as posturas mais otimistas sobre o uso das tecnologias na prática pedagógica do campo da Educação Física, encontramos argumentos bem definidos na literatura da área. As críticas negativas, que se avolumam na literatura internacional, têm ancoragem no receio de que as tecnologias digitais possam desencadear um novo momento de vigilância e controle dos corpos e das performances corporais, de tal sorte que, a partir das funcionalidades comuns de mensurabilidade e padronização, os *softwares* relacionados às práticas corporais (GARD, 2014; LUPTON, 2015) ou ainda os dados gerados por esses dispositivos venham a alimentar uma política de gestão do processo educacional (WILLIAMSON, 2015). Em ambos os casos, na visão de seus autores, essas possibilidades podem até mesmo significar o questionamento da relevância da ação do professor perante as evidências e protocolos sugeridos a partir dos dados. De um ponto de vista menos drástico, a literatura tem apontado a necessidade de se pensar a realidade do uso de tecnologias no processo de ensino considerando-se que ainda não há um espaço de reflexão sobre o papel dos dispositivos, ou seja, operando-se os usos por suas funcionalidades, sem problematizar a função pedagógica no contexto do ensino (WATSON, 2001).

Especificamente na Educação física, há a percepção de que é necessário pensar em uma coevolução entre as tecnologias emergentes que adentram a cena educativa e práticas pedagógicas também emergentes que possam responder às demandas culturais (CASEY; GOODYEAR; ARMOUR, 2016).

De toda forma, existem registros na literatura de que os professores de Educação Física admitem que a tecnologia tem o potencial não só de fazer parte de sua aula mas também de otimizar o processo de ensino (ROBINSON; RANDALL, 2017).

Este texto tem por objetivo realçar reflexões sobre potencialidades e problemáticas ainda latentes no uso de mídias e tecnologias no contexto da Educação Física escolar. Faremos uso de narrativas e, em cada uma delas, elencaremos os avanços e as preocupações pedagógicas ainda persistentes. Sem a intenção de esgotar qualquer debate, inscrevemo-nos como narradores de cenas pedagógicas que se interessam em falar do que nos provoca. A intenção, portanto, é mais sugerir do que realizar uma tarefa analítica. Temos a intenção de compor diálogos que possam estimular outros professores, assim como nos estimularam, a refletir sobre o uso de mídias e tecnologias no contexto da Educação Física escolar. Vamos às cenas, escolhidas pelas impressionantes legitimidades pedagógicas.

Cena 1: monitoramento de alunos, recriação de informações e seus usos

Em julho de 2018, na cidade de Dunedin, na Nova Zelândia, ocorreu a Conferência Anual da Physical Education New Zealand (Penz), organização nacional dos professores de Educação Física daquele país. Nessa oportunidade, entre os diversos temas socializados pelos professores nas sessões de relatos pedagógicos, uma experiência em particular nos chamou atenção. Tratava-se da narrativa de uma intervenção com dispositivos e plataformas tecnológicas nas aulas de Educação Física escolar, em uma escola de Ensino Médio da cidade de Auckland (NZ), um tipo de experiência que tem se expandido para outras cidades nos países da Oceania.

A tecnologia utilizada foram os monitores de frequência cardíaca, que fazem o monitoramento direto e contínuo das atividades realizadas nas aulas de Educação Física de forma sistemática, por todos os alunos. Os dados gerados neste *hardware* migravam para uma plataforma que permitia aos professores e à gestão da escola amplo acesso aos dados obtidos; e a cada aluno, acesso específico aos seus próprios dados, tudo autorizado por um sistema de gerenciamento de direitos e acessos de identidade (perfil) previamente construídos. Em *software* especificamente criado para este fim, os dados relativos a situações de repouso, de atividade física e de recupe-

ração de cada aluno geravam classificações de níveis de atividade física a partir de três zonas. Esses dados dialogavam com os conteúdos de ensino dos alunos, que conseguiam trabalhar temas relacionados (ex.: composição corporal, débito de oxigênio, gasto calórico, etc.), contextualizados a partir de suas próprias experiências corporais. Segundo o professor que socializou sua experiência conosco, o trabalho com dados reais despertou o interesse dos alunos, fazendo com seu envolvimento aumentasse, o que impactou positivamente em suas condições de saúde e na aprendizagem associada.

Conectados em seus perfis particulares, os alunos tinham acesso a um material didático que abordava temas da saúde⁴ nos currículos da Educação Física. Os relatórios dos níveis de atividade física colaboravam para compor a avaliação dos alunos e eram periodicamente remetidos aos seus pais ou responsáveis, como um relatório de suas performances.

Em um primeiro olhar, o relato não diferia da onda de experiências com uso de frequencímetros, pedômetros ou outros dispositivos/aplicativos de verificação de indicadores de nível de atividade física. Está registrado na literatura (CAFRUNI; VALADÃO; MELLO, 2012; AZEVEDO; FERREIRA; SILVA, 2010) que os usos de dispositivos tecnológicos têm começado a compor de maneira mais cada vez mais sistemática as formas de avaliar os níveis de atividade física em diversas populações, inclusive entre escolares. Contudo, com um olhar mais atento, é possível perceber que o relato apresentava nuances diferentes das de outras investidas no que se refere à 1) sistematicidade do trabalho nas intenções pedagógicas, à 2) relação com um nicho de mercado e à 3) criação, gerenciamento e controle dos dados.

No que se refere à sistematicidade do trabalho, ao nosso olhar, apresentou-se uma intenção que difere das experiências registradas na literatura. Comumente, verificamos usos de dispositivos tecnológicos, no geral, em pesquisas centradas na geração de dados para avaliação do nível de atividade física de sujeitos em idade escolar (BRACCO, 2001) ou especificamente nas aulas de Educação Física escolar (BAPTISTA, 2014). Os parâmetros dessas gerações de dados são frequentemente tributários de protocolos que nem sempre se associam às intenções pedagógicas da instituição escolar (FARIA; CANABRAVA; AMORIM, 2013) ou então colaboram para construção de diretrizes ou recomendações sobre níveis e padrões de movimento para públicos em idade escolar (TREMBLAY *et al.*, 2016).

⁴ Importante destacar que, nos países da Oceania (como em muitos outros no mundo), o componente curricular correlato à Educação Física no Brasil tem o termo da saúde associado à Educação Física desde seus títulos. Na Nova Zelândia e na Austrália, o componente curricular chama-se “Health and Physical Education”. Para saber mais, consultar: <https://bit.ly/1sE62sy> ou <https://bit.ly/2J5eQTV>.

Nesse sentido, a experiência relatada pelo professor tem um diferencial positivo, que estabelece relação com os dados utilizados na avaliação de níveis de atividade física com alguma intenção pedagógica, relacionada ao ensino de conteúdos escolares, e não somente para utilizar os alunos como ‘amostra’ de pesquisa. De posse de seus dados, o aluno tem possibilidades de estabelecer relações entre o que vive em suas aulas de Educação Física e o que lhe é prescrito por algumas abordagens do campo da saúde como adequado a um estilo de vida saudável. Sem a intenção de aprofundar a leitura do que seria ‘saudável’ para o campo da Educação Física⁵, dado que este debate demandaria uma incursão à própria concepção de saúde e, conseqüentemente, aos seus usos e pertinências junto à Educação Física escolar em distintos países, o importante é notar que a experiência acima narrada carrega em si uma intencionalidade pedagógica que associa (a) um tipo de consumo e interesse tecnológico da cultura juvenil já consolidado, (b) a geração de dados sobre o nível de atividade física dos alunos em aulas de Educação física e (c) um trabalho sobre os dados que faz com que os alunos possam reconhecer sua condição corpórea. À revelia da concordância a respeito da intenção pedagógica, esta foi demonstrada mediante os planos de aula e o material didático que compunha o conjunto de elementos didáticos disponibilizado ao professor via relação comercial, elemento que nos leva ao segundo ponto de reflexão.

No que se refere à relação com o nicho de mercado, a experiência narrada é um convite à reflexão de como a escassez de material didático na Educação Física escolar (DARIDO *et al.*, 2010; RODRIGUES; DARIDO, 2011; SOUZA JÚNIOR *et al.*, 2015, CARLOS; MELO, 2018) abre espaço para criações de suporte didático demandado por empresas que se alimentam de outras referências sociais para pautar o que deve ser ensinado na Educação Física escolar.

Na experiência narrada, o pacote de materiais didáticos vendidos para escolas ou redes de ensino foi composto por 28 *hardwares* (dispositivos tecnológicos de pulso para monitoramento de frequência cardíaca), um *software* de armazenamento e gerenciamento de dados, para atividades e emissão de relatórios de desempenho, um livro-texto para o professor (em formato físico e digital) e livros-texto para o aluno, com atividades didáticas e avaliações de aprendizado (em formato físico e digital). A comercialização desse conjunto de material responde a uma combinação entre a carência do

⁵ Para uma melhor reflexão sobre o tema, consulte Mendes (2010).

professor por suporte didático nas suas ações pedagógicas e a criação de um nicho de mercado já explorado por algumas empresas, inclusive no Brasil (RODRIGUES; DARIDO, 2011).

Mesmo partindo-se da premissa da necessidade dos materiais didáticos no campo da Educação Física escolar e associando-se a essa crença uma percepção do quanto a tecnologia pode colaborar na revisão das críticas no que se refere ao caráter conteudista e pouco interativo do livro didático, ainda resta a importante reflexão sobre quem deve pautar as intenções didáticas expressas no material didático.

Se já se encontram registradas na literatura as diversas influências que o ensino de Educação Física sofreu de outras instituições (BRACHT, 1999), hoje podemos dizer que o mercado também exercita um processo de sedução da instituição escolar, especificamente sobre algumas áreas de aprendizagens, tal como a Educação Física, ao perceber no cenário escolar um novo espaço a ser conquistado e ocupado.

Esse processo não se expressa somente na criação e comercialização de artefatos didáticos mas também na geração de dados sobre o público-usuário, visto como potencial consumidor de produtos outros, vinculados ao conteúdo escolar ou não. Esta última questão nos remete ao terceiro ponto de reflexão: a criação, o gerenciamento e o controle dos dados.

Neste terceiro e último ponto de reflexão sobre o relato apresentado, importa pensar os usos dos dados gerados a partir das vivências corporais dos alunos, no sentido da privacidade dos dados, das práticas discursivas envolvidas e dos interesses econômicos associados. Na experiência relatada pelo docente, os dados gerados pelo uso dos dispositivos tecnológicos por parte dos alunos tinham algumas finalidades, a saber: uso pedagógico, para desenvolvimento de conteúdos escolares; classificação do nível de atividade física dos alunos; e geração de relatórios para gestores escolares, pais e responsáveis.

Em tempos em que “[...] a ideia de privacidade vai sendo alterada conforme as tecnologias de intrusão, invasão dos espaços pessoais, não públicos, vão se transformando” (SILVEIRA; AVELINO; SOUZA, 2016, p. 218) é importante refletir sobre as implicações éticas envolvidas nos usos dos dados (oferecidos voluntariamente, observados e dados inferidos)⁶ coletados e disponibilizados nos sistemas que nos cercam.

⁶ Esta é a classificação utilizada no documento do Fórum Econômico Mundial. Para saber mais, basta acessar: <https://bit.ly/1mIxxMX>.

Entendemos os elementos dispostos na experiência relatada como dados inferidos, que, baseados no documento do Fórum Econômico Mundial (WEF, 2011), são entendidos por Silveira, Avelino e Souza (2016) como informações oferecidas ou observadas com a finalidade de construir uma potencialidade de consumo. No caso em tela, as informações coletadas a partir dos monitoramentos dos alunos em momentos de aula são armazenadas e processadas para classificação de seu nível de atividade física, que sugere prescrições a partir de práticas discursivas do ser saudável, e podem ser utilizadas como instrumento de vigilância, como já apontado (GARD, 2014; LUPTON, 2015), ou então tornar-se algo comercializável, para caracterização de novos nichos de consumo juvenil. Exemplos próximos a esta última possibilidade, longe de serem uma previsão apocalíptica, compõem um conjunto já de casos já previstos, relatados e problematizados (SILVEIRA, 2017; SILVEIRA, 2018).

Se, por um lado, os usos dos dados para promoção de engajamento por parte dos alunos é uma estratégia interessante, por outro, a classificação de seus desempenhos como forma de avaliação escolar e a emissão de relatórios para gestores, pais e responsáveis (até onde se tenha registro) são novas roupagens de controle e vigilância que, mediadas pela tecnologia digital, podem ser expressões do que Han (2018) tem chamado de panóptico digital. Duas faces de uma mesma experiência, que demandam reflexão e amadurecimento, sobretudo, como alertado por Williamson (2015, p. 15), no que se refere às implicações dos usos de tais dispositivos tecnológicos como desencadeadores de uma “[...] forma emergente de biopedagogia digitalmente mediada”, em que o monitoramento promove processos de vigilância cada vez mais sofisticados.

Assim, na primeira cena posta, fica evidente a potência dos usos das tecnologias no que tange à aproximação com um tipo de consumo e interesse do alunado, bem como o importante passo de fazer uso pedagógico dos dados gerados pelos alunos em suas práticas corporais, superando a metrificacão de desempenho acrítica. Contudo, levantam-se outras implicações do crescente processo de vigilância social que concorrem para um controle dos corpos e suas performances, com implicações éticas e econômicas. Encontram-se registradas na historiografia da Educação Física passagens em que, notavelmente, a área aderiu a instituições e valores que colaboraram com práticas de controle e vigilância. Nesse sentido, faz-se necessário amadurecer estratégias para que os dispositivos tecnológicos não desenhem atualizações de tais práticas, mas sim que colaborem com o desenvolvimento de leituras e expressões das práticas corporais como linguagem.

Cena 2: mídia, tecnologia, aventura e Educação Física escolar

O título desta cena se construiu no contexto da aventura, pois o desafio que travamos para estabelecer relações e diálogos entre a mídia-educação na Educação Física escolar se dá na perspectiva de ensino dos esportes de aventura, enquanto conteúdo de ensino da Educação Física escolar; ampliamos então nossos horizontes, pois que as experiências anteriores nos levaram a conteúdos de ensino mais tradicionais e culturais, como o futebol, anteriormente citado. No rastro dessa reflexão, cabe-nos a ponderação de que a inovação é necessária à prática docente, corroborando o entendimento de Betti e Zulani (2002, p. 80), ao nos dizerem que “[...] inovar, quer dizer, experimentar novos modelos, estratégias, metodologias, conteúdos, para que a Educação Física siga contribuindo para a formação integral das crianças e jovens e para a apropriação crítica da cultura contemporânea”.

Na perspectiva do que seja novo/inovador, trouxemos para essa experiência a ampliação nos formatos midiáticos a serem construídos, entretanto deixando pré-estabelecida qual turma iria experimentar qual tipo de mídia. Nesse sentido, já iniciamos com um ponto positivo, seguido de imediata crítica. Explicamos: tínhamos quatro turmas, também do ensino médio, e ao mesmo tempo em que pudemos ampliar as possibilidades midiáticas, engessamos a possibilidade de escolha pelos próprios estudantes.

Entretanto, cabe-nos destacar que, mais uma vez, a pesquisa em foco se deu em um cenário em que uma das pesquisadoras e professoras não conhecia tão bem o contexto, visto que não era docente da Instituição. Neste cenário, uniram-se dois pesquisadores do Laboratório de Estudos em Educação Física, Esporte e Mídia (Lefem), do Rio Grande do Norte, que tiveram experiências anteriores (uma na Escola Estadual Edgar Barbosa e outro no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN, *campus* Parnamirim).

Nesse novo cenário que se desenhava, refletíamos muito sobre as experiências anteriores, sobre os muitos pontos positivos e negativos dessas experiências iniciais, que, sem dúvida alguma, foram substanciais para a (re) inovação que propúnhamos.

Nessa pesquisa e intervenção, que resultou na dissertação intitulada *Esporte de aventura na escola: possibilidades de diálogo com a mídia-educação* (SOUSA, 2016), tivemos quatro turmas de ensino médio envolvidas. Todas do 2º ano. Estabelecemos o processo de avaliação diagnóstica de diferentes formas, fosse por meio de questionário, fosse por meio de roda de conversa ou de atividades para serem feitas em casa e postadas no *Facebook*, em grupos fechados e separados por turmas. Ao final, cada turma ficou responsável

por aprender e criar mídia, a saber: imagem, texto, vídeo e portfólio, o que possibilitou uma riqueza de produções absurda. Vale salientar que cada criação deveria apresentar o conteúdo de ensino, qual seja, esporte de aventura com a modalidade esporte orientação, narrando as vivências e aprendizados do aluno dentro dessa experiência pedagógica. Um dos primeiros pontos sobre o qual precisamos dialogar foi o planejamento, que se deu de forma muito mais participativa e aberta, com um processo diagnóstico mais aprofundado, e contínuo também. Assim, acreditamos ter dado conta de duas lacunas percebidas na experiência anterior.

Naturalmente, por ser uma outra experiência, deparamo-nos com alguns desafios que nos impuseram a necessidade de apreciação atenta e de cuidados, sob diferentes pontos de vista:

O primeiro ponto de destaque recai sobre a formação docente. A importância de disciplinas que fortaleçam e qualifiquem o olhar para a mídia, que estimulem o olhar crítico, ou de formações continuadas, ou ainda de parcerias com instituições ou pesquisadores, como relatado em nossa segunda cena, são possibilidades que podem ser enriquecedoras.

Nesse sentido, cabe destacar as experiências com as disciplinas da formação inicial do graduando, que são de significativa importância para compreender conceitos e materializar pequenas ações educativas com a mídia e as tecnologias no contexto escolar.

Cabe destacar que o primeiro conceito com que tivemos maior afinidade, ainda na formação inicial, e que nos serviu de guia nessa segunda experiência foi o de mídia-educação, trazido por Fantin (2008, p. 5), nestes termos, “Entendida como a possibilidade de educar para/sobre as mídias, com as mídias e através das mídias, a partir de uma abordagem crítica, instrumental e expressivo-produtiva”, e, partindo daí, conseguimos confirmar como desenvolver nossas ações, seguindo o mesmo, ou quase idêntico, roteiro pedagógico descrito anteriormente, baseado nos estudos de Tufte e Christensen (2009). Aqui, cabe trazer uma reflexão que foi fundamental nesse novo caminho percorrido: a “[...] esquematização nunca é perfeita: ela sempre corre o risco de engessar a realidade na simplicidade do esquema” (RIVOLTELLA, 2009, p.129), então destacamos que tomamos por base os momentos pedagógicos outrora sistematizados, muito embora, dessa vez, deixando a sequência de realização mais fluida, o que foi consideravelmente positivo.

Quando o docente não tem possibilidades de experienciar ações que problematizem os usos e formatos midiáticos e tecnológicos, acaba por recair na insegurança e, por vezes, demonstra até certa resistência, como relatado anteriormente. Nesse sentido, destacamos que não se trata de um

trabalho fácil, especialmente se considerarmos que nem todos os professores sentem-se seguros ou capacitados em educar sobre a mídia ou através da mídia. Isso demandaria o que alguns autores vêm chamando de alfabetização midiática (APARICI, 2014) ou, segundo Martín-Barbero (2014, p. 51), “[...] uma segunda alfabetização, aquela que nos abre múltiplas escrituras que hoje conformam o mundo audiovisual e do texto eletrônico”.

No rastro dessa reflexão, apresentamos o segundo ponto de vista para o qual acreditamos ser necessário dirigir nosso enfoque. Nesse sentido, a ideia de que os estudantes teriam conhecimentos mais aprofundados e técnicos sobre algumas das plataformas e dos formatos midiáticos que propusemos, em um primeiro momento, causou-nos certa insegurança, e então cabe destacar que, a partir dessa compressão de que somos de gerações diferentes e que podemos aprender e compartilhar o conhecimento mutuamente, muito dessa insegurança se desfez.

Cabe salientar que, no processo de criação midiática, é inafastável a necessidade de que o professor se qualifique para ensinar aos estudantes a parte mais técnica de criação. Em nosso caso, cada turma ficou com uma mídia distinta, a saber: imagem, vídeo, portfólio e texto. Nesse sentido, ações interdisciplinares são muito bem-vindas e contribuem significativamente com o processo de qualificação da mídia construída.

Do ponto de vista didático-pedagógico, os conteúdos midiáticos criados pelos estudantes podem e devem servir como materiais didáticos/ midiáticos para que outras pessoas aprendam. Especialmente quando se trata de conteúdos de ensino em que a sistematização ainda é tão escassa quanto era a deste à época. Assim sendo, concordamos com Barbero (2014) quando nos alerta que “[...] parece ter chegado o momento em que o conhecimento deixa de ser de domínio exclusivo dos intelectuais e seus herdeiros mais especializados – investigadores e tecnocratas –, para converter-se em um meio comum através do qual as sociedades se organizam e se mudam”.

Dessa forma, quebram-se paradigmas e hierarquias no processo de ensino e aprendizado, os quais deveriam ser cotidianamente revisitados por nós, docentes e discentes, fazendo com que nos percebamos partícipes mútuos no processo de construção de conhecimento, o que, sem dúvidas, exige o esforço de aproximar a relação discência/docência, diminuindo a hierarquização do conhecimento e também das relações afetivas e de poder que se constroem nos espaços educativos. Conforme nos dizia Paulo Freire (1996), patrono da Educação Nacional, trata-se do processo de se tornar, enquanto professor, autoridade no processo educativo, sem se deixar ‘dominar’ pelo autoritarismo que o conhecimento pode vir a desencadear.

Do ponto de vista dos espaços-tempos escolares, talvez seja um dos pontos mais dignos de atenção, pois que a mídia-educação amplia as possibilidades de espaço e tempo de aulas. Entretanto, cabe uma reflexão no que tange aos tempos e espaços de trabalhos, para que também não haja uma sobrecarga de trabalho docente. Exemplificamos: usamos como estratégia para o acompanhamento do aprendizado do conteúdo de ensino (esportes de aventura) e da criação midiática (cada turma com seu formato) a participação em grupos fechados do *Facebook*. Nesse cenário, os estudantes postavam respostas a ‘trabalhos de casa’, comentavam e interagiam uns com os outros e com os professores, para além do espaço e do horário das aulas regulares.

A depender da proposta do professor, a interação nesses espaços-tempos extras pode demandar maior envolvimento do professor, como em um chat, por exemplo, e daí o cuidado para que as novas possibilidades não se tornem algo incontrolável ou pouco ‘útil’. Exemplificamos novamente: acreditávamos que uma das formas de acompanhar o processo de aprendizado seria verificar as interações entre os estudantes e suas postagens nos grupos da rede social, por meio do quantitativo de curtidas, tornando-o quesito avaliativo. Até que os próprios estudantes denunciaram a ineficiência desse processo, ao alertarem uns aos outros: ‘curte que vale nota’. Este último exemplo caracteriza bem dois pontos aos quais voltamos nossos olhares: o que diz respeito aos espaços-tempos e as questões de ordem didático-pedagógicas priorizadas pelos docentes.

No rastro dessa reflexão, com um olhar mais ampliado, cabe-nos discutir, ainda do ponto de vista dos próprios estudantes, as funções das reações nas redes sociais. Assim sendo, a lógica da curtida e de outras reações nas redes sociais é espontânea, quando da identificação positiva com determinado conteúdo veiculado. Entretanto, essa relação de pertencimento e de espontaneidade se perde a partir do momento em que esta ação de curtir determinado conteúdo passa a ter um ‘valor’ avaliativo.

Por essa razão, consideramos este um ponto nevrálgico dessa nossa experiência, visto que se perdeu a ‘liberdade’ de não curtir, por exemplo. Por essas lentes, percebemos aproximações com o um cenário cada vez mais atual, retratado ainda em 2016 pela série *Black Mirror*, mais especificamente em seu episódio intitulado *Nosedive*, em que a personagem principal busca por aceitação e uma série de conquistas a partir da tentativa desenfreada de angariar novos ‘amigos’ e boas avaliações, que se traduziam na monetização de seu bom desempenho nas redes sociais.

Percebemos esse fluxo muito comumente nas páginas de supostas celebridades e marcas de produtos e serviços, como no estudo realizado por Viana (2017), que inclusive relaciona o episódio acima descrito com esse fluxo de monetização desencadeado a partir das avaliações de marcas nas redes sociais. Entretanto, cabe salientar que, como nosso objetivo era muito mais a interação em outros espaços além da sala de aula, constatamos a pouca eficácia dessa estratégia. Porém, com outros espaços-tempos e objetivos didáticos pedagógicos distintos, esse cenário pode ser fértil.

Ainda do ponto de vista didático-pedagógico, por outro lado, agora no que diz respeito ao bom uso do grupo do *Facebook* e à tomada de autonomia por parte dos estudantes, passamos a relatar as situações em que definimos a tarefa de busca pela modalidade esportiva que trabalhamos no bimestre. Essa tarefa era uma pesquisa diagnóstica, e eles não poderiam postar conteúdos semelhantes, ou seja, foram estimulados a buscar cada vez mais novas fontes de conhecimento na internet e a postá-las no grupo do *Facebook*. Aqueles que atrasaram a tarefa acabaram sem ter tantas fontes assim de pesquisa, visto que os conteúdos se repetiam, e a diretriz fora não haver repetições. Essa experiência nos proporcionou muitos conteúdos de *sites* de outros países, especialmente os voltados às confederações e outras organizações ou instituições esportivas. Tendo se esgotado essas fontes de conhecimento mais tradicionais, no que diz respeito aos conteúdos, o que levou também os estudantes a um estudo prévio sobre a modalidade, o mais interessante se deu pelo fato de que eles passaram, desde o momento inicial, baseados em pesquisas em fontes que já haviam sido citadas, a produzir os seus próprios conteúdos.

De forma mais pontual, destacamos como pontos positivos dessa experiência: a ampliação dos espaços-tempos de ensino proporcionada pela criação de grupos em redes sociais; a possibilidade de os estudantes serem autônomos e criativos na escolha de materiais que contribuíssem com o ensino; o planejamento e a avaliação do processo, dados de forma contínua e dialógica; a receptividade por parte dos estudante no que diz respeito à mídia-educação como metodologia de ensino; a diversidade de formatos que podem ser estimulados ou criados pelos estudantes; a estrutura física e de materiais que a escola tomara como campo de pesquisa e atuação nos possibilitou; e os recursos advindos do Lefem para financiamento público de pesquisas em educação, que foram fundamentais para execução dessa pesquisa.

Como pontos frágeis, levando em conta a voz dos estudantes, destacamos a necessidade de dispor de mais tempo, para que pudéssemos fazer um trabalho melhor, no sentido de conhecer mais detidamente como aprender

para as mídias e através delas. Alguns estudantes relataram a vontade de escolher a mídia a ser vivenciada. Dada a dinâmica da experiência, nem sempre tal procedimento foi possível. No entanto, a diversidade foi levada em conta, ao se trabalhar com jornal, fotografia, vídeo e outros meios, bem como as distintas narrativas.

Dessa experiência, pela abrangência e pelos ricos materiais produzidos pelos estudantes, pretendemos produzir mídias que possibilitem o acesso, o conhecimento e o estudo por parte de pessoas que se interessem pelo esporte orientação (modalidade de esporte de aventura trabalhada), cujas maiores possibilidades de (re)inovação são trazidas pelas mídias digitais, com o auxílio e a abrangência possibilitada pela internet nesta nova era da comunicação, no formato todos-todos, transição brevemente descrita por Pereira e Macedo (2014, p. 42) nestes termos:

[...] o modelo “um-todos” (em que empresas e conglomerados econômicos são os únicos emissores) [passa] para o modelo “todos-todos” (em que qualquer usuário pode ser, em potencial, produtor de conteúdos a serem publicizados na grande rede) como marco para transição da fase Web1.0 para a atual fase da cibercultura, a chamada Web 2.0. Se na primeira, a popularização da internet na última década do século XX e o fenômeno da globalização garantiram acesso à rede sob um caráter instrumental, atualmente vivemos [...] um novo cenário sociotécnico marcado [...] por novas formas de sociabilidade e interação em rede (PEREIRA; MACEDO; 2014, p. 42).

Efetivaram-se então, além dos novos modos de comunicar e de produzir/acessar conhecimento, novas formas de sociabilização, que estão muito presentes em nossa sociedade e são diminutamente refletidas na escola, sendo este um ponto instigante e que carece de reflexão.

Considerações finais: cenas em sínteses

Tal como anunciado no início do texto, a intenção nestas páginas não eram esgotar qualquer debate sobre as potencialidades e problemáticas ainda latentes do uso de mídias e tecnologias no contexto da Educação Física escolar. Ao comentar cenas que mereceram momentos de reflexão, colocamo-nos como o professor que, ao final da aula, enquanto guarda o material utilizado, examina o que funcionou com seus alunos naquele dia. Nesses momentos, sempre aparecem autocríticas (que nem sempre são registradas), novas ideias de como superar as problemáticas e, quase sempre, uma preocupação com o próximo passo.

Ficou evidente o relativo nexos entre as cenas. Elas aproximam-se por desenvolver elementos tecnológico-midiáticos na ambiência do fazer pedagógico em Educação Física escolar, mas com estratégias e perspectivas teórico-metodológicas distintas. Assim, são dignas de nota a riqueza, a fertilidade e a diversidade dos possíveis diálogos enlaçando tecnologias, mídias e Educação Física escolar.

É certo que as cenas relatadas guardam diferenças significativas entre si (em acessos à tecnologia, temas, compreensão de área), mas pensamos que os cenários educativos são sempre tão diversos que o exercício de pensar questões pedagógicas diferentes dos nossos espaços também nos ajuda a engrandecer a nossa prática.

Se é verdade que, tal como o professor do final da aula, ainda precisamos de espaços de reflexão sobre o papel dos dispositivos tecnológicos em nossas sessões de ensino, também é certo que só por meio da reflexão sobre o que tem sido feito será possível registrar os muitos avanços que já tivemos (progressiva quebra da resistência ao consumo e usos de mídia e tecnologia na Educação Física escolar; busca pela superação da instrumentalização da tecnologia, etc.).

A atual onipresença, em grande medida, das tecnologias digitais em nosso cotidiano tem se tornado um desafio, mais do que simples adaptação. Segundo Han (2018, p. 10), “[...] arrastamo-nos atrás da mídia digital que, aquém de decisão consciente, transforma decisivamente nosso comportamento, nossa percepção, nossa sensação, nosso pensamento, nossa vida em conjunto”, sem o tempo necessário de avaliarmos inteiramente as consequências do contexto. Talvez, quando essas narrativas como estas já estiverem mais cotidianas e digeridas pedagogicamente pela área, serão outros os desafios da Educação Física escolar perante as tecnologias digitais, tão incômodos quanto os acima relatados.

Por fim, cabe a reflexão de que o trabalho em/com a mídia-educação e tecnologias nas escolas requer um processo contínuo de autoavaliação e planejamento, visto que os aparatos, formatos, plataformas e mediações se renovam cada dia mais rapidamente. Cabe também refletir sobre a importância da formação docente, inclusive no que diz respeito à ampliação do pensar fazer capaz de reconhecer, a um só tempo, a potência do entrecruzamento da Educação Física escolar com as mídias & tecnologias e a capacidade crítica e criativa dos estudantes de serem sujeitos partícipes na construção do conhecimento inovador.

Referências

- ARAUJO, A. C.; MARQUES, J. C.; PIRES, G. L. A produção do Grupo de Trabalho Temático (GTT) Comunicação e Mídia do colégio Brasileiro de Ciências do Esporte: apontamentos entre 2009 e 2013. In: RECHIA, S. et al. *Dilemas e desafios da pós-graduação em educação física*. Ijuí: editora Unijuí, 2015. p. 331-346.
- AZEVEDO, A. M. P.; FERREIRA, A. C. D.; SILVA, P. P. C. Características metodológicas de estudos realizados na América latina usando sensores de movimento: revisão sistemática *Revista Brasileira de Ciência e Movimento*, [S. l.], v. 18, n. 1, p. 89-99, 2010. DOI: <http://dx.doi.org/10.18511/rbcm.v18i1.1246>.
- AZEVEDO, V. A. et al. (2007). A produção do GTT Educação Física, comunicação e mídia/CBCE até período 1997-2005: estudo de uma centena de textos. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 15; CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 2. Pernambuco, 2007. *Anais* [...]. Goiás: CBCE, 2007. p. 1-6. Disponível em: <https://bit.ly/2PAVrvl>. Acesso em: 20 nov. 2018.
- BAPTISTA, M. R. *Níveis de atividade física nas aulas de Educação Física*. 2014. Tese (Doutorado em Ciências do Movimento – Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.
- BETTI, M.; PIRES, G. de L. Mídia. In: GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. (org.). *Dicionário crítico de educação física*. 2. ed. rev. Ijuí: Unijuí, 2008. p. 282-288.
- BETTI, M.; ZULIANI, L. R. Educação Física escolar: uma proposta de diretrizes pedagógicas. *Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte*, Bauru, Ano I. n. 1, p. 73-81, jan. 2002. Quadrimestral. ISSN: 1980-6892. Disponível em: <https://bit.ly/2ZFy6xr>. Acesso em: 21 dez. 2015.
- BÉVORT, E.; BELLONI, M. L. Mídia-educação: conceitos, história e perspectivas. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 30, n. 109, p. 1081-1102, set./dez. 2009.
- BRACCO, M. M. *Estudo da atividade física, gasto energético e ingestão calórica em crianças de escola pública na cidade de São Paulo*. 2001. Dissertação (Mestrado em Ciências Médicas) – Faculdade de Ciências Médicas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.
- BRACHT, V. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 19, n. 48, p. 69-88, 1999.
- CAFRUNI, C. B.; VALADÃO, R. C. D.; MELLO, E. D. Como avaliar a atividade física? *Revista Brasileira de Ciências da Saúde*, [S. l.], ano 10, nº 33, p. 61-71, jul./set 2012. Disponível em: <https://bit.ly/2XWtIIO>. Acesso em: 20 nov. 2018.
- CARLOS, C. U. B.; MELO, J. P. Livro didático em Educação Física: as experiências públicas de João Pessoa e do Paraná. *Motricidade*, [S. l.], v. 14, SI, p. 72-77, 2018. DOI: <https://doi.org/10.6063/motricidade.16241>.
- CASEY, A., GOODYEAR, V. A.; ARMOUR, K. M. Rethinking the relationship between pedagogy, technology and learning in health and physical education. *Sport, Education and Society*, [S. l.], v. 22, n. 2, p. 288-304, 2016.

- DARIDO, S. C. *et al.* Livro didático na Educação Física escolar: considerações iniciais. *Motriz*, v. 16, n. 2, p. 450-457, 2010.
- FANTIN, M. A mídia na formação escolar de crianças e jovens. *In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO*, 31. Natal, 2008. *Anais [...]*. Natal: UFRN, 2008. p. 1-14. Disponível em: <https://bit.ly/2GHbtjs>. Acesso em: 25 mar. 2015.
- FARIA, F. R.; CANABRAVA, K. R.; AMORIM, P. R. Nível de atividade física durante o recreio escolar em escola pública e particular. *Revista Brasileira de Ciência e Movimento*, [S. l.], v. 21, n. 1, p. 90-97, 2013.
- GARD, M. eHPE: A history of the future. *Sport, Education and Society*, [S. l.], v. 219, n. 6, p. 827-845, 2014.
- HAN, B.-C. *No exame: perspectivas do digital*. Petrópolis: vozes, 2018.
- 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. Política científica e produção de conhecimento em Educação Física*. Goiania: CBCE, 2007. p. 161-173.
- LUPTON, D. Data assemblages, sentient schools and digitized health and physical education (response to Gard). *Sport, Education and Society*, [S. l.], v. 20, n. 1, p. 122-132, 2015.
- MARTÍN-BARBERO, J. *A comunicação na educação*. São Paulo: Editora Contexto, 2014.
- MENDES, M. I. B. S. Do ideal de robustez ao ideal de magreza: Educação Física, saúde e estética. *Movimento*, Porto Alegre, v. 15, n. 4, p. 175-191, jan. 2010.
- MEZZAROBBA, C. *A formação e constituição de um subcampo acadêmico: a mídia-educação na Educação Física – configurações, perspectivas e inflexões*. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.
- PIRES, G. L. *et al.* A pesquisa em Educação Física e mídia nas ciências do esporte: um possível estado da arte. *Movimento*, v. 9, n. 1, p. 9-22, jan./abr. 2003. Disponível em: <https://bit.ly/2IQrQh8>. Acesso em: 20 nov. 2018.
- 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. 3, p. 33-52, set./dez. 2008.
- PIRES, G. L.; AZEVEDO, V. A. Perfil e tendências das abordagens metodológicas dos trabalhos do GTT comunicação e mídia do CONBRACE/CBCE – 1997/2009. *In: Reunião Anual da Sociedade Brasileira para o progresso da ciência*, 62. Natal, 2010. *Anais [...]*.
- PIRES, G. L. *et al.* Retrato da Produção em Educação Física/Mídia no Brasil: notas preliminares. *In: CONGRESSO SUL-BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE*, 3. Santa Maria, 2006. *Anais [...]*.
- RIVOLTELLA, P. C. Mídia-educação e pesquisa educativa. *Perspectiva*, v. 27, n. 1, p. 119-140, jun. 2009. Disponível em: <https://bit.ly/2Pzabee>. Acesso em: 21 abr. 2019.

- ROBINSON, D. B.; RANDALL, L. Gadgets in the Gymnasium: physical educators' use of digital technologies. *CJLT/RCAT*, [S. l.], v. 43, n. 1, p. 1-21, 2017.
- RODRIGUES, H. A.; DARIDO, S. C. O livro didático na Educação Física escolar: a visão dos professores. *Motriz*, v. 17 n. 1, p. 48-62, 2011.
- SANTOS, S. M. *et al.* Estudo da produção científica sobre educação física e mídia/TICs em periódicos nacionais (2006-2012). In: Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte, 18; Congresso Internacional de Ciências do Esporte, 5. Brasília/DF, 2013. Brasília/DF: Conbrace, 2013. p. 1-17. Disponível em: <https://bit.ly/2VzmgWe>. Acesso em: 20 nov. 2018.
- SILVEIRA, S. A. Revolução tecnológica, automação e vigilância. *Comciência*, Campinas, fev. 2018. Dossiê Indústria 4.0.
- SILVEIRA, S. A. *Tudo sobre tod@s: redes digitais, privacidade e venda de dados pessoais*. São Paulo: Edições Sesc-SP, 2017.
- SILVEIRA, S. A.; AVELINO, R.; SOUZA, J. A privacidade e o mercado de dados pessoais. *Liinc em Revista*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 2, p. 217-230, 2016.
- SOUSA, D. Q. O. *et al.* Mídia–educação na educação física escolar: um relato de experiência. In: Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte, 18; Congresso Internacional de Ciências do Esporte, 5. Brasília, 2013 *Anais [...]*. Brasília: CBCE, 2013. p. 1-15. Disponível em: <https://bit.ly/2J2jfHj>. Acesso em: 20 nov. 2018.
- SOUSA, D. Q. O.; SANTOS, E. S. Educação Física Escolar e mídia-educação: o olhar do aprendente sobre esta mediação. In: Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte, 19; Congresso Internacional de Ciências do Esporte, 6. Brasília, 2015. *Anais [...]*. Brasília: CBCE, 2015. p. 01-17.
- SOUZA JÚNIOR, M. B. M. de *et al.* Educação física e livro didático: entre o hiato e o despertar. *Movimento*, v. 21, n. 2, p. 479-493, abr./jun. 2015.
- THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação*. Michel Thiollent. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2004.
- TREMBLAY, M. S. *et al.* Canadian 24-hour movement guidelines for children and youth: an integration of physical activity, sedentary behaviour, and sleep. *Applied Physiology, Nutrition & Metabolism*, [S. l.], v. 41, S311-327, 2016.
- TUFTE, B; CHRISTENSEN, O. Mídiaeducação – entre a teoria e prática. *Perspectiva*, v. 27, n. 1, 97-118, 2009. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2009v27n1p97>. Acesso em: 04 mar. 2013. DOI: <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2009v27n1p97>.
- VIANA, P. M. F. Isso é muito Black Mirror: reflexões sobre folksonomia e expressividade marcária nas redes sociais. In: Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, 40. Curitiba, 2017. *Anais [...]*. Curitiba: Intercom, 2017. p. 1-15. Disponível em: <https://bit.ly/2GIZjXq>. Acesso em: 21 abr. 2019.

VIRGINIO, E. D.; PINHEIRO, M. S.; LEIRO, A. C. R. A participação da Bahia no CONBRACE: GTT de Comunicação e Mídia em revista. *In: Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte*, 18; Congresso Internacional de Ciências do Esporte, 5. Brasília/DF, 2013. *Anais [...]*. Brasília/DF: Combrace, 2013. p. 1-3. Disponível em: <https://bit.ly/2IZZVdI>. Acesso em: 20 nov. 2018.

WATSON, D. M. Pedagogy before technology: re-thinking the relationship between ICT and teaching. *Education and Information Technologies*, [S. l.], v. 6, n. 4, p. 251-266, 2001.

WILLIAMSON, B. Algorithmic skin: health-tracking technologies, personal analytics and the biopedagogies of digitized health and physical education. *Sport, Education and Society*, [S. l.], v. 20, n. 1, p. 133-151, 2015.

WORLD ECONOMIC FORUM – WEF. Personal data: the emergence of a new asset class. *World Economic Forum*, may 2011. Disponível em: <https://bit.ly/2UNWOaY>. Acesso em: 20 nov. 2018.

A produção sobre esportes do GTT Comunicação e Mídia do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE) de 2005 a 2017

Gustavo Roese Sanfelice

José Carlos Marques

Marcia Morel

Apontamentos iniciais

O tema mídia e esporte tem sido recorrente nas pesquisas acadêmicas no Brasil nos últimos anos. Parte destes estudos está sendo produzida por pesquisadores das áreas da comunicação, educação física, sociologia, educação, antropologia, dentre outras. Na área da educação física, o Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, por meio do Grupo de Trabalho Temático (GTT) ‘Comunicação e Mídia’, vem sendo desde 1997, quando este GTT é fundado no CONBRACE (Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte) de Goiânia/GO, um dos meios de socialização dos estudos de áreas de convergência entre mídia e esporte.

Nestes últimos 21 anos, o GTT ‘Comunicação e Mídia’, tem-se consolidado em socializar pesquisas e formar pesquisadores na interface entre os campos da educação física/esportes e comunicação, fortalecido por dinâmicas interdisciplinares no campo da pesquisa acadêmica no Brasil.

Além disso, atualmente o esporte representa um fenômeno com decorrências diversas, uma vez que diferentes modalidades esportivas – e, no caso do Brasil, o futebol em particular – lançam modas e comportamentos, estimulam o mundo publicitário e a economia global, promovem o surgimento de inovações tecnológicas e criam relações identitárias entre diferentes grupos sociais. Se parece ser tão fácil justificar a presença do esporte no cenário de nossa vida contemporânea, por que ele – o esporte,

– ainda hoje é alvo de discriminação por parte da academia brasileira e até de parte significativa do mercado de comunicação? Por que nas entidades científicas brasileiras, com raras exceções, o esporte ainda é tido como ‘assunto menor’? Por que o esporte, no meio televisivo, cada vez mais vem sendo associado à esfera “não séria” da vida, por força de sua aproximação da área do entretenimento?

O que se vê ainda é fruto do pouco prestígio das pesquisas sobre esporte no campo da comunicação e das ciências humanas. Talvez porque a tradição dos estudos sobre o tema que predominou no Brasil nas décadas de 1960, 1970 e 1980, a partir de uma visão neomarxista sobre o fenômeno esportivo, tenha preferido destacar os aspectos em que o esporte está associado à disciplina e à alienação, como fruto da sociedade pós Revolução Industrial do século XIX.

Sob essa ótica, o esporte estaria relegado a uma atividade do lazer, do tempo livre ou do tempo do não-trabalho, e assim ele estaria alijado dos temas importantes que regulamentam a vida social, servindo apenas aos interesses das classes dominantes. Embora essa tradição crítica de análise sobre o esporte tenha ganhado novos contornos nas últimas décadas, ela ainda parece influenciar vários setores da academia brasileira.

Se a visão que o esporte recebe por parte da academia ainda é bastante influenciada pela chamada escola crítica, cenário igualmente desalentador lhe é dedicado por parte do mercado de comunicação. O campo do jornalismo brasileiro também cresceu e solidificou-se enxergando o esporte como um assunto pertencente a uma editoria igualmente ‘menor’ quando confrontada com as ‘editorias importantes’ (Política, Economia, Internacional etc.).

Todo esse cenário, entretanto, sofre grandes alterações no Brasil a partir do fim do Século XX. A vivência de um regime democrático, com eleições diretas para todos os cargos executivos no país asseguradas pela Constituição Federal de 1988, parece ter sepultado parte do lugar-comum perpetuado durante o Regime Militar em nosso país de que o futebol, por exemplo, seria o ‘ópio do povo’, ou seja, tratar-se-ia de uma modalidade a serviço do Estado.

Para além desse rótulo, as conquistas de outras modalidades esportivas no Brasil ocorridas após a redemocratização do país e os novos estudos sobre o esporte realizados por pesquisadores brasileiros a partir da década de 1980 foram responsáveis por redimensionar parte da visão que se tem do fenômeno esportivo na academia brasileira. Tudo isso se dá num momento

em que o futebol, particularmente, deixava de ser visto com tanto preconceito na academia e que acabava tendo uma feliz coincidência com o Brasil sendo campeão em 1994, na Copa do Mundo FIFA dos Estados Unidos.

É natural, portanto, que o futebol passasse novamente a pautar, em nosso país, a publicidade, o mercado de anunciantes, as artes plásticas, a literatura, a comunicação, as ciências humanas, e o cinema. Do mesmo modo, o esporte intensificava sua presença na academia como nunca havia ocorrido até então. Trata-se de uma tendência que parece apontar para o incremento e a solidificação das investigações sobre o tema, algo considerado salutar e necessário para que avancemos em busca de maior qualidade e reflexão em torno das relações possíveis, entre a comunicação e o esporte e nosso país.

A partir destas considerações preliminares, este texto tem por objetivo evidenciar as pesquisas sobre mídia e esporte apresentadas nos últimos sete CONBRACES do GTT ‘Comunicação e Mídia’ e dissertar sobre possíveis desdobramentos e tendências para os próximos anos.

No quadro a seguir, apresentamos a produção do GTT ‘Comunicação e Mídia’ no processo histórico desde sua criação até o XX Conbrace, realizado em 2017, em Goiânia (GO).

Quadro 1 – Número de produções do GTT por CONBRACE

Edição	Local	Ano	Número de Trabalhos
X	Goiânia/GO	1997	11
XI	Florianópolis/SC	1999	11
XII	Caxambu/MG	2001	14
XIII	Caxambu/MG	2003	29
XIV	Porto Alegre/RS	2005	35
XV	Recife/PE	2007	35
XVI	Salvador/BA	2009	37
XVII	Porto Alegre/RS	2011	34
XVIII	Brasília/DF	2013	40
XIX	Vitória/ES	2015	39
XX	Goiânia/GO	2017	44
Total		329	

Fonte: <<http://www.cbce.org.br>>.

Como observamos no Quadro 1, no percurso histórico desde a sua criação em 1997 até o CONBRACE de Goiânia em 2017, ou seja, em 20 anos, o GTT ‘Comunicação e Mídia’ teve um total de 329 trabalhos apresentados, considerando pôsteres e apresentações orais. O evento em que houve o maior número de trabalhos foi justamente o de 2017, com 44 apresentações.

Dentro deste contexto, podemos destacar que as pesquisas e debates no campo da Comunicação e Mídia têm-se consolidado ao longo da existência do GTT, mostrando avanço e certa maturidade de seus membros que transitam nessas vertentes.

Na sequência, apresentaremos um delineamento destes dados, evidenciando os CONBRACES acontecidos de 2005 a 2017. Para mensurar a produção científica do GTT ‘Comunicação e Mídia’ do CBCE, utilizamos a bibliometria. Para tanto, Rodrigues et al. (2016) destacam que a bibliometria é uma ferramenta que permite analisar o andamento sobre a produção intelectual de determinados assuntos.

Utilizamos como fonte os Anais dos CONBRACES dos anos de 2005, 2007, 2009, 2011, 2013, 2015 e 2017, em função de as respectivas edições apresentarem os Anais *online*.

Quadro 2 – Total de produções do recorte de análise

Edição	Local	Ano	Número de Trabalhos
XIV	Porto Alegre/RS	2005	35
XV	Recife/PE	2007	35
XVI	Salvador/BA	2009	37
XVII	Porto Alegre/RS	2011	34
XVIII	Brasília/DF	2013	40
XIX	Vitória /ES	2015	39
XX	Goiânia/GO	2017	44
Total			264

Fonte: <[http:// www.cbce.org.br](http://www.cbce.org.br)>.

Dos 264 trabalhos apresentados no GTT ‘Comunicação e Mídia’ no período entre 2005-2017, estabelecemos os seguintes critérios de classificação dos textos:

- a) Palavra ‘esporte’ no título.
- b) Tipo de mídia estudada.

A seguir apresentamos novo quadro com o total de produções que, a partir de nossos critérios, serão analisadas neste texto:

Quadro 3 – Total de produções classificadas conforme os critérios

Edição	Local	Ano	Número de Trabalhos
XIV	Porto Alegre/RS	2005	8
XV	Recife/PE	2007	18
XVI	Salvador/BA	2009	17
XVII	Porto Alegre/RS	2011	13
XVIII	Brasília/DF	2013	17
XIX	Vitória /ES	2015	16
XX	Goiânia/GO	2017	22
Total			111

Fonte: <Elaborado pelos autores>.

Na sequência em tela, apresentamos os dados coletados quantitativamente, em forma de gráficos.

Apresentação dos resultados e discussão

Neste tópico, passaremos a apresentar as classificações das produções do GTT ‘Comunicação e Mídia’. No período de recorte de análise, foram classificamos nove temas na categoria ‘Esporte’, a saber: a) Esportes em geral (considerado para tal quando se tratava de Olimpíadas, Jogos Pan-americanos e demais competições que envolvessem diversas modalidades, além dos textos em que tratavam o esporte de forma genérica, sem especificações); b) Futebol; c) Voleibol; d) Atletismo; e) Automobilismo; f) Boxe; g) Ginastica; h) Judô; i) Tênis.

Na categoria ‘Mídia’, classificamos 12 temas, a saber: a) Jornal; b) Televisão; c) Internet (consideramos quando o texto tratou sobre redes sociais, blogs e sites); d) Cinema; e) Games; f) Mídias em geral (consideramos quando o texto não fazia menção sobre uma mídia, ou aparato especificamente); g) Revista; h) Vídeo; i) TICs (Tecnologias de Informação e Comunicação); j) Fotografia; k) Rádio; l) Livro.

Nos quadros a seguir, apresentamos os resultados qualitativos a partir das classificações, por CONBRACE.

Quadro 4 – CONBRACE 2005

Categorias	Classificação	Número de trabalhos
Esporte	Esportes em geral	5
	Voleibol	2
	Futebol	1
	Total	8
Mídia	Jornal	4
	Televisão	2
	Games	1
	Revistas	1
	Vídeo	1
	Total	9

Fonte: <Elaborado pelos autores>.

Verificamos no Quadro 4 um leque relativamente pequeno de trabalhos classificados nos temas ‘Esporte’ e ‘Mídia’, se levarmos em consideração o movimento inicial de identidade do GTT e os avanços que ocorreram nos CONBRACES seguintes, nos quais houve um aumento em relação a outras multiplicidades/interfaces de pesquisa no campo. Outra possibilidade em questão poderia ser atribuída pela construção ainda dispersa dos temas em outros GTTs do CBCE, o que ocasionaria, mais tarde, uma migração e uma maior identidade de pesquisadores no decorrer do período analisado.

No Quadro 5, nota-se uma escala quantitativa que alcança praticamente o dobro de publicações de 2005, com um aumento no número dos temas da categoria ‘Mídia’, o que igualmente permanece nas duas edições em sequência dos CONBRACES (Quadro 6 e 7). Isso nos mostra as várias abordagens e tipos de pesquisa nos veículos de comunicação e informação, diversificando a produção do conhecimento na área

Quadro 5 – CONBRACE 2007

Categorias	Classificação	Número de trabalhos
Esporte	Futebol	9
	Esportes em geral	6
	Voleibol	2
	Automobilismo	1
	Total	18
Mídia	Televisão	9
	Revistas	3
	Jornal	3
	Mídia em geral	2
	Internet	2
	Rádio	1
	Games	1
	Total	21

Fonte: <Elaborado pelos autores>.

Observamos que do Quadro 6 em diante, os dados que surgem de forma recorrente na categoria ‘Esporte’, com os temas Esportes em geral e Futebol, se revezando alternadamente e encabeçando o número de trabalhos do GTT, se deu possivelmente, se considerarmos alguns eventos que incrementaram a reflexão crítica sobre esses dois temas.

Desse modo, podemos pontuar a realização do Pan-Americano de 2007 no Rio de Janeiro, a eleição da sede da Copa do Mundo FIFA contemplando o Brasil, no mês de outubro de 2007, a escolha do Rio de Janeiro para sediar as Olimpíadas e Paralimpíadas de 2016, no ano de 2009, o calendário dos chamados Eventos-teste, como por exemplo, Mundiais, competições classificatórias e torneios qualificatórios das Federações Internacionais, a Copa do Mundo de 2014 e as Olimpíadas e Paralimpíadas de 2016.

Quadro 6 – CONBRACE 2009

Categorias	Classificação	Número de trabalhos
Esporte	Esportes em geral	12
	Futebol	2
	Ginástica	1
	Voleibol	1
	Tênis	1
	Total	17
Mídia	Jornal	10
	Televisão	3
	Cinema	3
	Revistas	1
	Internet	1
	Vídeo	1
	Fotografia	1
	Total	20

Fonte: Elaborado pelos autores.

Observamos, diante dos dados dos Quadros 5, 6 e 7, um aumento da produção em relação aos dois temas e, igualmente, em suas categorias. Nesse contexto, os trabalhos apresentados no GTT apontam para uma consolidação do grupo, caracterizando um maior alinhamento e um debate mais diversificado entre os grupos de pesquisa e seus membros, durante os CONBRACES de 2007, 2009 e 2011, respectivamente, em Recife/PE, Salvador/BA e Porto Alegre/RS.

Quadro 7 – CONBRACE 2011

Categorias	Classificação	Número de trabalhos
Esporte	Futebol	7
	Esportes em geral	4
	Voleibol	2
	Total	13
Mídia	Jornal	8
	Televisão	2
	Internet	1
	Games	1
	Mídia em geral	1
	TICs	1
	Vídeo	1
	Total	15

Fonte: Elaborado pelos autores.

Quadro 8 – CONBRACE 2013

Categorias	Classificação	Número de trabalhos
Esporte	Esportes em geral	11
	Futebol	5
	Atletismo	1
	Total	17
Mídia	Televisão	7
	Jornal	7
	Internet	2
	Vídeo	1
	Rádio	1
	Mídia em geral	1
	Cinema	1
	Games	1
Total	21	

Fonte: Elaborado pelos autores.

Quadro 9 – CONBRACE 2015

Categorias	Classificação	Número de trabalhos
Esporte	Futebol	13
	Esporte em geral	2
	Boxe	1
	Total	16
Mídia	Televisão	4
	Jornal	3
	Internet	3
	TICs	2
	Cinema	1
	Games	1
	Livro	1
	Mídias em geral	1
	Total	16

Fonte: Elaborado pelos autores.

Notamos que os Quadros 8, 9 e 10 apresentam um aumento da produção em relação aos dois temas e suas categorias, no entanto, as categorias relativas ao tema “Esporte” tiveram pouca variabilidade de modalidades específicas, mas um quantitativo maior de trabalhos apresentados na categoria ‘Esportes em geral’, como salientamos anteriormente. Quanto ao tema ‘Mídia’, constatamos uma abrangência nas categorias, com recorrência constante em três delas: Jornal, Televisão e Internet. Essa repetição também foi constatada nos Quadros 4, 5, 6, 7, 8, 9 e 10, indicando uma preferência nesses meios de comunicação para análise, apreciação teórica e crítica.

Quadro 10 – CONBRACE 2017

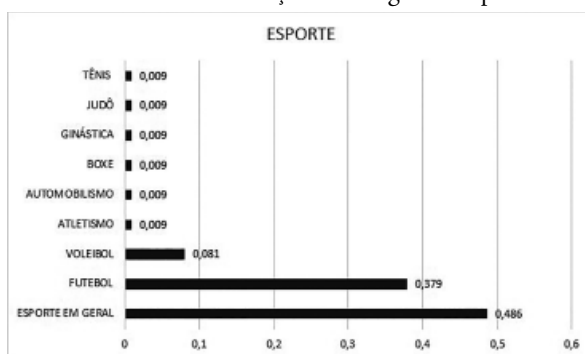
Categorias	Classificação	Número de trabalhos
Esporte	Esporte em geral	14
	Futebol	5
	Voleibol	2
	Judô	1
	Total	22
Mídia	Jornal	10
	Televisão	5
	Internet	5
	Cinema	1
	Fotografia	1
	TICs	1
	Vídeo	1
	Total	24

Fonte: Elaborado pelos autores.

Compreendemos que os números estiveram mais robustos em relação às apresentações orais e pôsteres no GTT, principalmente, nas edições dos CONBRACES de 2013, 2015 e 2017, realizados respectivamente em Brasília/DF, Vitória/ES e Goiânia/GO.

Na sequência, apresentamos os dados gerais, considerando todo o período do recorte de análise, com explicitação dos percentuais para cada classificação.

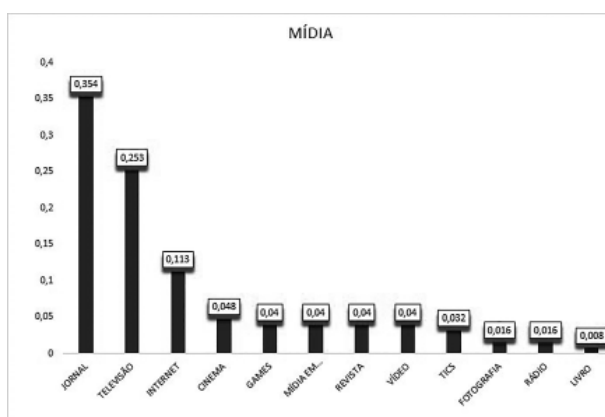
Gráfico 1 – Classificação da categoria “Esporte”



Fonte: Elaborado pelos autores.

Como observamos no Gráfico 1 do período analisado (2005- 2017), identificamos uma supremacia do ‘Esportes em Geral’, sendo esta temática mais pesquisada no GTT ‘Comunicação e Mídia’, com 48,6%. Na sequência, temos o Futebol, com 37,9%. Voleibol aparece em terceiro como esporte analisado nas produções com 8,1%; Atletismo, Judô, Tênis, Boxe, Ginástica e Automobilismo aparecem com apenas 0,9% cada um.

Gráfico 2 – Classificação da categoria “Mídia”



Fonte: Elaborado pelos autores.

No Gráfico 2, temos a explicitação quantitativa em percentual das 12 classificações de mídias, sendo o Jornal (35,4%), a mídia mais pesquisada, tendo a Televisão na sequência com 25,3%. Ao final da análise dos dados do período do recorte, observamos que o Jornal obteve maior interesse como foco de pesquisa, surpreendendo em certa medida, em face a massificação da Televisão e aos demais aparatos tecnológicos.

Perspectivas em estudos de Mídia/esportes – um cenário em aberto

Na passagem anterior em que mapeamos a produção do GTT ‘Comunicação e Mídia’, evidenciamos que os Esportes em geral e o Futebol, na categoria ‘Esporte’, e o Jornal e a Televisão, na categoria ‘Mídia’, pautaram as produções entre os anos de 2005-2017.

Em relação ao GTT de Comunicação e Mídia do CBCE, entendemos que a evolução quantitativa de apresentações orais e de pôsteres, as submissões à Sala de Imagem (SIM) e a consolidação de mesas temáticas nos

CONBRACES (tema tratado em capítulo específico deste livro) e dentro do próprio GTT evidenciam a qualidade crescente das pesquisas e a veiculação/ produção dos diversos temas abordados e nas discussões da área.

Os esportes ocupam um papel de destaque nos debates e produzem interfaces nos demais GTTs do CBCE, entretanto, essa transversalidade com as diversas mídias constrói uma irrigada rede de análise e discussão no GTT ‘Comunicação e Mídia’. Esses embates teóricos funcionam tal como um receptáculo, mas também como uma caixa de ressonância dos fenômenos das diversas mídias que coexistem na atualidade.

Os cenários possíveis, a partir daqui, remetem-nos a lugares tangenciados e que precisam ser melhor evidenciados. A produção midiática segue lógicas discursivas que remetem a um certo lugar de legitimidade dos discursos (RODRIGUES, 2000). No entanto, com as ferramentas comunicacionais e interacionais com a rede mundial de computadores, esse ‘lugar’ passa a ser também legitimado por contextos sociais dos receptores, tendendo a ser mais conflituoso e compartilhado.

O jornalista, ao produzir, fica sujeito ao crivo social não mais em círculos de amizade e rodas de conversa de bares, mas sim ao amplo espectro de leitores, que, através da internet, das redes sociais e das ferramentas de mediação social, podem mostrar seus pontos de convergência e divergência e até mesmo questionar o produzido.

Ou seja, entendemos que do ponto de vista de pesquisas de campo com viés comunicacional, as análises do produto deverão ser reconfiguradas também para o que as audiências produzem e como criticam as produções das mídias. Os aparatos midiáticos (rádio, jornal, TV, internet) remetem a lugares de circulação do produzido e partilhado, tornado de fato multi-mediado e midiaticizado. Os pesquisadores do campo de estudos de Mídia e Esporte, a partir desse cenário, deverão lançar mão de um olhar complexificado e conflituoso, em relação aos interesses de diferentes matizes.

Logo, percebe-se um ponto de tensionamento entre receptor e emissor, tornando esse ‘ambiente’ objeto de análise. Uma ‘produção’ compartilhada nos leva a outros caminhos, deflagrando processos de coleta de dados e do produzido, para além das mídias tradicionais, como TV, jornal, ou até sítios de notícias.

Por outro lado, os estudos que envolvem comunicação e esporte foram enriquecidos, dentro do GTT, por pesquisadores interessados em trabalhar os processos comunicacionais que permeiam as relações planejadas por organizações e entidades esportivas. Nesse sentido, o grupo vem

procurando continuamente atualizar o seu próprio funcionamento, sempre com o objetivo de refletir sobre as relações entre o esporte e a comunicação por meio de referenciais teóricos diversos.

O incremento do GTT nos últimos anos (inclusive com relação ao aumento do número de trabalhos apresentados) relaciona-se ainda com o fato de o Brasil ter vivido sua década de ouro esportiva, com a organização dos dois maiores eventos da área – a Copa do Mundo de 2014 e os Jogos Olímpicos e Paralímpicos do Rio de Janeiro de 2016. Esta circunstância favoreceu ainda a que o esporte se configurasse como assunto digno de reflexão por parte das ciências humanas, das ciências da comunicação e das ciências do esporte.

Para os próximos anos, os desafios do grupo têm a ver com a busca na união de conhecimentos fragmentados e/ou segmentados na comunicação e na educação física, para que seus pesquisadores aperfeiçoem chaves interpretativas dos fenômenos sociais veiculados pelos meios de comunicação, suas interações e consequências na e para a educação física e o esporte.

Como esse *locus* de pesquisa (o GTT ‘Comunicação e Mídia’ do CBCE) lidará com estes processos já estabelecidos em curso? Há espaço para outros arcabouços teóricos para análise desses processos de circulação do produzido, tanto pelo campo das mídias como para demais campos sociais? Veremos. Que nessa trilha investigativa venham novos CONBRACES, outros fenômenos e novas pesquisas!

Referências

RODRIGUES, L. *et al.* A bibliometria como ferramenta de análise da produção intelectual: uma análise dos hot topics sobre sustentabilidade. *Biblionline*, João Pessoa, v. 12, n. 3, p. 34-47, jul./set. 2016.

RODRIGUES, A. A emergência dos campos sociais. *In*: REVAN, R. S. (orgs.). *Reflexões sobre o mundo contemporâneo*. Teresina: UFPI, 2000. p. 189-198.

Redes sociais e as colaborações mediadas para a formação humana

Paula Bianchi

Joaquín Marín-Montín

Introdução e contextualização da temática

As tecnologias de informação e comunicação (TIC) oferecem um conjunto de conhecimentos e experiências que contribuem para o desenvolvimento pessoal, profissional e social (ECHEBURÚA; REQUESENS, 2012). No intuito de conhecer e refletir com estudantes de um curso de licenciatura¹ sobre a presença das tecnologias no dia a dia, foi proposto o seguinte desafio: escrever em um diário o que faziam regularmente, envolvendo o uso das TIC. Como resultado dessa atividade, verificou-se que praticamente todos os relatos apontavam o mesmo quando se refere à utilização desses artefatos, por exemplo:

Pela manhã, antes do café, vejo minhas mensagens no WhatsApp, confiro as stories e fotos no Instagram, Snapchat e Facebook. Abro a caixa de e-mail. Tudo isso no celular. Para fazer os trabalhos da faculdade através do Moodle uso o computador. À noite, assisto a um filme no Netflix, sempre com o celular na mão até adormecer (Relato de uma estudante) (Adaptado).

A partir do exposto, é possível afirmar que as TIC se tornaram indispensáveis em nossa sociedade, sendo inúmeras as transformações dessas ferramentas nos modos de pensar, de comunicar, de obter e produzir informações e de desenvolver o nosso trabalho. Dentro desse contexto, tem aumentado o uso das redes sociais com diferentes finalidades: social, profissional, educacional, econômica, pessoal, etc. De acordo com Aguaded-

¹ Atividade realizada na disciplina de Mídias e Educação com acadêmicos do curso de Pedagogia - Licenciatura da Unipampa/RS.

Gómez e Pérez-Rodríguez (2011, p. 77), as tecnologias “constituyen un rasgo definidor de la sociedad actual y una seña de identidad cada vez más interiorizada de la infancia y juventud”.

Isto é, estamos vivendo um momento em que a maioria das crianças e dos jovens nasceu, cresceu e foi educada com televisão, reprodutores de música e vídeos, jogos eletrônicos, smartphones, computadores, tablets, internet, entre outros e utiliza essas ferramentas desde a infância, sem mostrar dificuldades (ORTIZ-COLÓN, 2011). Essa realidade implica, portanto, para todos os que estão próximos de crianças e jovens (pais, familiares, professores, gestores, etc.) novos desafios à sua formação, de modo especial, a instituição escolar já que os modelos educativos consolidados estão em questionamento.

Atualmente, a expressão redes sociais é empregada quase exclusivamente para se referir ao mundo da internet. Contudo, se trata de um conceito antigo, com origem nas Ciências Sociais, especialmente na Sociologia e Antropologia.

Una red social es un conjunto de agentes sociales – instituciones, personas, colectivos, comunidades – más el conjunto de interrelaciones que establecen entre sí; por ejemplo, de amistad, parentesco, comunicativas, informativas, jerárquicas, consecución de objetivos comunes, etc (SACRISTÁN, 2013, p. 134).

Nesse contexto, as redes sociais baseadas na internet – adjetivadas frequentemente como digitais – são redes sociais. Além desse conceito mais direto, há outra noção, ligada ao consumo, na qual as redes sociais digitais são serviços globais ofertados por uma indústria especializada em internet. Dessa forma, a empresa cria a infraestrutura tecnológica, desenvolve a funcionalidade da rede, implementa as aplicações e oferece o conjunto, como um serviço completo, a quem deseje ser um usuário. A rede social, portanto, se constitui pela infraestrutura e todas as pessoas que a utilizam. Num sentido subjetivo, pelas relações que as pessoas conectadas estabelecem entre si, mediadas pelas infraestruturas tecnológicas. Assim, “Tuenti, Facebook, LinkedIn, etc., son una red social, con sus máquinas y tecnologías (puestas por la empresa Tuenti, Facebook, LinkedIn, etc.), sus miembros y sus relaciones interpersonales” (SACRISTÁN, 2013, p. 148).

Para Echeburúa y Requesens (2013), as redes sociais são ferramentas que permitem criar espaços onde as pessoas registradas podem comunicar-se, trocar opiniões, emoções ou experiências. Nesse sentido, Marín-Díaz e Sampedro-Requena (2011, p. 73) complementam “[as redes sociais] son formas de interacción social, definidas como intercambios dinámicos entre

personas.” Essa concepção das redes também é enfatizada por Shirky (2011) ao dizer que quando utilizamos uma rede, a maior vantagem que temos é acessar uns aos outros.

Considerando o seu caráter abrangente e interativo, as redes sociais podem significar importantes espaços para promover a expressão criativa dos usuários. Como um exemplo dessa possibilidade, destacamos o remix, impulsionado com o avanço das TIC e da web 2.0. Conforme Knobel e Lankshear (2013, p. 193), “os usuários remixadores da atualidade tomam todo tipo de conteúdo digital (áudio, visual, textual, imagem, animação, etc.) para criar seus próprios artefatos culturais, através de photoshop, fan fiction, vídeos de música e de cinema.” Para os autores mencionados, o remix é a nova linguagem (leitura e escrita) popular, mesmo com as recentes leis de copyright e de propriedade intelectual, que tornam o remix muitas vezes ilegal.

As ferramentas das redes sociais podem ser empregadas como meios para o desenvolvimento de ações colaborativas entre os usuários. Esse processo requer entre outros elementos, uma verdadeira interatividade entre os participantes, com discussões e produção de conhecimento por parte de todos envolvidos. Sobre a relação construção de saber e tecnologia, Demo (2009, p.16) ressalta que “*A aventura de construir conhecimento é tipicamente a aventura de tempos modernos, num conluio surpreendente entre inteligência crítica e criativa humana e meios eletrônicos socializadores*” (grifo do autor).

Em relação às redes sociais, apesar do potencial uso democrático, não podemos ignorar que elas são um grande negócio de bases de dados, que, por sua vez, pretendem conhecer os interesses de cada usuário, traçando o seu perfil a partir do cruzamento de variáveis como: postagens, pessoas com quem se relaciona, grupos que participa e comentários dos amigos sobre o usuário, etc. Se trata de um negócio do qual se beneficia principalmente o proprietário da plataforma, como explica Campos (2008, p. 284) “el usuario paga el acceso con sus datos personales (perfil de usuario), produce gratis (colabora enviando fotos y videos) y genera audiencia para la venta de publicidad.” Com isso, as redes sociais, tornam-se um provedor poderoso de informações para conhecer padrões de identidade o que tem muito valor de mercado para empresas e também na política, como vimos recente nas eleições presidenciais dos Estados Unidos (2016) e do Brasil (2018), quando os candidatos usaram o Twitter e o Facebook como os principais meios para transmitir seus discursos e conquistar eleitores indecisos. Nesse sentido, essas redes apresentam como principais problemas os seguintes: elas

não verificam a veracidade da informação e não zelam pela diversidade de opiniões fazendo com que o usuário receba notícias relacionadas ao que o algoritmo *feed* pensa ser a sua opinião (CELLAN-JONES, 2016).

A partir do contexto dinâmico das redes sociais, elaboramos esse texto com a intenção de refletir sobre essas redes, bem como as relações que se estabelecem através delas e suas repercussões para a formação humana. Para isso, tecemos um diálogo com a literatura científica e possibilidades de apropriação pedagógica das redes sociais, problematizando seu potencial formativo e os desafios diante dessas tecnologias. Por fim, esperamos que este trabalho permita a todos os seus leitores conhecer, compreender e refletir um pouco mais sobre as redes.

Produção de conhecimento mediada pela apropriação das redes sociais

“Setenta e quatro por cento dos adolescentes que entram *online* nos Estados Unidos criaram algum tipo de conteúdo na internet” (PALFREY; GASSER, 2011, p. 131). O dado apresentado coloca em destaque a oportunidade de criar conteúdos utilizando a internet. Esse é o aspecto que queremos discutir aqui, não tanto do quanto espetacular são as criações dos usuários das redes, pois é sabido que a maioria não produz coisas espetaculares, mas das possibilidades para a produção de conhecimento e para aprendizagem oferecidas pelas tecnologias digitais e redes sociais.

Geralmente, os espaços de afinidade ou comunidades virtuais, organizados a partir das redes sociais têm como vinculação uma tarefa ou assunto de interesse e não se definem por idade, classe social, gênero como ocorre na maioria das vezes na escola. A participação é voluntária e os participantes dividem o mesmo espaço digital, dedicando-se a uma mesma atividade na qual contrastam opiniões, intercambiam informações e conteúdos, propõem alternativas e buscam resolver problemas. Nesse contexto, as posições entre os usuários podem ser alteradas ao longo do processo e quem hoje é o expert, amanhã pode ser o novato, aponta Pérez-Gómez (2012).

Desde o surgimento da televisão, uma parcela dos jovens está vendo menos TV do que os mais velhos. De acordo com Shirky (2011), pesquisas realizadas com grupos de estudantes do ensino médio, de usuários de internet, de usuários de *sites* de compartilhamento de vídeos como YouTube indicam que populações jovens com acesso às tecnologias digitais e interativas afastam-se da mídia que pressupõe puro consumo. Mesmo quando assistem a vídeos *online*, aparentemente uma simples variação da TV, esses usuários têm oportunidade de comentar, avaliar e classificar o material, socializá-lo com amigos e discutir sobre ele com espectadores de todo o mundo.

Essa realidade permeada pelas tecnologias digitais e pela apropriação das redes tem provocado uma mudança na concepção de conhecimento: Contrapondo-se a ideia tradicional, de que o conhecimento é algo que alguém domina por completo e individualmente, no âmbito da cultura participativa, da interconectividade e da inteligência coletiva, o conhecimento é construído a partir das possibilidades de compartilhamento de diversos saberes individuais, objetivando construir um conhecimento em comum. Nesse sentido, de acordo com Lévy (2011):

A nova escrita hipertextual ou multimídia certamente estará mais próxima da montagem de um espetáculo do que da redação clássica, na qual o autor apenas se preocupava com a coerência de um texto linear e estático. Ela irá exigir equipes de autores, um verdadeiro trabalho coletivo (LÉVY, 2011, p. 109).

Segundo Shirky (2011), às novas ferramentas tecnológicas possibilitam uma oportunidade de criar novas culturas de produção e compartilhamento de todo tipo de material, nas quais o elemento participação, para além do mero consumo, torna-se peça chave. Para o referido autor “Participar é agir como se sua presença importasse, como se, quando você vê ou ouve algo, sua resposta fizesse parte do evento” (SHIRKY, 2011, p. 25).

Na era da informação global-digital, onde a criação de conteúdos e modos de fazer estão dispersos entre mentes humanas, tecnologias digitais, espaços e tempos, as habilidades de utilizar de maneira crítica e criativa o conhecimento compartilhado nas redes, tornam-se componentes fundamentais que a educação escolar deve desenvolver nos estudantes (PÉREZ-GÓMEZ, 2012). E, nesse contexto, surgem alguns limites do euforismo em relação às redes.

Para que a escola e os professores possam realmente contribuir para a chamada educação midiática (GONNET, 2004), é necessário reconhecer que a integração das tecnologias digitais requer a ruptura com o *modus operandis*, sob o qual funciona a instituição escolar, que “há cinco mil anos se baseia no falar/ditar do mestre, na escrita manuscrita do aluno” (LÉVY, 2011, p. 8). E isso não acontecerá em alguns anos simplesmente como querem os políticos, nem com maquinário de péssima qualidade entregue nas escolas ou sem investimento em desenvolvimento profissional dos professores. Requer um reordenamento das políticas públicas educacionais focadas atualmente, quase exclusivamente, nas questões de infraestrutura tecnológica. Também, exige uma mudança da organização e do funcionamento escolar, do tempo, dos espaços físicos, do currículo, da prática docente, etc.

Em relação ao fazer pedagógico, muitas vezes, com a chegada de computadores e outros maquinários na escola, alguns professores, de maneira solitária, tentam desenvolver alguma atividade com as TIC em sua prática. Propostas essas centradas no agir instrumental, onde não há lugar para os porquês ou para que ou qualquer questionamento pedagógico (ALONSO et al, 2012). Diante desses apontamentos, nos deparamos com uma questão paradoxal, mas absolutamente real: Como poderão os professores aproveitar, ao máximo, as potencialidades interativas e colaborativas das tecnologias digitais para elaborar e orientar projetos educacionais se eles mesmos não estão preparados para isso?

Outro fator pertinente à reflexão diz respeito às tecnologias que cada pessoa/usuário dispõe em sua vida. Ao reconhecer que, hoje em dia, o modo como nos relacionamos socialmente, adquirimos e produzimos conhecimento perpassa pelas tecnologias digitais, é preciso reconhecer também, que elas são planejadas, produzidas e disponibilizadas no mercado por empresas multinacionais imensamente lucrativas (BUCKINGHAM, 2007). Ou seja, o aumento de recursos digitais disponíveis, entre eles das redes sociais não significa diretamente maior número de usuários e liberdade de escolha.

Também o entusiasmo quanto às possibilidades democráticas da Internet pode esfriar um pouco se considerarmos seu uso cada vez maior na patrulha do comportamento dos consumidores, na dominação global do tráfego na Internet por parte dos países “desenvolvidos” e no caráter não-democrático de muitas das chamadas “comunidades virtuais” (BUCKINGHAM, 2007, p. 83).

Como alternativa para a apropriação verdadeira das tecnologias digitais, principalmente da integração das redes sociais surgem as propostas baseadas na mídia-educação. Conceito cunhado no Brasil por Fantin (2006), a mídia-educação visa estabelecer mediações pedagógicas no âmbito educacional com as TIC e a cultura, contribuindo para o desenvolvimento das capacidades críticas e criativas de comunicação, expressão e interação no contexto da cultura digital.

Diferentes áreas do saber têm se dedicado ao estudo das questões envolvendo as TIC. Nesse contexto, a educação física ao considerar que as manifestações da cultura de movimento sofrem interferências e se modificam com o avanço tecnológico, vem tentando construir espaços de diálogo crítico sobre as TIC através da sua aproximação com o conceito de mídia-educação. Como resultado desse processo, pesquisadores da área têm utilizado a expressão Mídia-Educação (Física) (BIANCHI, 2009; PIRES; LAZZAROTTI FILHO; LISBÔA, 2012).

Possibilidades formativas das redes sociais

Ao refletir sobre as possibilidades formativas das redes sociais a partir das instituições educativas, um dos grandes desafios para os educadores consiste em ver o mundo com os olhos dos seus alunos. Ao ouvi-los falar, ao ler o que escrevem e ao ver o que fazem, é possível perceber que “toda a noção de ciberespaço está começando a desaparecer. Nossas ferramentas de mídia social não são uma alternativa para a vida real, são parte dela” (SHIRKY, 2011, p. 37).

Nesse contexto, instituições formadoras e seus agentes vêm buscando adaptar-se a essa ‘nova’ realidade através da aquisição de infraestrutura tecnológica - equipando salas de aulas, laboratórios de ensino e pesquisa, espaço multimídia, entre outros - e de propostas pedagógicas amparadas pelos recursos das tecnologias digitais, como por exemplo: Moodle, e-mail, softwares educacionais, sites de busca, etc., ainda que, na sua maioria, a orientação ao uso das TIC esteja vinculada ao desenvolvimento de competências técnicas e na didática transmissiva (BIANCHI, 2014). Mais recentemente, também se observa o crescimento do uso das tecnologias digitais, especialmente da apropriação das redes sociais como espaço de aprendizagem e de educação (LAPA; COELHO; SCHWERTL, 2015).

Quanto à incorporação das tecnologias digitais na educação formal como conteúdo e como ferramenta de apoio didático e de reforço às atividades de ensino, Lapa, Coelho e Schwertl (2015) sugerem pensar também que “a Web, em si, pode promover a educação emancipadora que desejamos, como um espaço livre apropriado criticamente e criativamente por sujeitos autônomos.” Na medida em que os usuários passam a se expressar e agir como produtores de conteúdos nos espaços compartilhados das redes, uma nova problemática se impõe às instituições formadoras que é educar para a cidadania (RIVOLTELLA, 2012). Ou seja, é preciso considerar na elaboração de propostas envolvendo as tecnologias digitais e seus dispositivos, o seu potencial criativo e expressivo, oportunizando novas comunicações, mais críticas e colaborativas. E, isso pode ser desenvolvido e tratado pedagogicamente a partir dos pressupostos da mídia-educação.

Em relação à articulação entre a educação física e as tecnologias digitais, especialmente a apropriação das redes sociais como espaço para produção, socialização do saber e para formação, destacamos como exemplos dessa articulação na formação inicial dois estudos. No caso observado por Bianchi (2014), na disciplina de Educação Física e Mídia, ofertada pelo curso de Educação Física-Licenciatura, da Unipampa/RS, verificou-se que a problematização acerca das redes sociais se deu através da leitura crítica de

peças jornalísticas que tinham como objeto de análise as próprias redes sociais e suas implicações físicas, sociais, econômicas, políticas, etc., bem como da orientação da construção de objetos de aprendizagem dos conteúdos da educação física a partir das ferramentas tecnológicas e comunicacionais oferecidas pelas redes sociais. Dessa forma, a partir do desenvolvimento das habilidades de interpretação crítica do conteúdo que circula nesses novos suportes de comunicação, é possível pensar a produção midiática, facilitada pelas inúmeras possibilidades técnicas que essas tecnologias oferecem, visando à formação de leitores e produtores reflexivos. Nesse sentido, Ferrés (1996) reforça o duplo papel das instituições: preparar os alunos para compreender em profundidade os meios e também para expressar-se por intermédio deles.

Na pesquisa realizada por Mendes (2016), ocorre a problematização com estudantes de educação física sobre os modos como são produzidos os relatos da disciplina de Estágio Supervisionado, na sua maioria, baseados na comunicação verbal e escrita. Sua proposta consistiu em enfatizar na produção desses relatos um viés pedagógico centrado em relações dialógicas, no uso das Tecnologias Digitais de Informação e comunicação (TDIC) e nas múltiplas linguagens, como meios de potencializar a experiência formativa na disciplina de Estágio Supervisionado. Diante disso, as redes sociais foram empregadas como mais um espaço pedagógico para analisar, discutir e compartilhar as experiências oriundas do Estágio entre os participantes do estudo. A partir do uso da internet e, mais especificamente das redes sociais foi possível explorar o caráter comunicativo desses dispositivos, a criação de materiais multimídias e, principalmente, explorar o processo de produção colaborativa de novos conhecimentos relacionados à formação de professores de educação física.

O referido trabalho nos mostra que é possível propor experiências formativas bem sucedidas no âmbito das tecnologias digitais e das redes sociais, indo muito além do seu uso meramente instrumental. Também, evidencia a importância do papel e da participação do professor no momento de pensar a integração das TIC no ambiente educacional, pois é ele o conhecedor das circunstâncias e do contexto concreto de intervenção. Assim, o professor deveria conhecer como as TIC podem contribuir e quais são as suas limitações para então decidir como empregá-las (GONNET, 2004). Esse é um dos problemas enfrentados pelos professores sobre este tema, uma vez que eles conhecem e dominam o funcionamento desses recursos e os utilizam em sua vida social e pessoal, mas desconhecem perspectivas críticas para a integração das redes sociais nos processos de ensino e aprendizagem escolar (FANTIN; RIVOLTELLA, 2012).

Apesar de serem poucas as experiências na perspectiva da Mídia-Educação (Física), gostaríamos de concluir essa subseção enfatizando que propor atividades com as tecnologias digitais no contexto educacional, em qualquer nível de ensino e área do conhecimento, não é tarefa fácil, pois se trata de um terreno sem mapas, de um quebra-cabeça sem respostas simples. Contudo, o lado positivo é que podemos, nós, professores fazer muita coisa com nossos alunos e para nossos alunos. Como dizem Palfrey e Gasser (2011, p. 25) “Cada um de nós tem um papel a desempenhar na solução desses problemas. E, mais importante, precisamos preparar os jovens para seguir o caminho para um futuro brilhante na era digital.” Pereira (2014), complementa afirmando que diante do encontro entre crianças, jovens e adultos é possível refletir sobre o nosso papel de guiar, mas também de nos surpreendermos com o que conseguimos aprender e ressignificar quando somos conduzidos pelos mais novos e levados a enxergar o desconhecido.

Limites das redes: violência, consumo e dependência

Uma das limitações das redes sociais está relacionada com a violência. A rede possibilitou novas formas de violência com efeitos psicológicos, sociais e jurídicos tanto ao agressor quanto a pessoa agredida. Devido a rápida expansão das formas de comunicação provocadas pela internet e redes sociais, as comunidades e as pessoas parecem estar mais próximas. Contudo, a qualidade, a profundidade e a ética da comunicação são colocadas em dúvida (PRIETO; CARRILLO; LUCIO, 2015). Nesse sentido, a violência nos espaços virtuais vem crescendo, manifestando-se principalmente entre a parcela mais jovem da população. Para Echeburúa e Requesens (2012), o cyberbullying se refere ao “maltrato psicológico entre menores usando las redes sociales o los diversos canales de comunicación *on-line*” (p. 61).

No contexto educacional, o bullying virtual é um dos problemas que mais interferem na convivência escolar. Além disso, esse tipo de violência se estende para fora da escola como festas, parques, shopping, etc. É comum que os jovens publiquem nas redes informações relacionadas com seus sentimentos, suas alegrias e frustrações. Isso pode resultar perigoso quando “amigos”, “followers” ou qualquer usuário anônimo, que tenha acesso ao conteúdo publicado resolva fazer um uso negativo dessas informações. Disso podem surgir comentários ofensivos, considerados crimes do ponto de vista legal, quando envolvem “conductas hostiles, ataques a la reputación, invención de historias, creación de perfiles falsos, suplantación de la personalidad, etiquetaje de fotos, insultos, amenazas, chantajes, etc.” (MARTÍN et al., 2016, p. 407). Um estudo realizado no México, mostra que entre 20% e 40% dos estudantes já foram vítimas de violência nas redes sociais por

meio de insultos e ofensas (PRIETO; CARRILLO; LUCIO, 2015). Uma das formas de violência na internet está relacionada à aproximação de um adulto as crianças e jovens com objetivos sexuais. Trata-se de violência sexual ou 'grooming' e, se manifesta quando o agressor cria diferentes estratégias para enganar a vítima.

Outro risco relacionado ao mau uso das redes sociais é a perda de identidade. A estrutura dessas redes favorece a confusão entre o íntimo, privado e público. Este desequilíbrio entre essas três esferas pode representar um uso equivocado por parte de pessoas desconhecidas e alterar os níveis de comunicação, especialmente entre os jovens. Assim, por exemplo, nas redes sociais se mesclam atitudes exibicionistas, confidências até os 'voyeurs' que se dedicam a observar o que as outras pessoas publicam (ECHEBURÚA; REQUENSENS, 2013). Além das limitações descritas, o uso das redes sociais tem repercussões relacionadas às questões de gênero e sexualidade. Um estudo realizado com adolescentes espanhóis com idade entre 13 e 18 anos demonstrou um aumento da violência de gênero relacionado ao uso das redes. A investigação apontou que 4 de cada 10 jovens (homens e mulheres) que tiveram um relacionamento afirmaram ter sentido ciúmes do/a parceiro/companheira devido a publicação em rede social. (BLANCO, 2014).

Quanto ao consumo excessivo, assim como ocorre com outros vícios (drogas, álcool, etc.), as pessoas viciadas em redes sociais experimentam dependência e perda de controle. Suas atitudes refletem a incapacidade de controlar por si mesmas o uso das redes, apesar das consequências negativas para sua saúde e seu bem-estar. Chóliz, Marco e Chóliz (2016), destacam sintomas relevantes da dependência tecnológica como: aumento significativo da frequência e tempo de uso dos aparelhos tecnológicos, mal-estar clínico e interferências em outras atividades cotidianas. Na atualidade, os jovens passam muito tempo conectados à internet e estão mais vulneráveis ao desenvolvimento de dependência das redes sociais.

É comum a negação e ocultação do problema por parte do sujeito afetado, já que fazer parte das redes sociais é algo socialmente bem visto, sendo difícil que o dependente se reconheça assim. No caso dos mais jovens, o fracasso escolar, os transtornos de comportamento ou as dificuldades econômicas são fatores que alertam sobre o problema, sendo, muitas vezes, a família que percebe o que está acontecendo. Nesse sentido, as terapias específicas para estes casos devem considerar um acompanhamento sistemático das atitudes, o uso gradual das tecnologias e um programa de prevenção de reincidências (GARCÍA DEL CASTILLO, 2013). Na Espanha,

a Associação Projeto Hombre² desenvolveu nos últimos anos, programas específicos de intervenção com adolescentes que apresentaram problemas de uso excessivo das TIC. O aumento do tempo de exposição às tecnologias digitais e as redes sociais tem provocado em uma parcela dos seus usuários o surgimento de dependência tecnológica, fazendo com que o projeto Hombre desenvolvesse metodologias específicas para o seu tratamento. Em 2016, o centro em Madri estimou que, aproximadamente, 4% dos jovens que procuraram o projeto, apresentavam problemas com o uso excessivo das tecnologias de informação e comunicação, incluindo as redes sociais, com consequências/interferências na família, na escola e no círculo social desses jovens³.

Diante dos limites expostos, acreditamos que uma das formas de encará-los e superá-los consiste na educação com, para e através das TIC. Isto é, em propostas de mediação e apropriação crítica e reflexivas das tecnologias e dos seus dispositivos, entre eles, as redes sociais. A mera negação dessas ferramentas tecnológicas ou a sua demonização por parte de professores, gestores escolares e familiares de crianças e jovens não resultará em posturas mais críticas e dialéticas diante dos meios.

Conclusões

Buscamos por meio deste texto, refletir as possibilidades de apropriação pedagógica das redes sociais, seu potencial formativo e as limitações que surgem diante dessas tecnologias. Destacamos aqui as questões que se fizeram presentes ao longo do trabalho. Na era da web 2.0, as redes sociais ganharam espaços e conquistaram muitos usuários. As formas de utilização das redes sociais hoje são diversas: interação, compartilhamento de conteúdo, colaboração para a produção de novos saberes, oportunizar novas comunicações, desenvolver múltiplas linguagens (imagem, texto, vídeo, áudio), entre outras. Não se restringem apenas aos espaços sociais ou extraclasse, integrando-se também ao contexto educacional, nos diferentes níveis de ensino (educação básica e ensino universitário).

As redes sociais provocam uma grande mudança nas formas de produzir e consumir informação ao promover, por meio de suas ferramentas, intercâmbios de ideias, materiais, saberes, linguagens e funções entre emissor

² Entidad que desde 1984 trabaja en la prevención y tratamiento de las drogodependencias y otras adicciones. Disponível em: <https://proyctohombre.es/proyecto-hombre>.

³ Dato extraído de las XIX Jornadas de la Asociación Proyecto Hombre (Madrid, 2017). Disponível em: https://proyctohombre.es/wp-content/uploads/2017/07/ME2_3_Adolescentes_tic_Pablo_Llama.pdf. Acesso em: 18 jan. 2019.

e receptor, tendo a participação como elemento fundante (SHIRKY, 2011). As redes sociais são contextos educativos e colaborativos, que permitem o desenvolvimento de ações interdisciplinares e formas de comunicação horizontais, distanciando-se de modelos hierárquicos.

Igualmente, oferecem as possibilidades efetivas para a construção coletiva e criativa de conhecimento, bem como o desenvolvimento de novas estratégias de ensino e aprendizagem. Contudo, apenas as inovações tecnológicas não são capazes por si mesmas de problematizar questões relacionadas ao como fazer ou para que, sendo esse um dos papéis das instituições formativas e dos professores. Sobre isso, é preciso destacar a importância da formação permanente do professorado para a apropriação qualificada das tecnologias.

Referências

AGUADED-GÓMEZ, J. I.; PÉREZ-RODRÍGUEZ, M. A. Medios de comunicación e masas: la prensa, la radio, la televisión y su tratamiento educativo. P. 77-117. In: CEBRIÁN DE LA SERNA, M.; GALLEGU-ARRUFAT, M.J. *Procesos educativos con TIC en la sociedad del conocimiento*. Madrid: Ediciones Pirámide, 2011.

ALONSO, C. *et al.* La escuela Colònia Güell. Lo que sucede em buena parte de los centros de primaria que promueven las TIC. P. 115-138. In: SANCHO, J. M.; ALONSO, C.C. (orgs.). *La fugacidad de las políticas, la inercia de las prácticas*. Barcelona: Octaedro, 2012.

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

BIANCHI, P. *Formação de professores e cultura digital: observando caminhos curriculares através da mídia-educação*. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação Física. Universidade Federal de Santa Catarina, 2014.

BLANCO, M. A. Implicaciones del uso de las redes sociales en el aumento de la violencia de género en adolescentes. *Comunicación y Medios*, n. 30, 2014. Disponível em: <http://revistaestudiosarabes.uchile.cl/index.php/RCM/article/view/32375/37657>. Acesso em: 25 fev. 2019.

BUCKINGHAM, D. *Crescer na era das mídias eletrônicas*. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

CAMPOS, F. Las redes sociales trastocan los modelos de los medios de comunicación tradicionales. *Revista de Comunicación Social*, n. 63, 2008. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/819/81912006023.pdf>. Acesso em: 24 fev. 2019.

CELLA-JONES, R. Com o Facebook pode ter ajudado Trump ganhar as eleições. *BBC News Brasil*. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/geral-37961917>. Acesso em: 02 fev. 2019.

- CHÓLIZ, M.; MARCO, C.; CHÓLIZ, C. *Evaluación y prevención de la adicción a Internet: móvil y videojuegos*. Madrid: TEA Ediciones, 2016.
- DEMO, P. *Pesquisa e construção de conhecimento: metodologia científica no caminho de Habermas*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2009.
- ECHEBURÚA, E.; REQUESENS, A. *Adicción a las redes sociales y nuevas tecnologías en niños y adolescentes*. Madrid: Pirámide, 2012.
- FANTIN, M. *Mídia-educação: conceitos, experiências, diálogos Brasil-Itália*. Florianópolis: Cidade Futura, 2006.
- FANTIN, M.; RIVOLTELLA, P.C. Cultura digital e formação de professores: usos da mídia, práticas culturais e desafios educativos. P. 95-146. *In*: FANTIN, M.; RIVOLTELLA, P. C. (orgs.). *Cultura digital e escola*. Pesquisa e formação de professores. Campinas: Papirus, 2012.
- FERRÉS, J. *Televisão e educação*. Tradução Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- GARCÍA DEL CASTILLO, J. Adicciones tecnológicas: el auge de las redes sociales. *Health and Addictions*, n. 1, v. 13, p. 5-14, 2013. Disponível em: <http://ojs.haaj.org/index.php/haaj/article/view/188/186>. Acesso em: 24 fev. 2019.
- GONNET, J. *Educação e mídias*. São Paulo: Loyola, 2004.
- KNOBEL, M.; LANKSHEAR, C. Remix: La nueva escritura popular. p. 193-224. *In*: SACRISTÁN, A. (Comp.). *Sociedad del conocimiento, tecnología y educación*. Madrid: Ediciones Morata S. L., 2013.
- LAPA, A. B.; COELHO, I. C.; SCHWERTL, S. L. As redes sociais como um espaço público educador. *In*: 37ª Reunião Nacional da ANPEd, 2015, Florianópolis, Santa Catarina. *Anais [...]*. 37ª Reunião Nacional da ANPEd. Florianópolis: ANPEd.
- LÉVY, P. *As tecnologias da inteligência*. O futuro do pensamento na era da informática. Tradução Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: Ed. 34, 2011.
- MARÍN-DÍAZ, V.; SAMPEDRO-REQUENA, B. E. Comunicación mediada por tecnologías. p. 69-76. *In*: CEBRIÁN DE LA SERNA, M.; GALLEGU-ARRUFAT, M. J. *Procesos educativos con TIC en la sociedad del conocimiento*. Madrid: Ediciones Pirámide, 2011.
- MARTÍN, A. *et al.* Una modalidad actual de violencia de género en parejas de jóvenes: las redes sociales. *Educación XXI*, v. 19, n. 2, p. 405-429, 2016. Disponível em: <http://revistas.uned.es/index.php/educacionXXI/article/view/16473/18882>. Acesso em: 25 fev. 2019.
- MENDES, D. de S. *O estágio na licenciatura em educação física em perspectivas semiótica: (re)ver-se e (re)criar-se em imagens*. 2016. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual Paulista, Campus Presidente Prudente, 2016.
- ORTIZ-COLÓN, A. Diseño y elaboración de materiales didácticos. p. 153-162. *In*: CEBRIÁN DE LA SERNA, M.; GALLEGU-ARRUFAT, M.J. *Procesos educativos con TIC en la sociedad del conocimiento*. Madrid: Ediciones Pirámide, 2011.

PALFREY, J.; GASSER, U. *Nascidos na era digital*. Entendendo a primeira geração de nativos digitais. Porto Alegre: Artmed, 2011.

PEREIRA, R. S. *Multiletramentos, tecnologias digitais e os lugares do corpo na educação*. Tese (Doutorado). Universidade Federal de Santa Catarina, 2014.

PÉREZ-GÓMEZ, A.I. *Educarse en la era digital*. Madrid: Ediciones Morata S.L., 2012.

PIRES, G. de L.; LAZZAROTTI FILHO, A.; LISBÔA, M.M. Educação física, mídia e tecnologias – incursões, pesquisa e perspectivas. *Kinesis*, [S.l.], jun. 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/kinesis/article/view/5723/3393>. Acesso em: 05 fev. 2019.

PRIETO, M. T.; CARRILLO, J. C.; LUCIO, L. A. Violencia virtual y acoso escolar entre estudiantes universitarios: el lado oscuro de las redes sociales. *Revista Innovación Educativa*, v. 15, n. 68, 2015. Disponível em: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1665-26732015000200004&script=sci_arttext&tlng=pt. Acesso em: 25 fev. 2019.

RIVOLTELLA, P. C. Retrospectiva e tendências da pesquisa em mídia-educação no contexto internacional. p. 17-29. In: FANTIN, M; RIVOLTELLA, P. C. (orgs.). *Cultura digital e escola*. Pesquisa e formação de professores. Campinas: Papirus, 2012.

SACRISTÁN, A. Ciberespacio, producción común de cultura y redes. P. 113-177. In: SACRISTÁN, A. (Comp.). *Sociedad del conocimiento, tecnología y educación*. Madrid: Ediciones Morata S.L., 2013.

SHIRKY, C. *A cultura da participação*. Criatividade e generosidade no mundo conectado. Tradução Celina Portocarrero. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

Humano demasiado pós-humano: do abandono da carne às mestiçagens tecnocorporais

Gilson Cruz Junior

Introdução

Seguramente, as tecnologias digitais de informação e comunicação representam uma força que tem desencadeado inúmeras e profundas implicações na cultura e nas práticas cotidianas. Em função disso, novas problemáticas emergem como potenciais objetos de interesse, estudo e análise. Dentre os mais pródigos, encontra-se o debate envolvendo as interfaces entre corpos e máquinas, cujas principais hipóteses e observações cada vez mais acionam uma ideia ainda envolta de incertezas: o pós-humano. O objetivo deste ensaio é justamente discorrer sobre essa categoria, contextualizando-a em suas principais matrizes teóricas e refletindo sobre algumas de suas inserções nos domínios da corporeidade e da educação.

O humanismo revisitado: das raízes do pós-humano

Do ponto de vista filosófico, o pós-humano designa uma noção complexa, constituída de definições distintas e, por vezes, conflitantes. É um termo que abrange uma ampla constelação de ideias e conceitos, os quais são abordados por diferentes disciplinas e correntes de pensamento. Nesse âmbito, não é difícil observar menções a movimentos filosóficos em ascensão na atualidade, a exemplo do realismo especulativo, do antimaterialismo e do meta-humanismo. Em meio à profusão de novas perspectivas, duas vertentes parecem exercer protagonismo: transumanismo e pós-humanismo. Tratam-se de conceitos próximos e que por essa razão são frequentemente confundidos.

Num primeiro momento, convém esclarecer que ambos os movimentos partilham uma conexão direta com o humanismo. A despeito da complexidade dessa noção, importa, para os fins deste trabalho, destacar

sua íntima vinculação com a modernidade ocidental e seus princípios fundantes. A esse respeito, Barker (2004) apresenta alguns elementos dignos de atenção, descrevendo o humanismo como:

Um termo geral para a visão filosófica que coloca seres humanos unificados no centro de qualquer compreensão do universo. Mais especificamente, o humanismo postula a existência de um “núcleo interno” como a fonte de significado e ação, conforme teorizado por Descartes em sua famosa frase “penso, logo existo”. Assim, para o humanismo, somos entendidos como pessoas únicas e completas dotadas das capacidades de razão, da consciência e da agência. Aqui, o sujeito racional, consciente e individual, é colocado no coração da filosofia e cultura ocidentais. Ao colocar o ser humano no centro do significado e da ação, o humanismo desloca Deus e a religião de sua tradicional localização pré-moderna no coração do universo. Como tal, o humanismo participa da filosofia do Iluminismo dos séculos XVII e XVIII, mas não pode ser simplesmente identificado com ele, uma vez que o humanismo é, sem dúvida, a atitude ascendente do senso comum contemporâneo (BAKER, 2004, p. 88, *tradução livre*).

À luz dessa descrição, o humanismo se revela como um projeto ético e ontológico com o qual o trans e o pós-humanismo se engajam a partir de debates acerca da humanidade e sua natureza. Atualmente, a produção intelectual de cada um desses campos tem produzido percepções distintas sobre o que significa o “humano”, extraindo definições próprias de acordo com os vínculos identificados entre este, o mundo e o domínio não-humano. Assim sendo, no intuito de evitar equívocos conceituais, é conveniente delimitar as diferenças entre as referidas abordagens.

De um lado, o transumanismo reúne um conjunto mais ou menos coeso de perspectivas políticas e intelectuais que compartilham um objeto de interesse afim: o aprimoramento humano. É um projeto que radicaliza os esforços voltados ao incremento de capacidades humanas biológicas, cognitivas e sociais, mediante agenciamentos científicos e tecnológicos. Para isso, o transumanismo não opera apenas leituras envolvendo invenções e recursos tecnocientíficos consolidados, mas também promove discussões de cunho especulativo – a exemplo das reflexões dirigidas a temas como criogenia e medicina genética. Nesse sentido, o transumanismo não se interessa pelo aprimoramento humano somente sob um prisma técnico, mas também ético.

Em boa parte das vertentes do transumanismo, o pós-humano existe como horizonte possível, mas ainda não alcançado. Ranisch e Sorgner (2014) explicam que não há uma caracterização precisa acerca da condição

pós-humana e que as principais projeções acerca desse status são variadas: “uma nova espécie biológica, um organismo cibernético, uma entidade digital desincorporada” (p. 8, tradução livre). Em resposta aos limites práticos e analíticos desse entendimento, argumenta que a relação entre o humano e o pós-humano não é direta, e sim atravessada por um estágio intermediário: o transumano, ou seja, um humano transicional. Vale destacar que o transumanismo é considerado uma abordagem tributária do humanismo, mais precisamente, do humanismo esclarecido e secular, orientando-se por princípios como racionalidade, individualismo, ciência, progresso, autocultivo e perfeição.

Independentemente da rotulação, nos discursos [transumanistas] atuais a aspiração permanece a mesma. Com base em uma visão de mundo neodarwinista, sustenta-se que os humanos devem realizar a evolução com suas próprias mãos e empreender tentativas em larga escala para incorporar tecnologias em suas vidas[...] Para realizar esses objetivos, os transumanistas têm uma firme confiança no progresso científico. O transumanismo não se limita a tecnologias específicas, mas abrange todos os tipos de meios para realizar suas metas, inclusive aqueles já estabelecidos como educação e vacinas. Hoje, seu foco principal está nas tecnologias emergentes e convergentes, como a nanotecnologia, as biotecnologias e meios de reprodução artificial, tecnologias da informação e ciências cognitivas (RANISH; SORGNER, 2014, p. 13, *tradução livre*).

Em outro viés, o pós-humanismo apresenta interpretações particulares de temas cruciais ao transumanismo. Enquanto este se dedica a questões que remetem ao futuro, como “de que maneira podemos aprimorar o humano atual”, o pós-humanismo se dirige ao passado, indagando sobre as origens do “humano” e as premissas sob as quais essa noção foi edificada. Sob este prisma, o pós-humano não corresponde à efetivação de um salto evolutivo, e sim a uma desconstrução e, com frequência, rejeição do conceito dominante de humano. Logo, na contramão do transumanismo, que pode ser encarado como uma ramificação tecnofílica do humanismo clássico, o pós-humanismo é uma tentativa de ruptura e superação deste paradigma.

Esse contraste se torna mais evidente à luz das diferenças epistemológicas existentes entre trans e pós-humanismo. Enquanto o primeiro está fortemente alicerçado no projeto e na filosofia do iluminismo, o segundo possui um vínculo umbilical com a pós-modernidade. Novamente, Ranisch e Sorgner (2014) esclarecem que o pós-humanismo é um termo guarda-chuva que reúne um conjunto de posições que negam conceitos e valores fundantes do humanismo, sobretudo a noção de “humano”, a qual

consideram ideologicamente carregada, insuficiente, perigosa e até mesmo paternalista. Frequentemente associada à “morte do sujeito”, não se sabe ao certo quando e de quem vieram as primeiras críticas que instituíram esse movimento, o qual não corresponde à derrocada do sujeito em si, mas à rejeição de sua formulação moderna. Nesse contexto, são comuns menções às contribuições de pensadores como Marx, Freud, Nietzsche, dos estudos feministas e do pós-estruturalismo foucaultiano. Entre os principais alvos da crítica, está a natureza antropocêntrica e metafísica do humano iluminista, traços fortemente radicados na tradição do *ego cogito* que afixa a atividade racional como essência do sujeito.

Essa crítica se estende ao caráter notadamente dualista do humanismo. Para garantir sua integridade, o humano da modernidade se sustenta em diversas cisões caras ao pensamento ocidental: natureza/cultura; sujeito/objeto; homem/animal; corpo/mente. Para Ferrando (2014), tais divisões atuam como categorias classificatórias que operam a separação entre os que pertencem ao reino humano e aqueles a quem esse status é concedido parcialmente ou mesmo negado – os “outros”. É a lógica subjacente a fenômenos como a escravidão, sistema em que determinados indivíduos são definidos como não-humanos e, em decorrência disso, considerados passíveis de subjugação e exploração. Atualmente, a noção historicamente dominante de humano vêm sendo problematizada à luz de dualidades envolvendo chaves como raça (branco/não-branco), gênero (homem/mulher), classe (burguês/proletário) e deficiência. Nessa lógica, a humanidade se revela como uma categoria que abriga esquemas de tipificação implicitamente assentados em sistemas de poder, por sua vez, contestados por movimentos intelectuais como os estudos feministas, estudos pós-coloniais e os *critical race studies*.

Em última instância, o pós-humanismo expõe a ausência de neutralidade da noção de “humano”, demonstrando sua cumplicidade na reprodução de estruturas de dominância e privilégio. Com isso, o termo “pós-humano” tende a servir “como uma etiqueta para uma nova narrativa que pode substituir a do ‘humano’, mais do que uma para um ser humano radicalmente melhorado” (RANISCH; SORGNER, 2014, p. 8). Cria-se, então, um nítido distanciamento da acepção transumanista, a qual se alinha aos esforços de superação de quaisquer barreiras biológicas, por vezes constituindo-se como um discurso tecnoutopista. Não obstante, apesar de oscilações e atritos, ambas continuam a exercer graus progressivos de influência na atualidade, pautando um conjunto cada vez mais amplo de tópicos e estabelecendo até mesmo agendas para o futuro. Entre os temas

em evidência, o corpo adquire relevância estratégica, ao se constituir como categoria à qual se conectam inúmeros argumentos e ideias do trans e pós-humanismo.

Corporeidades pós-humanas?

A corporeidade é uma dimensão inalienável do humano. É um domínio que desperta interesse de inúmeras disciplinas e áreas do conhecimento, indicando o reconhecimento de sua natureza complexa e multirreferencial. Atualmente, o corpo é objeto de reflexões que têm expandido, reinterpretado ou mesmo rejeitado seus enfoques historicamente dominantes, sobretudo os que o circunscrevem em concepções biologicistas e cartesianas. Com isso, também vem à tona seu potencial como chave de leitura para questões emergentes, bem como à compreensão das configurações sociais, políticas e culturais às quais está atrelado.

Aparentemente, a ascensão do corpo como objeto de conhecimento interdisciplinar mantém ligação estreita com a afirmação de sua centralidade para os debates acerca da identidade e subjetividade.

Fenomenologicamente, o corpo humano parece múltiplo e situado. Seu significado simbólico e recepção social podem mudar dependendo de seu gênero, raça, idade, etnia, capacidades físicas e intelectuais; e de contextos culturais, históricos e econômicos. O corpo em si está constantemente remodelando e definindo seus limites - pense no corpo grávido, no corpo menstrual, no corpo que está envelhecendo, no corpo doente. Significante para uma extensa gama de significados (incluindo dicotomias aparentes como morto/vivo, pessoa/grupo; e diferenças relevantes como humano/animal/vegetal), o corpo revela sua dinâmica interna bem como sua centralidade absoluta para a construção de descrições taxonômicas; sua configuração ontológica dificilmente pode ser separada da detecção de epistemes e aparelhos epistemológicos (FERRANDO, 2014, p. 214, *tradução livre*).

O debate envolvendo a corporeidade já estabelece inclusive interfaces com o campo do pós-humano, no qual vem consagrando assuntos recorrentes. Dentre eles, alguns dos mais controversos estão associados ao discurso da humanidade pós-orgânica. É uma tendência que se manifesta de modo mais explícito no âmbito do transumanismo, onde o anseio pelo aprimoramento do humano frequentemente cede às fantasias de libertação da carne. Com frequência, a possibilidade de prescindir da materialidade somática assume uma conotação emancipatória, significando a libertação da dor, do envelhecimento e das doenças. Sob essa ótica, a ideia de uma humanidade

sem corpo pode soar atrativa até mesmo para vertentes do pós-humanismo, ao suscitar modos existência alternativos capazes de transcender os estigmas de cunho não-biológico, como as formas de subjugação baseadas em raça, gênero ou deficiência. Diante disso, a considerável credibilidade de formulações dessa natureza não é digna de espanto.

A quimera pós-orgânica é uma figura que já tem ampla circulação no imaginário social por via da ficção. É o caso de *San Junipero*, episódio da aclamada série britânica *Black Mirror*, produção amplamente conhecida por seus retratos mordazes do futuro permeado pelas tecnologias digitais. O enredo se passa na década de 1980, em uma pequena vila californiana chamada *San Junipero*, onde as jovens Yorkie e Kelly vivem uma noite de romance após se conhecerem em um clube local. Ao voltar a este para tentar (sem sucesso) reencontrar Kelly, Yorkie é aconselhada a procurá-la “em outros tempos”. Neste momento, é revelada a verdade sobre o paradisíaco cenário: *San Junipero* é, na verdade, um mundo virtual experimental, no qual os usuários podem assumir formas eternamente jovens de si mesmos e transitar por multiversos ambientados em décadas como 1980, 1990 e anos 2000. Também é um lugar para onde podem ir as consciências de pessoas que morrem, ou ainda pessoas vivas queiram visita-lo por um período de testes. Ao finalmente reencontrar Kelly, Yorkie a confronta e assim descobre o motivo do distanciamento: fora da simulação, Kelly é uma idosa vivendo em uma unidade de tratamento intensivo por conta de um câncer terminal. Seu plano era não se envolver emocionalmente, rejeitar a passagem pós-morte para San Junipero e assim se unir ao falecido marido com o qual viveu por décadas, e cujo casamento foi abalado pela morte precoce de uma filha. Fora da simulação, Yorkie, por sua vez, encontrava-se em coma por causa de um acidente de carro sofrido há 40 anos, em decorrência de uma briga com os pais que imediatamente a rejeitaram ao se revelar lésbica. Para elas, além de uma alternativa para driblar a morte e alcançar a eternidade, *San Junipero* era uma chance de escapar da intolerância e do preconceito, concretizando um amor que não pôde se realizar fora do ciberespaço. É curioso observar que, na contramão da tradição apocalíptica da série, *San Junipero* é considerado um dos capítulos mais otimistas de *Black Mirror*, em parte, devido ao generoso desfecho dado às suas protagonistas: Kelly e Yorkie, juntas para sempre no paraíso litorâneo digital.

Apesar da popularidade, a utopia pós-orgânica também é alvo de inúmeras objeções. Neste ponto, trans e pós-humanismo divergem novamente. O primeiro especula com simpatia acerca dos benefícios de tecnologias como

a emulação cerebral total¹, referendando a dispensabilidade do corpo por via da ontologia humanista e da concepção cartesiana de sujeito (WOLFE, 2010). Sob essa ótica, a concretização de modos de existência baseados em mentes desencarnadas, como *San Junipero*, não é apenas um cenário plausível, mas também desejável, na medida em que esboça as condições de possibilidade para a conquista efetiva de soberania da consciência – nesse caso, a “essência do humano” – em relação a seu substrato pulsante. Em contrapartida, afastando-se dos discursos da humanidade pós-orgânica, diversas correntes do pós-humanismo promovem tentativas reiteradas de ressignificação e reenquadramento do corpo. Sendo assim, de que maneira o pós-humanismo arrisca em sua abordagem da corporeidade?

Antes de tudo, vale ressaltar que o pós-humanismo é um movimento complexo e dotado de diversas nuances teóricas e políticas. Ainda assim, seus matizes parecem convergir para dois princípios a partir dos quais se desdobram suas distinções lógicas: o pós-dualismo e o pós-antropocentrismo. Para superá-los, o pós-humanismo vem estabelecendo diálogo e até mesmo fundando movimentos intelectuais baseados no reconhecimento da centralidade da esfera corpórea nos processos de compreensão e desconstrução do humano, assim como de suas conexões com outras formas viventes e não-viventes – a exemplo das tecnologias digitais. Este empreendimento tem se concretizado não somente por meio da detecção e reflexão acerca de assuntos emergentes, mas também pela reinterpretação de categorias e conceitos sedimentados pelo humanismo clássico, expondo-os às lentes de matrizes epistêmicas e itinerários analíticos alternativos.

Uma delas se inscreve no âmbito do materialismo vitalista. Para Braidotti (2013), esta noção é uma tentativa de distanciamento das principais formas de transcendentalismo do discurso humanista por via de uma imanência radical. Também é frequentemente associada à filosofia spinozista, mais precisamente à proposição de que cada coisa existente é uma modulação de uma energia cósmica bruta – a substância –, a qual marca a produção de sociedades, civilizações e seus sujeitos: “a substância é una, conduzida por um desejo de autoexpressão e ontologicamente livre” (BRAIDOTTI, 2013, p. 56, *tradução livre*). Inscrita na ideia de universo monista, esta percepção estabelece que o mundo e os humanos não são entidades dualísticas estruturadas de acordo com princípios de oposição

¹ Também conhecido como *mind uploading*, descreve o processo hipotético de transferência ou cópia de uma mente consciente do cérebro para um substrato não-biológico (FERRANDO, 2014).

interna ou externa. Essa formulação é uma recusa explícita da dicotomia corpo-mente popularizada por Descartes e consolidada por tantos outros pensadores modernos.

Em atrito com o humanismo europeu e seu cerne antropocêntrico, premissas monistas estão nos alicerces das principais teorias pós-humanistas da subjetividade. Para Braidotti (2013), a ênfase à unidade de tudo o que existe vem sendo reforçada por um conjunto de compreensões científicas atuais acerca da estrutura auto-organizada e inteligente da matéria viva. Um dos exemplos citados pela autora envolve os estudos da neurociência, campo que tem evidenciado a interdependência corpo-mente, mostrando que a histórica separação entre ambos é puramente formal. Do mesmo modo, disciplinas como as biociências, as ciências cognitivas e a informática, têm respaldado o argumento de que, atualmente, o sujeito pós-humano é tecnologicamente mediado numa escala sem precedentes.

Além de transformações no âmbito epistemológico, as tentativas de superação do antropocentrismo também trazem implicações de cunho político. São consequências que frequentemente partem do reconhecimento do status ontológico da mutualidade entre entidades (humanas e não-humanas) dotadas de “vitalidade”, isto é, da aptidão para atuar como fontes de ação, produzir efeitos e alterar o curso de eventos. Partindo de uma noção aberta e distribuída de agência, esse raciocínio tem contribuído com a ruptura de visões idealizadas do humano e da natureza, estabelecendo novas estruturas de entendimento da constituição do ser centradas em concepções ecológicas. Paralelamente, enfraquece a crença na autorreferencialidade transcendente do sujeito e sua consciência, assim como na superioridade humana em relação às demais formas de vida. Em certo sentido, é sintomática a crescente preocupação com os desafios relativos ao meio ambiente e à sustentabilidade, assim como aos direitos dos animais, prerrogativa até então considerada exclusiva dos indivíduos humanos. De par com a elevação da natureza ao status de componente inalienável do humano, ocorre também a dignificação dos seres não-humanos, sejam eles biologicamente vivos, sejam atores tecnológicos e cibernéticos cuja atividade ainda não foi plenamente desvendada.

A educação do pós-humano: o conhecimento como outridade incorporada

O debate sobre o pós-humano também tem produzido impactos no campo da educação. Com a recente releitura e revisão de categorias-chave do pensamento ocidental, intensifica-se a produção e a reformulação de conceitos fundamentais à atividade educacional. Evidentemente, ainda são

muitos os pontos de vista em disputa e por isso é inviável a apresentação de um mapa completo das discussões em andamento. Ainda assim, é válido observar alguns dos pontos de maior impacto no cenário educacional.

Partindo da indagação “o que significa ser humano?”, Biesta (2017) enquadra a educação como o conjunto de esforços de intervenção sobre vidas que, de algum modo, visa melhorá-las, torná-las mais plenas, mais “humanas.” Do ponto de vista da socialização, a educação dedica boa parte de suas energias à tarefa de inscrever indivíduos numa ordem social já estabelecida. Com isso, é evidenciada sua natureza política, na medida em que essa introdução dos “recém-chegados” implica na definição de modos específicos de integração ao gênero humano, os quais se materializam sob a forma de projetos de formação do sujeito. Em termos de importância histórica, é provável que a *bildung* seja a tradição de maior influência na fixação dos atributos associados ao humano “educado”, “culto”. Ideia-reguladora de práticas e teorias educacionais da modernidade, a *bildung* apresenta uma relação íntima com a noção kantiana de esclarecimento. Essa ideia evoca a conquista da maioria, enquanto libertação do indivíduo da tutela de outrem no que diz respeito ao uso livre de sua razão (KANT, 2010). Nesse quadro, a educação cumpre o papel de cultivar o humano – “despertá-lo” – mediante a criação de oportunidades de desenvolvimento e expressão da autonomia racional. Essa concepção permanece sedimentada no discurso educacional contemporâneo, sobretudo nas correntes pedagógicas críticas, estabelecendo a centralidade de uma linguagem emancipatória em relação ao humano.

Enraizada no projeto iluminista, essa perspectiva também se viu alvo das mesmas críticas dirigidas ao humanismo. Tais questionamentos tendem a se concentrar em sua concepção restrita acerca do humano, mais precisamente, na sua tentativa de transformar características e atributos historicamente contingentes – como a razão individualizada e esclarecida – no cerne de uma natureza humana supostamente etérea.

O problema com o humanismo [...] provém de seu desejo de definir em que consiste a humanidade dos humanos. As formas ‘fortes’ de humanismo, que alegam conhecer a real essência do humano, impedem claramente diferentes modos de ser humano. Entretanto, o problema com o humanismo não é somente que ele restringe diferentes modos e modelos de subjetividade, mas também que o faz antes de qualquer manifestação da subjetividade. A resposta educacional tem de ser aberta: uma abertura para novos e diferentes modos de ser humano. Essa resposta deve ser, portanto, experimental e experiencial. A questão da humanidade dos seres humanos tem de ser compreendida como uma

questão prática, uma questão que requer uma resposta a cada nova manifestação da subjetividade, a cada aparecimento de todo recém-chegado (BIESTA, 2017, p. 140).

Se considerado válido, esse raciocínio nos coloca diante de uma estranha ironia: o empenho em formar/cultivar/desenvolver o humano nos moldes humanistas – paradigma que permanece alicerçado em bases dualistas e antropocêntricas – pode ser justamente um fator que atua contra a genuína manifestação desse mesmo humano. Essa compreensão parece compatível com os principais argumentos do movimento pós-humanista, sugerindo uma abordagem do humano orientada por uma espécie de construtivismo ontológico. Sob essa ótica, ao invés de indagar o que “significa”, uma das perguntas centrais a se fazer é: o que pode um humano?

A única certeza em relação à capacidade de realização do humano é que esta definição não pode ser estabelecida sem o reconhecimento prévio de pactos e alianças com o não-humano, isto é, com o conjunto de forças e entidades historicamente relegadas da subjetividade pelo humanismo.

Numa visão pós-humanística, o saber é um processo de acolhimento das alteridades; é, assim, um ato de hospitalidade que alarga a perspectiva do homem e constrói novos predicados para o ser humano, um evento que igualmente o conjuga ao mundo através de um crédito referencial. A cada passo hibridador, o homem aumenta sua necessidade de alteridade, não o domínio sobre alteridade: essa consciência poderia ser uma advertência para o homem do século XXI a fim de evitar perigosas negligências em relação à realidade externa que o levem a pensar-se como ilha totalmente autossuficiente. É então indispensável uma nova cultura que olhe a tecnociência como um componente central na realização do homem, capaz de ampliar sua perspectiva e de mitigar o antropocentrismo através da integração do não humano (MARCHESINI, 2010, p. 176-177).

Princípio-chave no desenvolvimento do humano, a acomodação de alteridades tem na corporeidade um de seus principais vetores de hibridação. As entidades da tecnociência vêm atingindo níveis nunca antes vistos de integração e simbiose com o corpo, redefinindo os padrões existenciais da subjetividade. O dilema do pós-humano é tamanho que força o deslocamento das linhas de demarcação de diferenças estruturais e categorias ontológicas, por exemplo, entre orgânico e inorgânico, nascido e fabricado, carne e metal (BRAIDOTTI, 2013). Cabe o destaque para o atual protagonismo das tecnologias eletrônicas que transportam informação através de cabos e circuitos, além de terem sucedido as tecnologias mecânicas, as quais, tornaram-se símbolo da modernidade na figura dos pistões e motores

de moagem da era industrial (PIREDDU, 2010). Enquanto estas foram concebidas como expressões metafóricas de capacidades inerentemente humanas², as primeiras, coexistindo com estes sistemas mecânicos e extensores, inauguram novos modos de inscrição no espaço-tempo e com isso afetam substancialmente nosso campo perceptivo: “os modos de representação visual têm sido substituídos por modos de simulação neuro-sensoriais” (BRAIDOTTI, 2013, p. 90). Trata-se de um reordenamento radical nas funções dominantes das tecnologias contemporâneas: da geração de força e tração necessárias à produção e transporte de objetos materiais, à irradiação em tempo real de estímulos, signos e dados digitais complexos por meio de impulsos eletromagnéticos distribuídos por cabeamentos de fibra ótica e redes sem fio.

Um dos principais desafios da antroipoiese³ envolve o caráter tácito de seus impactos. Como resultado da incorporação de múltiplas alteridades, a hibridação e suas respectivas consequências costumam não ser plena e imediatamente detectáveis pela consciência, mesmo com o auxílio da razão formal. Esse pressuposto frustra a ilusão de controle e previsibilidade da unidade humano-máquina, ao revelar que as mediações tecnológicas não são meras extensões da vontade de um sujeito soberano, já que constantemente o submetem a um conjunto de transformações tênues e por vezes incógnitas. Em outras palavras, o humano intervém no mundo em conjunto com a tecnologia e, ao fazer isso, reconfigura a si mesmo, seus atributos e capacidades, com base em vínculos e devires por vezes invisíveis e subscientes.

No decorrer das últimas décadas, avoluma-se um conjunto de transformações sensíveis no âmbito dos regimes de hibridação humano-máquina. A princípio, esse é um território prenhe de imagens extraordinárias, visionárias e até mesmo míticas. Personalização do humano ciberneticamente aprimorado, não é sem motivo que o ciborgue persiste como figura arquetípica mais associada ao pós-humano, sobretudo na perspectiva transumanista. Entretanto, a despeito de sua popularidade, modelos como esse induzem à compreensão restrita de que as principais conjugações do humano com a tecnociência se efetivam única ou primariamente sob a forma de procedimentos invasivos no e sobre o corpo – como cirurgias, próteses, drogas, manipulação genética. Superar essa lógica envolve reconhecer a existência de padrões emergentes de hibridação capazes de incitar mudanças tão íntimas

² Mais detalhes em Pireddu (2010, p. 37-38).

³ Pireddu (2010) define antroipoiese como uma combinação entre autocriação e hetero-organização do humano.

no nível da corporeidade quanto, por exemplo, um marca-passo que pulsa eletronicamente num peito enfermo. Sendo assim, de que manifestações estamos falando?

Atualmente, os regimes de acolhimento de alteridades maquínicas estão em conexão direta com tendências dominantes no âmbito das tecnologias digitais. A despeito de sua excessiva amplitude, esse conjunto de disposições pode ser representado por três componentes de maior destaque⁴: 1) mobilidade; 2) convergência tecnológica; e 3) *cloud computing*. O primeiro consiste num princípio que permeia a produção e disseminação de dispositivos eletrônicos que não apenas são passíveis de posse permanente e individualizada, mas que também suscitam interações significativas entre o usuário e seu espaço-tempo imediato. Já o segundo tem a ver com a obstinada criação e valorização de tecnologias que reúnam um conjunto cada vez mais extenso de funções que, em outrora, encontravam-se isoladas em aparelhos específicos. Por fim, o terceiro remete à computação em nuvem, conceito que descreve a utilização de capacidades de armazenamento e processamento oferecidas por computadores e servidores instalados em centros de dados interligados pela internet. Resumidamente, todos esses fatores indicam que, diferentes da natureza protética do ciborgue, as principais formas de hibridação humano-máquina da atualidade se fundam na onipresença física (mobilidade) e informacional (*cloud computing*) de tecnologias digitais que, progressivamente, acumulam (convergem) proficiências que não se restringem ao cargo de extensões de capacidades humanas, posto que também viabilizam atividades originalmente inexecutáveis à espécie.

Cada vez mais, é reconhecida a urgência de politizar o debate acerca do pós-humano. Utopia do transumanismo, o aperfeiçoamento do humano não parece propriamente incompatível com as críticas do pós-humanismo. Por outro lado, um dos fatores que têm frustrado esforços com essa finalidade é a sua inocência em relação à suposta “evolução” em curso na humanidade. Mais especificamente, sua crença de que os corpos são máquinas imperfeitas que vem sendo “consertadas” por meio de incrementos tecnológicos, como se tais transformações fossem resultado da ação de leis puramente naturais: uma espécie de prolongamento da seleção natural postulada por Darwin. Com isso, demonstra dificuldade em admitir a dimensão ideológica das hibridações humano-máquina, ignorando o entendimento em que, na conjuntura atual, as tecnologias digitais já se consolidam como agentes políticos – e como tais, estão integradas a configurações históricas, sociais e econômicas mais amplas.

⁴ Elencados com base em Selwyn (2011).

A agência das entidades tecnocientíficas se torna mais clara se a considerarmos como ingrediente de novas formas de subjetivação. Ao longo da última década, o padrão dominante das tecnologias digitais vem indicando um deslocamento do desempenho de funções técnicas para atividades de cunho social e expressivo (SELWYN, 2011). Com isso, deixam de ser confinadas no rótulo de “extensões humanas”, assumindo o status de base existencial na qual o humano pode se manifestar de maneiras singulares e exclusivas. Com a ascensão do ciberespaço, inúmeras posições de sujeito emergem no cotidiano e se tornam objeto de interesse, assumindo facetas como: incontáveis perfis pessoais on-line em redes sociais nas quais indivíduos publicizam e estetizam seu cotidiano e intimidade⁵; *digital influencers* que, na busca de capital social, forjam e encarnam personas espetaculares capazes de mobilizar seguidores, *likes* e compartilhamentos aos milhões; atletas de *e-sports* que estendem a lógica do alto rendimento desportivo ao universo dos jogos eletrônicos; a mão-de-obra por vezes precarizada cujos serviços são oferecidos, organizados e avaliados por via de aplicativos e plataformas digitais, a exemplo de iniciativas como *Uber*. Essas e tantas outras demonstrações reforçam que o humano não se restringe a uma consciência unitária e formal. Além de carne, ossos e sangue, a subjetividade flui por entre fios, placas e circuitos, onde se encontra parte de nosso DNA digital, expresso na forma de senhas vinculadas a contas e registros pessoais, números de IP, rastros e percursos geolocalizáveis, dossiês individuais armazenados em bancos de dados transnacionais e convertidos em bolhas sociais por algoritmos responsáveis por filtrar informações em *feeds* de notícias e *timelines*.

Finalmente, há que se reforçar a complexidade inerente ao debate sobre o pós-humano, sobretudo no que diz respeito à problematização das premissas dualistas e antropocêntricas que ainda subjazem os discursos dominantes acerca da subjetividade. Nesse cenário, uma das principais contribuições da educação pode ocorrer sob a forma de ações capazes de desvelar o caráter arbitrário das fronteiras inventadas para garantir a integridade do sujeito humanista, cuja centralidade nos ideais modernos de formação obstou na valorização de atributos não subordinados à sua suposta essência: a autonomia racional. Se o saber pós-humano nasce do acolhimento de alteridades, as hibridações humano-máquina deslocam a corporeidade para o centro de inúmeros processos de aprendizagem e pedagogias culturais à espera de elucidação. Em parte, essa obscuridade se deve à indiferença sistemática em relação à agência das entidades não-humanas (tecnologias, animais, natureza), para as quais o corpo é um ponto privilegiado de inter-

⁵ Mais detalhes em Sibília (2015).

conexão. Acima de tudo, está em jogo a possibilidade de revelar o modo de funcionamento de novas e antigas formas de poder camufladas na suposta neutralidade técnica das tecnologias.

Referências

- BARKER, C. *The Sage Dictionary of Cultural Studies*. London: Sage Publications, 2004.
- BIESTA, G. *Para além da aprendizagem: educação democrática para um futuro humano*. Belo Horizonte: Autêntica Editora 2017.
- BRAIDOTTI, R. *The posthuman*. Cambridge: Polity Press, 2013.
- FERRANDO, F. The body. In: RANISCH, R.; SORGNER, S. L. (orgs.). *Post- and transhumanism: an introduction*. Frankfurt: Peter Lang Edition, 2014.
- KANT, I. O que é o esclarecimento? In: KANT, I. *Textos Seletos*. Tradução de Floriano de Souza Fernandes. 4. ed. Petropolis: Vozes, 2010.
- MARCHESINI, R. Contra a pureza essencialista: rumo a novos modelos de existência. In: DI FELICE, M.; PIREDDU, M. (orgs.). *Pós-humanismo: as relações entre o humano e a técnica na época das redes*. São Caetano do Sul, SP: Difusão Editora, 2010.
- PIREDDU, M. A carne do futuro: a utopia da desmaterialização. In: DI FELICE, M.; PIREDDU, M. (orgs.). *Pós-humanismo: as relações entre o humano e a técnica na época das redes*. São Caetano do Sul, SP: Difusão Editora, 2010.
- RANISCH, R.; SORGNER, S. L. Introducing Post- and Transhumanism. In: RANISCH, R.; SORGNER, S. L. (orgs.). *Post-and transhumanism: an introduction*. Frankfurt: Peter Lang Edition, 2014.
- SELWYN, N. *Education and technology: key issues and debates*. New York: Continuum, 2011.
- SIBILIA, P. O universo doméstico na era da extimidade: nas artes, nas mídias, na internet. *Revista Eco Pós*, Rio de Janeiro, v. 18, n. 1, p. 133-147, 2015.
- WOLFE, C. *What is posthumanism*. Minneapolis, MN: University of Minnesota Press, 2010.

Sociodinâmica cultural, mídias e tecnologias: implicações no campo da educação física

*Cristiano Mezzaroba
Fernando Gonçalves Bitencourt*

Introdução: notas sobre cultura, modernidade e a sociodinâmica cultural na educação física brasileira¹

Os movimentos políticos, econômicos, culturais e tecnológicos, entre tantos outros que vão acontecendo em uma espécie de espiral geralmente ‘silenciosa’ e ‘invisível’, garantem às sociedades modernas, ditas ‘complexas’, uma dinamicidade sociocultural que implicam no cotidiano de cada um/a e de todos/as. Do mesmo modo, tal dinamicidade, entendida aqui como sociodinâmica cultural, se apresenta também nas esferas científica, acadêmica e escolar.

Moles (2012) expõe que essa *sociodinâmica cultural* pode ser assim compreendida:

A cultura no sentido amplo de um meio resulta da atividade de indivíduos criadores que nela vivem, mas, ao mesmo tempo, as modalidades de criação destes são condicionadas pelos conceitos, palavras e formas que recebem de seu meio; há, portanto, interação permanente entre a cultura e o meio que a sustenta, por intermédio de criadores que provocam uma evolução [...]. (MOLES, 2012, p. 59).

A *sociodinâmica cultural* se refere ao dinamismo das transformações sociais e culturais que a sociedade moderna produz e por elas é afetada, produzindo modos distintos de ação e de reflexão em contínua e incessante atividade de interações sociais. Como exemplos de transformações prático-

¹ O presente texto é um recorte de um dos cinco eixos da tese intitulada ‘A formação e constituição de um subcampo acadêmico: a mídia-educação na Educação Física – configurações, perspectivas e inflexões’ (MEZZAROBA, 2018).

-simbólicas, podemos citar os processos de urbanização, as transformações quanto aos modos de governo que o mundo já passou (e vêm passando), os meios de transportes cada vez mais massivos e velozes, as tecnologias (digitais) de informação e comunicação que surgem e vão transformando as relações humanas, as transformações nos modos como as gerações vão sendo socializadas e educadas etc.

Trazendo o tema para nossa seara, isto é, da mídia-educação (BELLONI, 2001; FANTIN, 2006) com a educação física (EF), Costa (2017) apresenta dois pontos relevantes com relação à sociodinâmica. Um deles se refere ao próprio cenário contemporâneo das “mudanças sócio-técnico-comunicacionais” com o advento e intensificação das possibilidades da internet, quando comparado ao cenário dos *mass media* (televisão, rádio, jornais, revistas), ou seja, com os meios digitais de hoje em dia. O outro ponto em que são visualizadas implicações dessa sociodinâmica cultural se refere às questões tecnológicas e informacionais na educação, pois, por exemplo, a própria UNESCO considera importante, desde a década de 60, a ‘educação para as mídias’ ou ‘mídia-educação’.

Neste texto apresentamos um recorte de uma pesquisa de doutoramento, que procurou inventariar e analisar a constituição e consolidação de um movimento na EF brasileira (aqui tratado como um ‘subcampo’² da EF – das mídias e tecnologias) e que também procurou compreender o papel dos agentes (professores, pesquisadores) e os *habitus* (BOURDIEU, 2001) que vão sendo produzidos e incorporados àqueles que acessam, mantêm-se e alimentam esse ‘subcampo’ e o próprio ‘campo’ da EF, bem como analisar os mecanismos utilizados por tais agentes para seguirem ‘jogando o jogo’³ científico.

² Segundo Bourdieu (2001), *campo* pode ser entendido como um espaço social, com suas estruturas sócio-históricas e relativa autonomia, configurando-se como um espaço de luta relacional entre seus agentes. Bourdieu (1994, p. 122-123) define “o campo científico, enquanto sistema de relações objetivas entre posições adquiridas (em lutas anteriores), é o lugar, o espaço de jogo de uma luta concorrencial. O que está em jogo especificamente nessa luta é o monopólio da *autoridade científica* definida, de maneira inseparável, como capacidade técnica e poder social: ou, se quisermos, o monopólio da *competência científica*, compreendida enquanto capacidade de falar e de agir legitimamente (isto é, de maneira autorizada e com autoridade), que é socialmente outorgada a um agente determinado.” Neste texto, como na pesquisa realizada, a EF é entendida como um *campo*, enquanto estamos entendendo o *subcampo* das mídias e tecnologias como uma parte dos agentes da EF que se preocupam, pesquisam, tematizam e pautam suas ações (científicas, acadêmica e pedagógicas) dentro dessa temática. E dentro do campo da EF, a referida pesquisa focou-se a agentes que atuam no Grupo de Trabalho Temático Comunicação e Mídia, do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte – CBCE, ou seja, um *microcosmo* e suas particularidades.

³ Trata-se da *illusio*, que, conforme Bourdieu (1996), refere-se às formas de crer e de se manter no ‘jogo’ a partir da consideração da importância de se atuar nesse campo com os *habitus* adquiridos; são as formas de demonstrar interesse e sentir o ‘prazer de jogar’.

A investigação que sustenta este trabalho caracterizou-se como um **estudo qualitativo** do tipo **estudo de caso**, em que realizou-se uma **sociologia histórica** procurando ‘desenhar’ o campo da EF brasileira para entender seus contornos e as condições de possibilidade para a existência, manutenção e consolidação desse subcampo das mídias e tecnologias, ou seja, uma abordagem caracterizada como **sociologia do conhecimento**. Metodologicamente, foi sistematizada em dois momentos: (1) Uma **análise genealógica** (análise documental) das fontes produzidas, analisadas e publicadas pelos agentes deste campo científico ao longo dos últimos 20 anos (1996-2016), no total 13 textos; (2) posteriormente foram realizadas **entrevistas** (roteiro com 18 questões) com 9 agentes que ocuparam/ocupam estruturas de poder no interior do subcampo (coordenação do GTT Comunicação e Mídia/CBCE). Neste recorte, destacamos o eixo *Sociodinâmica cultural e implicações no campo da EF*.

Para isso, em um primeiro momento, (1) apresentaremos o contexto sociodinâmico cultural em que esses sujeitos visualizam o cenário contemporâneo que evidencia as transformações midiáticas e tecnológicas como parte de uma dinâmica sociocultural. Em seguida, traremos os exemplos e a (2) discussão quanto à dimensão da pesquisa da EF nessa sociodinâmica cultural, em que os agentes apontam novas possibilidades investigativas diante dos desafios colocados pela dinâmica cultural, ou seja, novas formas de seguir a *illusio* do campo científico. Depois, apresentamos e refletimos quanto à (3) dimensão das intervenções pedagógicas diante dessa configuração que ao mesmo tempo em que se apresenta como complexa e desafiadora, permite novas possibilidades às práticas pedagógicas da EF, tanto na formação inicial/continuada, como na EF escolar. Encerramos o texto com breves considerações diante dos dados encontrados.

Contexto sociodinâmico cultural observado pelos sujeitos da pesquisa

Segundo as considerações dos sujeitos investigados, os estudos que articulam mídia, comunicação e tecnologia no campo⁴ da EF brasileira vêm seguindo, em sua sociodinâmica, o modo como as próprias tecnologias vão se configurando e de certa forma ‘ditando’ padrões de comportamento, de conhecimento, de acesso à informação e de interações humanas, ou seja, há constantemente uma necessidade emergente em tratar como pauta

⁴ Molina Neto *et al* (2006) consideram que desde a implantação do primeiro curso de pós-graduação em EF no Brasil (em 1977), quando se analisa esse mesmo campo científico é possível identificar elementos em relação a um caldo sociodinâmico constituidor do campo da RF que foi decisivo “para que chegássemos à pluralidade de compreensões que temos hoje sobre o campo e nossa comunidade.”

investigativa (em relação à forma, ao conteúdo e aos seus objetos) aquilo que o momento presente traz como mais atrativo às questões que afetam os conhecimentos e conteúdos pertinentes ao campo da EF enquanto prática científica (objeto de estudo) e enquanto prática pedagógica (formas de intervenção).

No conjunto de reflexões que pudemos registrar quando da realização das entrevistas, evidencia-se a inevitável e intrínseca relação dialética entre sociedade e agente (BOURDIEU, 2001), como aparece na fala de M⁵, “nós somos sujeitos às dinâmicas socioculturais”. Essas dinâmicas são referenciadas a partir do surgimento e desenvolvimento de mecanismos tecnológicos e informacionais que vão configurando-se como entendemos hoje por *mídia*, e que, na fala de A, por exemplo, permitiram com que hoje sejam visualizadas “muitas transformações”.

É assim que, numa perspectiva histórica, num primeiro momento de configuração desse subcampo na EF brasileira, aparecem os estudos que se debruçaram em torno da mídia impressa. Na sequência, final dos anos 80 e início dos anos 90, a televisão foi preponderando como meio hegemônico de comunicação na sociedade. Novos horizontes se abrem com o advento da internet, que com todos os avanços tecnológicos vai desembocar nas redes sociais (e nos *games*) e estarão no cotidiano através das telas de celulares, *tablets*, *notebooks*, ou seja, dos aparelhos móveis. O conjunto midiático, a partir do entendimento da cultura digital, está intrinsecamente vinculado à vida diária e todas suas dimensões.

Nos relatos, pudemos ouvir sobre esse transcorrer histórico do campo midiático e dos movimentos da pesquisa no campo da mídia-educação na EF. A necessidade inicial de tratar da mídia impressa (jornais e revistas) e também o conteúdo veiculado pelo rádio. Posteriormente, a televisão ganha força e se transforma na mídia de maior presença, alcance e importância, o que atrai o olhar dos pesquisadores. Nesse movimento, a internet é tomada como a mídia da contemporaneidade, por ser uma plataforma híbrida, que aglutina todas as demais mídias, o que necessita melhor compreendê-la.

Esses movimentos são seguidos em paralelo, como não poderia deixar de ser, pelos conteúdos e metodologias ‘clássicas’ da EF. Vê-se, com isso, que há uma autonomia relativa também no que se refere às questões da EF quando produzidas e veiculadas pela mídia a partir das tecnologias atuais, gerando influências externas que atingem o campo da EF (seja pelas ques-

⁵ Optamos, para esta versão do texto, utilizar apenas a inicial dos nomes dos sujeitos da pesquisa.

tões políticas, econômicas, tecnológicas, científicas, midiáticas, religiosas, esportivas etc.). Ou seja, há uma sociodinâmica cultural no processo que envolve as mídias, as tecnologias e o campo da EF.

Na análise de A, essas tecnologias possibilitam, hoje, que a educação à distância ganhe força e relevância, pois segundo ele, “hoje somos mais abertos pro uso das tecnologias no meio acadêmico”. Segundo argumento de C, para se compreender a conjuntura atual, é preciso “capturar o fenômeno midiático”, ou seja, a sociedade se tecnologiza e transforma os meios informacionais comunicacionais, oferece instrumentos e possibilidades que trazem outros modos de viver esse cotidiano, o que implica também em transformações no universo científico e escolar.

Sibilia (2012) reflete sobre a influência que o contato com tais aparelhos tecnológicos provoca nas subjetividades e nos corpos contemporâneos, alegando haver incompatibilidade desses *modos de ser* atuais com o espaço/cultura escolar. Questionando-se se a escola está se tornando uma instituição obsoleta, e justificando-se que fala como um agente que não é especialista em educação e sim como alguém com o olhar antropológico, a autora procura argumentar que há um descompasso entre a velha e tradicional instituição escolar e o desenvolvimento dos artefatos tecnológicos que, segundo ela, na atualidade, colocam-se como *dispositivos* que causam metamorfoses que afetam corpos e subjetividades, ou seja, tais aparelhos tecnológicos e digitais alteram nossos *modos de ser*.

Para Sibilia (2012), uma dessas transformações ocorre em torno da cultura letrada, típica da escola tradicional, a qual sofre abalos em relação à cultura atual fortemente marcada pelos meios de comunicação audiovisuais. A escola seria, sob esse ponto de vista, um ‘lugar chato’ diante das telas supercoloridas e dinâmicas, dos sons dos jogos de nossos dispositivos móveis que a um toque dos dedos também nos mostram portais de notícias com os últimos acontecimentos de nosso lugar, país e do mundo, enfim, aplicativos diversos que ao mesmo tempo que facilitam nossa vida, criam uma necessidade de tê-los como se nossa vida nunca deveria ter sido tão boa sem eles no passado. Esse ‘lugar chato’, portanto, se contrapõe à ‘civilização da imagem’, àquilo próprio da cultura do espetáculo de nossa contemporaneidade.

Concordamos quanto ao argumento de Sibilia (2012) referente à atualização dessas questões da tecnologia na escola, embora reforçamos a necessidade de preservação e investimento do fator ‘tradicionalidade’ a essa instituição-chave aos problemas da sociedade (letramento, educação, socialização, cidadania etc.): talvez nunca uma geração precisou tanto das escolas como agora, desde que sejam produtos de seu tempo, considerando

as práticas midiáticas não apenas como recursos metodológicos, mas que as mediações pedagógicas que fazem uso das mídias e tecnologias sejam educativas em sua essência, dialogando com as próprias dinâmicas socioculturais.

Vivemos hoje a *cultura das mídias*, que, conforme Setton (2010), é a denominação dada ao conjunto de ferramentas, discursos e linguagens que compõem uma determinada matriz cultural, em específica àquela voltada à linguagem midiática que produzem e veiculam seus bens simbólicos. Para a referida autora, não podemos perder de vista que a cultura midiática “é uma realização da sociedade capitalista. Sua emergência e seu desenvolvimento estão profundamente ligados a uma nova ordem política e econômica específica da modernidade.” (SETTON, 2010, p. 32).

Corroborando essa mesma opinião, Orofino (2005, p. 46) acrescenta que “as novas tecnologias de base microeletrônica ajudaram a consolidar o processo para que o capitalismo se tornasse global”, tornando as mídias, portanto, um vetor dessas transformações culturais. A autora alerta, porém, que apesar desse suposto ‘poder’ determinista que concebe a mídia como “um dos mais poderosos setores da indústria contemporânea [...] a mídia não é a única responsável por todas estas mudanças culturais que enfrentamos hoje. Ela é coadjuvante em processos sócio-históricos mais amplos” (OROFINO, 2005, p. 49).

Não há dúvidas que as gerações atuais têm acesso a materialidades tecnológicas e comunicacionais que em outros períodos da história simplesmente não existiam, e que essa quantidade, diversidade e modos de tecnologias disponíveis implicam em outras formas de sociabilidade e convívio, bem como de acesso, transmissão e construção do conhecimento. Conforme exemplifica Orofino (2005, p. 52): “Ainda que tenham origem em diferentes culturas e classes sociais, as crianças e adolescentes de hoje convivem com as mídias (rádio, TV, videogame e computador) de um modo nunca experimentado pelas gerações anteriores.”

Dimensão da pesquisa da EF na sociodinâmica cultural

Neste tópico, refletiremos sobre como os elementos relacionados à sociodinâmica cultural passam a ser considerados como novas possibilidades investigativas diante dos desafios que a dinâmica cultural impõe, no sentido de seguir a *illusio* do campo científico.

A maneira como a sociodinâmica cultural afeta e é capturada pela dimensão investigativa a partir dos argumentos expressados pelos sujeitos da pesquisa-agente do campo, revela a importância de se estar atento às transformações sociotécnicas e midiáticas e ao que circula nessa esfera, porque

implica nas questões da EF (corpo e esporte, por exemplo), devendo ser desvelado, compreendido, criticado. É o que sintetiza a fala de C sobre os diferentes problemas de investigação: “A televisão, a própria experiência radiofônica, a dimensão tecnológica, o papel da internet e a partir daí todos as outras mídias mais recentes, por exemplo, vários estudos sobre o Instagram, sobre Twitter, sobre Facebook, que também terão mudanças de interesse”.

Assim como as tecnologias investigadas vão mudando, os temas também seguem elementos conjunturais. Segundo C: “a temática é permanente mas as demandas investigativas são sazonais. Por exemplo... investigar sobre a televisão... [...] Agora nós estamos, após um ciclo de grandes eventos esportivos, nos estudos sobre cobertura dos eventos, tecnologia e legados sociais, impactos dos Jogos, sobre as Olimpíadas, e é evidente que mais pra frente esses trabalhos tendem a diminuir o interesse para dar lugar outros emergentes temas”.

A riqueza e a diversificação de formas metodológicas para dar conta dessas dinâmicas culturais também são ressaltadas pelos interlocutores. F avalia que “há um esforço criativo de lidar com as metodologias que existem”, embora considera que do “ponto epistemológico a gente não fez grandes viradas”. T aposta numa dimensão mais participativa, tentando modos de desenvolvimento ‘com’ as crianças e jovens, nessa “ideia do produtor do conhecimento”, considerando que os conteúdos midiáticos apresentam “uma interligação disso tudo”. Já GU reconhece que a EF vem “ofertando possibilidades de ter um olhar sobre essas produções midiáticas e também sobre metodologias”, no intento de “construir o conhecimento no campo escolar”.

Ao mesmo tempo, também podemos observar que ao descrever esses olhares e essas metodologias, entendemos que os sujeitos da pesquisa-agente do campo novamente demonstram que são autorreferentes ao próprio subcampo, ou seja, relatam, exemplificam e comentam suas práticas investigativas dentro de uma determinada estruturação que o próprio subcampo possibilita, do qual são construtores e mantenedores, similar àquilo que Bourdieu (2001) expõe quanto às relações dos agentes em assimilação e incorporação de *habitus* de um determinado campo, a partir da forma como cada um desses agentes se ‘mobiliza’, isto é, ‘joga o jogo’ – nos termos bourdieusianos, opera a *illusio*.

Rezer (2014) tratando da produção e veiculação do conhecimento da EF brasileira, também observa essa relação dinâmica entre o contexto sociocultural e o campo investigativo, elaborando o seguinte argumento:

[...] é possível inferir que as condições contemporâneas nas quais a EF se edifica, em meio a uma conjuntura que também a influencia, vem servindo para uma ampliação da produção acadêmico-científica do campo. O incremento na produção acadêmica no âmbito da EF brasileira vem gerando uma aparente ambiguidade, pois se de um lado a produção vem aumentando, por outro lado é possível considerar que há ainda muitas lacunas referentes à intervenção pedagógica” (REZER, 2014, p. 127).

Em estudos como o de Santos *et al* (2014) corroboram-se alguns olhares retrospectivos desses sujeitos da pesquisa-agente do campo, por exemplo, em relação à temática do esporte, que é percebido como tema predominante (talvez pelo fato da década dos megaeventos esportivos no Brasil e a ênfase que isso ganhou) e as tecnologias digitais de informação e comunicação desbancarem a televisão como veículos que recebem atenção das pesquisas na EF, o que, segundo tais autores, permite inferir que: “os resultados atuais demonstram um crescimento substancial de pesquisas referentes à mídia e as TICs na educação física.” (SANTOS *et al*, 2014, p. SL36).

No levantamento de Araújo, Marques e Pires (2015), em que os autores apresentam apontamentos em relação à produção do GTT Comunicação e Mídia de 2009 a 2013, o suporte midiático mais utilizado enquanto objeto de investigação são as tecnologias digitais, diferentemente de levantamentos anteriores, em que jornais, revistas e televisão eram predominantes. Também neste estudo, em relação às metodologias utilizadas, as análises de produto da mídia seguem prevalecendo, o que, segundo os autores, indica que esses estudos que se referem às mídias no contexto da EF brasileira ainda é algo recente no campo acadêmico.

Quando pensamos em formas de compreensão e decodificação em relação à mídia e sua forma de operar a partir da dimensão investigativa, essa *cultura midiática* nos permite trazer à tona a reflexão sobre os mecanismos técnicos, discursivos, imagéticos, ideológicos e econômicos que ‘acostumam’, ‘condicionam’, ‘apresentam’, fazem o sujeito comum prender sua atenção, aprender, compreender e (re)significar os temas do cotidiano a partir das mais diversas e complexas estratégias. Alguns deles estão no escopo da EF, a saber: o agendamento midiático (MEZZAROBA; MESSA; PIRES, 2011), os enquadramentos (SANFELICE, 2015; PIRES; LISBOA, 2015), o infoentretenimento (GOMES, 2008; MEZZAROBA, PIRES, MENEZES, PAIXÃO, 2014), os modos de endereçamento (ELLSWORTH, 2001; MATOS, MEZZAROBA, ZOBOLI, 2014), a publicidade, a narração (imagens, áudios, textos), a limitação dos sentidos propiciada pelos aparatos técnicos.

Dimensão das intervenções pedagógicas diante dessa configuração

Por último, apresentamos e discutimos quanto à dimensão das intervenções pedagógicas diante do cenário da sociodinâmica cultural, pois, ao se colocar as mídias e suas tecnologias como algo que complexifica as práticas pedagógicas – seja na formação inicial ou continuada, seja na EF escolar – também permitem novas possibilidades e outras experimentações diante do ‘tradicional’ da EF:

Observamos a partir das entrevistas que há uma diversidade de opiniões em relação às intervenções pedagógicas diante desse cenário desafiante que a sociodinâmica cultural apresenta àqueles que participam da formação acadêmica e escolar. Unânime é a tese da importância do tema, ainda que se o considere em descompassos de investimento pedagógico. M, considera que “estamos muito atrasados na Educação”; A, por sua vez, considera que “é inevitável o tratamento” das mídias e tecnologias levando-se “em conta o momento que nós vivemos”, cercados por elas; opinião similar à de T, a qual afirma que “é importante que ela [a mídia] atravessasse, porque a gente tá atravessado dela”; assim como de GU, que avalia “que é importante também posicionar do ponto de vista teórico o que a gente tá falando dentro dessas tecnologias”.

De acordo com suas perspectivas pedagógicas, as mídias e suas tecnologias repercutem em suas estratégias e ações, seja na universidade, seja na escola. Os sujeitos da pesquisa-agente do campo expõe um contexto relacional dessa sociodinâmica em seus cotidianos, considerando que os professores da nova geração “já estão tematizando”, como afirma A ao compará-los com os “professores mais antigos”. Ainda conforme A, as mídias, tecnologias e ambientes virtuais de aprendizagens estão “levando a um maior protagonismo na produção do conhecimento pelo estudante”. GU relata trabalhar “com metodologias ativas nas aulas”, em que envolve, também, a dimensão tecnológica/midiática. A menciona que procura “mobilizar um tipo da linguagem que as tecnologias trazem para fazer o próprio conteúdo” de suas disciplinas.

Há relatos como o de F, atuante na escola, que considera que “os temas da educação física estão na mídia”, são mostrados o tempo todo, e o professor “não pode abandonar a perspectiva de fazer a correlação do que eles fazem no seu dia a dia, ou seja, o docente deve discutir a mídia e o que ela propõe”. T relata que o trabalho de apropriação da mídia, na graduação, tem proporcionado, depois, enquanto professores na escola, que os acadêmicos ampliem “uma possibilidade de trabalhar conteúdo com os

alunos, integrando esses recursos”. Ainda nas palavras de T, “a gente precisa fomentar uma formação que promova o multiletramento”, a qual permite “ler o mundo nos mais diferentes meios, veículos, formas e tempos”.

Outra importante consideração que aparece nos relatos dos sujeitos da pesquisa-agente do campo se refere ao receio de a EF, ao pautar questões que tradicionalmente não ‘lhe cabiam’, seja ‘acusada’ de perder sua especificidade. Segundo a opinião de T, “você tá na Educação, mas você não vai perder a especificidade da educação física, ao contrário, você vai ampliar uma possibilidade de trabalhar conteúdo com os alunos, integrando esses recursos [mídias, tecnologias, linguagens]”.

Os sujeitos da pesquisa-agente do campo citam um repertório de ações estratégicas para realizar esse trabalho, como o uso de vídeos, filmes e documentários, uso de videogames, de materiais impressos oriundos de revistas, programas televisivos, aplicativos, recursos computacionais para suas aulas, inclusive, o tradicional quadro e giz. Relatam discussões que ampliam o entendimento sobre corpo e movimento, discutindo atividade física e saúde numa perspectiva dialógica e crítica, discussões quanto à EF e gênero, sobre sociologia do esporte e futebol, entre outras tantas temáticas que o momento contemporâneo exige.

Orofino (2005) defende que pensar e atuar no contexto educacional requer conhecer teorias sobre mídia e comunicação, compreendendo que os processos realizados pela cultura midiática se caracterizam como um processo sócio-histórico. Além do entendimento e conhecimento sobre a produção midiática em si, em relação à textualidades e produção, Orofino (2005) acrescenta a importância de se considerar, em tal processo de circulação e produção de sentidos, aqueles cujo enfoque se referem à audiência, ao público consumidor, chamado de ‘recepção’.

O contemporâneo sempre nos impõe desafios, incertezas, limitações. Entretanto, ele nos aponta perspectivas, possibilidades, nos chama para a ação – como observamos nos relatos das práticas cotidianas desses sujeitos da pesquisa-agente do campo, como professores e como pesquisadores. Entender nosso tempo nunca foi e nem será tarefa fácil e simples, principalmente àqueles que se ocupam da complexa tarefa da educação.

No percurso histórico da formação de professores, a questão da tecnologia e da cultura midiática vem sendo, já há algum tempo, tema de debates e proposições, muito em função das possibilidades que tal temática podem permitir à formação de professores, de todas as áreas do conhecimento, uma ampliação de seus recursos teórico-práticos, no sentido de um trabalho pedagógico mais atualizado, crítico, reflexivo e embasado cientificamente, em

diálogo com a contemporaneidade e suas potencialidades e desafios. Na EF brasileira, pelo visto, isto também vem acontecendo, mesmo que ainda de maneira incipiente, conforme apontado por Araújo, Marques e Pires (2015).

Não há dúvidas da necessidade dessa atual discussão para o referido campo de formação e de atuação profissional, afinal, negar a potência das tecnologias seria cegar-se aos novos tempos e recusar-se às possibilidades que elas nos oferecem. Bévort e Belloni (2009, p. 1092) alertam: “uma direção mais democrática, crítica e criativa dependerá, em grande parte, das oportunidades de mídia-educação oferecidas às novas gerações.” E complementam, ainda, quanto às questões da mídia-educação:

[...] dificilmente podemos dizer hoje que a batalha está ganha e que a mídia-educação penetrou na escola e se tornou prioridade na sociedade. Até hoje, nenhum sistema educativo integrou oficialmente a mídia-educação como uma prioridade ou conseguiu difundir seu espírito e sua importância entre os educadores em geral (BÉVORT; BELLONI, 2009, p. 1095).

Trata-se, portanto, de algo que deve seguir recebendo atenção, porque não há dúvidas da importância e necessidade de uma ‘alfabetização midiática’ institucionalizada, operada e sistematizada no ambiente escolar, que considere a multiplicidade de conteúdos escolares e formas metodológicas, e neste caso, também a EF vai se inserindo neste campo e contribuindo, sinergicamente, à sua maneira, para uma escola mais condizente com o tempo presente, diante de todas suas limitações e obstáculos.

Àqueles que participam do subcampo devem considerar a dimensão reflexiva a todo momento quanto às correlações entre a sociodinâmica cultural e seu campo investigativo e pedagógico, questionando e problematizando objetos e fenômenos, como expõe Rezer (2014):

[...] entendo que a capacidade de questionar a forma como o campo vem abordando fenômenos que podem lhe interessar, bem como, as pretensões de cientificidade que se estabelecem em seu interior, conduzem a uma postura de suspeita frente a verdades que muito bem podem ser questionadas (o paradigma hegemônico pautado por evidências científicas acerca da correlação direta entre atividade física e saúde, por exemplo) (REZER, 2014, p. 57).

Assim, observamos que essas dinâmicas sociais e culturais no âmbito da sociedade implicam em formas de se repensar a EF, alargando, complexificando e trazendo novas questões à EF (seja enquanto objeto investigativo,

seja enquanto implicações na formação profissional e nas práticas pedagógicas da EF escolar), em que novos *habitus* vão sendo necessários para se constituir na *illusio* desse campo.

Considerações finais

Os agentes referiram serem produtos de seus tempos, atuando no campo da EF e nas práticas científicas, formativas e pedagógicas de acordo com o padrão das próprias dinâmicas culturais, sociais e políticas a que estão sujeitos, principalmente de acordo com o que o universo midiático e tecnológico vai oferecendo e disponibilizando para se pensar em ações e investigações que façam uso desses meios nos contextos formativos e educacionais, e, mais que isso, como essas tecnologias vão sendo utilizadas e impactadas em relação aos temas, conteúdos e saberes/práticas da EF.

De certa forma, isso expõe que a EF, enquanto campo, possui uma autonomia relativa também em relação à mídia e às tecnologias, ou seja, é inegável que nessas (sócio)dinâmicas culturais, as influências externas atingem o campo da EF. Ao mesmo tempo, essas tecnologias e recursos midiáticos passam a compor o trabalho pedagógico e formativo desses agentes, seja como suporte, seja como estratégias para operacionalizar investigações e ações pedagógicas e formativas (fazendo uso de filmes, documentários e vídeos diversos, trazendo o videogame para as práticas educativas, utilizando recursos computacionais nas aulas etc.).

Molina Neto *et al* (2006) comentam que a EF, enquanto campo acadêmico multidisciplinar e polifônico, com pretensão de ser um campo acadêmico com problemática própria e com autonomia teórica e metodológica, deve fazer “um esforço permanente de construção da imagem pública que tenta veicular no contexto da ciência” (MOLINA NETO *et al*, 2006, p. 160).

Diante dos dados apresentados e discutidos, não restam dúvidas que essas dinâmicas sociais e culturais que têm sido implicações das mídias e tecnologias no contexto educativo e formativo permitem que a EF se re-pense enquanto campo, alargando-se e se complexificando, porque trazem novas questões e possibilidades (seja enquanto objeto investigativo, seja enquanto implicações na formação profissional e nas práticas pedagógicas da EF escolar), em que novos *habitus* vão sendo necessários para se constituir na *illusio* desse campo.

Referências

- ARAÚJO, A. C. de; MARQUES, J. C.; PIRES, G. de L. A produção do Grupo de Trabalho Temático (GTT) Comunicação e Mídia do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte – apontamentos entre 2009 e 2013. In: RECHIA, S. et al (orgs.). *Dilemas e desafios da pós-graduação em educação física*. Ijuí: Unijuí, 2015, p. 331-346.
- BELLONI, M.L. *O que é mídia-educação*. Campinas: Autores Associados, 2001.
- BÉVORT, E.; BELLONI, M.L. Mídia-educação: conceitos, história e perspectivas. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 30, n. 109, p. 1081-1102, set./dez. 2009.
- BOURDIEU, P. O campo científico. In: ORTIZ, R. *Pierre Bourdieu*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1994, p. 122-155.
- BOURDIEU, P. É possível um ato desinteressado? In: _____. *Razões práticas: sobre a teoria da ação*. 11. ed. Campinas: Papyrus, 1996, p. 137-156.
- BOURDIEU, P. *Para uma sociologia da ciência*. Tradução Pedro Elói Duarte. Lisboa: Edições 70, 2001.
- COSTA, A. Q. da. *Comunicação e jogos digitais em ambientes educacionais: Literacias de Mídia e Informação dos professores de educação física na cidade de São Paulo*. 2017. Tese (Doutorado em Interfaces Sociais da Comunicação) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.
- ELLSWORTH, E. Modo de endereçamento: uma coisa de cinema; uma coisa de educação também. In: SILVA, T.T. da (org.). *Nunca fomos humanos: nos rastros do sujeito*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011, p. 7-76.
- FANTIN, M. *Mídia-educação: conceitos, experiências, diálogos Brasil-Itália*. Florianópolis: Cidade Futura, 2006.
- GOMES, I. M. M. O embaralhamento de fronteiras entre informação e entretenimento e a consideração do jornalismo como processo cultural e histórico. In: DUARTE, E.B.; CASTRO, M. L. D. de (org.). *Em torno das mídias: práticas e ambiências*. Porto Alegre: Sulina, 2008, p. 95-112.
- MATOS, K. dos S.; MEZZARROBA, C.; ZOBOLI, F. O ‘garoto propaganda’ Neymar – sentidos de corpo masculino e modos de endereçamento através de propagandas comerciais. *Revista Conhecimento Online*, Novo Hamburgo, v. 2, p. 1-16, set. 2014.
- MEZZARROBA, C. *A formação e constituição de um subcampo acadêmico: a mídia-educação na educação física – configurações, perspectivas e inflexões*. 2018. 493f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.
- MEZZARROBA, C.; PIRES, G. de L.; MENEZES, S.; PAIXÃO, J. Entretenimento ou informação? Uma análise da cobertura jornalística do Pan-americano de Guadalajara/2011 na Rede Record. *Revista da ALESDE*, Curitiba, v. 4, n. 1, p. 04-23, abril/2014.

MEZZAROBA, C.; MESSA, F. de C. PIRES, G. de L. Quadro teórico-conceitual de referência: megaeventos e o agendamento midiático-esportivo. In: PIRES, G. De L. (org.). *O Brasil na Copa, a Copa no Brasil: registros de agendamento para 2014 na cobertura da midiática da Copa da África do Sul*. Florianópolis: Tribo da Ilha, 2011, p. 21-45.

MOLES, A. A. *Sociodinâmica da cultura*. São Paulo: Perspectiva, 2012.

MOLINA NETO, V. *et al.* Reflexões sobre a produção do conhecimento em educação física e Ciências do Esporte. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, v. 28, n. 1, p. 145-165, set./2006.

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

PIRES, G. de L.; LISBOA, M.M. (orgs.). *Quem será “mais Brasil” em Londres/2012? Enquadramentos no telejornalismo esportivo dos Jogos Olímpicos*. Florianópolis/SC: Tribo da Ilha, 2015.

REZER, R. *Educação física na educação superior: trabalho docente, epistemologia e hermenêutica*. Chapecó: Argos, 2014.

SANFELICE, G.R. Enquadramento: origens, principais influências e usos do conceito. In: PIRES, G. De L.; LISBOA, M.M. (org.). *Quem será “mais Brasil” em Londres/2012? Enquadramentos no telejornalismo esportivo dos Jogos Olímpicos*. Florianópolis: Tribo da Ilha, 2015, p. 33-52.

SANTOS, S.M. dos *et al.* Estudo da produção científica sobre educação física e mídia/TICs em periódicos nacionais (2006-2012). *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, v. 36, n. 2, supl., p. S123-S139, abr./jun. 2014.

SETTON, M. da G. *Mídia e educação*. São Paulo: Contexto, 2010.

SIBILIA, P. A escola no mundo hiperconectado: redes em vez de muros? *MATRIZES*, São Paulo, ano 4, n. 2, jan./jun. 2012, p. 195-211.

Corporeidade e tecnologia

Tatiana Passos Zylberberg

Rodrigo Duarte Ferrari

Introdução: nota inicial

Somos marcados, demarcados de separações e distâncias entre pensar, agir, sentir e ser. No discurso cotidiano, repetimos irrefletidamente que possuímos um corpo quando dizemos que ‘minha mão tem cinco dedos’, ‘minha cabeça dói’, ‘meus cabelos são negros’, etc. Sem notar, reforçamos diariamente que somos a voz silenciosa do espírito que habita nossas cabeças, vozes do ‘eu’ reconhecido na modernidade com sujeito, mente ou razão.

Para o filósofo francês do século XVI, Rene Descartes, a mente era a responsável pelos processos cognitivos e o corpo era (apenas) o meio para que a mente se manifestasse e desenvolvesse.

Ao longo dos séculos que se seguiram, o dualismo cartesiano foi reproduzido em diversos níveis de aprofundamento, no senso comum e nos experimentos científicos. De fato, esta compreensão dicotômica entre a objetividade e a subjetividade impregnou nossas ações cotidianas, desde as mais simples até as mais complexas.

Buscamos, neste capítulo, ir além da perspectiva dicotômica para problematizar algumas relações entre corpo e tecnologia.

Corporeidade(s)

Como percebemos o mundo? Como recebemos/processamos as informações? Como pensamos e/ou sentimos? Como interagimos com as tecnologias?

Algumas abordagens das ciências cognitivas explicam o processamento das informações via o modelo computacional do corpo e da mente, que em síntese são variações mais ou menos complexas de sistemas compostos por *hardwares* e *softwares* projetados para entrada, processamento e saída

de informações. Não há razões para negar as coerências explicativas dos mecanismos cognitivos computacionais, sendo possível, inclusive, reconhecer que as tecnologias digitais são extensões dos nossos corpos. Nossa rede neuronal, assim como os circuitos dos dispositivos digitais se conectam e nos transformam num tipo de *hardware* híbrido, orgânico e inorgânico, analógico e digital. O mesmo ocorre com nossas mentes potencializadas pelos *softwares*, nos tornando capazes de receber, armazenar e processar cada vez mais informações. A psicologia comportamentalista (THOMPSON, 2004), inclusive, apresenta diversos experimentos que demonstram a eficácia dos estímulos e respostas comportamentais.

Como já pontuamos, a dicotomia entre subjetividade e objetividade é o pressuposto que sustenta hegemonicamente as ciências cognitivas. Em síntese, a subjetividade é também nomeada de mente, um tipo de modelo matemático abstrato capaz de receber e processar as informações externas da realidade objetiva gerando saídas de informações, nesse caso, comportamentos. Nesse contexto, podemos afirmar que o estado emocional de uma pessoa é uma informação simbólica para outra. Portanto, o conhecimento do estado emocional do outro é um processo cognitivo que segue a lógica do modelo computacional do corpo e mente.

Por exemplo, ao medir as oscilações dos batimentos cardíacos de uma pessoa em uma determinada situação de risco objetivo, inferimos que o estado emocional da pessoa observada pode estar relacionado com estado emocional que nomeamos com a palavra medo. Seguindo esta lógica, não haveria motivo para que o medo observado racionalmente fosse considerado um estímulo para um observador fora da zona de risco. Porém, há diversas pesquisas que indicam o contrário, uma delas é um estudo encomendado pelo *Facebook* e publicado em 2014.

Kramer, Guillory e Hancock (2014)¹, após realizarem experimentos com $N = 689,003$ usuários do *Facebook*, concluíram que estados emocionais podem ser “transferidos” via ‘contaminação emocional’. Os pesquisadores observaram estatisticamente a possibilidade concreta de manipular os estados emocionais dos usuários do *Facebook* sem que eles fossem capazes de racionalizar as informações recebidas. Por intermédio da manipulação do envio de mensagens controladas com conteúdos emocionalmente positivos e negativos, os autores concluíram que as mensagens positivas e negativas

¹ Esta pesquisa, além de ser o maior experimento online já realizado, também é considerada extremamente polêmica devido à violação de questões éticas relacionadas com pesquisas desta natureza. Kramer, Guillory e Hancock (2014). Experimental evidence of massive-scale emotional contagion through social networks. www.pnas.org/cgi/doi/10.1073/pnas.1320040111.

influenciam as mensagens que os usuários produzem e reproduzem. Se recebem conteúdos negativos produzem mais mensagens negativas e vice versa. Esta pesquisa demonstrou que os usuários do *Facebook* foram ‘contagiados’ por estados emocionais independentemente de suas racionalidades.

De acordo com (THOMPSON, 2004), o modelo computacional do corpo e da mente é um referencial teórico limitado para explicar este fenômeno, sobretudo, pela fragilidade em determinar as relações de causalidade deste padrão durante o processamento das informações. Por isso, buscamos Merleau-Ponty (2003) para ampliar os nossos entendimentos neste campo de investigação, como por exemplo, no caso do contágio emocional demonstrado por Kramer, Guillory e Hancock (2014).

A unidade indivisível dos nossos corpos também constitui um tipo particular de matéria que não se restringe a dicotomia entre *res extensa* e *res cogitans* teorizada por Descartes; como defende Merleau-Ponty (2003), a corporeidade² é a denominação para esta unidade indivisível: “Mas meu corpo não é a sede da minha pessoa: é essa pessoa efetivada. Não existo eu mais o meu corpo: sou um corpo que pode dizer ‘eu’” (FERREIRA, 2011, p. 257).

Partindo das relações perceptivas entre as formas e o fundo (*Gestalt*³), a corporeidade deve ser concebida sempre de maneira relacional ao mundo, que segundo Merleau-Ponty (2003) é aquilo que experimentamos e compartilhamos por intermédio de nossas intercorporeidades. Estas são entrelaçadas ao mundo, isto é também nomeado pelo autor de mundo vivido. De início isto representa uma suspensão dos pressupostos dualistas da clivagem entre a objetividade e subjetividade. Conseqüentemente, é possível reconhecer que o medo, por exemplo, não é apenas uma informação processada pela mente. Seguindo os passos de Merleau-Ponty (2003) o medo é uma experiência que compartilhamos, assim como qualquer estado emocional. Quando observamos os estados emocionais do outro, conhecemos o que vemos por meio da unidade orgânica dos nossos corpos, a qual entende diretamente aquilo que observa.

² Em alemão há uma diferença conceitual entre o corpo como objeto, Körper, e o corpo próprio, Leib, que em português podem ser traduzidos, respectivamente, como corpo objetivo e corporeidade.

³ Os teóricos Max Wertheimer, Wolfgang Köhler, Kurt Koffka e Kurt Lewin foram os principais fundadores da Gestalt, corrente da psicologia moderna, surgida em meados do século XX. Esta corrente defendia que no processo de percepção ‘o todo é mais do que a soma das suas partes’; que a interpretação das informações obtidas pelos sentidos não é um processo linear e objetivo; que há interferência do sujeito a partir de alguns princípios como complementaridade, semelhança e simetria.

Para dar continuidade a estas reflexões, inicialmente propomos a substituição das palavras ‘transferir’ e ‘contagiar’, utilizadas na pesquisa com os usuários do Facebook, pelos termos *incorporações* e *entrelaçamento*.

Incorporar é a tradução para o português da palavra *embodiment*, que neste texto é utilizado para se referir às dimensões cognitivas da corporeidade, um fenômeno constitutivamente aquém dos pressupostos científicos e filosóficos dualistas do modelo computacional do corpo e mente. Em síntese, incorporar é perceber, aprender e conhecer por intermédio da corporeidade (FERRARI, 2015).

Entrelaçado é uma palavra utilizada por Merleau-Ponty (2003) para descrever o quiasma entre a subjetividade e a objetividade. Um quiasma é o ponto onde duas linhas distintas desenhadas num papel se cruzam, tornam-se o mesmo traço. O quiasma entre o sujeito e objeto, mente e corpo, é o pressuposto científico e filosófico das incorporações e da intercorporeidade. Dessa forma, a cognição é entendida como a própria existência no mundo vivido.

Fazendo utilização de uma redução conceitual, podemos afirmar que conhecer é um fenômeno anterior ao *cogito* cartesiano e suas variações, entre elas a racionalidade, por isso, anterior ao próprio modelo computacional do corpo e mente. Portanto, podemos afirmar que incorporar o mundo vivido é perceber e conhecer o mundo entrelaçado à corporeidade.

Parte destas reflexões de Merleau-Ponty (2003) foram publicadas postumamente na década de 1960, reunidas na obra ‘O Visível e invisível’. Desde então, diversas variações e continuidades deste trabalho foram publicadas; dentre elas, destacamos as pesquisas iniciadas pelo neurocientista Giacomo Rizzolatti, que descobriram na década de 1980, padrões neurológicos que simulavam comportamentos (RIZZOLLATI et al, 1996). Por intermédio de observações sistemáticas de dados coletados via Eletroencefalografia (EEG), os pesquisadores concluíram que o sistema nervoso dos macacos simulava comportamentos motores quando observavam a realização dos comportamentos de outros macacos. Em síntese, os macacos simulam os comportamentos que observam em seus próprios sistemas nervosos, esta simulação é sincrônica, um tipo de comunicação direta entre as redes neurais dos dois organismos.

Os neurocientistas apresentaram evidências de que há padrões elétricos similares entre os macacos que observam e que são observados. Esta linha de pesquisa é considerada por Gallese (2005) uma demonstração neurológica dos fenômenos de incorporação e intercorporeidade descritos por Merleau-Ponty (2003). O autor chega a afirmar literalmente que estas

descobertas só podem ser compreendidas reinterpretando os pressupostos cartesianos, inclusive sugerindo o trabalho de Merleau-Ponty como bibliografia essencial.

E é nesta outra perspectiva possível que narraremos alguns trânsitos entre corporeidade e tecnologia. Nosso olhar para as tecnologias não é de resgate histórico ou tão somente de receios apocalípticos (ECO, 1998). Olhamos as tecnologias como plurais, mutantes e incorporadas.

Tecnologia(s)

Investigar as interações sociais e culturais contemporâneas contempla inexoravelmente as relações simbólicas tecnologicamente mediadas. Este enunciado se desdobra dos processos de massificação das tecnologias digitais e da internet, observável nos espaços públicos e privados do cotidiano das diversas culturas integradas ao sistema econômico globalizado. Inclusive, parece que estas interações simbólicas foram estruturadas para serem digitalizadas desde sua gênese analógica. Por isso é razoável reconhecer que nos anos 2000 (JENKINS, 2008) consumir, produzir e compartilhar informações digitais por intermédio de telefones celulares, tablets e computadores tornaram-se também comportamentos naturalizados e padronizados no contexto das sociedades globalizadas. Estes constituem fenômenos sociais e culturais centrais para a compreensão do presente.

As interações simbólicas digitais e analógicas se imbricam complexamente e em alta velocidade, sendo ambas, produtos das nossas capacidades cognitivas e emocionais de nos comunicarmos por meio da linguagem.

Aceitar e compreender as relações entre corporeidade e tecnologia que desenhamos até o momento fundamenta o enunciado de que entendemos e conhecemos os estados emocionais de forma simultânea às sensibilidades. A visibilidade é, segundo Merleau-Ponty (2003), uma fragmentação artificial do que ele denomina de sensibilidade. Visibilidade é o entrelaçamento entre o vidente e o visível, corporeidade e mundo vivido. A corporeidade do outro é sempre um potencial visível para uma corporeidade e assim ocorre as incorporações dos estados emocionais. Isto explica de forma mais elaborada não apenas os resultados publicados Kramer, Guillory e Hancock (2014), mas as condições constituintes das interações simbólicas, entre elas a própria reflexão crítica.

Com isso, não é novidade e muito menos exagerada a hipótese de que as tecnologias digitais de informação e comunicação podem ser programadas para manipular os estados emocionais de praticamente todo o mundo.

Merleau-Ponty (2003) explicou detalhadamente os fenômenos constituintes da percepção e cognição. Se ‘recebemos’ diariamente mensagens negativas, primeiramente incorporamos a negatividade e seus correspondentes (configurações elétricas, musculares, celulares, etc) e, mesmo cientes de que num momento seguinte estas incorporações possam se tornar objetos para reflexão, o estado emocional já foi manipulado.

Os resultados da utilização irresponsável destes mecanismos são assustadores e já são reconhecidos como ameaças concretas aos sistemas democráticos no mundo. O grau de aceitação de governos e projetos políticos está sendo manipulado por pessoas especializadas e algoritmos para colocar em prática o que os estudos de Kramer, Guillory e Hancock (2014) demonstraram. À guisa de exemplo, é possível citar a empresa de análise de dados *Cambridge Analytica* envolvida em escândalos de vazamento de dados de usuários do *Facebook*. Após condenação nos Estados Unidos, a empresa decretou falência e estrategicamente dividiu-se em duas, ou seja, ironicamente multiplicou-se.

Na República Democrática do Estado Brasileiro, há um exemplo trágico de consequências negativas nas relações entre a corporeidade e as tecnologias. Foram dias de guerra digital e *fake news* durante as eleições para presidente do ano de 2018, quem não viveu neste período terá a oportunidade de refletir sobre isso nos futuros registros históricos.

Num curto espaço de tempo o Brasil se tornou um estado de exceção, onde os direitos foram rebaixados a juízos de valores. A esfera pública digital se transformou numa arena de pseudo gladiadores, armados com seus celulares e a proteção covarde contra o olhar do inimigo, lutando por realidades virtuais programadas para gerar e alimentar a violência, a especulação e a consequente falta de possibilidades para o exercício do esclarecimento. O retrocesso da reflexão crítica e da busca pelo caminho do esclarecimento no mundo vivido e digital é uma realidade⁴.

Sendo assim, urgente é a tarefa de diferentes campos do saber, para nós a convocação é para a área da educação física.

⁴ Para aprofundar estas reflexões, sugerimos leituras mais aprofundadas em Adorno e Horkheimer, principalmente no tocante aos conceitos de regressão; semiformação e indústria cultural.

Educação (Física), Comunicação e mídia (digitais)

A tradicional visão de corpo como instrumento, matéria e sem consciência foi questionada quando nos aproximamos do humano com um olhar mais complexo e sensível. Como desdobramento, também passamos a compreender a subjetividade e a objetividade de outras formas.

Neste percurso reflexivo, adentramos agora no universo da educação (física), comunicação e mídia (digitais), com percepções ampliadas dos processos de produção e recepção das informações.

Somos sujeitos corporificados. Somos sujeitos incorporados, “não meros corpos materiais. Experimentamos o mundo, cada um de seu ponto de vista – não somos apenas passivamente afetados por ele” (MATTHEWS, 2010, p. 149)⁵.

Pereira (2014) ressalta a importância de compreendermos as tecnologias digitais e o corpo como elementos transitórios, historicamente produzidos e definidos em interação recíproca.

O corpo, ambíguo, é carne e osso, mas também construção simbólica. Responde às leis da física, mas também expressa a subjetividade da criação artística. É treinável, mas também é imprevisível. Em sua ambiguidade, ele é potência, linguagem (PEREIRA, 2014, p. 51).

As inovações tecnológicas transformam o nosso cotidiano, nossos modos de ser, de sentir, de conviver, de aprender, de comunicar. Causam tanto fascínio e otimismo quanto receio e negação. Naturalizamos sua presença e também as interpretações que fazemos desta presença (PEREIRA, 2014, p. 106).

Pereira (2014) ilustra esta naturalização narrando um episódio presenciado por seu avô no antigo cinema da pequena cidade mineira na década de 1960: [...] “no auge das crueldades do bandido contra o mocinho, um homem se levantou no cinema, bradou alguns palavrões revoltados contra a covardia do vilão, empunhou a arma e atirou contra a tela” (p.106).

Dos anos 1960 aos anos 2000, a tela grande dos espaços públicos ganhou território privado, em formatos cada vez menores, inclusive, portáteis. E o ‘tiro’ foi disparado também em outras direções. Não mais como

⁵ Contudo, parece-nos que esta potência criativa continua sendo ‘bem’ administrada pela indústria cultural. Esta é uma discussão pertinente, mas que não conseguiremos ampliar neste capítulo.

uma reação efusiva para ‘acertar o vilão’. Nossas subjetividades vêm sendo afetadas de formas que ainda não dimensionamos e a estatística de ‘atirar-se’ cresceram.

Inúmeros casos de ‘suicídio’ passaram a ser contabilizados. Começaram a se multiplicar as mortes de jovens seguidores de determinados jogos de não-oxigenação e desafios de internet. Os registros revelam que alguns jovens que morreram, que não tinham ideário suicida, mas que se sentiam desafiados (em rede e por pessoas que conheciam pela ‘tela’) a prender o ar pelo máximo de tempo (ou cumpriram outras provas) para comprovar aos pares a sua valentia e potência.

O Instituto DimiCuida⁶, por exemplo, nasceu depois que um jovem cearense de 16 anos perdeu a vida praticando o jogo do desmaio. Visando preservar a existência corpórea de outros jovens, o pai criou o instituto desenvolvendo pesquisas e mantendo uma troca permanente de informações⁷ com outras entidades no mundo.

Como estamos lidando com a profusão de emoções que invadem as nossas telas? Como os algoritmos nos convidam às experiências, hábitos e consumos? O que estamos seguindo? O que estamos postando? Quanto tempo dedicamos a ver a vida alheia e curtir uma transmissão ao vivo? E as nossas vidas? Estamos fazendo atividades que queremos e com as quais aprendemos ‘algo’, ou estamos vivendo uma vida *fake* para ser postada?⁸

Além do acesso ao conhecimento em todos os idiomas, seja em texto, áudio e/ou vídeo, as tecnologias digitais intensificaram o acesso ao inacessível, a possibilidade de transformar em jogo as fronteiras entre vida e morte, público e privado, real e imaginário, pessoal e coletivo.

Há intensa utilização das tecnologias digitais por uma parcela cada vez maior da população, valendo-se de múltiplas linguagens que nos transportam (ao vivo) no tempo e no espaço. Como ressalta Pereira (2014), “Com as tecnologias digitais, abrem-se novos encontros possíveis entre o ‘eu’ e o ‘mundo’” (PEREIRA, 2014, p. 40).

Estamos nos encontrando ou nos perdendo nestes caminhos?

⁶ Instituto Dimicuida. Disponível em: <http://www.institutodimicuida.org.br/>.

⁷ Dentre os sinais corporais para alertar as famílias, o Instituto destacou olhar com atenção aos olhos vermelhos, marcas no pescoço, pequenos pontos vermelhos ao redor do rosto, olhos e pálpebras, frequentes dores de cabeça ou enxaqueca e, desorientação dos jovens após passarem mais tempo isolados ou sozinhos.

⁸ Não pretendemos neste texto responder todas as questões que nos inquietam e afligem. As registramos como convite a mais investigações.

Couto (2011) nos invoca a lucidez ressaltando que “Nunca o nosso mundo teve ao seu dispor tanta comunicação. E nunca foi tão dramática a nossa solidão. Nunca houve tanta estrada. E nunca nos visitamos tão pouco” (p. 14). Nos encontros entre o corpo e o mundo, construímos e somos submetidos a modos de agir e representar a realidade:

Em nenhum outro momento a humanidade fez tanto uso das suas digitais. Tocamos instrumentos musicais, dirigimos nossos meios de transporte, desenhamos, escrevemos – com lápis, com o teclado, sobre telas sensíveis ao toque. Navegamos na internet, cozinhamos, jogamos videogames, trocamos carinho, apertamos gatilhos (PEREIRA, 2014, p. 160).

Estamos presenciando múltiplas transformações tecnológicas, mercadológicas, culturais, sociais e educativas. Por isso, é urgente compreendermos que:

Não há o corpo de um lado e o sujeito do outro. Assim como, em tempos de comunicação digital, não há a linguagem de um lado e as tecnologias digitais de outro. As tecnologias possuem agência, ou seja, transformam ao mesmo tempo em que fazem parte das práticas sociais. O corpo, também agente, é Ser-ativo-passivo, responde ao mesmo tempo em que indaga o mundo (PEREIRA, 2014, p. 167).

Segundo Han (2018) a mídia digital nos desprogramou de tal forma que ainda não podemos compreender a radical mudança de paradigma que ela desencadeou. Como ressalta o autor: “Embriagamo-nos hoje em dia da mídia digital, sem que possamos avaliar inteiramente as consequências dessa embriaguez. Essa cegueira e a estupidez simultânea a ela, constituem a crise atual” (HAM, 2018, p. 10).

Para o filósofo coreano, a comunicação digital ocorre numa temporalidade que transporta afetos de forma instantânea. Além do tempo, o fluxo comunicativo derruba a hierarquia e a unidirecionalidade, não somos mais simplesmente consumidores de informação de forma ‘passiva’ como se afirmava no início da criação dos meios de comunicação de massa, somos simultaneamente remetentes e destinatários, consumidores e produtores. As informações são produzidas e enviadas sem mediação por meio de intermediários.

A nova massa é o enxame digital. Ela apresenta propriedades que a distinguem radicalmente da clássica formação dos muitos, a saber, de massa [...] Os indivíduos que se juntam em um enxame não desenvolvem ne-

nhum Nós. Não lhes caracteriza nenhuma consonância que leve a massa a se unir em uma massa de ação. O enxame digital, diferentemente da massa, não é em si mesmo coerente (HAM, 2018, p. 26).

A enxurrada de informações, imagens, provocações, contatos que recebemos nos colocam numa tendência compulsiva, quase obsessiva. Os aparelhos celulares (smartphones), quase como próteses nas palmas das mãos, acompanham muitas pessoas 24h: na cabeceira da cama como lanterna, despertador, computador pessoal, 'rádio', ou câmera a postos para fotos-vídeos em selfies ao dormir e ao acordar.

Por intermédio dos aparatos digitais, as pessoas usufruem de dicionários *on line*, postam suas vidas nas redes sociais, acompanham a vida alheia dos muitos 'amigos' que seguem e contemplam os locais que sonham conhecer um dia. Quando este dia chega, a diferença entre a imagem ideal do destino tão esperado e a realidade da cidade, pode chocar. Este fenômeno, conhecido como 'Síndrome de Paris', designa um distúrbio psíquico agudo que afeta principalmente turistas japoneses, que segundo relata Han (2018), leva-os a sofrer alucinações, desrealização, despersonalização, medo e também os afeta com sintomas psicossomáticos como taquicardia, suor ou tontura. E para banir a chocante realidade, olham por intermédio do recorte de suas lentes, tirando fotos de forma 'histórica, quase interminável'. A janela, a lente, o zoom, o recorte..., o assombro.

Qual o papel das instituições formais, escola e universidades, diante deste fenômeno? Que horizontes investigativos a educação física abre (ou enxerga) na área da comunicação e mídia?

Conclusão: notas sem fim

Ao apresentar a problemática de sua pesquisa de doutorado, Pereira (2014) elaborou interrogações que descortinam horizontes de (des)encontros entre as tecnologias digitais e o corpo. Optamos em reproduzi-las, tanto pela pertinência das interrogações enumeradas, como pelo convite à realização de mais pesquisas que desenhem diferentes respostas e qualificadas intervenções socioeducativas.

Que sensibilidades e expressividades surgem das aproximações entre o corpo e as tecnologias digitais? Como construir intervenções pedagógicas em que as aprendizagens de leitura e escrita tenham o corpo como um ponto de intersecção entre diferentes linguagens? Como fazer com que o movimento humano dialogue com outras linguagens na escola, compondo um processo de expressão, tradução e criação com e a partir das crianças e do seu mundo vivido? É possível aprender a

ler criticamente o movimento humano? As relações entre corpo e tecnologias digitais contribuem para a inserção do corpo nas discussões dos letramentos? Como propiciar às crianças condições para que elas expressem o movimento humano e suas representações midiaticamente? Seria possível transformar leituras midiáticas em práticas corporais? O que acontece quando crianças agem representadas corporalmente por um avatar (personagem) que se movimenta em um jogo eletrônico? Esse agir representado corporalmente através e a partir das tecnologias digitais contribui para as compreensões do corpo em outras esferas da vida social? Como o imaginário midiático relaciona-se com as brincadeiras em que as crianças se movimentam (corporalmente)? (PEREIRA, 2014, p. 49).

O autor aponta que a experiência do corpo próprio, visão de corporeidade, pode servir como referência para a construção de diálogos sinestésicos entre corpo e as tecnologias digitais no âmbito da educação, e nos desafia a elaborar/implementar propostas pedagógicas que considerem o corpo em seus encontros com o mundo. Tais interrogações devem nos impulsionar a obscura verticalidade e ao insondável, no campo da comunicação e mídia, mais especificamente, na área da educação física.

Uma pergunta não interroga: uma pergunta diz a resposta. Porque uma pergunta está ao lado do problema a resolver, do ainda simplesmente desconhecido; e a interrogação está ao lado do insondável. A pergunta desenvolve-se na clara horizontalidade; e a interrogação, na obscura verticalidade (FERREIRA, 2011, p. 21).

Afinal, o que muda, para nós e em nós, com olhar da corporeidade? Quanto enxergamos nos e dos efeitos das tecnologias? Que tipo de propostas pedagógicas podemos criar com a compreensão merleaupontiana de subjetividade?⁹ Como podemos analisar a incorporação das imagens, sejam elas estáticas/fotográficas ou estando em movimento num filme? Como é possível estudarmos memória e percepção humana considerando a presença das tecnologias no cotidiano? Como somos afetados? Como (re)pensar o processo de ensino-aprendizagem diante da realidade que os recursos tecnológicos existem e se multiplicam velozmente? Como denunciar a (ir) responsabilidade de tanto conteúdo ‘livre’ sem que estejamos preparados para analisar como eles nos invadem sem pedir licença?

⁹ Zylberberg e Bezerra (2017) apresentam algumas experiências de aprendizagem nesta perspectiva no ensino superior.

Denunciamos que a nossa compreensão de corpo e consciência é marcadamente racionalista. O modelo da máquina, defendido por Descartes, por séculos nos cercou como única referência de controle do tempo-espaço. Lamentamos que, por mais que existam debates filosóficos e estudos neurológicos ‘avançados’, ainda nos deparamos com a noção de separação mente e corpo como uma ideia presente. Talvez porque nos percebermos como unidade, como corporeidade, nos convide a um olhar complexo e esta mudança de paradigma ainda lenta. Uma das implicações diretas desta estagnação é nos mantermos (arriscadamente) vendo o mundo e a nós de forma simplista.

A incumbência de aproximar corporeidade e tecnologia pode não ser uma tarefa de sucesso imediato. Pelo viés da Ciência moderna, podemos soar como errantes buscadores ou caçadores de acaso, mas optamos em nos afeiçoar ao desconhecido e à errância.

A estrada da informação caminha em cliques, nas pontas nos dedos ou, até mesmo, pelo comando de voz, senão pelo pensamento capturado em transmissores tecnológicos. Assim, como o experimento¹⁰ que faz o homem com tetraplegia dirigir um carro de Fórmula 1.

Como pontua Couto (2011) “A própria noção de distância deixou de ser medida em termos de quilômetros. Queremos saber se para onde vamos há rede telefônica. O fim do mundo é onde não há cobertura de antena” (p. 83). Para o escritor africano, este é apenas um, dos infinitos problemas do nosso tempo. Estejamos a postos para debatê-los dentro e fora das universidades.

Neste capítulo, nós transitamos pela corporeidade e as tecnologias. Prossigamos inquietos, para que as nossas produções científicas sejam movidas de rebeldia reflexiva até depois do ‘fim do mundo’.

Referências

ADORNO, W. T.; HORKHEIMER, M. *Dialética do esclarecimento*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

BEZERRA, F. L. L. *A corporeidade como possibilidade de desvelar um processo de aprendizagem*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Triângulo. Mineiro. Programa de Pós-Graduação em Educação. Orientador Wagner Wey Moreira. Uberaba, MG, 2015.

¹⁰ Referência ao experimento transmitido no Globo Esporte. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/sociedade/ciencia/pela-primeira-vez-tetraplegico-pilota-carro-de-corrída-usando-comandos-cerebrais-21125512>.

- DESCARTES, R. *Meditações sobre Filosofia Primeira*. Campinas: Editora Unicamp, 2004.
- COUTO, M. *E se Obama fosse africano? e outras intervenções*. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.
- CUNHA E SILVA, P. Alexandre Gomes da. *O lugar do corpo: elementos para uma cartografia fractal*. Tese de Doutorado. Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física. Universidade do Porto, 1995. 313p.
- ECO, U. *Apocalípticos e integrados*. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 1998.
- FERREIRA, V. *Invocação ao meu corpo: ensaio*. 4. ed. Lisboa, Portugal: Quetzal Editores, 2011.
- GALLESE, V. Embodied Simulation: From neurons to phenomenal experience. Springer. *Phenomenology and the Cognitive Sciences*, 2005.
- HAN, B. *No exame: perspectivas do digital*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.
- JENKINS, H. *Cultura da convergência*. São Paulo: Aleph, 2008.
- FERRARI, R. D. *Ensinar-aprender cinema: através da percepção e cognição incorporadas*. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação – PPG – Universidade Federal de Orientadora Mônica Fantin, Santa Catarina/SC, 2015.
- KRAMER, GUILLORY E HANCOCK. *Experimental evidence of massive-scale emotional contagion through social networks*. Disponível em: www.pnas.org/cgi/doi/10.1073/pnas.1320040111. 2014.
- MATTHEWS, E. *Compreender Merleau-Ponty*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- MERLEAU-PONTY, M. *Fenomenologia da percepção*. São Paulo: Martins Fontes, 1994.
- _____. *O visível e o invisível*. 4. ed. São Paulo (SP): Perspectiva, 2003.
- _____. *The world of perception*. New York: Routledge, 2004.
- _____. *O olho e o espírito*. São Paulo (SP): Cosac & Naify, 2004 (a).
- PEREIRA, R. S. *Multiletramentos, tecnologias digitais e os lugares do corpo na educação*. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina. Orientação Gilka Girardello. Florianópolis, 2014.
- RIZZOLATTI, G.; FADIGA, L.; GALLESE, V.; FOGASSI, L. *Premotor Cortex and the recognition of the actions*. Elsevier: Cognitive and Brain Research 3. 131–141, 1996.
- THOMPSON, E. Life and Mind: from Autopoiesis to neurophenomenology. Atribute to Francisco Varela. *Phenomenology and the Cognitive Sciences*, 3: 381–398, 2004.
- ZYLBERBERG, T. P. BEZERRA, F. L. L. Aquilo que a gente nem sabia que podia criar ou algumas experiências de docência universitárias para e com as novas tecnologias. In: NOBREGA, T. P. da; MOREIRA, W. W. (orgs.). *Ser professor(a) universitário(a): o sensível, o inteligível e a motricidade*. Natal: IFRN, 2017 (p. 191-227).

*Agradecemos a Sérgio Dorenski e Rogério Pereira pela cuidadosa leitura e importantes contribuições na revisão final deste capítulo.

Sobre os Autores

Allyson Carvalho de Araújo

Pernambucano erradicado em Natal-RN, encantado pela expressão corporal em suas relações com educação e tecnologia. Possui graduação em educação física e mestrado em Educação pela UFRN. Doutorou-se em Comunicação pela UFPE e tem estágios de pesquisa pós-doutoral na *University of Auckland*, na *Western Sydney University* e na Universidade Federal da Paraíba. É professor da UFRN, atuando nos Programas Pós-Graduação em educação física acadêmico e profissional. É pesquisador do Grupo de Estudos em Corpo e Cultura de Movimento, Coordenador do Laboratório e Estudos em Educação Física, Esporte e Mídia (LEFEM) e pesquisador do Grupo de Estudos Transdisciplinares em Comunicação e Cultura.

Augusto Cesar Rios Leiro

É doutor em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) / Universidade de Lisboa, mestre em Educação pela Universidade Federal da Bahia e licenciado em educação física pela Universidade Católica do Salvador (UCSal). Possui formação em radialismo pelo Instituto Federal da Bahia (IFBA) e em Administração Esportiva pela UCSal. É Professor Titular Pleno do DEDC II da UNEB e Professor Adjunto da FACED da UFBA. É Coordenador da Linha de Pesquisa - Educação, Cultura Corporal e Lazer do PPGE da UFBA e é líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Mídia/memória, Educação e Lazer (MEL). Na UNEB é líder do Grupo de Estudos em Formação do Educador, Comunicação e Memória (FECOM). Tem experiência de ensino em formação de professores, Comunicação e Mídia, Políticas Públicas de Esporte e Lazer, Futebol e Sociedade e em Metodologia do Trabalho de Científico. Pesquisa no campo da formação de professor, políticas públicas, mídia, juventudes e internacionalização da educação.

Cássia Hack

Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) com estágio na Univeristà degli studio di Cassino e del Lazio Meridional (Itália), Mestre em Educação Física pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Licenciada em Educação Física pela Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT). Professora Adjunta na Universidade Federal do Amapá (UNIFAP). Tem experiência nos campos da Formação de Professores/as, Mídia e Educação/Educação Física/ Esportes/Lazer, Educação do Campo. Membro do LaboMídia (UFSC), NEPEFEL (UNIFAP), LEPEL e GEPEC (UFBA), associada a ANFOPE, CBCE, SBPC.

Cristiano Mezzaroba

Doutor em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (2018) e Mestre em educação física (2008), também pela UFSC. Possui licenciatura em educação física (2004) e Ciências Sociais (2012), ambos pela UFSC. Atualmente é professor adjunto no Departamento de Educação Física da Universidade Federal de Sergipe (UFS), onde está criando o Grupo de Estudos e Pesquisas Sociedade, Cultura e Educação Física – GEPESCEF. Tem atuado no Grupo de Estudos Corpo e Política/UFS e no Núcleo de Estudos e Pesquisas Educação e Sociedade Contemporânea/UFSC/CNPq.

Dandara Queiroga de Oliveira Sousa

Professora do curso de educação física da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN, Campus Pau dos Ferros. Licenciada e mestra em educação física pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Membro dos Grupos de Pesquisa: Corpo e Cultura de Movimento (GEPEC) - Laboratório de Estudos em Educação Física Esporte e Mídia (LEFEM) e do Grupo de Pesquisa Educação Física, Sociedade e Saúde (GPEFSS). Membro do grupo de trabalho temático Comunicação e Mídia do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte.

Diego de Sousa Mendes

Doutor em Educação pela Universidade Estadual Paulista (UNESP) e Mestre em educação física pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). É atualmente Professor Efetivo do Departamento de Ciências da Educação Física e Saúde da Universidade Federal de São João del-Rei/ MG e do Programa de Mestrado em Educação da mesma instituição. Tem

experiência nos campos da Mídia-Educação, bem como na formação de professores de educação física, atuando especialmente nos seguintes temas: mídia-educação; educação física escolar; estágio supervisionado

Fernando Gonçalves Bitencourt

Doutor em Antropologia Social pela Universidade Federal de Santa Catarina (2009); Mestre em Antropologia Social (UFSC/2005); Mestre em Educação e Cultura pela Universidade do Estado de Santa Catarina (1999); Licenciado em educação física (UDESC/1989); Professor Titular do Instituto Federal de Santa Catarina/Campus São José; Coordenador do ESCULTURA – Grupo de pesquisa.

Gilson Cruz Junior

Licenciado em educação física pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), mestre e doutor em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Atualmente, é professor no Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará (ICED/UFOPA). Tem experiência em campos abrangendo as manifestações da ludicidade na cultura digital, a (ciber)cultura corporal e contextos midiáticos de formação não-formal.

Gustavo Roese Sanfelice

Possui graduação em educação física Licenciatura Plena pela Universidade Federal de Santa Maria (2001); mestrado em Ciência do Movimento Humano pela Universidade Federal de Santa Maria (2002) e doutorado em Ciências da Comunicação/Universidade do Vale do Rio dos Sinos/Unisinos (2007). Atualmente é professor Titular da Universidade Feevale. É membro do comitê científico do Grupo de Trabalho Temático Comunicação e Mídia do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, desde 2003. Estuda diferentes mídias desde 1998. Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Diversidade Cultural e Inclusão Social/Feevale.

Joaquín Marín-Montín

Doutor em Comunicação e Desenvolvimento Social pela Universidade de Sevilha/Espanha, professor adjunto na Faculdade da Comunicação da Universidade de Sevilha (US). Pesquisador do Grupo de

Pesquisa TIC *Comunicación, Arte y Videojuegos* na Universidade de Sevilla e do Grupo Análise dos Processos Midiáticos e Práticas Socioculturais (Universidade Feevale).

José Carlos Marques

José Carlos Marques é Docente do Programa de Pós-graduação em Comunicação e do Departamento de Ciências Humanas da Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação da Universidade Estadual Paulista (Unesp/Bauru). É Doutor em Ciências da Comunicação pela Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo e Mestre em Comunicação e Semiótica pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. É líder do GECEF (Grupo de Estudos em Comunicação sobre Esporte e Futebol) e integrante do LUDENS (Núcleo Interdisciplinar de Estudos sobre Futebol e Modalidades Lúdicas).

Marcia Morel

Possui graduação em Licenciatura Plena na Universidade Gama Filho (1991), concluiu o mestrado em educação física e cultura pela Universidade Gama Filho (2005) e o doutorado em Educação na Universidade Federal do Rio de Janeiro (2016). Atualmente é Gerente Acadêmica de Graduação e Professora Adjunta da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), em Ilhéus/Bahia. Coordena o Grupo de Estudos em Representações Sociais e Mídia no Esporte (GERSOM) criado em 2008. É membro do comitê científico do GTT Comunicação e Mídia do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte desde 2007.

Márcio Romeu Ribas de Oliveira

Doutor em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro, professor Adjunto da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Professor colaborador do Programa de Pós Graduação em Educação Física (PPGEF- UFRN) e do Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – PROEF-UNESP (POLO UFRN). Os interesses de pesquisa estão relacionados ao campo da educação física Escolar e suas conexões com as mídias, tecnologias e seus dispositivos.

Paula Bianchi

Mestra e Doutora em educação física - Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), professora adjunta da Universidade Federal do Pampa (Unipampa), campus Jaguarão/RS. Pesquisadora associada do Laboratório e Observatório da Mídia Esportiva (LaboMídia/UFSC) e do Centro da Rede CEDES/Santa Catarina.

Rodrigo Duarte Ferrari

Doutor em Educação, pós-doutor, mestre e licenciado em educação física pela Universidade Federal de Santa Catarina. Pesquisador do LaboMídia – Laboratório e Observatório da Mídia Esportiva UFSC. Está realizando em 2019 uma pesquisa de pós-doutorado na University of Canterbury – New Zealand. Têm experiência com pesquisa, ensino e aprendizagem nos campos da educação, mídia-educação e educação física.

Tatiana Passos Zylberberg

Doutora, mestre, licenciada e bacharel em educação física pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Docente do Instituto de educação física e Esportes (IEFES) da Universidade Federal do Ceará (UFC) desde agosto de 2011. Membro do Comitê Científico do GTT de Comunicação e Mídia desde 2001. Foi consultora no projeto Real Beleza (parceria entre o Instituto Sidarta e a Unilever). Colabora com a formação de professores da rede pública atendidos pelo projeto Portas Abertas para Inclusão do Instituto Rodrigo Mendes (IRM). Criou o projeto de extensão Mulheres e novos, o qual promove o acolhimento, a escuta e o autoconehecimento de mulheres com endometriose.

Sobre os Organizadores

Sérgio Dorenski

Doutor em Educação Pela Universidade Federal da Bahia. Mestre em educação física pela Universidade Federal de Santa Catarina. Professor do Departamento de educação física da Universidade Federal de Sergipe. Coordenador do GTT Comunicação e Mídia (2017-2019) e Coordenador do Observatório da Mídia Esportiva/OME/UFS.

Larissa Michelle Lara

Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (2004) e mestre em Educação Física pela mesma instituição (1999). Realizou o Estágio Sênior Pós-doutoral (2017) na Universidade de Bath, Reino Unido (Bolsista CAPES/Programas Estratégicos-DRI). É professora Associada no Departamento de Educação Física da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Integra o corpo docente do Programa de Pós-Graduação Associado em Educação Física UEM-UEL e do Mestrado Profissional em Rede Nacional (PROEF). É líder do Grupo de Pesquisa Corpo, Cultura e Ludicidade (DEF/UEM/CNPq), editora-chefe da Editora da Universidade Estadual de Maringá (Eduem) e Diretora Científica do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE).

Pedro Fernando Avalone Athayde

Doutor em Política Social e mestre em Educação Física pela Universidade de Brasília (UnB). É atualmente vice-presidente do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE), professor e coordenador do programa de pós-graduação da Faculdade de Educação Física da UnB. Coordena o Grupo de Pesquisa e Formação em Educação Física, Esporte e Lazer (AVANTE/UnB). Tem experiência na área de políticas de esporte e lazer, sobretudo nos seguintes temas: políticas públicas, orçamento e financiamento, direito e legislação esportiva, análise e avaliação de projetos e programas esportivos e estudos comparados sobre políticas nacionais de esporte.



Este livro foi produzido com a supervisão
técnica da EDUFRRN e impresso em
Marina Artes Gráficas, em maio de 2020.