

PARCERIAS ENTRE UNIVERSIDADE E ESCOLA PÚBLICA NO TRABALHO PEDAGÓGICO COM MÍDIAS E TEMAS CULTURAIS¹

Porto, Tania Maria Esperon- Fae/UFPeI

E-mail: taniaporto@terra.com.br

A pesquisa que ora descrevemos investiga as mídias e os temas culturais presentes no cotidiano de professores e alunos de uma escola pública do Ensino Fundamental (L.C.C.S.), localizada na periferia de Pelotas/RS e busca o estabelecimento de parcerias entre universidade e escola pública, contribuindo com a formação continuada do professor.

Delineamos como estratégia metodológica, a pesquisa-intervenção, que permite o contato direto do pesquisador com a situação enfocada, para levantar, conhecer e (re)construir processos e relações presentes nas vivências escolares. Aplicamos questionários e entrevistas aos alunos e professores; proporcionamos reuniões, oficinas, trabalhos em grupos, seminários e psicodramas para definir e abordar questões de trabalho.

No Brasil, existem recentes pesquisas que tratam destas parcerias, tanto do ponto de vista metodológico (pesquisa qualitativa) quanto do ponto de vista de veiculação e produção de conhecimentos a partir do *locus* do trabalho docente². O trabalho cooperativo ou “parceria colaborativa”, como denomina Giovanni (1998), entre a universidade e demais graus de ensino, contribui para a produção de conhecimentos no contexto escolar pelo e para o profissional que os usa.

Optamos por esse tipo de formação por entendermos a necessidade de valorização das práticas individuais e coletivas de professores e alunos, que ocorrem no contexto escolar, político, cultural e social. O estudo da prática pedagógica não se restringe a uma mera denúncia do que se passa em seu cotidiano, mas envolve um processo de **reconstrução desta prática**, desvelando as dimensões, apontando contradições e recuperando o vigor do ambiente escolar (Porto, 1998).

¹ Apoio financeiro: CNPq e FAPERGS

² Entre estas pesquisas, citamos as de Mediano (1996), Giovanni (1994, 1998), Candau (1997), André (1998), Marin (In: Veiga, 1998).

Neste momento, trazemos para análise alguns dados levantados com as professoras e alunos da referida escola, enfocando a relação dos sujeitos com as mídias na sociedade atual e as contribuições da pesquisa para a formação docente no próprio local de trabalho.

A educação, mediatizada pela escola, família, amigos e, principalmente, pelos meios de comunicação, é determinada pelas condições sociais, econômicas, políticas e culturais de uma determinada sociedade. As relações que aí se estabelecem são dialéticas e contraditórias, originando valores, conceitos, necessidades e transformações, que, muitas vezes, não são consideradas e, muito menos, atendidas pela escola tradicional e família, principais instituições responsáveis pela educação.

Novas formas de pensar, de agir, de se comunicar e de produzir são introduzidas como hábitos corriqueiros. O saber-fluxo e o saber-processo estão alterando as relações e a formação dos indivíduos.

Na sociedade atual, com o advento das tecnologias, vêm ocorrendo alterações no cotidiano. Multiplica-se a quantidade de informações que os meios disseminam. Basta olhar em volta: as pessoas andam com telefone celular, recebem e enviam dados pela Internet, assistem a TVs por assinatura com notícias 24 horas, além de serem municiadas por fontes mais antigas, como jornais, TVs abertas, rádios e escolas.

As tecnologias invadem todos os espaços de relações, mediatizando-as e criando ilusão de uma sociedade de iguais, segundo um realismo presente nestes meios (Sarlo, 1998). São vencidas barreiras geográficas e criadas ilusões de aproximações culturais, apesar das diferenças econômicas e dos obstáculos socioculturais que se interpõem para a consecução dos desejos dos cidadãos. As distâncias e espaços que os meios tendem a aproximar e a globalizar concorrem para que as necessidades assemelhem-se, mesmo que, para muitos, a satisfação destas não se concretize.

Somos constantemente bombardeados por informações que nos chegam sob diferentes apelos sensoriais – visuais, auditivos e emocionais –, incorrendo em diferentes formas de aprendizagem, através de outros meios, além da razão: intuição, emotividade, criatividade e relacionamentos. Apesar de a escola estar privilegiando a cognição, os estudantes não se interessam tanto pelos conteúdos e temas de estudos quanto pelas relações que se estabelecem (ou podem ser estabelecidas) no ambiente escolar.

Levy (1998), numa análise das mutações contemporâneas, traz para debate a velocidade do surgimento e renovação de saberes e competências necessárias ao trabalhador. Para o autor “trabalhar equivale cada vez mais aprender, transmitir saberes e produzir conhecimentos” (op. cit., p.1). Para esta sociedade que surge, o indivíduo precisa de autonomia, poder de decisão e abertura para leituras e pesquisas frente às novas e diferentes situações que se apresentam, acompanhando a velocidade das informações. *Perde quem memoriza, copia, decora, é preso a regras e costumes.*

E o que tem feito a escola para auxiliar o aluno a processar todas estas informações?

Que espaços são abertos na escola para se pensar a formação de professores para esta sociedade em mudança?

Apesar de as novas gerações serem criadas em ambientes comunicacionais, interagindo com tecnologias e recursos variados, a maioria das escolas, em seu papel tradicional, continua reticente para integrar, em seu contexto, as tecnologias (dominadas pelo som e imagem), reproduzindo inquietação e perplexidade frente às mudanças da sociedade. Gardner (apud Ferrés, 1996) apresenta, com propriedade, que a maioria das escolas tem uma estrutura para resolver problemas que deixaram de existir. Em geral, tem-se mantido praticamente com as linguagens falada e escrita, sem considerar as diferentes linguagens culturais presentes em seu interior.

Em vez de as escolas preocuparem-se com a *quantidade de conteúdos dos programas* a serem vencidos, deveriam, no entender de Giroux (1997) e Santos (1997), seleccionar temas relevantes, articulando-os às experiências dos alunos e conectando-os com a vida e a realidade social.

“É preciso que as experiências das escolas sejam significativas e atraentes, despertando o interesse dos alunos pelos diferentes tipos de saberes. É preciso que a escola motive o aluno a continuar os estudos...pela compreensão das diferentes dimensões do *mundo físico e sociais(...)* e que se volte para a formação de habilidades intelectuais, valores e atitudes que garantam a construção de uma sociedade melhor” (Santos, op. cit. p. 27)

Os saberes necessários para a formação deste cidadão (mais consciente e participativo) não estão expressos, com regularidade, na maioria dos currículos comprometidos com a educação regular; encontram-se, superficialmente, nos meios de comunicação, principalmente nas histórias e fatos neles narrados. A dificuldade de reflexão sobre os saberes e a falta de sentidos nas lições escolares ocorrem na maioria das escolas

atuais. A proximidade com os acontecimentos do dia-a-dia, no entender de Sarlo (op. cit.), é fundamental para que o cidadão possa refletir, decidir e contribuir com a sociedade onde vive.

Para a maioria das escolas, o discurso escolar com sua “lógica interna, progressividade, distribuição no tempo, hierarquia de conteúdos, fragmentação de disciplinas (...) configura-se numa única possibilidade de produção do conhecimento e de legitimação educativa” (Citelli, 2000, p. 30).

A prática com estudantes de diferentes níveis (sociais e/ou escolares) comprovou-nos o fato de que a aquisição de informações depende não só da escola, mas das mídias, dos amigos e dos professores. Porém, a transformação de informações em conhecimentos depende cada vez mais dos saberes dos professores sobre as modernas tecnologias da comunicação, que abarrotam nossos jovens de informações, e da forma como professores e alunos lidam com elas (tecnologias e informações) em situações escolares de ensino-aprendizagem.

“O conhecimento das linguagens das mídias e dos temas nelas presentes habilita os sujeitos escolares, em certa medida, a viver como sujeito e participar num mundo de relações. Linguagens que ultrapassam a relação deles com os meios de comunicação, porque possibilitam comunicações entre professores, alunos e saberes populares e/ou científicos veiculados por diferentes mídias, desde as tradicionalmente aceitas pela escola (livros, periódicos), até as mais atuais e muitas vezes não exploradas no âmbito escolar (vídeos, revista em quadrinhos, TV...) Sabemos que os meios estão na escola, não apenas na forma de recursos auxiliares, mas na cultura dos alunos e professores que a ela acorrem. Propomos não uma pedagogia sobre os meios de comunicação. Propomos uma pedagogia que estabelece comunicação escolar com os conhecimentos, com os sujeitos, considerando os meios de comunicação. Dialogamos com os meios, ao invés de falar dos meios” (Porto In: Penteadó, 1998, p. 28).

Para tanto, utilizamos a Pedagogia da Comunicação, área emergente que entende a atividade didática como ato comunicativo e integrador, e vem sendo sistematizada e utilizada por Gutiérrez (1984 e 1993), Penteadó (1991, 1998) e Porto (1996, 1998.)³. Procura que os sujeitos escolares convertam-se em consumidores ativos, livres, responsáveis e críticos dos meios de comunicação através de diferentes formas de expressão criativa.

A formação docente no paradigma da totalidade (Gutiérrez, 1993; Santos, 1995; Morán, 1996) é responsabilidade não só da academia mas do espaço onde a ação acontece.

³ A teoria sobre a Pedagogia da Comunicação foi por nós estudada e está sistematizada em Porto (1998, 2000), relatando pesquisas realizadas com estudantes e professores de escolas públicas.

Uma formação, neste sentido, deve estar aberta a novas experiências, novas maneiras de ser, de se relacionar e de aprender, estimulando capacidades, idéias e vivências de cada um. Preocupamo-nos com vivências que auxiliem professores e alunos a refletirem e perceberem seus saberes (de senso comum) como ponto de partida para entender, processar e transformar a realidade. Procuramos alternativas de ação para a valorização e o desenvolvimento da capacidade sensível dos sujeitos escolares, como forma de inserção e transformação de sua realidade.

Observamos que a construção de propostas que atendam às demandas da sociedade, aos interesses dos sujeitos escolares e às diversidades culturais não se originam das disposições legais nem de obrigações impostas; envolvem, sim, esforços coletivos dos participantes da vida escolar. Necessitam de comunicações, trocas, mensagens explícitas e implícitas, relações entre o racional e a emoção. Para Morán, a comunicação relaciona-se com processos interativos, participativos e seqüenciais, com emoções, afetos, intercâmbios, idéias e visões do mundo. “Pela interação sempre é possível aprender, modificar, evoluir, gerar situações novas, provocar mudanças no indivíduo, grupo e sociedade” (1998, p. 126).

Em nossa pesquisa, fizemos alguns estudos sobre a relação dos alunos e das professoras com as mídias. Elas estavam ansiosas por proporcionar situações que atendessem aos interesses dos alunos e fossem significativas para si. Para os alunos, a relação com os meios de comunicação era tão natural quanto com objetos de uso pessoal. Muitos demonstraram dificuldades para imaginar sua vida sem TV, fora da escola. Sugeriram a incorporação das mídias às aulas.

Os alunos de 5^a a 8^a séries, em instrumento aplicado no final de 1998, sugeriram que gostariam de

“ trabalhos mais divertidos e criativos... com assuntos diversificados... músicas... trabalhos em grupo na escola e fora dela... teatro... fazer um jornal... filmes e depois nós comentarmos... que tenhamos que nos expressarmos mais... O que eu acho que falta aqui no colégio são aulas sobre drogas e educação sexual, não só nas oficinas, mas nas outras aulas também... Por que não usar a parabólica e a TV que temos?”

Assim como os alunos, as professoras afirmaram (em instrumento aplicado em novembro de 1998) que gostariam de que suas aulas fossem *“mais animadas e dinâmicas... mais práticas... variadas, atraentes e criativas... que os alunos participassem e questionassem mais... que se conscientizassem... que ocorresse maior envolvimento afetivo e integração com o professor...”*

Embora não tenham sugerido a utilização de mídias, apresentaram sugestões de aulas com participação e envolvimento dos alunos. A princípio, observamos que as sugestões das professoras enquadravam-se no contexto de solicitação dos alunos. Então, perguntamo-nos:

Se professoras e alunos desejavam alterações semelhantes para a dinâmica da sala de aula, por que não observamos ocorrer união de esforços para viabilizar as mudanças propostas pelos dois segmentos?

Se as professoras acreditavam num trabalho de valorização da “*participação, questionamento e conscientização do aluno*”, por que ainda tínhamos solicitação dos alunos neste sentido?

Nos primeiros anos, as respostas para essas questões não estavam muito claras. Percebemos, em algumas situações, que as professoras não estavam preparadas para deparar-se com opiniões e avaliações dos alunos, indicativas de análises de sua prática docente.

Apesar de fazerem parte do cotidiano de alunos e de professoras, as mídias, inicialmente, não constavam da fala da maioria das docentes, enquanto objeto de estudos. Apareciam nos comentários aleatórios sobre acontecimentos mostrados na televisão (ou jornal) e comentados pelos alunos nas salas de aula. Este dado está também presente em pesquisas realizadas por Citelli (op.cit.) que levantou experiências incipientes de professores (principalmente com jornais) marcadas pela insegurança e despreparo docente em seus cursos de formação.

Então, lançamos mão do trabalho com mídias, as quais algumas vezes foram usadas como temas geradores de debates, outras como caminho/recurso para chegar aos objetivos propostos e, ainda, como forma de aproximação e interação entre os sujeitos escolares.

Nestes três anos de pesquisa, utilizamo-nos de mídias (impresas e audiovisuais) para a realização de trabalhos com professoras. Discutimos textos teóricos, recortes de jornais e de revistas, textos imagéticos (filmes, segmentos de programas televisivos, programas do TV Escola), ouvimos e conversamos com e sobre música, participamos de palestras, vivenciamos dramatizações e psicodramas com histórias e/ou situações socioescolares, trouxemos professores de outras escolas para apresentar experiências e auxiliar na reflexão sobre componentes curriculares. Discussões acerca de programas

televisivos têm acontecido, às vezes, de forma bem intensa. Todos somos telespectadores. As professoras emitem opiniões, refletem sobre alguns programas (Ratinho, Programa Livre, telenovela, reportagens...) e sobre a forma como as pessoas lidam com as informações divulgadas pela TV. Ainda nestes momentos, as programações televisivas foram analisadas como formadoras de opiniões e não como referencial para utilização dos temas presentes nestes programas, que possam ser conectados com as experiências dos estudantes e com a proposta curricular da escola .

Discutindo os equipamentos recebidos pela escola através do Projeto TV Escola e a ocorrente subutilização, a maioria das professoras da pesquisa justifica-se pela falta de conhecimento e de tempo para tal. Segundo elas, os recursos tinham que ser carregados e arrumados em outro local, pois, por questão de segurança, estavam guardados em sala fechada à chave, cuja posse era exclusiva da direção. Em geral, as professoras não estavam preparadas para incorporar, ao seu cotidiano, tecnologias/mídias como forma de ensino/aprendizagem para aproximação com os modos contemporâneos de entender e representar o mundo. Esta situação, em parte, alterou-se pois a escola dispõe, neste momento, de uma sala segura específica para utilização destes equipamentos.

A partir do segundo ano de pesquisa, temos acompanhado o trabalho das professoras de Ciências, Português e História com mídias. Algumas articularam-se entre si para a elaboração de projetos coletivos. Aos poucos, fomos observando mudanças em suas atitudes. Observamos que as mídias foram usadas como caminhos/recursos pela maioria das professoras. Nas reuniões do terceiro ano de pesquisa, intensificaram-se os relatos de práticas pedagógicas com *mídias geradoras de temas de estudos e de interação professora/aluno, aluno/aluno*, conforme fala das professoras a seguir:

“Acho que só pelo fato de eu estar aberta a trocas de idéias como aquelas com jornal... Eles apresentaram trabalhos sobre temas que tratavam da saúde e meio ambiente, sobre o bairro onde moravam, a casa e as ruas, só que tudo feito por eles. E foi bárbaro o trabalho deles. Porque todos participavam e queriam contar coisas que viram e leram.” (prof^a de Ciências)

“Uma dupla seleciona o assunto de seu interesse do jornal ou revista e cola no caderno. Após, elabora um comentário sobre o fato. Depois propõe uma questão para ser debatida em aula pelo grande grupo.” (prof^a de História)

A vice-direção, refletindo sobre as experiências relatadas, assim se posicionou:

“A partir dessas nossas reuniões, a gente começou a ver que não era por aí... Surgiram trabalhos que não tinham previsão de serem feitos... mas eles achavam que aquilo era importante naquele momento...o Luciano foi um aluno com quem a gente mudou a maneira de tratar”

Estas experiências mostraram-nos que não se trata de utilizar a qualquer custo as tecnologias, mas sim de acompanhar consciente e deliberadamente, como propõe Levy (1998), uma mudança de civilização que está questionando profundamente as formas institucionais, as mentalidades, a cultura dos sistemas e os papéis dos professores e alunos. O que está em jogo é uma transição entre uma educação e formação institucionalizada, e uma situação de intercâmbio de saberes, relações, ensino e reconhecimento móvel e contextual das competências. Não estamos propiciando uma “alfabetização tecnológica”, e sim um estudo e trabalho com os temas da cultura tecnológica e comunicacional, adquirida a partir do mundo familiar, pedagógico, cultural e social de professores e de alunos.

Um trabalho pedagógico de qualidade pressupõe, como assinala Davini (1995), uma compreensão do universo cultural dos alunos e um estabelecimento de inter-relações com os saberes instrucionais. Para a autora, temos que pensar em situações pedagógicas que não aplainem as diferenças, neguem a singularidade, nem reduzam as diversidades, cabendo-nos reconhecer que a diversidade não é só ponto de partida, mas também de chegada.

Para Giroux (1997) e Sacristan (1999), a educação institucionalizada ainda que tenha como meta o domínio da cultura, tem que abordar o cotidiano, ou será inevitavelmente neutralizado por ele. Os autores não sugerem o abandono da função cultural clássica da escola, substituindo os conteúdos do currículo. Entendem que a escola, ainda que se responsabilize pela transmissão e produção de conhecimentos, não pode se privar de abrir-se às novas formas culturais, aos problemas próximos de seus sujeitos, às diferentes (e para alguns novas) formas de comunicação.

Freire (1979), Penteadó (1991) e Gutiérrez (1993) consideram que a prática social comum ao professor e aos alunos (como sujeitos diferenciados) constitui ponto de partida da ação educativa escolar e ponto de chegada, resultando a chegada numa prática social mais elaborada e qualificada para os sujeitos envolvidos. Para Penteadó (op.cit.), o retorno à prática social ocorre através da mudança qualitativa, tanto no aluno como no professor, ainda que com diferenças entre ambos, e a suposta igualdade no final do processo, postulada por muitos, "não se realiza, pois ocorre uma mudança qualitativa na compreensão do professor e aluno" (op. cit., p.105).

Em nossos encontros com as professoras da pesquisa, temos privilegiado discussões sobre temas culturais presentes no cotidiano de alunos e professores. A professora de

Português, a partir de nossas discussões para atender o universo cultural dos alunos, elaborou uma “caixinha de perguntas” que era deixada na sala de aula (7ª série), onde os alunos colocavam as dúvidas sobre quaisquer temas que quisessem esclarecer. Uma vez por semana, a professora passava na turma, lia as questões e respondia àquelas para as quais se sentia preparada. A professora de Ciências, refletindo sobre esta situação, sugeriu que ela fizesse uma leitura prévia das perguntas e estipulasse dias para recolher e responder as perguntas. Foi sugerido também que houvesse uma seleção, preparo e convite de docentes de outras áreas para ajudar. A partir desta situação, as professoras de Ciências e de Português planejaram um trabalho conjunto para tratar às dúvidas e auxiliar na resolução de questões formuladas pelos alunos. Os aspectos mais solicitados diziam respeito à sexualidade, política, postura de professores e de colegas, além de perguntas específicas sobre as matérias de estudos. Algumas perguntas dos alunos geraram projetos coletivos.

Os instrumentos aplicados aos alunos, em agosto de 1998, revelaram-nos que eles queriam conversar, na escola, sobre:

“adolescência, futebol, educação sexual*, drogas, violência*, prostituição, família*, , animais, ecologia, músicas, comportamento (disciplina)*, problemas da escola, temas atuais* e da nossa vida, o que acontece no Brasil e no mundo, a seca no Nordeste, a traição do presidente dos Estados Unidos...”*

Muitas das sugestões (as assinaladas com *) foram também apresentadas pelas professoras para comporem um projeto de trabalho coletivo com os alunos. As indicações dos alunos e das professoras mostraram-nos que todos tinham conhecimento da necessidade de a escola propiciar um currículo mais adaptado à realidade da criança/jovem/cidadão, auxiliando-os a lidarem com problemas de ordem pessoal e social.

Estas indicações situam-se no *currículo nulo*, segundo classificação de Moreira (1994). Para o autor, este currículo trata de experiências e saberes de naturezas variadas, de camadas populares, de conflitos e problemas sociais contemporâneos (violência, alcoolismo), e de assuntos polêmicos e complexos, como sexualidade, prostituição, drogas, que estão ausentes dos guias e planos curriculares da maioria das escolas tradicionais.

Entendemos que há dificuldade de encontrar muitos desses assuntos nos livros didáticos e, por serem atuais, estão em constante processo de (re) elaboração. Situam-se no contexto sociocultural-pedagógico de professores e alunos, originando-se da escola, da realidade local e da sociedade mais ampla.

Durante 1999, propiciamos oficinas (para alunos e professores) com reflexões e trabalhos práticos sobre adolescência, educação sexual, drogas e temas atuais, aspectos solicitados pelos dois segmentos escolares.

Em situações escolares criadas pelas professoras de Ciências, História e Português, os alunos tiveram oportunidade de relatar vivências individuais e sociais, muitas vezes banidas da escola. As professoras, a despeito de *terem que cumprir o currículo oficial*⁴, trouxeram para a sala de aula temas que abordavam vivências individuais dos alunos, conforme trechos de trabalhos dos componentes curriculares citados:

ADOLESCÊNCIA

“A adolescência pode ser a fase mais feliz da nossa vida ou a mais chata”. Sheila, 8ª série

“O que é ser adolescente? Sinceramente não sei. Hoje tenho 16 anos, mas lembro que há alguns anos deixei de ser criança para me tornar adolescente, o que me deixou um pouco confusa...”(Fabíola, 8ª série)

AIDS

“Hoje para nós a AIDS é, infelizmente, um assunto comum. Comum, porque desses últimos anos para cá aumentou muito a onda nesta doença, talvez por falta de informação; por uma infinidade de parceiros; por falta de prevenção e, como uma coisa leva a outra, chegamos novamente à falta de conhecimento” (Ísis, 7ª série)

DROGAS

“Viagens que não compensam. Elas estão todos os dias nos jornais, na TV e às vezes nas farmácias, festas e até nas praias. Já reconheceu? Sim, são as drogas lícitas e ilícitas... Muitos costumam achar normal o consumo diário do álcool e dos calmantes...”(Margarete, 8ª série)

“Na hora de crise, o adolescente primeiro busca o amparo da família, não encontrando, ele parte para qualquer coisa. De repente é atraído para o “feitiço” da droga... Os pais acham legal ver seus filhos ... irem direto ao “paraíso” na sua farmacinha caseira... mas acham escandaloso fumar “maconha”...os jovens procuram saída... o jeito mais fácil para uma possível ilusão de bom tamanho que às vezes pode acabar mau... estas pessoas tem uma vida curta de decepção que as drogas lhe propõe. A juventude de hoje precisa expor mais os seus problemas com a finalidade de expressar melhor suas necessidades... Força jovem! Mostrem que vocês têm condições de viver em harmonia vida-natureza-civilidade-progresso.” (Mychel, 7ª série)

Uma análise do processo faz-se aqui necessária. Em História, os alunos tinham que discorrer sobre o tema e elaborar questões para os colegas, tendo respondido a elas anteriormente. Todos se envolveram na busca de temas controvertidos e de seu interesse.

Em Português e em Ciências, os trabalhos foram apresentados e discutidos em classe pelos alunos. O trabalho de Mychel, aluno de 14 anos da 7ª série do noturno, foi o que causou maior atrativo e discussão entre os colegas na aula de Português. A professora, numa de nossas reuniões, relatou que a apresentação do Mychel e a discussão sobre o tema levou duas

⁴ A discussão sobre “currículo oficial, oculto e nulo” (Moreira, op.cit.) esteve presente em muitos de nossos encontros.

horas-aula. O aluno apresentou, timidamente, o trabalho escrito, com displicência e negligência, pois o escreveu numa folha de rascunho, já com um trabalho de Química ao fundo. A professora não deu importância ao fato, deixando que ele apresentasse, oralmente, seu trabalho. No início da apresentação, havia um clima tenso, pois todos os colegas sabiam que este rapaz era um usuário de drogas. Após explicar o trabalho escrito, o aluno incitou a professora, questionando se não teria algo para lhe perguntar. A professora elogiou seu trabalho, fez algumas perguntas, deixando-o mais à vontade para falar sobre as drogas. O aluno fez um relato completo do seu envolvimento com a droga, das conseqüências legais, dos danos emocionais e de saúde. “Abriu o jogo” para os colegas que o questionaram, respondendo às dúvidas surgidas. Deu sua opinião quanto aos malefícios de ser dependente de drogas, convidando todos a não se deixarem envolver com elas. A partir deste momento, o aluno passou a ter a atenção e o carinho dos colegas que antes o rejeitavam. Deixou de ser discriminado e os colegas passaram a procurá-lo para “bater-papo”. Adquiriu reconhecimento como pessoa e teve vez e voz para falar de suas diferenças, conforme conceitos de Giroux (op. cit.). Passou a ser respeitado pela carência e diversidades vividas, por ter feito análise da própria situação e por contribuir para a percepção dos colegas sobre as conseqüências de seus atos. Os professores e a direção da escola uniram-se para ajudá-lo.

Em outros trabalhos, observamos que questões sociais também fizeram parte do universo cultural dos jovens, sendo trazidas para discussão em sala de aula quando as professoras abriram espaço para tal. Alguns dos trabalhos surgidos foram:

MENOR ABANDONADO

“Não dê esmolas a um menor abandonado... muitas vezes existem pais ou mandantes atrás deste menor.” (Aluno que não se identificou)

POLÍTICOS OU SEM-VERGONHAS?

“Eu acho que os políticos só pensam em si mesmos, pois se pensassem no povo, não teria esta crise toda... agora a inflação subiu e muito por causa da bolsa e os juros lá em cima... tem o desemprego... os professores ganham uma mixaria para trabalhar muito.... a educação está uma piada...” (Roger, 7ª série)

OS EXTERMINADORES DO FUTURO

“Os políticos são todos uma cambada de hipócritas... Na propaganda eleitoral gratuita eles dizem frase assim: Quem já fez pode fazer mais” (Analiete, 7ª série)

PENA DE MORTE

“Eu particularmente sou contra a pena de morte, acho que matar seria mal exemplo; um ato de crueldade e covardia... outra modificação que gostaria de salientar é sobre as leis brasileiras....com cursos profissionalizantes... ao contrário dos presos estarem dormindo...” (Neriane, 8ª série)

A VIOLÊNCIA NAS ESCOLAS

“Nem todos os pais são amigos, mas a maioria não percebe quando seu filho está com problemas... os alunos começam a quebrar tudo... as drogas... como eu gostaria de acordar e ver tudo isso que está acontecendo no mundo fosse um sonho... espero que tomem providências”. (Aluno que não se identificou)

As práticas sociopedagógicas que abordaram questões individuais contribuíram para a construção da identidade do sujeito em formação (aluno), respeitando as diferenças existentes entre os jovens e os problemas por eles vividos. A discussão sobre questões sociais presentes no universo de professores e alunos contribuiu para que ambos acompanhassem e analisassem as transformações econômicas, sociais e culturais que vêm ocorrendo onde o jovem vive e na sociedade em geral.

PARA FINALIZAR: ENCONTROS E DESENCONTROS

Enfrentamos algumas dificuldades por parte das professoras para o reconhecimento de nosso trabalho. Em algumas situações, o fato de eu ser “pesquisadora da Universidade” impedia que elas se sentissem à vontade para exprimir seu ponto de vista sobre situações escolares. Aos poucos, com os trabalhos coletivos, com a valorização das práticas docentes e com as reflexões teórico-práticas, este aspecto foi sendo superado, acontecendo de muitas delas virem me procurar para relatar atividades e conclusões acerca de situações vividas com os alunos.

Procuramos não confrontar, de forma estéril, os saberes das professoras com os conhecimentos considerados científicos veiculados pelos autores trabalhados. Ao contrário, a proposta pretendeu comprometer ambos os segmentos com a prática reflexiva, levando-as a formular indagações e reflexões na e sobre a ação desenvolvida (Zeichner, 1993).

Então, perguntamo-nos: Qual tem sido o impacto da nossa proposta sobre o trabalho docente e sobre a escola como instituição social e cultural?

Em que medida a proposta metodológica por nós utilizada, efetivamente, influenciou nos resultados aqui narrados?

As atividades de pesquisa desenvolvidas com as professoras apresentam evidências de que, para fundamentar as mudanças pretendidas, elas necessitavam (e ainda necessitam), exercitar sua capacidade analítica e dialogar sobre as dificuldades a partir de referenciais teórico-práticos (da pesquisadora, delas próprias e dos alunos). Para tanto, procuramos

construir uma prática que se baseasse na aproximação entre a experiência e a aprendizagem, entre a ação e a reflexão, entre o sujeito e o objeto, estimulando o trabalho coletivo, a utilização de mídias, a prática pedagógica reflexiva, a autonomia docente e o planejamento de ações transformadoras das práticas pedagógicas. Procuramos enfatizar a livre troca de idéias, oriunda das experiências e vivências das educadoras com suas realidades pessoais e profissionais.

As metodologias dialógico-participativas contribuíram para a valorização e inserção do profissional professor no grupo de trabalho e para a criação de um clima de confiança entre os participantes (professora/pesquisadora; professora/professora e professora/aluno). Nesse sentido, as professoras demonstraram coragem de se expor sem medo de errar, sentindo-se fortalecidas com os conhecimentos adquiridos, solicitando que este trabalho fosse estendido às colegas dos outros turnos, querendo compartilhar suas descobertas com elas.

O trabalho desenvolvido permitiu-nos a construção de uma relação mais madura entre as professoras (e destas com os alunos), na qual se reconheceu e respeitou a alteridade, se alternou a gestão da palavra, usando diferentes linguagens como fonte de entendimento, integração e recurso de aprendizagem. Faz-se necessário salientar que as mudanças nas relações (professora/alunos, alunos/alunos e professora/meios de comunicação) aconteceram gradativamente, surpreendendo, muitas vezes, as professoras envolvidas.

Por sugestão da professora Dr^a Heloisa Penteado (uma das responsáveis por uma oficina com as docentes sobre o papel do professor-pesquisador) e em reunião de encerramento do ano letivo (dez./1999), após discussões e análises do trabalho até então realizado, o grupo decidiu escolher um nome para o projeto, que passou a ser conhecido como “Projeto Parcerias”. Com esta escolha, pudemos perceber a evolução do grupo, que, parcialmente, se reunia desde 1997, e agora mostrou uma identidade coletiva. Esta escolha demonstrou a união e a segurança com as docentes que estavam trabalhando.

Corroborando estes dados, encontramos em Morán algumas explicações para estes fatos. Segundo o autor,

“Se desenvolvemos formas autênticas de comunicação, ampliaremos o nosso conhecimento e o dos outros. Estaremos abertos para perceber com todos os sentidos, por todos os caminhos e canais, em todas as dimensões. Ampliaremos os níveis e a qualidade do aprendizado. Selecionaremos melhor o que nos ajuda e eliminaremos o que nos prejudica. Processaremos, avaliaremos mais

adequadamente as mensagens significativas. Relacionaremos o novo com o já adquirido, estabeleceremos novas conexões, novas deduções, novas conclusões.” (1998, p. 125).

As atividades realizadas por elas propiciaram que fossem trazidas “as vozes, experiências e histórias pelas quais os estudantes dão sentido ao mundo” (Giroux, In : Moreira, 1994 p. 95), articulando os interesses pessoais, populares, com os conteúdos culturalmente presentes na escola. As oficinas e encontros têm procurado resgatar a auto-estima e a expressividade de professoras e alunos a partir de um paradigma que propicia relações que superam o individualismo, o consumismo (idéias, produtos e serviços) e a competição, fornecendo aportes para a qualificação do processo de ensinar e aprender.

As dificuldades apontadas inicialmente pelas professoras para ouvirem os alunos, aos poucos estão sendo vencidas. Os relatos delas mostraram-nos que estão sendo propiciadas diferentes situações para ouvir, interagir e respeitar os interesses e necessidades dos alunos.

Numa avaliação do projeto na escola, as professoras evidenciaram situações que se alteraram na escola e trouxeram experiências concretas que foram realizadas a partir de nossas reuniões quinzenais, tais como:

“a gente discute as coisas, compartilha, nós somos subsidiadas com materiais (referindo-se aos textos de apoio, recortes de jornais/revistas que selecionamos e trazemos para as professoras sobre os temas alternativos por elas trabalhados), fazemos trabalhos em conjunto, combinamos e os alunos gostam mais... isso acrescenta um pouco o sentimento de que não estamos sozinhas... amplia nossas relações e aprendemos com os outros... é o único momento que compartilhamos, mesmo não entrando em consenso, na diversidade a gente aprende mais com os outros.”(profª . História, grifos nossos)

“vir pessoal de fora, da universidade, para trabalhar conosco, compartilhar.” (referindo-se às oficinas realizadas no 1º semestre de 1999- profª . Português)

“serve para aproximação com os interesses dos alunos, conhecer o que os alunos querem saber, suas questões e como eles se interessam pela escola.”(profª . Ciências)

“serve para melhorar o relacionamento professor aluno.”(profª . História)

Nesta perspectiva, as necessidades de cultura, aprendizagem, prazer e lazer estão contribuindo para um contato maior das professoras e alunos com aspectos do cotidiano, desencadeando processos de aquisição de conhecimentos, valores, atitudes e habilidades necessárias à conscientização/vivência do jovem educando e à criação de novos modos de perceber e se relacionar com estes processos.

Para Levy, a função da escola é incentivar o aluno a

“aprender a pensar. O docente torna-se um animador da inteligência coletiva dos grupos dos quais se encarregou. Sua atividade tem como centro o acompanhamento e gerenciamento dos aprendizados: incitação ao intercâmbio de saberes, mediação relacional e simbólica, pilotagem personalizada dos percursos da aprendizagem” (1998, p. 24).

Assim, temos propiciado uma pedagogia que estimula o trabalho coletivo, a reflexão e o estudo de temas culturais diversificados, contribuindo para ampliar a consciência e emancipação do sujeito “não só com as ferramentas para a participação cultural mas (...) com um núcleo forte de autovalorização, autoconfiança e solidariedade..., incluindo aspectos éticos e emocionais que estão sempre presentes nas relações entre as pessoas”, conforme nos apresenta Davini (op. cit., p.57-8) para as atuais situações pedagógicas.

Através da relação dialógica entre educador / cultura / educando, estamos criando caminhos para problematizar, desinstalar, desmascarar, inquietar, organizar e, principalmente, *conscientizar os sujeitos do processo*. E as mídias, presentes nos espaços, acontecimentos e relações da escola, estão contribuindo para a discussão de questões individuais e sociais, e conseqüente “construção de uma sociedade melhor, com indivíduos mais equipados para resolverem seus problemas pessoais, assim como aqueles da comunidade onde vivem”. (Santos, 1997, p.27)

BIBLIOGRAFIA

- ANDRÉ, Marli E. D. A.. Desafios da pesquisa sobre a prática pedagógica. In: **Anais II do IX ENDIPE**. Águas de Lindóia, SP, p. 257-266, 4 a 8 de maio de 1998,.
- BABIN, Pierre, KOULOUMDJIAN, Marie France. **Os novos modos de compreender** : a geração do audiovisual e do computador. São Paulo : Paulinas, 1989.
- CANDAU, Vera Maria. **Magistério: construção pedagógica** Petrópolis, Vozes, 1997.
- CITTELLI, Adilson Odair Meios de comunicação e práticas escolares. **Comunicação e Educação**. São Paulo, ano 4, n 17, p. 30-36, 2000.
- DAVINI, María Cristina. **La formación docente en cuestión: política y pedagogía**. Buenos Aires : Paidós, 1995.
- FERRÉS, Joan. **Televisão e educação**. Porto Alegre : Artes Médicas, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 4.ed. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1979.
- GIOVANNI, Luciana Maria. **A didática da pesquisa-ação**: análise de uma experiência de parceria entre Universidade e Escolas Públicas de 1º e 2º graus. São Paulo : USP, Faculdade de Educação, 1994. Tese de Doutorado em Educação.
- Do professor informante ao professor parceiro: reflexões sobre o papel da Universidade para o desenvolvimento profissional de professores e as mudanças sociais **IX ENDIPE**. Águas de Lindóia, SP, 1998.
- GIROUX, Henry. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre : Artes Médicas, 1997.
- GUTIÉRREZ, Francisco. **Educación y comunicación en el proyecto principal**. Santiago : UNESCO, 1984.
- **Pedagogía de la comunicación en la educación popular**. Madrid : Quinto Centenario, 1993 .
- KINCHELOE, Joe L. **A formação do professor como compromisso político**: mapeando o pós moderno. Porto Alegre : Artes Médicas, 1997.
- LEVY, Pierre. **Educação e cybercultura**. UNISINOS, 16 de maio de 1998. www.unisinos.br
- MARIN, Alda. Desenvolvimento profissional docente: início de um processo centrado na escola In: Veiga, Ilma Passos A. **Caminhos da profissionalização do magistério**. Campinas, SP : Papirus, 1998.

- MARTINS, Alfonso Gutierrez. **Formación del profesorado en la sociedad de la información.** Segóvia, Espanha : Escola Universitaria de Magisterio, 1998.
- MEDIANO, Zélia. A formação profissional de professores em serviço. **VIII ENDIPE** Florianópolis, maio de 1996.
- MORÁN, José Manuel. A escola do amanhã- desafios do presente. **Revista tecnologia Educacional.** Rio de Janeiro, v. 25 (130/131), p. 46-49 , maio/jun./jul/ago. 1996.
- . **Mudanças na comunicação pessoal.** São Paulo, Paulinas, 1998.
- MOREIRA, Antonio Flávio e SILVA, Tomaz Tadeu da. **Currículo, cultura e sociedade** São Paulo : Cortez, 1994.
- PENTEADO, Heloisa Dupas de Oliveira. **Televisão e escola** : conflito ou cooperação. São Paulo : Cortez, 1991.
- . (org) **Pedagogia da Comunicação** : teorias e práticas. São Paulo : Cortez, 1998.
- PORTO, Tania Maria Esperon. A organização do trabalho na escola- pedagogia da comunicação como espaço coletivo. **21ª Reunião anual da ANPED, GT Educação e Comunicação.** Caxambu, MG : setembro de 1998.
- . Educação para mídias/pedagogia da comunicação: caminhos e desafios. In: PENTEADO, Heloisa D. de Oliveira **Pedagogia da Comunicação** : teorias e práticas. São Paulo : Cortez, 1998.
- . **A televisão na escola... afinal, que pedagogia é esta?** Araraquara, SP : JM, 2000.
- SACRISTAN, J. Gimeno. **Poderes instáveis em educação.** Porto Alegre : Artes Médicas Sul, 1999
- SANTOS, Boaventura de Souza. **Toward a new common sense: law, science and politics in the paradigmatic transition.** New Iork/London, Routledge, 1995.
- SANTOS, Lucíola Paixão. Educação básica, currículo e formação de professores. **Presença Pedagógica.** Belo Horizonte, v.3, n.17, p. 26-31, set./out. 1997.
- SARLO, Beatriz. **Escenas de la vida posmoderna.** Buenos Aires, Argentina : Ariel, 1994.
- ZEICHNER, K.M. **A formação reflexiva de professores;** idéias e práticas. Lisboa: Educa, 1993.