

A PEDAGOGIA DA COMUNICAÇÃO NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: POSSIBILIDADE DE TRANSPOSIÇÃO PARADIGMÁTICA OU UTOPIA?

PINTO, Carmem Lúcia Lascano - UNISINOS

GT: Educação e Comunicação /n.16

Agência Financiadora:. Não contou com financiamento

A sociedade contemporânea vem sendo marcada por acentuadas e freqüentes mudanças, que se disseminaram no mundo globalizado capitalista. Descobertas no campo científico alteram constantemente o conteúdo das diversas áreas do saber, trazendo novas informações e derrubando muitas certezas construídas. A velocidade dos acontecimentos é evidência de uma era de incertezas e dinamicidade em níveis nunca antes vivenciados.

A emergência das tecnologias de informação e de comunicação revolucionou a relação das pessoas com o conhecimento no aspecto espaço-tempo, evidenciando que a escola não detém mais o monopólio da informação. A televisão, o cinema, o rádio, o computador, a internet, o celular, o videocassete, o vídeo game, os jornais, as revistas, as histórias em quadrinhos, etc. são mídias¹ utilizadas para entretenimento e interação, que cada vez mais fazem parte da vida de jovens e adultos.

Embora pouco utilizados na maioria das escolas, como observa Porto, essas tecnologias estão na cultura dos alunos e professores que a ela acorrem. “A influência das mídias entre os jovens, faz com que estes mudem seus padrões de referência, alterem suas relações consigo mesmos e com as circunstâncias sociais em geral, criando outras necessidades, envolvimento, modelos de conduta” (op. cit., 2000, p.14). Essa situação impõe um pensar sobre os meios de forma inclusiva, considerando que não se pode continuar ignorando a existência dessas linguagens, assim como sua importância, na vida dos estudantes.

¹ Nesse estudo mídias englobam tanto os meios de comunicação de massa (jornais, revistas, histórias em quadrinhos, revistas adequadas a idade dos jovens, filmes, desenhos animados, livros, peças de teatro, programação televisiva, textos...), como tecnologias de informação e de comunicação (computador, televisão, vídeo-game, vídeo cassete, celular...), como meios utilizados em situações comunicacionais (músicas, dramatizações, jogos, fotografias, entrevistas, cartazes, painéis imagéticos, gravuras, pinturas, esculturas, etc.) utilizados para provocar a reflexão e/ou construir interações e concepções sobre temas de interesse comum. Esse sentido ultrapassa a conceituação de mídias como recursos e técnicas.

As tecnologias facilitam o acesso à informação. Porém, conhecimento e informação não podem ser confundidos. O primeiro ocorre a partir da ressignificação do segundo e não acontece espontaneamente, necessitando da intervenção docente para se concretizar. Vivenciar experiências que geram processos de ensino-aprendizagem, buscar sentido nos temas presentes nas mídias e no interesse dos alunos são ações que podem contribuir para trazer sentido às informações e aos conteúdos aprendidos na escola e fora dela, favorecendo a ressignificação deles pelos estudantes.

Nessa perspectiva, educar para o uso das mídias é mais do que ensinar a mexer no computador, a navegar e pesquisar informações na internet, a gravar e/ou reproduzir filmes em vídeo cassete, a usar recursos e metodologias. É dar condições para que os estudantes saibam, por exemplo: selecionar e decidir o que fazer com as informações, estabelecendo pontes e/ou conexões com outros assuntos; administrar o tempo de uso das mídias (televisão, computador, celular, vídeo-game, internet, entre outras), interpretar as mensagens veiculadas por elas e comunicar-se e relacionar-se com e através desses meios, sem deixar de lado atividades importantes para os indivíduos de qualquer idade, tais como: ler, movimentar-se (atividade física), estar com os amigos, conviver com a família, passear, entre outras.

Assim, atender as necessidades da educação contemporânea, aponta para a interação da escola com a vida cotidiana, tanto acolhendo e trabalhando com símbolos, linguagens, culturas e interesses dos alunos, como se abrindo ao encontro do mundo que existe para além dos muros escolares. Aprender/ensinar a navegar no mar da realidade comunicacional em que os indivíduos contemporâneos estão imersos, estabelecendo uma “via de mão dupla” com os meios de comunicação, pode contribuir para aprender/ensinar a filtrar, decodificar e quem sabe, recodificar suas mensagens.

Essa compreensão sustenta os pressupostos da Pedagogia da Comunicação, uma postura paradigmática que, além de utilizar e ultrapassar as experiências dos alunos, pretende instrumentalizar os sujeitos contemporâneos na compreensão da realidade que os circunda, propiciando condições para que percebam o entorno de forma mais crítica e menos ingênua, podendo assim, não digo evitar a manipulação pelos meios e/ou interesses políticos, econômicos etc., mas torná-los ativos participantes, capazes de influir nos contextos em que vivem.

Gutiérrez (1984, 1994) Gutierrez e Prado (2000), Penteadó (1991, 1998 e 2002) e Porto (1996, 1997, 1999, 2000, 2001) são pesquisadores que muito vêm contribuindo para sistematizar essa abordagem paradigmática ainda emergente. Os autores consideram que o desenvolvimento da Pedagogia da Comunicação pode contribuir para que a escola deixe de ser algo distante da realidade, suportada pela maioria dos estudantes. Essa pedagogia, em oposição às teorias tradicionais conservadoras, que supervalorizam o conhecimento científico e a aprendizagem pela razão, não ignora as diferentes linguagens/temas culturais e outras formas de aprendizagem para além das convencionalmente utilizadas na escola.

Os meios de comunicação, a linguagem e os temas por eles difundidos, não são acriticamente incorporados ao ensino, numa perspectiva de lazer ou de aproximação à realidade dos alunos ou de recurso audiovisual. No entendimento de Gutiérrez (in Porto, 1997), os alunos precisam expressar-se através de diferentes linguagens, não como profissionais, mas como sujeitos que utilizam recursos para desenvolvimento pessoal. Para tal, torna-se importante a introdução no uso das linguagens que permeiam o cotidiano das pessoas na contemporaneidade, tais como: livros, jornais, charges, revistas em quadrinhos, teatro, computadores, cartazes, entrevistas, exposições, filmes, diálogos, painéis imagéticos, programação televisiva, jogos de vídeo-game, etc., possibilitando aos educandos aprenderem a ler, interpretar e a comunicar-se através dessas múltiplas linguagens referidas.

Quando falamos em educandos não estamos nos referindo somente aos alunos da escola infantil, básica ou do ensino superior. No presente estudo a Pedagogia da Comunicação emprestou seus princípios para a continuidade da formação docente em serviço.

A formação continuada de professores em serviço tem sido citada por crescente número de pesquisadores da área da educação (Nóvoa, 1992; Candau, 1997; Alarcão, 1998) como um possível suporte para auxiliar os educadores a superar as dificuldades que vêm enfrentando no exercício da docência, ao mesmo tempo em que pode se tornar um espaço articulador entre as ações docentes e as dos demais integrantes da comunidade escolar. Situação esta destacada como imprescindível em direção à *transposição paradigmática na educação*².

² A expressão aqui é usada no sentido da superação do paradigma reprodutivista.

Com o propósito de aprofundar o conhecimento sobre essa formação e compreender a possível fecundidade de sua parceria com os pressupostos da Pedagogia da Comunicação na qualificação dos docentes da escola básica, decidi investigar uma ação coletiva que vinha se desenvolvendo desde 1997 até 2002 (quando realizei a investigação) em uma escola pública de uma cidade no interior do Rio Grande do Sul da qual participavam em torno de vinte professores.

Analisando a participação dos educadores no processo de formação, em 2001, observei que eles demonstravam um bom relacionamento, criticando e elogiando o trabalho dos colegas e aceitando a crítica ao seu.

Com o auxílio mútuo, discutiam, com facilidade, questões relativas ao seu fazer. Através de linguagens diferenciadas (dinâmicas corporais, jogos, fotografias, painéis, desenhos, gravuras, etc), analisavam o contexto escolar e social com desenvoltura, apontando possíveis soluções para seus problemas, podendo, assim, nele interferir. Nesse espaço, também, organizaram e puseram em prática: oficinas destinadas aos interesses dos jovens-estudantes e projetos conjuntos tratando de temas transversais presentes no cotidiano da escola (violência, sexualidade). Esta realidade despertou minha curiosidade para conhecer quais as repercussões do projeto em seu fazer pedagógico em sala de aula.

O estudo foi realizado com professores do ensino fundamental que atuavam de quinta a oitava série e desenvolveu-se de 2001 (observação das reuniões de formação) a 2002 (investigação sobre as práticas docentes em sala de aula). Participaram quatro professoras dos seguintes componentes curriculares: Ciências, Educação Física, História e Língua Portuguesa. Para a operacionalização da pesquisa, utilizei a abordagem qualitativa com opção pelo estudo de caso do tipo etnográfico, possibilitado pela minha permanência na escola durante treze meses.

Meu objetivo de pesquisa era investigar o processo de formação no formato como estava organizado até o ano de 2001, quinzenalmente, com os professores do turno matutino de quinta à oitava série, nas segundas-feiras, dentro de seu turno de trabalho. Como a observação das aulas e a realização das entrevistas ocorreram no ano de 2002, quando sua estruturação, por necessidades administrativo- burocráticas³, havia sido alterada para mensal, aos sábados, com todos os quarenta e seis docentes da escola, as professoras pesquisadas manifestaram-se em relação a essa modificação, agregando-a à análise em questão. Do estudo emergiram quatro categorias, descritas a seguir:

As parcerias em busca da autonomia e da reflexão

O projeto adota os pressupostos da *parceria colaborativa*, segundo conceito de Giovani (1998). Nesta forma de pesquisa, os pesquisadores da universidade participam aprendendo com os professores da escola básica e oferecendo contextos e suporte, além de provocar o processo de mudança até que esse possa ser assumido pelos professores da escola.

Assim, o projeto não pretendia restringir-se à promoção da autonomia dos professores individualmente, mas contribuir para eles assumirem a continuidade de sua formação coletiva de maneira autônoma.

Para isso, eram discutidos os contextos da escola através de suportes teóricos e de mídias, encaminhando-os para a criação e vivência de processos de práticas educativas voltadas para a busca de alternativas às dificuldades cotidianas tanto no que se refere ao processo de ensino-aprendizagem como a questões organizacionais coletivas e administrativas.

A coordenadora bem como profissionais de outras áreas e/ou instituições – psicólogos, psicodramatistas, professores, enfermeiros, professores e pesquisadores de universidades – proporcionaram seminários, oficinas, contribuíram com aportes teóricos específicos de suas áreas e trouxeram resultados de pesquisas.

³ Em decorrência de exigência da 5ª Coordenadoria Estadual de Educação do Estado do Rio Grande do Sul, o calendário letivo na escola teve de ser estendido, pois os horários utilizados para os encontros de formação tiveram de ser repostos. Somado a isso, os demais professores da escola solicitavam que a ação se estendesse também a eles, o que só poderia ocorrer se as reuniões passassem a acontecer aos sábados.

Conduzindo discussões, reflexões e práticas, oportunizaram aos educadores da escola o contato com a pesquisa, objetivando desmistificá-la.

A professoras, sujeitos do estudo, valorizaram as estratégias de formação adotadas. O atendimento às necessidades da comunidade e o enfoque dado, explicitando a intenção de também aprender com os docentes, demonstrou ter contribuído para estreitar a parceria colaborativa entre a universidade e escola pública.

Quanto à própria autonomia, elas entendem que a estão exercendo quando: selecionam o conteúdo mais importante do livro didático, adaptam exemplos de outras regiões do país, nele constantes, para a realidade dos alunos, entre outros aspectos.

Demonstrando avanço em direção ao novo paradigma, as professoras percebem o conhecimento como provisório e salientam sua preocupação com o acompanhamento às novas descobertas pelas mídias (televisão, revistas e livros didáticos atualizados). A percepção da provisoriedade do conhecimento cientificamente produzido é postura fundamental na educação contemporânea Gutiérrez (2002), Morin (2000) e Santos (1993, 2000), propiciando a geração de novos conhecimentos ao reconhece-los como passíveis de reformulação.

A autonomia pretendida não se restringia somente ao corpo docente. Assim, procurei identificar a existência de uma preocupação com a promoção de atividades que encaminhassem à autonomia discente na busca do conhecimento.

Apesar de as atividades centradas no professor ainda serem predominantes, constatei várias atividades que podem promover a autonomia, tais como: uso do dicionário (Língua Portuguesa e História), realização de resumo e leitura para os colegas (História e Ciências), ressignificação de texto em linguagem escrita (notícia de jornal) para a linguagem imagética (história em quadrinhos), trabalho de levantamento de dados (Ciências) com apresentação aos colegas, interpretação e comparação de diferentes tipos de textos (Língua Portuguesa), auto-avaliação da turma (conduzida brilhantemente pela professora de História), liberdade para se organizarem, intervindo somente quando não o conseguem (Educação Física), entre outras.

Como salienta Cunha (1998), a transposição paradigmática na educação não é um processo linear, pois para isso, é preciso mudar hábitos enraizados. Os alunos estavam acostumados a receberem os conhecimentos prontos e demonstram até mesmo receio de se expor. Este é um caminho longo que demanda paciência e persistência. Avanços e retrocessos fazem parte dessa caminhada em direção ao novo.

Em relação à continuidade da formação coletiva, houve algumas tentativas de aproximação da coordenadora do projeto com uma das professoras que parecia reunir condições para assumir a coordenação do grupo após a saída da professora da universidade, porém essa possibilidade não foi efetivada.

A ênfase no coletivo

A parceria colaborativa (Giovani, 1998) pressupõe a participação da coordenadora do processo de formação, diretora, professores, coordenadores de turno e supervisores pedagógicos da escola em tempo integral no processo de formação coletiva, com o objetivo de que todos possam intervir e construir a realidade. Dessa forma, pretende-se criar condições para que algumas ações coletivas sejam, não só buscadas, como assumidas e sustentadas pelo grupo, em decorrência de compromissos firmados, ampliando-se as possibilidades de uma condução democrática dos rumos da escola.

As participantes do estudo valorizaram o coletivo como apoio ao seu fazer pedagógico (estruturação quinzenal com professores de 5^a à 8^a), destacando, principalmente: a troca de experiências, o estreitamento das relações no grupo, o intercâmbio de material didático, o conhecimento de atividades e atitudes adotadas pelos colegas, que podem auxiliar na resolução de suas dificuldades e/ou serem por elas aproveitadas, o desenvolvimento e a aproximação com a direção da escola, criando um espaço de integração entre as instâncias administrativa e pedagógica.

No ano, em que participei das reuniões, o projeto contou com a presença da direção, dos professores e de uma estudante de psicologia que estava desenvolvendo estágio naquele período. Pude constatar a efetivação de propostas surgidas nas reuniões de formação, apoiadas pela direção da escola.

Analisando a participação do grupo no coletivo de formação durante o ano de 2001 (professores do ensino fundamental do turno matutino), percebi que os integrantes estavam sempre prontos a discutir, apresentar propostas e críticas, acolher as dinâmicas sugeridas, estabelecer a relação dos temas com sua prática. Situação que aponta para a *reconfiguração nas relações de poder* entre pares, um dos indicadores de inovação, no sentido de transposição paradigmática na educação, definido por Santos (1989).

Parece-me que, além disso, o projeto constituía um espaço no qual as educadoras, em parceria com os colegas, analisavam o contexto, criavam e trabalhavam na elaboração de atividades individuais ou conjuntas. Para Cunha “o trabalho coletivo reforça a possibilidade de êxito das iniciativas individuais. A possibilidade de partilha, troca de experiência, da reflexão conjunta, realimenta a disposição do professor que se dispõe a fazer ruptura com a prática pedagógica dominante.” (1998, p.109)

Já em 2002, ao estender-se a todos os professores da escola, o processo de formação docente em serviço passou a se realizar aos sábados e o enfoque mudou, deixou de centrar-se nas discussões sobre as experiências e práticas docentes para adotar um caráter mais abrangente. O grande número e a heterogeneidade dos participantes, pareceu dificultar, de certa forma, a promoção de trabalhos conjuntos que em anos anteriores foram constatados (relatórios 1999, 2000, 2001 e minha observação em 2001). O entra e sai da sala, pelos professores, foi citado como prejudicial ao trabalho do grupo de formação. Situação que no grupo menor não ocorria. Os encontros aos sábados, assim como as demais mudanças não foram do agrado da maior parte das educadoras pesquisadas.

A *reconfiguração das relações de poder* entre educadoras e alunos pode ser observada em algumas situações, principalmente através de acordos estabelecidos, onde as professoras negociavam a participação ativa dos jovens nas atividades por elas propostas e em contrapartida proporcionavam um tempo livre ao final da aula (para conversar, ler revistas, estudar outras disciplinas, etc).

Às vezes o tempo de aula se esgotava na atividade pedagógica, mas os acordos funcionavam bem. Na aula de História, a auto-avaliação da turma, muito bem conduzida pela professora, foi uma oportunidade de aprendizagem/construção coletiva capaz de auxiliar o crescimento dos jovens.

Poderíamos salientar, também, que a participação dos estudantes nas aulas era solicitada freqüentemente pelas professoras, através de perguntas durante a exposição oral do conteúdo. Porém, a disposição das cadeiras voltadas para frente, ainda observada na maioria das escolas, acabava limitando a interação dos jovens entre si. Situação observada inclusive na oitava série, onde os adolescentes sentavam em duplas e realizam alguns exercícios em parceria, mas interagiam intelectualmente, normalmente, com a professora. A exceção é a disciplina Educação Física, que se caracteriza por ser desenvolvida essencialmente de forma coletiva.

Em História, Língua Portuguesa e Ciências, um dos trabalhos para avaliação do trimestre foi realizado em grupo (duplas, eventualmente trios). As professoras orientaram para a produção coletiva e não para a divisão e posterior união de tarefas. Esse posicionamento das educadoras demonstra uma concepção relacionada a um novo paradigma educacional que podemos definir como modelo comunicacional de ensino (Penteado, 2002), Ecopedagogia (Gutierrez e Prado, 2000) ou Pedagogia da Comunicação (Gutiérrez, Porto e Penteado), pedagogias alternativas ao ensino tradicional onde a produção coletiva é decorrente da interação entre os estudantes.

Porém, senti que os alunos tiveram alguma dificuldade para efetivar os trabalhos, demoraram e se dispersaram. Talvez porque não seja fácil mesmo negociar para chegar a uma produção realmente conjunta. Ou, talvez porque essa metodologia de ensino tenha sido propiciada nas avaliações, momento de maior tensão e preocupação com o resultado. A dificuldade deles e a aparente improdutividade (demora), provavelmente, sejam algumas causas pelas quais as professoras utilizaram pouco essa estratégia nas aulas durante o período em que as observei.

A valorização das necessidades, dos saberes e das experiências

No *Projeto Parcerias*, partir do interesse, das necessidades e das experiências dos educadores, objetiva auxiliar a reflexão docente sobre a prática e a percepção de si próprios como produtores de saberes. Das experiências dos professores e do cotidiano escolar são extraídos, também, os temas do interesse dos participantes do processo, direcionando assim, os rumos do trabalho na escola (Porto, 2000).

A idéia é que os educadores ao sentirem-se produtores de saberes, da mesma forma percebam a importância de valorizar os interesses, os saberes e as experiências discentes, para que os estudantes avancem nesse sentido, podendo assim, ressignificar o conhecimento científico e não apenas assimilá-lo.

Esta preocupação referida está solidificada no discurso e na intenção das educadoras e pode ser constatada na introdução de conteúdo novo, quando questionam o que os jovens conhecem sobre o assunto, e no estabelecimento de relação dos conteúdos didáticos com a vida cotidiana deles (experiências e saberes), procurando construir uma ponte com o seu mundo.

Duas professoras utilizam instrumentos para conhecer quais são as necessidades/interesses dos alunos (Língua Portuguesa e Ciências). No ano de 2002, em que observei as aulas, as professoras contemplaram poucas solicitações dos estudantes, diferentemente de anos anteriores, segundo elas e relatórios. Uma das professoras justificou a predominância de aulas expositivo-dialogadas devido à redução de sua carga horária, deixando-lhe insegura quanto ao tempo necessário para desenvolver o programa. A outra confessou-me estar desestimulada no presente ano, pois apesar do trabalho diferenciado que vinha desenvolvendo (constatado através de relatos nas reuniões do projeto e de relatórios), teve sua carga horária na escola reduzida e, conseqüentemente o salário.

As outras duas que não realizaram esse levantamento (Educação Física e História), mostraram-se mais abertas ao inesperado, deixando-se conduzir pelas circunstâncias e acolhendo as oportunidades de aprendizagem surgidas, para desenvolver o conteúdo e/ou para trabalhar valores.

Três professoras relataram-me algumas tentativas, até aquele momento frustradas, para levar os estudantes a passeios com objetivo pedagógico, esbarrando sempre na questão financeira. Constatei a partir de relatórios (Porto 1999, 2000) e da observação em 2001, que nos anos anteriores, em que as reuniões do projeto se realizavam com maior frequência (quinzenalmente), abrangendo somente os professores de quinta a oitava série, portanto com um grupo menor e mais homogêneo as educadoras realizaram maior número de atividades do interesse/necessidade dos jovens (oficinas sobre o meio ambiente e de música, mix atividades, jornal confeccionado pelos alunos, livro sobre Histórias de terror, dinâmicas diferenciadas, dramatização, entre outros).

A ênfase das estratégias de formação, sem se restringir, centrava-se no fazer docente e a manifestação dos professores sobre suas dúvidas, podendo reduzir a ansiedade natural ao rompimento com práticas conhecidas no paradigma tradicional de ensino (reprodutivista) para avançar em direção a um novo paradigma educacional.

O apoio dos colegas foi citado como um fator decisivo ao investimento em alternativas pedagógicas inovadoras (de interesse dos alunos). A valorização dessa preocupação (atendimento do interesse dos jovens) pela coordenadora do projeto, no meu entender, estimulava o investimento em um tipo de atividade que não somente é mais trabalhosa, como segundo as professoras mesmas disseram, as deixa inseguras em relação ao que foi apreendido pelos estudantes.

Mais do que a efetivação de uma mudança permanente e sedimentada de postura, percebi em algumas educadoras, o conflito entre o reconhecimento de que poderiam propor maior número de atividades que valorizassem as necessidades, os saberes e as experiências dos jovens e, por outro lado, justificativas para a manutenção e/ou retorno à atividades que privilegiam a transmissão do conhecimento. Como aponta Cunha (1998), a situação de conflito, de descontentamento com o próprio fazer, é um dos fatores que tem demonstrado influir na mudança para um novo paradigma educacional.

A s diferentes linguagens, temas e mídias

O grande diferencial desse projeto está na utilização de linguagens alternativas à escrita e a oral, convencionalmente adotadas na formação, seja ela docente ou não. As diferentes linguagens/temas/mídias são utilizadas como forma de aproximação com os professores e como objeto de reflexão e de estudos para a pesquisadora e para o grupo docente (Porto, 2000).

Objetivando preparar e familiarizar os professores para o uso de linguagens e mídias, o grupo discute textos teóricos, recortes de jornais e de revistas, utiliza textos imagéticos (filmes, segmentos de programas televisivos, gravuras, painés, colagem), ouve e conversa sobre música, participa de seminários, vivencia dramatizações e psicodramas, dança, etc.

A adoção dessas linguagens tanto se destina a auxiliar na reflexão sobre componentes curriculares e situações relacionadas ao cotidiano da escola, como pretende aproximar o grupo de professores, sensibilizá-los para a revisão de conceitos e para os interesses dos jovens (Porto, 2001). E vem conseguindo. Propostas de trabalho, nessa linha, são discutidas e construídas com relativa facilidade pelos professores (reuniões no ano de 2001, em que participei dos encontros de formação).

O uso das linguagens citadas é destacado pelas docentes como um dos pontos altos do projeto de formação. Para elas, as dinâmicas proporcionam prazer – que se prolonga durante a semana – melhoram o relacionamento do grupo e auxiliam nas reflexões que desenvolvem.

As educadoras reconhecem, também, a grande influência dos meios de comunicação de massa, especialmente da televisão (SBT e Globo) e do rádio (músicas), e de outras mídias como: celular, vídeo-cassete e vídeo-game e suas linguagens, na vida dos seus alunos. Enfocam o material proveniente delas (Fantástico, Globo Repórter e novelas), para fazer uma ponte com os conteúdos didáticos e as músicas são levadas para escutar durante a realização de exercícios.

Desde o início do projeto (conforme relatórios e relatos docentes), até 2001 (quando observei as reuniões e constatei), diversas mídias foram utilizadas pelos professores, entre elas: produção de livro sobre histórias de terror, produção de textos a partir de crônicas e reportagens de jornais, dramatizações, paródias, redação de jornal pelos alunos, filmes (material de apoio), histórias em quadrinhos (material de apoio e produção discente), dinâmicas, etc.

Em 2002, quando se efetuou o levantamento de dados, a utilização de mídias outras, além do livro didático, embora tenha acontecido, havia sido reduzida em relação ao ano anterior. Presenciei a utilização de notícia de jornal e história em quadrinhos, numa mesma atividade. A professora de História trouxe revistas para ilustrar o conteúdo que estava desenvolvendo e costuma, quando resta pouco tempo ao final da aula, trazer revistas da biblioteca que são disponibilizadas aos jovens. O vídeo-cassete – bastante usado no ano de 2001, quando observei as reuniões - foi citado como uma mídia que não estão utilizando devido ao fato do aparelho estar no conserto e a sala estar impossibilitada, servindo como depósito de cadeiras e classes em reparo.

Segundo a percepção de algumas das professoras a redução do uso de mídias propriamente ditas aconteceu após a reestruturação do *Projeto Parcerias* (aumento do número de participantes, espaçamento dos encontros e alteração na sistemática das reuniões). Para elas essas reformulações ocasionaram a retomada de algumas práticas pedagógicas sustentadas na transmissão e reprodução do conhecimento. Essa situação coincidiu com a redução da carga horária na escola de uma das professoras e com a diminuição do número de horas-aula semanais do componente curricular a cargo da outra, situações já citadas anteriormente.

Inobstante o anteriormente citado, os livros didáticos adotados em 2002 apresentam riqueza no que se refere ao uso de trechos de outras mídias, tais como: textos de revistas para adolescentes, charges, histórias em quadrinhos, textos de músicas atuais da MPB, fotografias utilizadas em campanhas publicitárias, rótulos de embalagens de produtos à venda no mercado, obras de arte, cartas, outdoors, entre outros. Há uma preocupação com a abordagem de temas atuais e polêmicos do nosso tempo, tudo numa perspectiva preocupada com a valorização cultural, com a cidadania, com a solidariedade, com o respeito à vida humana e às diferenças, etc. As atividades priorizam a reflexão e a produção discente, individualmente ou em grupos, além de exercícios para avaliar o aprendizado.

O livro didático foi o principal material de apoio ao processo de ensino aprendizagem nessa escola em 2002. O que talvez se justifique pelo grande número de atendimentos paralelos de turmas.

A escolha dos livros didáticos com textos e mídias próximos do cotidiano dos jovens, com variedade de outras linguagens além da escrita e da oral e quantidade de atividades participativas, reflexivas e comunicativas, que podem ser utilizadas para ampliar a interatividade discente no processo de produção do conhecimento, demonstra avanço em direção ao novo paradigma. O aproveitamento das atividades do livro que promovem maior interação (discussões em grupos) e a produção discente ainda não foi muito significativo. Precisamos reconhecer que o número de atendimentos paralelos, que ocorrem quase diariamente, dificulta a adoção de atividades que exigem a presença das professoras na mediação e provocação dos participantes, que não estão acostumados com sua dinâmica.

A utilização de outras linguagens/mídias e temas parece estar ainda dependente do estímulo/apoio proporcionado pelas reuniões do projeto de formação em serviço. Quando

essas ocorriam com maior proximidade e com maior espaço para discutir as práticas docentes em sala de aula, as incursões por outras linguagens e mídias, além do livro didático, eram mais freqüentes. O estímulo dos colegas e da coordenadora do projeto, o conhecimento de outras experiências, as sugestões de atividades, a possibilidade de rever as atividades com o grupo e de receber orientação sobre como agir quando estavam em dúvida, parecia fortalecer os educadores em seu uso.

Na minha compreensão, a redução do uso de mídias em sala de aula não significou o abandono da postura comunicacional. A estruturação do processo de ensino-aprendizagem, pelas docentes, demonstrou estar impregnada dessa postura emergente quando: relacionavam o conteúdo das aulas com a programação televisiva, ou mesmo com situações do cotidiano dos jovens da periferia da cidade e não com outras classes sociais, levavam revistas para as aulas para ilustrar o conteúdo, propiciavam um tempo no final das aulas para os alunos gozarem como quisessem (lendo, estudando para outra disciplina, conversando), estimulavam o uso do dicionário ao invés de darem a resposta pronta, adotavam atividades que propõem diferentes mídias interligadas, relacionavam o conteúdo de sala de aula com a copa do mundo de futebol que estava ocorrendo naquela época, entre outras ações.

Como aponta Penteado (op. cit.), essa é uma proposta recente, ocasionando ações inovadoras e, portanto, com poucos antecedentes que as orientem. A formação continuada pode ser um importante apoio aos professores na valorização e na inclusão das mídias na prática cotidiana, até que os educadores sintam-se seguros para caminhar por si só. Para isso, a inserção dos meios na escola não deve ser vista como um acréscimo ao processo educativo, mas como uma situação que precisa ser trabalhada para que os estudantes possam interpretá-los, utilizá-los de acordo com seus propósitos e ressignificá-los a partir de suas vivências e percepção, pois cada vez mais é através desses meios que as pessoas tem acesso ao que se passa no mundo.

Conclusão

Os pressupostos da Pedagogia da Comunicação são capazes de mediar as práticas pedagógicas em direção à transposição paradigmática na educação ao constituir-se num espaço de discussão, preparação e reavaliação de práticas pedagógicas inovadoras. O modelo de formação adotado é fundamental para que os professores percebam-se como agentes da mudança e não simples tarefeiros que agora vêem reformuladas as exigências a si impostas. O posicionamento dos educadores como autores de sua formação propicia condições para encaminharem-se para a autonomia em seu fazer (Nóvoa, 1992).

Ao pensarmos na fecundidade da formação coletiva precisamos analisar a constituição do grupo. A heterogeneidade, no estudo apresentado, pareceu dificultar algumas atividades que no grupo menor e mais homogêneo foram bastante valorizadas pelos participantes da formação - análise do próprio fazer docente, elaboração de atividades conjuntas e individuais, entre outras, facilitadas pelo apoio coletivo.

A influência da formação continuada com os princípios da Pedagogia da Comunicação na construção dos docentes da escola evidenciou-se pela demonstração de algumas *atitudes/posturas/ações* que buscaram romper com o ensino reprodutivo. A mudança para o novo paradigma pressupõe o abandono de práticas fundamentadas e a construção de outras alternativas. A adoção de estratégias utilizadas por outros colegas ou citadas na literatura, implica em uma releitura pessoal.

A percepção e o estabelecimento de relação entre as práticas propostas e o cotidiano da sala de aula não acontece de forma linear. O projeto de formação continuada dos professores da escola é um instrumento de provocação de mudanças pedagógicas. Mudanças essas que no decorrer do processo se entrelaçaram com os conhecimentos trazidos pelo grupo, formando uma grande teia⁴. A alteração das concepções docentes reflete-se no fazer pedagógico.

⁴ Expressão usada pela Prof^ª. Dr^ª. Cleoni Fernandes, adotada aqui para referir-se ao entrelaçamento de conhecimentos nas relações de aprendizagem.

Porém, precisamos ter clareza de que para que ocorra a continuidade da formação coletiva de forma sistemática, após o afastamento da coordenadora da universidade, habilitada para exercer a função de condutora do processo, é preciso qualificar uma, ou, de preferência, duas ou três pessoas que assumam este posto, preparando e conduzindo as reuniões de acordo com os interesses do grupo e para que tenham a objetividade necessária a um processo de formação.

Não podemos ser ingênuos e acreditar que a força de vontade e determinação dos professores possa sustentar, por si só, a reformulação para práticas que exigem mais investimento em material de apoio didático, tempo disponível para a preparação de aulas mais trabalhosas, assim como para a correção dos trabalhos utilizados na avaliação dos alunos, registro constante do rendimento escolar e interlocução entre os componentes curriculares, condição fundamental se quisermos caminhar em direção à tão falada interdisciplinaridade.

Embora acreditando na proposta, as professoras argumentaram a ocorrência de problemas reais que influenciam o processo de formação, tais como: baixos salários e em decorrência, muitas vezes, duas ou três jornadas de trabalho, sobrecarga de trabalho, (pedagógico e burocrático), carga horária fechada, sem tempo previsto para reuniões (em 2001 tiveram que estender o calendário para compensar o tempo utilizado nos encontros de formação) ou reuniões de formação realizadas fora do horário em 2002, rotatividade dos professores da escola, entre outros.

Para a efetivação da continuidade da formação dos educadores em exercício, os governantes precisam considerar estas questões para viabilizar propostas possíveis de serem colocadas em prática, senão, realmente estaremos enganados, acreditando em algo utópico.

A mudança nas práticas pedagógicas em direção a uma nova proposta educacional, depende, acima de tudo, que os professores acreditem em sua necessidade e que o façam impulsionados por essa crença (Cunha, 1998). Caso contrário, apenas para atender a imposições do governo, das Secretarias de Educação e das escolas, poderá ser apenas “fogo de palha”, a se apagar diante do primeiro vento desfavorável que soprar.

Inobstante as dificuldades e desafios, os dados levantados confirmam a relevância desse tipo de formação porque oferece aos educadores o espaço para a auto-construção pessoal, profissional e para o desenvolvimento organizacional da escola, podendo auxiliar com novos aportes para a reformulação da educação em direção ao novo, ou talvez devêssemos dizer novos paradigmas, pois adequados a cada realidade e suas diferentes necessidades.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, Isabel (org.). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto, Portugal: Porto Editores, 1996.
- CANDAU, Vera Maria. **Magistério: construção cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 1997.
- CUNHA, Maria Isabel da. **O professor Universitário na transição de paradigmas**. Araraquara: JM Editora, 1998.
- GIOVANI, Luciana. Do professor informante ao professor parceiro: reflexões sobre o papel da universidade para o desenvolvimento profissional de professores e as mudanças na escola. **Cadernos CEDES**. São Paulo, n. 44, p. 46-58, abril 1998.
- GUTIÉRREZ, Francisco e PRIETO, Daniel. **A mediação Pedagógica: educação à distância alternativa**. Campinas: Papyrus, 1993. (Série Educação Internacional do Instituto Paulo Freire).
- GUTIÉRREZ, Francisco e PRADO, Cruz. **Ecopedagogia e cidadania planetária**. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 2000. (Guia da escola cidadã, v.3).
- MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2000.
- NÓVOA, Antônio. **Os professores e a sua formação**. Lisboa, Portugal: Dom Quixote, 1992.
- PENTEADO, Heloísa Dupas. **Televisão e escola: conflito ou cooperação**. São Paulo: Cortez, 1991.
- _____. (org.). **Pedagogia da Comunicação: teorias e práticas**. São Paulo: Cortez, 1998.
- _____. **Comunicação escolar: uma metodologia de ensino**. São Paulo: Salesiana, 2002.
- PINTO, Carmem Lúcia Lascano. **A Pedagogia da Comunicação: as repercussões da formação contínua nas práticas docentes**. 2002. Pelotas/RS. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas. Pelotas/RS, 2002.
- PORTO, Tânia Maria Esperon. **Aprendizagem escolar e televisão: uma experiência com a pedagogia da comunicação em 5ª série de 1º grau**. 1996. São Paulo. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, 1996.

_____. **Escola Pública e Pedagogia da Comunicação: uma parceria com professores em serviço.** Projeto de Pesquisa. Universidade Federal de Pelotas: Faculdade de Educação. Departamento de Ensino, 1997.

_____. Educação para a mídia/ Pedagogia da comunicação. In: PENTEADO, Heloísa Dupas (org.). **Pedagogia da Comunicação: teorias e práticas.** São Paulo: Cortez, 1998.

PORTO, Tânia Maria Esperon. Projeto Escola Pública e Pedagogia da Comunicação: uma parceria com professores em serviço. **Relatório CNPq.** Pelotas/RS: Universidade Federal de Pelotas/Faculdade de Educação, 1999.

_____. Escola Pública e Pedagogia da Comunicação: uma parceria com professores em serviço. **Relatório CNPq,** Pelotas, RS: Universidade Federal de Pelotas/Faculdade de Educação, 2000.

_____. Pedagogia da Comunicação: da teoria à prática com professores e alunos. **Relatório FAPERGS.** Pelotas, RS: Universidade Federal de Pelotas/RS Faculdade de Educação, 2001.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Introdução a uma ciência pós-moderna.** Rio de Janeiro: Graal, 1989.

_____. **Um discurso sobre as ciências.** Porto, Portugal: Afrontamento, 1993.

_____. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência.** São Paulo: Cortez Editora, 2000.

