

PEDAGOGIA DA COMUNICAÇÃO:

DA TEORIA À PRÁTICA COM PROFESSORES E ALUNOS

Tania Maria Esperon Porto*

Resumo: O texto focaliza a educação numa sociedade tecnológica, comunicacional e em mudança e sua relação com a formação de professores de serviço, a partir de relações educativas e comunicacionais do cotidiano escolar.

Palavras-chave: Pedagogia da linguagem, comunicação, meios de comunicação, formação de professores.

* Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP); Professora e Chefe do Departamento de Ensino da Universidade Federal de Pelotas (RS). E-mail: tania.porto@terra.com.br

Os indivíduos conhecem, pensam e agem segundo paradigmas inscritos culturalmente neles [...] de um lado o mundo dos objetos, submetidos a observações, experimentações, manipulações; de outro lado, o mundo de sujeitos que se questionam sobre problemas de existência, de comunicação, de consciência, de destino. Assim, um paradigma pode ao mesmo tempo elucidar e cegar, revelar e ocultar. É no seu seio que se esconde o problema-chave do jogo da verdade e do erro.

Edgar Morin

Introdução

As relações de docentes e discentes e destes com os meios de comunicação numa sociedade tecnológica-comunicacional, porém contraditória, e em mudança, têm sido alvo de nossos estudos em escolas públicas de periferia. A convivência com os sujeitos escolares evidenciaram-nos a importância educativa de um recurso do qual os meios se servem e que a escola há muito tempo deixou de utilizar: *a própria vida*. Os meios de comunicação destacam e privilegiam a apreensão de aspectos do cotidiano, trabalhando com propriedade as diferentes linguagens para chegar, por meio da emoção, da imaginação e do recorte da realidade ao espectador.

Focalizando estudos por dentro da escola, retomamos, num primeiro momento, discussões paradigmáticas sobre educação numa sociedade tecnológica, comunicacional e em mudança. Avançamos, num segundo momento, para uma análise mais “pontuada” sobre a formação de professores em serviço, a partir de relações educativas e comunicacionais presentes no cotidiano escolar, construídas principalmente através da (e pela) mídia.

A educação e um novo paradigma

A concepção linear e mecanicista do mundo cede lugar a novas formas de expressão, compreensão e relação numa visão “holística e

ecológica”, que nos encaminham para o entendimento da realidade a partir de valores muitas vezes, desconsiderados pelas ciências ditas tradicionais. Uma outra visão do mundo supõe conscientização acerca de relações e interdependência entre fenômenos físicos, biológicos, psicológicos, sociais e culturais, transcendendo compartimentos curriculares e conceituais. Novas formas de significar o mundo supõem, como assegura Boff (*apud* GUTIÉRREZ e PRADO, 2000. p. 30), novos modos de ser, de sentir, de pensar, de valorizar, de agir, que trazem consigo outros valores, sonhos e comportamentos assumidos pelas pessoas e grupos sociais nos quais eles participam.

Frente à lógica racionalista que nega o sagrado e a subjetividade e, em nome do desenvolvimento e progresso [...] o paradigma emergente caracteriza-se pela promoção de uma lógica relacional e auto-organizacional que leva o ser humano a redescobrir o lugar que lhe corresponde dentro do conjunto harmonioso do universo [...] abandonar o paradigma que presidiu o nosso agir até o momento significa apoderar-se de espaços inéditos que requerem novas respostas em todos os âmbitos [...] precisamos de uma nova visão da realidade, uma mudança fundamental em nossos pensamentos, percepção e valores.

Para esta sociedade, cujas certezas e modelos não mais funcionam como se imaginava, são necessárias novas formas de ser e de estar no mundo, que superem os estreitos limites da educação tradicional (bancária, no entender de Paulo Freire), centrada na lógica da repetição, competição e reprodução, sem consideração às riquezas dos seres humanos e suas dinâmicas de relações, muitas vezes não valorizadas pelas instituições educativas.

Ao contrário do homem da era de Guttemberg, treinado para a racionalização e a distância afetiva, o homem da civilização audiovisual eletrônica, no entender de Babin e Kouloumdjian (1989), conecta intimamente a sensação à compreensão, a coloração imaginária ao conceito. Sem afetividade, não há audiovisual. Esta nova linguagem que interconecta e aproxima os indivíduos treina múltiplas atitudes perceptivas e solicita constantemente a imaginação, investindo na afetividade como papel de mediação primordial no mundo.

Considerando este breve panorama, entendemos a educação como um processo complexo que vai além da aquisição de conhecimentos. Educação envolve um processo de desenvolvimento global da consciência e da comunicação, integrando, numa visão mais ampla, os diferentes níveis de conhecimento e de expressão. Educar o ser integral (corpo, mente, sentimentos, espírito), buscando as relações entre o pessoal e o grupal, o sensorial e o racional, o abstrato e o concreto tem pautado nossa meta de trabalho.

Educação é não colecionar informações na cabeça [...] é saber processar criticamente as informações [...] é preparar para a liberdade. As pessoas são livres porque podem escolher. E só podem escolher quando conhecem alternativas [...] sem alternativas não há liberdade [...] é saber acreditar, desconfiar, investigar a realidade (DIMENSTEIN, *apud* PORTO 1998, p.32).

A educação implica, também, saber lidar com sensações, emoções e valores que nos cercam. “Educar é aprender a gerenciar valores. Não basta só informação e conhecimento... A educação tem sentido se trabalharmos com valores que nos ajudem a sermos mais felizes” (MORÁN *apud* PORTO, 2001).

Estamos diante de uma outra maneira de compreender, de aprender, onde a afetividade, a imaginação e os valores não podem deixar de ser considerados.

Concordamos com Gutiérrez e Prado (2000), quando asseguram que estamos diante de novas alternativas as quais auxiliam os indivíduos a ingressarem numa nova era, de um mundo mais solidário, criativo, afetivo, flexível e participativo. Este processo requer, além da tomada de consciência, um plano de trabalho que assegure mudanças para as atuais demandas sociais, educativas e tecnológicas, tendo como metas:

- a formação de pessoas capazes de desenvolver formas de vida condizentes com as novas necessidades culturais, sociais, econômicas, políticas...;
- a construção de formas de convivência humana, tanto no plano comunitário quanto no institucional;

- a consciência dos cinco “e” básicos - espiritual, ético, existencial, ecológico, epistemológico;

- a redefinição de relações com o meio ambiente e tecnologias, valorizando as diversidades inerentes aos sujeitos participantes destas relações;

- a atualização de potencialidades do sujeito, principalmente no que se refere à participação, criatividade, afeto, solidariedade, flexibilidade e colaboração, que tornam mais equilibradas as relações.

A educação auxilia na caminhada do indivíduo em direção à autonomia, à liberdade e à participação consciente.

Apoiando-nos nestas metas, nestes desafios, buscamos/trazemos de dentro da escola, local prioritário de formação docente e discente, alguns elementos que nos auxiliam na construção de nossa caminhada com a pedagogia da comunicação.

A escola, os meios de comunicação e a Pedagogia da Comunicação:

Quais são as linguagens da escola?

Na atual estrutura, a escola está isolada, mantendo-se praticamente com linguagens cognoscitivas, enfatizando a oral e a escrita. Esse modelo, no entender de Penteado (2000), caracteriza-se por um *processo de dominação /subordinação* que preside as relações sociopedagógicas. O professor detém o conhecimento da situação de ensino, e o aluno a ela se submete. O professor decide, o aluno acata. O professor planeja – estabelece objetivos, escolhe procedimentos–, aprova/reprova seus alunos. O professor fala, o aluno escuta. O professor dita, o aluno escreve. O professor escreve ou esquematiza na lousa e o aluno apenas ouve e copia.

Quais são as linguagens dos meios de comunicação?

Os meios ou mídias combinam/integram linguagem falada, conceitual, escrita, com imagens, efeitos especiais, ritmos, músicas. Criam relações inesperadas entre o real e o imaginário. Combinam

superposição de linguagens e mensagens, explorando com propriedade a hegemonia da emoção sobre a razão, do sensorial sobre o conceitual e da espetacularização sobre o cognitivo.

Como a escola interage (ou pode interagir) com os meios de comunicação?

A escola e as mídias assemelham-se porque têm a realidade e a cotidianidade. Os meios são sedutores, regem-se pela lógica do mercado, e a escola é impositiva (de certa forma constrangedora), regendo-se pela lógica da formalização e do público.

Entendemos a escola como local de aquisição e produção de saberes, mas a informação e os conhecimentos adquiridos pelos estudantes (e pelos professores) não estão apenas na escola e na família. Estão na vida, nas relações com os amigos e com os meios de comunicação, entre outros. Ingenuamente, algumas escolas desconhecem os mecanismos de sedução presentes nos meios tecnológicos e de comunicação. Afirmam ser imprescindível ensinar os alunos a educar-se para os meios, entendendo que lhes basta ter espírito crítico. Esta consideração, no entender de Ferrés (2000), é ingênua e parcial, pois os meios, com sua lógica própria (das emoções), chegam ao usuário atendendo diferentes anseios (tensões, esperanças, necessidades, desejos, temores) desconsiderados pela escola tradicional.

Educar com os meios e educar para os meios é um binômio imprescindível à educação escolar. Não se trata de apenas incorporar o conhecimento das modernas tecnologias e suas linguagens. É preciso avançar. O conhecimento das linguagens da mídia habilita os sujeitos, em certa medida, a viver e participar num mundo de relações (PORTO, 1998). Linguagens que ultrapassam a relação deles com os meios de comunicação, porque possibilitam comunicações desde as tradicionalmente aceitas pela escola (livros, periódicos), até as mais atuais e muitas vezes não-exploradas no âmbito escolar (vídeos, TV, Internet...). Concordamos com Moran (*apud* PORTO, 2001), que a educação pressupõe aprender a “gerenciar tecnologias, tanto da informação quanto da comunicação e pressupõe ajudar a perceber onde está o essencial, estabelecendo processos de comunicação cada vez mais ricos e mais participativos”.

A dimensão dos desdobramentos comunicacionais que as linguagens da mídia propiciam é sugestiva de que a relação da escola com os meios de comunicação precisa ir além da formação do receptor crítico, que configura uma educação para a mídia, cuja preocupação maior se completa numa relação lúcida de usuário com o meio de comunicação. A abordagem pedagógica precisa, ainda, superar o uso dos meios como recursos auxiliares de um ensino, preocupado com a ilustração de suas proposições, que freqüentemente se completa com a tomada da “representação” pela “habilidade”, subaproveitando a potencialidade reveladora da representação utilizada e distorcendo a realidade que pretende ser focalizada (PORTO, 2001).

Sabemos que os meios estão na escola, não apenas na forma de recursos auxiliares, mas na cultura dos alunos que a ela acorrem.

É preciso que a relação da escola com estes meios se encaminhe para uma abordagem pedagógica que tenha por meta legitimar uma ideologia democrática de educação, tornando significativo e, por esta razão, dinâmico e interessante o ensino-aprendizagem, pelo entrecruzamento intencional de duas instâncias sociais do saber – *meios de comunicação e escola* – segundo o qual seja possível:

- preconizar o espaço escolar como um local de produção de conhecimento e, portanto, de cultura;
- considerar a realidade dos sujeitos escolares, profundamente marcada pela experiência comunicacional com a mídia;
- recorrer à utilização da imagem e ao processo dialógico para a conscientização do professor e do aluno no processo de (re)conhecimento da realidade;
- considerar a importância do prazer e significação existentes na aprendizagem;
- possibilitar diferentes formas de expressão/interação.

À instituição escolar cabe auxiliar os sujeitos a reconhecer, processar, sistematizar e utilizar informações adquiridas a partir das diferentes fontes, promovendo processos de ensino que auxiliem o aluno a criar, a se expressar e a ir em busca do que quer, enfrentado situações muitas vezes inesperadas, porém significativas. Gutiérrez (*apud* PORTO, 1997) apresenta propostas alternativas para a supe-

ração de relações autoritárias e para o estabelecimento de relações com os meios de comunicação, que gerem processos educativos:

Educar para as incertezas: A vida é cheia de incertezas. Os estudantes têm incertezas, dúvidas e dificuldades, muitas vezes não respondidas pela escola: *Será que o Fulano gosta de mim? Será que meu namorado vem hoje? Quando vão desaparecer minhas espinhas?*

Muitas vezes, a escola menospreza o referencial momentâneo dos jovens, preparando-os para um futuro através de certezas presentes em livros editados e adotados de norte a sul do Brasil. Os programas de TV (ou Internet, por exemplo) mostram problemas, dificuldades (emocionais, sociais, econômicas e políticas) que poderiam constituir insumo para trabalhar conteúdos de História, Português, Geografia e Línguas, entre outros conhecimentos. Na TV e na Internet, os alunos têm, ao vivo, imagens, informações e debates que trazem problemas e situações (próximas ou não a eles) que poderiam contribuir para sua autonomia, participação, escolhas e decisões frente ao inesperado.

Para Morin (2000, p. 30-31), a educação tem como princípio e necessidade ter conhecimento do conhecimento e, como o inesperado surpreende-nos, muitas vezes “[...] é preciso ser capaz de rever nossas teorias e idéias, em vez de deixar o fato novo entrar à força na teoria capaz de recebê-lo [...] assim, a incerteza que mata o conhecimento simplista, é o desintoxicante do conhecimento complexo”.

Educar para ser feliz, ter prazer e descobrir significações: O que é importante para a criança/jovem na sua faixa etária? Quais são seus valores? Em que momentos da escola vemos alegria, felicidade em seus rostos? O professor diz-lhe que tem que aprender tal conteúdo porque *“vai servir para o futuro”*. Aí a criança pergunta: *“Quando é o futuro?”* E o professor diz que aquilo *“irá servir para o vestibular”*; só que quando chegar o vestibular, o estudante só irá se lembrar do que aprendeu no *“cursinho”*. Então, a maioria dos conteúdos que a escola trabalhou no Ensino Fundamental e Médio serviu apenas para a reprodução em prova e não fez sentido para sua vida de criança/jovem. Nos atuais moldes da escola, há muitos conteúdos considerados *“acessórios”* que, se desaparecessem do currículo, não fariam

falta, e muitos espaços preenchidos com atividades desinteressantes e carentes de sentido para os alunos. Professores e alunos sentem-se descontentes com a vida escolar, compactuando com a situação vivida. É preciso descobrir o sentido das coisas, a partir da vida cotidiana (GUTIÉRREZ e PRADO, 2000, p. 97-99).

Educar para a expressão: Os estudantes têm diferentes formas de expressão (por imagens, gestos, emoções, símbolos, relações, corpo) muitas vezes reprimidas e banidas da escola. A possibilidade de comunicação e interlocução pelos estudantes só acontece nos pequenos intervalos entre as aulas e no recreio. Nos demais espaços, o aluno deve expressar aquilo que os professores/livros consideram corretos, e não seus erros/necessidades/construções, muitas vezes distantes do que a escola permite. Como educar o sentir, o emocionar e o amar dentro dos muros escolares, tão rígidos e preconceituosos sobre *o certo e o errado*, num mundo avaliado a partir de “parâmetros de normalidade”?

Educar para a participação, convivência e solidariedade: Novas situações e problemas se apresentam aos indivíduos que necessitam de outros valores, relações e significações, muitas vezes, ausentes na maioria das instituições educativas. Nas salas de aula, os alunos aprendem a dividir, a reproduzir e a “competir por melhores notas”. O aprendizado da solidariedade, da união, da agregação, não têm espaço, não só pelas dificuldades estruturais da escola (número excessivo de alunos nas salas, períodos pequenos de aulas), como pelo desconhecimento do sentido maior que a palavra participação encerra. Os docentes acreditam que proporcionam a participação do aluno, no momento em que estes “fazem coisas, pintam, escrevem, criam”, mas o termo vai além desta ação. Significa interlocução. Numa pedagogia assim concebida, professores e alunos são aprendizes, e interlocutores, pois estão em interação, em constante diálogo e construção conjunta de conhecimentos.

Trazemos para discussão não uma pedagogia sobre os meios de comunicação. Trazemos 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.

Os saberes necessários para a formação do 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 (1994) e Sacristán (1999), 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).

Em vez de as escolas preocuparem-se com a *quantidade de conteúdos dos programas* a serem vencidos, devem, no entender de Giroux (1997), Santos (1997) e Sacristán (1999), selecionar temas relevantes, articulando-os às experiências dos alunos e conectando-os com a vida e a realidade social.

A Pedagogia da Comunicação, área emergente que entende a atividade didática como ato comunicativo e integrador, vem sendo sistematizada e utilizada por Gutiérrez (1984 e 1993, 2000), Penteadó (1991, 1998) e Porto (1998, 2000, 2001). Tal pedagogia objetiva que o educando se converta de agente passivo em consumidor ativo, livre, responsável e crítico dos meios de comunicação, por meio de diferentes formas de expressão criativa – por imagens, códigos, símbolos, relações, emoções e sensações.

Recupera-se o processo de comunicação/partilha/participação no processo educativo, no qual professores e alunos (sujeitos comunicantes) interagem mediante estratégias e instrumentos que “[...] possibilitam compreender o mundo e expressá-lo para viver melhor e poder, assim, escrever sua história” (GUTIÉRREZ *apud* PORTO, 1997, p. 320).

O trabalho coletivo e a formação docente

Partilhamos idéias defendidas por autores, tais como Schön (1992), Nóvoa (1992), Zeichner (1993) e Giroux (1997), entre outros, que afirmam a importância da pesquisa realizada junto aos professores da educação básica, de maneira integrada ao contexto da escola. A contribuição desses autores deixa clara a importância de discussões sobre a formação docente no próprio local de trabalho, a partir de parcerias com a universidade.

A formação docente num paradigma comunicacional é responsabilidade não só da academia, mas do espaço onde a ação acontece. 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; proporcionando vivências que auxiliem professores e alunos a desenvolverem a sensibilidade e a refletirem e perceberem seus saberes (de senso comum) como ponto de partida para entender, processar e transformar a realidade. Pressupõe uma reforma paradigmática, e não programática, pois a questão fundamental é a organização dos conhecimentos, articulados às relações, ao contexto, ao global, ao multidimensional e ao complexo, considerando conceitos extraídos de Morin (2000).

O trabalho cooperativo ou “parceria colaborativa”, como denomina Giovanni (1998), entre a universidade e demais graus de ensino, contribui com a formação continuada do professor e com a produção de conhecimentos no contexto escolar pelo e para o profissional que os usa. 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 docente.

Para Sirotnik e Goodlad (*apud* GIOVANNI, 1998), alguns princípios norteiam esta forma de trabalho, ou seja:

- ênfase ao trabalho coletivo, com socialização de saberes aprendidos pelas experiências, dificuldades e soluções adotadas. O grupo serve de espaço de interação comunicativa e de aprendizagem;
- foco tanto nas questões práticas da escola, quanto nos problemas teóricos, num processo dialético entre ambos;

- crescimento e respeito mútuos entre todos os participantes;
- atenção para o processo de estudo e investigação de problemas, para a implementação de resultados obtidos.

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).

O que diferencia este tipo de pesquisa de outros tipos de parcerias é o “[...] caráter de participação e colaboração de que se reveste” (GIOVANNI, 1998, p. 50). Professores, diretores e supervisores participam de todas as etapas do processo como membros representativos da situação em estudo, com o objetivo não só de informar, mas de intervir sobre a situação, considerada problema ou “merecedora de estudos e de investigação, para a busca de soluções e de mudanças” (p. 50). Estes sujeitos avançam para uma participação reflexiva, ativa e consciente nas decisões-ações.

Para Perrenoud (2000), um trabalho de equipe pressupõe confronto e análise de problemas pessoais e/ou profissionais e de situações complexas e práticas; pressupõe níveis de interdependência que englobam a partilha de recursos, idéias, práticas e alunos. Nestas situações, muitas vezes, é necessário administrar crises e confrontos que surgem pelas oportunidades dadas aos docentes de manifestarem seu ponto de vista e expressarem seus interesses, dificuldades e soluções encontradas.

As discussões sobre questões epistemológicas e metodológicas no coletivo auxiliam o professor a adquirir elementos para pensar a escola em geral, o trabalho de sala de aula e as relações permeadas pelo exercício docente.

Admitir o erro, ouvir e analisar opiniões e alternativas de ação, enfrentando conflitos que gerem transformação de “práticas já sacramentadas”, são atitudes corajosas de que a reflexão não pode prescindir. Pensar nas conseqüências decorrentes das decisões tomadas pode assumir dimensões pessoais, profissionais, sociais e/ou polí-

ticas, como uma responsabilidade que nem todos os profissionais esperam ou estão preparados para assumir (PORTO, 2001).

A compreensão gerada na multiplicidade de idéias parte do princípio de que “[...] é preciso conceber a unidade do múltiplo e a multiplicidade do uno” (MORIN, 2000, p.55). O autor entende que os saberes desunidos, compartimentados e divididos contribuem para o conhecimento das partes e para o agravamento da ignorância do todo. É preciso conjugar as partes para o entendimento global e complexo dos problemas.

A pesquisa em ação

Descrevemos, a seguir, as principais etapas de uma pesquisa¹ realizada no período de 1997 a 2000 numa escola pública de periferia no interior do RS/Brasil e alguns resultados alcançados com o corpo docente e discente.

Os conhecimentos, as metodologias, foram surgindo a partir dos dados levantados, das relações dialógicas entre o pesquisador e os sujeitos pesquisados, e de ambos com os meios de comunicação.

1) Levantamento de dados da realidade:

Durante os dois primeiros anos, aplicamos questionários, realizamos entrevistas e reuniões, fazendo um trabalho que chamamos de “namoro sociopedagógico”, onde todos estávamos nos conhecendo, experimentando e dispendo-nos para um pensar e agir mais coletivo e reflexivo. Procuramos criar um clima favorável para a aproximação dos docentes com a pesquisadora, vinda de outro espaço acadêmico, com referências e formação diversificadas daquelas dos sujeitos escolares e, inicialmente, sem o reconhecimento e a aceitação do grupo. Os questionários e encontros iniciais serviram, ainda, para levantarmos temas e meios de comunicação do interesse de professores e alunos.

Fizemos alguns estudos sobre a relação dos alunos e professores com os meios. Apesar de fazerem parte de seus cotidianos, inicialmente, não constavam da fala da maioria dos docentes como 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 (2000), que levantou experiências incipientes de professores (principalmente com jornais), marcadas pela insegurança e despreparo docente em seus cursos de formação.

Para os alunos, a relação com os meios de comunicação era tão natural quanto o uso de objetos pessoais. Muitos demonstraram dificuldades para imaginar sua vida fora da escola sem o meio TV. Sugeriram a incorporação dos meios às aulas.

2) Aprofundamento dos dados e levantamento de temas de trabalho:

Para proceder a uma análise maior do cotidiano escolar, realizamos observações, aplicamos questionários, colhemos depoimentos de professores e alunos em encontros individuais ou em reuniões (dependendo da disponibilidade). Ainda nesta fase, acompanhamos a relação dos professores com a cultura juvenil, e destes com as novas linguagens comunicacionais presentes na sala de aula. Procuramos perceber, em parceria com os docentes, as relações e temas presentes no espaço escolar. Esta fase está entrelaçada com as demais.

Como procuramos a integração entre universidade e escola, estabelecemos como sistemática prioritária de trabalho, a realização de encontros semanais com os professores do projeto no próprio local de trabalho, como uma extensão da atividade pedagógica na escola.

Temos privilegiado discussões sobre temas culturais presentes no cotidiano de alunos e professores. Os dados coletados revelaram-nos que ambos queriam conversar e debater sobre: *adolescência, educação sexual, família, comportamento disciplinar, violência, meios de comunicação*, entre outros. Revelaram a necessidade de a escola propiciar um currículo mais adaptado à realidade dos estudantes, para lidarem com problemas de ordem pessoal e social.

3) Preparação do professor (com diferentes linguagens/meios de comunicação):

Utilizamos diferentes linguagens/temas/meios de comunicação como forma de aproximação com os professores e como objeto de reflexão e de estudos. Discutimos textos teóricos, recortes de jornais

e de revistas, utilizamos textos imagéticos (filmes, segmentos de programas televisivos, gravuras), ouvimos e conversamos com e sobre música, proporcionamos seminários, vivenciamos dramatizações e psicodramas com histórias e/ou situações socioescolares, dançamos, brincamos, trouxemos professores de outras escolas/universidades para apresentar experiências e auxiliar na reflexão sobre componentes curriculares. Foi preciso, antes de trabalhar com os temas propostos por professores e alunos (meios de comunicação, adolescência, sexualidade, drogas, práticas docentes, entre outros), construir redes de comunicação, (re)construir o grupo de trabalho capaz de interagir, refletir e criar em processos de comunicação e interlocução.

As técnicas coletivas (psicodramas, oficinas, seminários) contribuíram para a provocação de processos coletivos, evidenciando o aparecimento de diferenças nos grupos docentes. Contribuíram para trabalhar casos (por exemplo, de divergências e dificuldades de entendimento entre turnos de trabalho), trazendo dimensões da prática docente/escolar para “pôr em cena”.

Os exercícios com imagens para retratar o currículo escolar (criação de painéis com utilização de imagens, segundo conceitos propostos por Huergo, 1996, e Burgos, 1998) serviram para os professores retratarem sua realidade escolar de uma forma que não tínhamos conseguido nos encontros anteriores. Os docentes, a princípio, aceitaram realizar este trabalho em grupo, porém se posicionaram timidamente num canto da sala. Com o manuseio de imagens retiradas de jornais e revistas, foram se soltando, interagindo com os colegas; montaram e desenharam situações vividas na escola. Os dados anteriormente discutidos e anotados foram complementados com imagens e falas sobre a realidade do currículo da escola. Trouxeram situações resultantes de vivências, conhecimentos, idéias que mostram representações figurativas da realidade – dificuldades e necessidades presentes em suas experiências individuais e sociais.

As atividades coletivas realizadas com os professores apresentaram evidências de que, para fundamentar as mudanças pretendidas, eles necessitavam trabalhar sua auto-estima, exercitar sua capacidade analítica e dialogar sobre os problemas a partir de referenciais teórico-práticos da pesquisadora e deles próprios (PORTO, 2000 b). Para

tanto, procuramos construir uma prática que se baseasse na aproximação entre a experiência e a aprendizagem de professores e alunos, entre a ação e a reflexão de ambos, entre o cognitivo e o afetivo, estimulando a prática pedagógica reflexiva, a autonomia docente e o planejamento coletivo de pequenas ações transformadoras das práticas pedagógicas.

Procuramos não confrontar, de forma estéril, os saberes dos professores com os conhecimentos considerados científicos veiculados pela universidade e convidados (nas oficinas e seminários). 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).

O processo de reflexão não pode ser orientado por leis e decretos pedagógicos. Exige, no entender de Schön (*apud* NÓVOA, 1992) e Sacristán (1999), autonomia para a liberdade de questionamento e o reforço de que os professores devem se formar como pesquisadores em sala de aula. A capacitação de sujeitos autônomos constitui um importante caminho para auxiliá-los num processo de organização e sistematização de dúvidas, incertezas e descobertas que estão por trás das atitudes do professor-pesquisador.

O conhecimento dos professores está associado a situações da prática, ainda que as relações entre pensamento e prática sejam, para eles, pouco claras e conhecidas. Para a formação docente, Garcia destaca o valor da prática como elemento de análise e reflexão, próximo “[...] dos problemas reais dos professores, tendo como referência central o trabalho das equipes docentes que assumem uma dimensão participativa, flexível e ativa/investigadora” (*apud* NÓVOA, 1992, p. 54).

A professora de Educação Física, numa discussão sobre currículo, narra para os colegas suas descobertas em termos de relacionamentos com os alunos. Para ela:

Às vezes a gente acha que sabe, daqui a pouco a gente tem dúvida [...] Em aula, o clima tá muito bom... eu acho que a gente tem força e deve se sentir responsável por isso [referindo-se à situação de não jogar para a família a responsabilidade sobre o desinteresse dos alunos]. Estou me sentindo

mais segura...será que esse clima não foi construído por mim, com os alunos?.

O professor reflexivo tem a capacidade de utilizar o pensamento como atribuidor de sentidos. Uma formação em serviço que privilegia a reflexão na ação propicia ao professor assumir-se como sujeito responsável pela produção de conhecimentos e pela incorporação de uma postura reflexiva e autônoma em sua prática profissional (PORTO, 2000 b).

4) Construção conjunta de alternativas de ação:

A utilização de diferentes linguagens/meios de comunicação encaminham-nos para a construção coletiva de alternativas pedagógicas para trabalhar com a cultura estudantil marcada pelos meios.

Aos poucos, temos conseguido levar os temas de interesse dos alunos para discussão na e pela escola. Organizamos coletivamente, atividades e oficinas variadas para os alunos (denominadas *MIX ATIVIDADES*), com a colaboração do corpo docente da escola e de estudantes dos cursos de licenciatura da Universidade onde trabalhamos.

As vivências com meios de comunicação estão proporcionando ao grupo de professores (re)pensar suas relações, atitudes e envolvimento com os colegas e com os alunos, assim como ter um outro entendimento e outra ação diante dos meios e questões do contexto atual. Os professores articularam-se entre si para a elaboração de projetos coletivos nos temas de interesse dos alunos (sexualidade, vícios, adolescência). As alternativas de trabalho na escola foram construídas em fases aproximativas e cumulativas, permitindo o “feedback” constante dos participantes envolvidos.

Para uma das professoras de Matemática, resistente em lidar com o tema adolescente e sexualidade, por considerá-lo distante de sua área e difícil de ser abordado, “[...] estes nossos encontros estão propiciando que eu pense e fale com mais naturalidade sobre assuntos que algum tempo atrás eu não falaria” (referindo-se às discussões sobre sentimentos, emoções e relações presentes na vida dos alunos, indo além do cientificismo que enfoca cuidados e doenças sexualmente transmissíveis).

Nas oficinas de bate-papo entre adolescente” observamos, a princípio, que os alunos estavam tímidos para falar de assuntos pessoais. Notamos que, aos poucos, eles passaram a trazer questões de seu universo, enfocando emoções, sentimentos e iniciação sexual. Nesta oportunidade, questionaram os professores sobre: “Pode-se engravidar num abraço apenas? Eu queria saber qual a idade em que se deve começar a ter uma relação sexual? Como evitar a relação com as drogas?”.

5) Sistematização e divulgação dos resultados:

Nesta fase, aconteceu a análise dos dados coletados e das situações experimentadas. Divulgamos a investigação junto a outras instituições (e em congressos e reuniões científicas), com depoimentos e participação de professores da escola, que narram, com propriedade, seus ganhos com o projeto.

Para os docentes, o projeto propicia “[...] o sentimento de que não estamos sozinhas... amplia nossas relações e aprendemos com os outros... é o único momento em que compartilhamos, *mesmo não entrando em consenso, na diversidade a gente aprende mais com os outros*”(profª. História, grifos nossos).

O trabalho em parcerias colaborativas está contribuindo para a melhoria nas relações e discussão de aspectos pessoais e profissionais de professores e alunos, permitindo que o contexto sociopedagógico da escola esteja em discussão. Temos vivido processos democráticos de ensino e de aprendizagem, com temas significativos para professores e alunos. Essa situação evidenciou-se com a escolha do nome do projeto. O grupo decidiu batizá-lo como *Projeto Parceria*, enfatizando a importância do coletivo nas reflexões na escola.

Algumas conclusões

Qual tem sido o impacto da nossa proposta sobre o trabalho docente e sobre as relações que acontecem(ram) na e pela escola?

Em que medida os meios e metodologias dialógico-participativas têm influenciado nos resultados aqui narrados?

Através dos encontros, pudemos observar mudanças nas atitudes docentes. Temos propiciado processos de reflexão, autoconhecimen-

to, comunicação e consideração ao universo cultural dos alunos e as relações presentes na escola.

Observamos que a construção de propostas que atendam às demandas da sociedade, aos interesses dos sujeitos escolares e às diversidades culturais, envolve esforços coletivos dos participantes da vida escolar. Necessita de comunicações, trocas, mensagens explícitas e implícitas, relações entre o racional e a emoção. Para Moran (1998, p. 126), a comunicação relaciona-se com processos interativos, participativos e seqüenciais, com emoções, afetos, intercâmbios, idéias e visões de mundo: “[...] pela interação, sempre é possível aprender, modificar, evoluir, gerar situações novas, provocar mudanças no indivíduo, grupo e sociedade”.

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 aplanem 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.

As metodologias dialógico-participativas permitem a construção de relações de confiança entre os docentes (e destes com os alunos), nas quais se reconhece e respeita a alteridade, se alterna a gestão da palavra, se usam diferentes linguagens como fonte de entendimento, integração e recurso de aprendizagem.

O trabalho com mídias em geral e com imagens (em particular), por si só, não garante a qualidade dos processos de formação docente. Depende dos contextos, dos modelos teóricos adotados e dos diálogos e interações propiciados não só entre os sujeitos escolares, mas destes com as diferentes linguagens e saberes que compõem e estão presentes no contexto socioeducacional. É preciso transpassar a aparência das imagens (acrescentamos: dos meios), utilizando-as não só como recursos/ferramentas de trabalho, mas como propiciadoras de diálogos, interlocuções e produções.

A utilização de imagens no trabalho de formação docente em serviço (Burgos, 1998) baseia-se no reconhecimento de que este processo/instrumento de trabalho:

- não substitui a palavra, ocupa outro lugar na construção de sentido;
- evidencia discursos ou construções discursivas que representam configurações espaço-temporais de sentido;
- permite desocultar, com mais força que a palavra, representações conscientes e inconscientes sobre problemáticas educativas;
- tem mais força de expressão para detonar e identificar conflitos e estereótipos subjacentes às práticas, trabalhando com eles.

Os painéis imagéticos representaram o imaginário dos professores. O imaginário é produto das intimações sociais, culturais e psíquicas, mas também é produtor/re-criador de sentidos. Castoríadis (*apud* HUERGO, 1996) descreve o imaginário “instituído” como o que produz e o “instituinte” como o movimento de novas produções de sentidos e imagens sociais. O imaginário utiliza o fazer social e o simbólico – figuras, formas e imagens; refere-se às relações do sujeito com sua realidade vivida e criada.

As concepções que remetem à compreensão do imaginário docente retrataram reflexões e significados atribuídos aos seus saberes. Nesse sentido, as imagens internalizadas na trajetória pessoal e profissional dos docentes, serviram como (inter)mediação entre pessoas e emoções/ações por elas vividas na escola e na realidade mais ampla. Contribuíram para a busca de informações que lhes fossem úteis, utilizando-se das representações pessoais e sociais para criar e/ou recriar valores e conceitos.

Quando foi solicitado aos professores que fizessem uma avaliação do trabalho com imagens que representaram o currículo da escola, eles assim se expressaram:

- Claro que conseguimos! Eu acho que a gente foi a fundo – vice-diretora da manhã.
- Eu acho que a gente conseguiu sintetizar a situação da escola e a questão local, os espaços físicos...até o aspecto social e emocional – Professora de Espanhol
- Abordamos os professores, os alunos - Professora de Português

Os conflitos (tais como, insegurança profissional), os interesses e necessidades dos docentes e da escola como instituição (por exemplo, de melhoria das condições de trabalho e de valorização profissional e salarial), refletiram-se nos painéis imagéticos. Estes desvelaram a prática docente real e os anseios do coletivo de professores (pensados a partir do sentido amplo de prática social), comprometendo-se com o avanço das carências detectadas. Para Sacristán (1999), os desejos e as orientações de valores relacionam-se com valores sociais mais gerais, presentes no imaginário coletivo.

Esta estratégia de trabalho implica a criação e o acompanhamento de espaços de debate/reflexão/ação e “[...] prioriza processos comunicativos, trabalhos coletivos, revalorizando os espaços comuns de aprendizagem e a construção coletiva do conhecimento” (DAVINI, 1995, p.130).

Por meio de relações dialógicas entre educador/cultura/meios/educando, são propiciadas reflexões/caminhos/parcerias que contribuem para problematizar, desinstalar, inquietar e, principalmente, *conscientizar e formar os sujeitos do processo*.

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 para as atuais situações pedagógicas (PORTO, 2000 a, p. 62).

Nota

1 *Escola pública e Pedagogia da Comunicação; uma parceria com professores em serviço*, com apoio financeiro do CNPq e FAPERGS.

Referências

- BURGOS, Alicia Villagra de. In: MARTÍN, Alfonso Gutiérrez. **Formación del profesorado em la sociedad de la información**. Segovia (Espanha): Escuela Universitaria de Magisterio, 1998.
- 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 i PRATS, Joán. Televisión, emoción y educación. In: **Comunicación - Educación, coordenadas, abordajes y travesías**. Santafé de Bogotá: Siglo del Hombre; Fundación Universidad Central; DIUC, 2000.
- GIOVANNI, Luciana Maria. Do professor informante ao professor parceiro: reflexões sobre o papel da Universidade para o desenvolvimento profissional de professores e as mudanças sociais. In: **IX ENDIPE**. Águas de Lindóia, SP: [s.n.]. 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.
- . e PRADO, Cruz. **Ecopedagogia e cidadania planetária**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- HUERGO, Jorge A. Fernández. Uma estratégia de formação docente centrada em la práctica. **Oficios terrestres**. v. 1, n 2, La Plata, (Argentina): UNLP, 1996, p. 106 - 116.
- MORAN, José Manuel. **Mudanças na comunicação pessoal**. São Paulo: Paulinas, 1998.

MORAN, José Manuel In: PORTO, Tania Maria Esperon. **Saberes e linguagens de educação e comunicação**. Pelotas: Universidade Federal de Pelotas, 2001 (no prelo).

MOREIRA, Antonio Flávio e SILVA, Tomaz Tadeu da. **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1994.

MORIN, Edgar. **Os setes saberes necessários à educação do futuro**. 2.ed. São Paulo: Cortez; UNESCO, 2000.

NÓVOA, Antônio (coord). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

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.

_____. Comunicação escolar: metodologia de ensino. In: **X ENDIPE**. Rio de Janeiro [s.n.]: 2000.

PERRENOUD, Philippe. **Novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PORTO, Tania Maria Esperon. Relações que a TV e a escola propiciam aos educandos. Entrevista com o Professor Doutor Francisco Gutiérrez. **Revista da Faculdade de Educação**. v. 23, n. 1/2, jan./dez. São Paulo: [s.n.], 1997.

_____. 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, JM, 2000a.

_____. Escola pública e pedagogia da comunicação: uma parceria com professores em serviço. In: **Relatório CNPq**. Pelotas: Universidade Federal de Pelotas, fev. 2000 b.

_____. **Saberes e linguagens de educação e comunicação.** Pelotas: Universidade Federal de Pelotas, vol. 1, p. 9-16.

SACRISTAN, J. Gimeno. **Poderes instáveis em educação.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

SANTOS, Lucíola Paixão. **Educação básica, currículo e formação de professores.** Presença pedagógica. v.3, n.17, Belo Horizonte, set./out. 1997. p. 26-31.

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.