

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: METODOLOGIA DE ENSINO**

***APRENDIZAGENS DA DOCÊNCIA POSSIBILITADAS PELA MEDIAÇÃO DE UM PROCESSO  
DE COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA CONSTRUTIVO-COLABORATIVO, TENDO A TV  
COMERCIAL COMO SUPORTE PARA A FORMAÇÃO DE CIDADÃOS CRÍTICOS.***

***Roberta Bezerra de Menezes Reiff-Lourenço***

**SÃO CARLOS - SP  
2004**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: METODOLOGIA DE ENSINO**

***APRENDIZAGENS DA DOCÊNCIA POSSIBILITADAS PELA MEDIAÇÃO DE UM PROCESSO  
DE COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA CONSTRUTIVO-COLABORATIVO, TENDO A TV  
COMERCIAL COMO SUPORTE PARA A FORMAÇÃO DE CIDADÃOS CRÍTICOS.***

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Educação.

Por: ***Roberta Bezerra de Menezes Reiff-Lourenço***  
Orientadora: ***Profa. Dra. Emília Freitas de Lima***

**SÃO CARLOS - SP  
2004**

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da  
Biblioteca Comunitária/UFSCar**

R361ad

Reiff-Lourenço, Roberta Bezerra de Menezes.

Aprendizagem da docência possibilitada pela mediação de um processo de coordenação pedagógica construtivo-colaborativo, tendo a TV comercial como suporte para a formação de cidadãos críticos / Roberta Bezerra de Menezes Reiff-Lourenço. -- São Carlos : UFSCar, 2005. 244 p.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2004.

1. Educação. 2. Aprendizagem profissional da docência. 3. Televisão comercial – formação crítica. 4. Coordenação pedagógica. I. Título.

CDD: 370 (20<sup>a</sup>)

## CARTA ÀS CRIANÇAS<sup>1</sup>

### E a pais e educadores que amem muito suas crianças

Queridas crianças,

Não permitam que seus cérebros “enferrujem”. Leiam livros, revistas e gibis, escrevam diários, e-mails e cartas, troquem idéias com pessoas diferentes, façam amigos, conversem bastante, descubram algo novo, aprendam novos jogos, corram, pulem, passeiem, cantem, gritem, liberem os movimentos, conheçam lugares nas suas ou em outras cidades, mexam com terra, plantem uma flor ou uma árvore e cuidem delas, descubram as cores da natureza, observem tudo o que estiver à volta, ouçam música, descubram os CDs que vocês têm em casa e que nunca escutaram, façam desenhos, utilizem tintas, criem peças de teatro, construam cenários, personagens e histórias, digam o que sentem pelas pessoas que vocês amam, não tenham vergonha nem esperem a hora certa para isto, cuidem da alimentação, façam com a ajuda de um adulto um bolo gostoso e reparem a beleza da “química” que mistura uma série de ingredientes e transforma tudo em algo novo que cresce lindamente.

Comparem: assim como o bolo, nós também somos a mistura de muitos “ingredientes” que são estímulos que nos fazem crescer. Por isso, não percam seu precioso tempo passando horas diante da televisão ou do vídeo-game... não que eles não possam fazer parte de suas vidas... é claro que podem, mas há inúmeras razões para que vocês os deixem um pouco de lado e vivam suas infâncias intensamente. E o que desejo é que, nesse período, vocês cresçam mais e mais a cada dia!

Com carinho.

Roberta Reiff-Lourenço

---

<sup>1</sup> Esta carta foi enviada aos alunos de 1ª a 4ª série, da escola privada, na qual trabalho como Coordenadora Pedagógica do Ensino Fundamental – Nível I, na véspera das férias escolares de 2002. Está em local de destaque, nesse trabalho, por traduzir meu sentimento de que a tecnologia faça parte da vida das crianças, sem roubar delas o precioso tempo da infância. Enfocaremos, mais adiante, a questão da formação de educadores, tendo nas crianças a motivação para se investir no professor.

## AGRADECIMENTOS

Não é tarefa fácil expressar em palavras o mundo de gratidão que está contido, o número de vidas e pessoas envolvidas para a realização de um trabalho como esse.

- Ao Márcio, meu amor, meu marido, obrigada pelo alto astral, amor, amizade, paciência, tranquilidade, serenidade, abertura para diálogos, bom humor, disposição, garra e força de vontade para viver a vida. Adoro compartilhá-la com você. Obrigada pelo incentivo, apoio, noites e finais de semana em que bancou o “Pãe” para que eu pudesse trabalhar na Tese de Doutorado.
- À Clara, minha riqueza, obrigada pela alegria que me deu de ser mãe, pelas gargalhadas, gracinhas, brincadeiras, abraços, beijinhos, músicas cantadas e coreografadas, pelo amor evidente em seus olhos e pela energia que me repôs depois das jornadas de trabalho. Obrigada, filha querida, por entender que muitas vezes ausente eu estava presente e algumas vezes presente eu estava ausente.
- Aos meus pais, Dr. Plauto e D. Heloisa, pelo amor, pela base sólida, pela segurança afetiva que me ofereceram durante toda a minha vida, pela construção da minha pessoa, da minha auto-estima, por serem o meu porto seguro, meus exemplos de caráter, honestidade, idoneidade. Obrigada pela vida abençoada que me deram, com a parceria de Deus.
- Aos meus queridos irmãos, Rodrigo, Mônica e João, pelas descobertas que faço, a cada dia que os conheço mais, pelas pessoas maravilhosas que vocês são. Aprendo muito com vocês! Admiro-os muito! Desejo que sejam muito felizes e que estejamos sempre juntos.
- Aos meus sogros, D. Nelzi e Sr. Celso, que me adotaram como filha, obrigada pelo apoio, carinho e respeito.
- Aos meus cunhados e cunhadas, do lado do Márcio e do meu, que adotei como irmãos, obrigada pelo apoio e por ajudarem o Márcio a bancar o “Pãe”.
- À minha orientadora, Professora Doutora Emília Freitas de Lima, querida mãe acadêmica, que sempre ofereceu diretrizes para o desenvolvimento deste trabalho. Há dez anos compartilhamos as alegrias das relações: professora-aluna; paraninfa-formanda; doutoranda-sujeito de pesquisa; orientadora-mestranda; orientadora-doutoranda; enfim, amigas.
- Ao Professor Doutor José Cerchi Fusari e à Professora Doutora Claudia Raimundo Reyes, pela co-responsabilidade assumida no momento do Exame de Qualificação. Obrigada pelo incentivo, elogios, indicação das arestas que precisavam ser aparadas e dos acréscimos que precisavam ser realizados.

- Às Professoras participantes<sup>2</sup> Bárbara, Celeste, Vitória e Valentina, pelo envolvimento, dedicação e parceria na trajetória de construção de uma nova prática pedagógica, com a análise pedagógico-crítica da televisão em sala de aula.
- Às Irmãs Sacramentinas, responsáveis pelo Colégio onde se realizou este trabalho, pela confiança, abertura e apoio.
- À Professora Fernanda Telles, responsável pela verificação gramatical deste trabalho, pela amizade, disponibilidade, carinho e, sempre, indicações da melhor forma de transformar um conjunto de palavras em idéias claras e precisas.
- Ao Professor Doutor Marcelo Ferreira Lourenço pela cuidadosa revisão técnica.
- Aos amigos queridos, irmãos que o coração escolheu, pelos momentos em que eu me esquecia um pouco deste trabalho.
- À Constância, pela prontidão em colaborar e pela retaguarda constante.
- À Marcia Rozenfeld Gomes de Oliveira pela valiosa contribuição na coleta de dados, na época dos trabalhos desenvolvidos com as professoras da Rede Municipal de Ensino da Cidade de São Carlos.
- Aos professores e funcionários do CECH (Centro de Educação e Ciências Humanas) da Universidade Federal de São Carlos, em especial do Programa de Pós-graduação em Educação: Metodologia de Ensino.
- Aos colegas do curso de Pedagogia, do Mestrado em Educação e do Doutorado em Educação, pelas incertezas que compartilhamos em nossas aulas e pelas descobertas e aprendizagens que realizamos juntos.

---

<sup>2</sup> Os nomes foram alterados a fim de preservar a identidade das participantes.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	11
<b>CAPÍTULO 1: ESCOLA, FORMAÇÃO CRÍTICA E PROGRAMAÇÃO TELEVISIVA</b> .....	30
1.1 FORMAÇÃO CRÍTICA, ESCOLA E TELEVISÃO .....	32
1.1.1 A Formação de Cidadãos Críticos.....	32
1.1.2 A Televisão como elemento do Mundo Vivido.....	34
1.1.3 A Escola ensinando a ler o Mundo Televisivo.....	35
1.2 A TELEVISÃO E SUAS INFLUÊNCIAS NO BRASIL.....	38
1.2.1 Tipos de Televisão no Brasil.....	38
1.2.2 Pequeno Histórico da Televisão Brasileira.....	39
1.2.3 O Poder da Televisão Brasileira.....	41
1.3 INDÚSTRIA CULTURAL E PRODUÇÃO TELEVISIVA.....	43
1.3.1 Fuga e Aproximação da Realidade.....	43
1.3.2 Cultura de Massa para a Massa.....	44
1.3.3 A Publicidade e a Busca pela Audiência.....	47
1.4 A TELEVISÃO E A EDUCAÇÃO CONSCIENTIZADORA.....	49
1.4.1 Educação é Conscientização.....	49
1.4.2 O Compromisso com a Realidade Vivida.....	50
1.4.3 Conscientização é Diálogo.....	50
<b>CAPÍTULO 2: A TV NA ESCOLA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES</b> .....	53
2.1 A TV NA ESCOLA, A CRIANÇA E A CIDADANIA .....	55
2.1.1 Criança, Mídia e Cidadania na Escola .....	55
2.1.2 A Análise do Conteúdo e da Forma da Televisão nas Escolas.....	63
2.2 FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES E A MUDANÇA .....	67
2.2.1 O Papel da Escola e a Formação Contínua de Professores.....	67
2.2.2 As Forças de Mudança .....	75
2.2.3 A Importância da Cultura de Colaboração na Formação Contínua .....	78
<b>CAPÍTULO 3: CAMINHOS DA PESQUISA</b> .....	87
3.1 PROCEDIMENTOS DA PESQUISA.....	89
3.2 PARTICIPANTES.....	93
3.3 OBJETIVOS .....	99
<b>CAPÍTULO 4: A FORMAÇÃO CONTÍNUA, A REFLEXÃO E A CONSTRUÇÃO DE     NOVAS PRÁTICAS</b> .....	102

<b>CAPÍTULO 5: TRADUÇÃO DE APRENDIZAGENS E CONSTRUÇÃO DE NOVAS PRÁTICAS .....</b>	<b>146</b>
<b>CAPÍTULO 6: A PESQUISA SOBRE A INTERVENÇÃO .....</b>	<b>177</b>
6.1 LEITURA DAS APRENDIZAGENS DA PROFESSORA BÁRBARA .....	179
6.1.1 Evolução do pensamento da Professora Bárbara.....	189
6.2 LEITURA DAS APRENDIZAGENS DA PROFESSORA VALENTINA.....	192
6.2.1 Evolução do pensamento da Professora Valentina.....	198
6.3 LEITURA DAS APRENDIZAGENS DA PROFESSORA CELESTE.....	200
6.3.1 Evolução do pensamento da Professora Celeste .....	211
6.4 LEITURA DAS APRENDIZAGENS DA PROFESSORA VITÓRIA.....	213
6.4.1 Evolução do pensamento da Professora Vitória.....	218
6.5 RELAÇÃO DAS VIVÊNCIAS COM O REFERENCIAL TEÓRICO.....	222
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>233</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>241</b>
<b>APÊNDICE 1</b>	

## RESUMO

A força motriz deste trabalho de Doutorado foi o alerta apresentado pelos resultados do trabalho de Mestrado (REIFF-LOURENÇO, 1999), que apontaram para a fundamental importância do professor no exercício de conduzir as discussões e reflexões, acerca da análise pedagógico-crítica da televisão na escola, problematizá-las e permitir que os alunos tirem suas próprias conclusões. Assim, voltei a atenção para a forma como se processa a formação contínua, estudando-a em uma metodologia construtivo-colaborativa.

Criei na escola onde desempenho a função de Coordenadora Pedagógica, um horário especial, para a construção de uma nova prática associada ao uso da TV em sala de aula. Somente as professoras interessadas participaram. Assumi o papel de coordenadora/pesquisadora e foi criado, assim, o **Grupo Especial**, fundamentado no trabalho colaborativo. Escrevi sob a perspectiva de uma Pedagoga, que desempenha a função de Coordenadora Pedagógica, interfere na realidade e produz conhecimento. O trabalho buscou responder à seguinte questão de pesquisa: ***Que aprendizagens profissionais ocorrem em um grupo de professoras inseridas em um processo de coordenação pedagógica construtivo-colaborativo, que utiliza a TV Comercial como suporte para a formação de cidadãos críticos?***

A base teórica para a intervenção  $\Leftrightarrow$  investigação é parte integrante de minha Dissertação de Mestrado que foi transformada em material de apoio - por escrito e em transparências - lido, estudado, analisado e discutido com as professoras participantes durante o processo do Doutorado. Esse material alicerçou a construção de novas práticas pedagógicas pelas professoras, versando sobre o tema “Escola, televisão e Formação Crítica”, abordando os seguintes aspectos: o que é formar um cidadão crítico; qual a relação entre a televisão e a formação crítica; como a televisão surgiu e se expandiu no Brasil; quais os tipos de rede existentes; a que grupos pertencem; a que interesses atendem; como a televisão influenciou e foi influenciada pela história desde o seu surgimento até os dias atuais; o que os telespectadores buscam quando ligam a TV; qual é o objetivo da Cultura de Massa; qual o papel da publicidade na Cultura de Massa. Enfim, procurou estudar de que forma a televisão poderia contribuir para que o homem se envolvesse e se comprometesse com a realidade vivida e de que forma o diálogo poderia contribuir para a relação escola, televisão e formação crítica.

O **Trabalho Colaborativo** foi fundamental para que o **Grupo Especial** se fortalecesse e trabalhasse a crítica da própria prática. Através dele, as participantes ajudaram-se, trocaram idéias, dúvidas e experiências. Os professores precisam experimentar, como aprendizes, o tipo de instrução que as reformas educacionais promovem. Através de **Experiências de Ensino e Aprendizagem**, as professoras experimentaram a utilização pedagógico-crítica da TV como aprendizes e, ao mesmo tempo, produziram conhecimento.

Enfim, como coordenadora/pesquisadora, através dessa experiência de intervenção  $\Leftrightarrow$  investigação somada à bibliografia estudada, pude perceber o quão importante é o papel do coordenador pedagógico sobretudo no processo de formação contínua do grupo que coordena. É responsabilidade desse profissional proporcionar oportunidades para que os professores/aprendizes desenvolvam significados e construam um pensamento crítico. O coordenador deve ser suporte teórico e metodológico, possuir equilíbrio emocional, ser constante incentivador das empreitadas dos professores, proporcionar ambientes de estudos, de discussões, de trocas de experiências e investir, sempre, no trabalho colaborativo, a fim de que construa com o grupo, o conteúdo e a forma do que ensinar, tendo clareza da função social da escola.

A experiência revelou-se bem sucedida e marca o compromisso de incluir o uso pedagógico-crítico da TV Comercial no Projeto político-pedagógico da escola em questão e estender a experiência para as demais escolas, especialmente, as da rede pública.

## ABSTRACT

The driving force of this Doctorate degree work was the alert presented by the results of the Master of Science work (Reiff-Lourenço, 1999) that pointed to the vital importance of the professor who performs the task of conducting discussions and considerations about the critical-pedagogical analysis with regard to the use of the TV in school, to question it and to allow students to come to their own conclusions. Thus, I drove my attention to the way that the continuous formation is processed and studied this process within a constructive-collaborative methodology.

In the school where I work as Pedagogic Coordinator, I created a special schedule for the construction of a new practice associated to the use of the TV in the classroom. Only interested professors participated in this practice. I took over the researching/coordinating function and thus, the ***Special Group*** was created based on the collaborative work. I wrote under the perspective of a Pedagogue who performs the Pedagogical Coordinator function, interferes on reality and produces knowledge. The work intended to respond to the following research question: ***What professional learning occurs to a group of professors who work in a constructive-collaborative pedagogical coordination process that uses the Commercial TV as support for the formation of critical citizens?***

The theoretical basis for the intervention  $\Leftrightarrow$  investigation is part of my Master of Science Dissertation that was utilized as supporting material – written and as transparencies – read, studied, analyzed and discussed with other professors during the Doctorate degree process. This material was the base of the construction of new pedagogical practices, dealing with the topic “School, Television and Critical Formation” including the following aspects: what forming a critical citizen is; what is the relation between television and critical formation; how television emerged and developed in Brazil; which types of television networks are available; to what groups they belong to; what are they interested in; how television has influenced and has been influenced by history since its emergence until the current days; what television viewers search when they turn the TV on; what is the objective of the Mass Culture; what is the role of the advertisement in the Mass Culture. Finally, this work intended to study in which ways the television could contribute for the citizen to be involved with reality and how the dialogue could contribute for the relation school, television and critical formation.

The ***Collaborative Work*** was vital for the ***Special Group*** to be strengthened in order to work the criticism of the own practice. Through the collaborative work the participants helped each other, exchanged ideas, doubts and experiences. Professors should experiment, as apprentices, the type of instruction that the educational reforms promote. Through the ***Teaching and Apprenticeship Experiences*** the professors experienced the TV critical-pedagogical utilization as apprentices and concurrently, produced knowledge.

Finally, as researcher/coordinator and through this intervention  $\Leftrightarrow$  investigation experience in addition to the literature studied, I could notice how important the role of the pedagogical coordinator is, above all in the continuous formation process of the group coordinated. This professional is responsible for providing opportunities for professors/apprentices to develop meanings and to construct a critical thought. The coordinator should be theoretical and methodological support, present emotional balance, encourage the professors’ missions, provide study, discussion and experiences exchange environments and always invest in the collaborative work in order to construct along with the group, the content of what to teach with the clearness of the social function of the school.

The experience revealed to be successful and indicates the compromise of including the critical-pedagogical use of the Commercial TV in the political-pedagogical project of the mentioned school and to extend this experience to other schools, especially those from the public net.

## RÉSUMÉ

La force motrice de ce travail de doctorat a été l'alerte présentée par les résultats du travail de Maîtrise (Reiff-Lourenço, 1999), qui ont pointé l'importance fondamentale du professeur dans l'exercice de conduire les discussions et les réflexions concernant l'analyse pédagogique critique de la télévision dans l'école, les problématiser et permettre aux élèves d'en tirer leurs propres conclusions. Ainsi, je dirigé l'attention vers la façon dont se déroule la formation continue, tout en l'étudiant dans une méthodologie constructive collaborative.

J'ai créé dans l'école où j'exerce la fonction de Coordinatrice Pédagogique, une heure spéciale destinée à la construction d'une nouvelle pratique associée à l'emploi de la TV dans la salle de classe. Seulement les professeurs intéressés ont participé. J'ai assumé le rôle de coordinatrice/rechercheuse et ainsi a été créé le **Groupe Special**, fondé sur le travail collaborative. J'ai l'écrit sous la perspective d'une pédagogue qui développe la fonction de coordinatrice pédagogue, intervient sur la réalité et produit la connaissance. Le travail a visé à répondre la suivante question de recherche: ***Quels apprentissages sont-ils possibles dans un groupe de professeures insérées dans un procès de coordination pédagogique constructive- collaborative, qui utilise la TV commerciale comme un support la formation de citoyens critiques?***

La base théorique pour l'intervention  $\Leftrightarrow$  investigation est partie intégrante de ma Dissertation de Maîtrise transformée en matériel d'appui – rédigée ou sur des transparents de rétroprojection - lue, étudiée, analysée discutée avec les professeurs participants pendant le développement du doctorat. Ce matériel a fondé la construction de nouvelles pratiques pédagogiques créés par les professeurs, associés au thème: "École, télévision et Formation critique", contenant les aspects suivants: Qu'est-ce que former un citoyen critique; quelle est la relation entre la télévision et la formation critique; comment la télévision est apparue et s'est répandue au Brésil; quels sont les types de chaînes existants; à quels groupes elles appartiennent; à quels intérêts elles servent; comment la télévision a influencé et a été influencée par l'histoire depuis son apparition, jusqu'à nos jours; qu'est-ce que les téléspectateurs cherchent lorsqu'ils allument la TV; quel est l'objectif de la Culture de Masse; quel est le rôle de la publicité dans la Culture de Masse. Bref, ils ont cherché à étudier de quelle façon la télévision pourrait contribuer pour que les hommes puissent s'engager et se compromettre avec la réalité vécue et de quelle façon le dialogue pourrait contribuer à la relation école, télévision et formation critique.

Le **Travail Collaborative** a été fondamental pour que le groupe special ait raffermi et entretenu la critique de la propre pratique. Par ce travail, les participants se sont aidés en échangeant des idées, expériences, et en enlevant les doutes. Les professeurs ont besoin d'expérimenter comme des apprentis, le type d'instruction que les réformes éducationnelles instaurent. Par les **Expériences d'Enseignement et d'Apprentissage**, les professeurs ont expérimenté l'utilisation pédagogique critique de la TV comme des apprentis et, au même temps, ils ont apporté connaissance.

Enfin, en tant que coordinatrice/rechercheuse, à travers cette expérience d'intervention  $\Leftrightarrow$  investigation sommée à la bibliographie étudiée, j'ai pu me rendre compte de combien est important le rôle du coordinateur pédagogique, surtout dans le processus de formation continue du groupe qu'il coordonne. C'est de la responsabilité de ce professionnel l'établissement des opportunités pour que les professeurs/apprentis puissent révéler signifiés et construire une pensée critique. Le coordinateur doit être un support technique et méthodologique, avoir l'équilibre émotionnel, stimuler constamment les entreprises des professeurs, proportionner des environnements d'études, de discussions, des échanges et d'investir, toujours, dans le travail collaborative, afin de construire avec le groupe, le contenu et la forme de ce qu'il faut enseigner, ayant la clarté de la fonction sociale de l'école.

L'expérience s'est révélé bien réussie et marque le compromis d'inclure l'usage pédagogique critique de la TV commerciale dans le projet politique pédagogique dans l'école en question et d'étendre l'expérience aux autres écoles, notamment, celles appartenant au réseau publique.

# **INTRODUÇÃO**

Neste texto, apresento o lugar de onde falo, as raízes, as origens, a identidade; a formação como Pedagoga; a busca pelo Mestrado em Educação; a relação deste com o Doutorado; a construção da carreira profissional como Coordenadora Pedagógica do Ensino Fundamental – Nível I e um breve histórico do local onde se deu o desenvolvimento deste trabalho. Ao término, apresento a forma como está organizado o presente relatório de pesquisa.

### **A - Raízes**

A família constitui-se minha primeira referência. A partir dela aprendi a conhecer a nobreza das relações humanas, a entender a história da humanidade através de feitos dos ancestrais e a dar valor à vida em si mesma. As origens são ecléticas. Contudo, pesa forte a herança européia trazida pela colonização. Sangue alemão, austríaco, português, italiano e indígena coexistem num exemplo vivo de miscigenação. Respeita-se o diferente, a partir do entendimento das relações que se estabeleceram entre as diversas culturas que se encontram em mim.

Filha de um médico e de uma socióloga, pude desfrutar de conforto, boas oportunidades de estudo e cursos, e, acima de tudo, pude crescer em um espaço acolhedor, caloroso e feliz. Desse casamento, sou a segunda dos quatro filhos que vieram. Os três irmãos desempenharam importante papel na aprendizagem de disputar e conquistar espaço, arrolar e fundamentar argumentos, dividir e socializar atenção. As escolhas e opiniões sempre foram bem aceitas pela família, embora, constantemente, tivesse que demonstrar estar oferecendo o meu melhor.

Filha da classe média, não vivi a angústia de interromper estudos para trabalhar, não sofri a ausência de necessidades básicas, mas aprendi a valorizar imensamente tudo o que recebi. Desconheço o esbanjamento, o desperdício, o supérfluo, a ostentação.

Mulher, branca, brasileira, casada, mãe, pedagoga, trinta anos... Ser mulher no Brasil não é fácil. O machismo ainda predomina em diversos aspectos, a mulher é vista por muitos como inferior - no trânsito, no trabalho, nos estudos. No entanto, sou sujeito ativo da construção de um ambiente que em nada se assemelha ao descrito acima, felizmente. A mulher brasileira, de maneira geral, deve conscientizar-se de que é responsável pelas práticas sociais que a cercam.

Ter vinte e poucos anos é socialmente valorizado (pele fresca, corpo esbelto), mas profissionalmente não (inexperiência, imaturidade). A mulher pode ser jovem aos 50 anos e pode contribuir muito profissionalmente aos 20. No entanto, o "frescor" dos 20 anos parece, no entender da sociedade, incompatível com maturidade intelectual e, em contrapartida, a maturidade profissional pode ser comparada com uma fruta madura no pé, que pode cair a qualquer momento. Assim, a vida útil profissional de uma mulher no mercado de trabalho é, atualmente, fugaz: oscila entre os 30 e os 40 anos - antes disso é inexperiente; depois disso, ultrapassada.

Como indivíduo inserido nesta sociedade, como ser humano, como mulher, pretendo formar uma família e fazer dela a principal referência para meus filhos, sem esquecer o crescimento profissional e a contribuição social que poderei oferecer a partir dos estudos que venho realizando.

O interesse pela educação esteve presente em minha vida desde a infância. Com o avanço da idade, a vontade de tornar-me educadora não diminuiu, mas os olhares pouco estimulantes da sociedade adulta contribuíram para o enfraquecimento desse interesse. Naquele período, eu estudava em uma escola pública (3<sup>a</sup>, 4<sup>a</sup> série do antigo primário e 5<sup>a</sup> série

do antigo ginásio) e pude sentir de perto a desmotivação<sup>3</sup> dos professores, as constantes greves, enfim, todas as crises pelas quais vem passando a educação pública brasileira. Eu continuava, mesmo assim, convivendo com aquela vontade, mas dei continuidade aos estudos (em escolas particulares) e nem sequer cogitei a idéia de cursar o magistério – fiz o denominado à época Curso Colegial. Com a aproximação da data para as inscrições do exame vestibular, crescia a necessidade de optar por uma carreira profissional. Assim, vagorosamente, fui resgatando as afinidades, as aptidões, o interesse e a paixão pela educação.

### **B - Formação em Pedagogia**

Quando ingressei no curso de Pedagogia, em 1992, na Universidade Federal de São Carlos, para não permitir que a desmotivação me assolasse, propus-me a oferecer o melhor de mim, a tornar-me uma profissional competente, capaz de buscar melhorias para o quadro educacional que me desanimava. Nos primeiros anos do curso não imaginava fazer pós-graduação; na realidade, preocupava-me com minha formação naquele momento (a graduação). Aproximando-se seu término, senti que ficaria uma lacuna se não desse continuidade a tantos projetos que tinha em mente. O curso foi excelente, superou minhas expectativas, abriu meu apetite para o conhecimento, mas ainda sentia muita necessidade de descobrir, conhecer, a cada dia mais, a fim de que pudesse atuar em busca de uma escola melhor: por isso a opção pelo Programa de Pós-Graduação em Educação.

Durante todo o 2º, o 3º e o início do 4º ano do curso de Pedagogia (1993, 1994 e 1995, respectivamente), estive envolvida em trabalhos de Iniciação Científica, na área de Psicologia, atuando em pesquisa de base<sup>4</sup>.

---

<sup>3</sup> A desmotivação com os baixos salários, com a desvalorização da profissão docente, com salas de aula repletas de alunos, com a ausência de infra-estrutura necessária para a realização do trabalho, etc.

<sup>4</sup> Pesquisa “A Interdependência Leitura-Escrita e a Formação de Classes de Equivalência”, financiada pela FAPESP.

Dessa experiência, retirei muitos ensinamentos e uma conclusão pessoal: desenvolver este tipo de pesquisa, em educação, é voltar o foco de atenção a uma das inúmeras variáveis envolvidas no processo educacional e estudá-la minuciosamente. Não há parte sem o todo e não existe o todo sem suas partes e, sob meu ponto de vista, a educação se faz de minúcias, particularidades, porém não vistas de uma forma isolada, mas sim relacionadas a uma complexa rede de múltiplas relações.

A opção pela área de Metodologia de Ensino justificava-se por ser a área que mais se aproximava da realidade que pretendia estudar, e a que mais se interessava pelo cotidiano de uma escola, pelo processo ensino-aprendizagem como um todo, pela formação dos indivíduos em sua totalidade.

Em 1996, escolhi o Programa de Pós-Graduação em Educação: Metodologia de Ensino por acreditar que me auxiliaria na compreensão da educação como um todo, que me ofereceria ferramentas para desenvolver, da melhor maneira possível, um projeto que me acompanhava e me interessava desde o 2º ano do curso de Pedagogia: a relação entre educação e comunicação, mais especificamente no tocante à influência da Televisão Comercial, uma das forças escultoras da civilização moderna.

### **C – Mestrado em Educação**

O desenvolvimento da Pesquisa de Mestrado (1996 a 1999) foi uma grande realização pessoal e profissional. Na época, a bolsa do CNPq me permitia a dedicação exclusiva, tão importante naquele momento. A presença amiga, norteadora e segura de minha orientadora também foi decisiva. Aquele tema sobre o uso da TV em sala de aula me fascinava. Após várias tentativas mal sucedidas de inserção na rede pública, consegui uma escola particular aberta (local onde, após a pesquisa, trabalhei como Coordenadora

Pedagógica do Ensino Fundamental – Nível I, 1ª a 4ª série, até 1999 - ano em que concluí o Mestrado).

De natureza qualitativa, a dissertação de Mestrado (REIFF-LOURENÇO, 1999) apoiou-se na idéia de que a escola forma os indivíduos para interagirem, de forma crítica e criativa, na realidade em que vivem; portanto, tudo o que constitui essa realidade deveria ser objeto de trabalho da escola. A televisão, como um meio de comunicação que apresenta e representa a realidade vivida, foi analisada para que se efetuasse uma leitura crítica, a fim de proporcionar a formação de uma concepção que contemplasse a reflexão sobre valores, crenças e visões de mundo.

Na dissertação de Mestrado enfatizamos a contribuição da TV Comercial para a formação crítica e as possibilidades pedagógicas proporcionadas pelos gêneros televisivos<sup>5</sup> apresentados, bem como a análise das contribuições do uso de cada um desses gêneros como instrumentos geradores de atividades de comunicação na área de Língua Portuguesa.

O trabalho realizou-se em uma Instituição de Ensino Particular, ressalto, após várias tentativas de inserção na rede pública, da cidade de São Carlos. Ao longo de um ano letivo, uma professora de 4ª série cedeu uma de suas aulas semanais de Português para o trabalho com os gêneros a seguir:

*Desenho Animado*: assistimos ao desenho animado “O Máscara” levantando os pontos mais importantes e sua relação com a vida das crianças. Verificamos o que, no desenho, aproximava-se do real e o que era fictício, observamos que o bem e o mal eram forças que se opunham. O personagem principal brincava com o tempo, agia inadequadamente, voltava no tempo e corrigia-se. Os alunos perceberam, através da nossa discussão, que, na realidade, isso não acontece; a cada dia construímos a nossa história, portanto, cada ato tem conseqüências no dia seguinte. “O Máscara” é bom e mau ao mesmo

---

<sup>5</sup> Foram trabalhados quatro gêneros televisivos: Desenho Animado, Telejornal, Telenovela e Propaganda Publicitária, conforme apresentado a seguir.

tempo, mas só cria coragem para fazer estripulias quando coloca a máscara. Essa questão rendeu uma rica discussão a respeito das máscaras sociais (lembramos que a imagem da maioria dos heróis de *desenhos animados* está associada ao estereótipo de bondade, enquanto nossa natureza traz aspectos positivos e negativos, com os quais precisamos lidar simultaneamente). O personagem conquista seus ideais através de magia ao passo que, na realidade, dependemos de muito esforço (trabalho, dedicação, empenho). Observamos, também, a construção das imagens, os efeitos especiais, a sonoplastia, a presença de cenas ou palavras que lembrassem violência e o enredo em si. Após a discussão, a professora relacionou a televisão com conteúdos de Língua Portuguesa, pedindo aos alunos que escrevessem um texto objetivo, direto, com começo, meio e fim, sobre o episódio de “O Máscara”. Desse modo, os alunos trabalharam síntese e redação e, nas aulas posteriores, criaram em grupo um novo episódio do desenho “O Máscara”, porém em forma de desenho em quadrinhos e já com elementos característicos da nossa discussão (o personagem questionando-se sobre a necessidade de colocar a máscara para fazer travessuras).

*Telejornal*: assistimos a um pequeno bloco do “Jornal Nacional”<sup>6</sup> no mesmo esquema de reflexão e discussão. Enfatizamos a parcialidade ou imparcialidade dos repórteres e apresentadores, verificamos a ordem de apresentação das notícias, o tempo dedicado a cada uma delas, a quantidade de boas e más notícias, e como são intercaladas. Construimos em sala de aula um jornal falado. A professora entregou um roteiro aos alunos explicando em que deveria constituir-se o jornal falado: uma notícia do Brasil ou do mundo; uma notícia da escola e uma variedade (horóscopo, “fofoca”, previsão do tempo, esportes, etc.) entremeadas por comerciais. Os alunos caracterizaram-se como repórteres, construíram seus “instrumentos

---

<sup>6</sup> “Jornal Nacional” é apresentado pela Rede Globo de televisão, diariamente, no horário nobre, com notícias sobre política, economia, tragédias nacionais e internacionais, etc. “No dia 1º de setembro de 1969 o *Jornal Nacional* da Rede Globo de televisão foi ao ar pela primeira vez; seu surgimento coincide com o endurecimento do regime militar” (SILVA, 1985, p. 38).

de trabalho” com sucata (câmera de vídeo, microfone, cenário) e apresentaram notícias verídicas pesquisadas com antecedência em diversos canais de televisão. Assim, brincando, assistiram atentamente aos telejornais, escreveram o que escutaram, organizaram as idéias e reconstruíram um telejornal de forma a ser apresentado oralmente.

*Telenovela*: a escolhida, na época, foi “Zazá”. Discutimos as relações entre dinheiro e trabalho, o que é e o que traz felicidade, o que é amor, o que é família, o que é sucesso, o que é realização, etc. Discutimos também o projeto “Decola Brasil”<sup>7</sup> perguntando: quem vai decolar? O avião da Zazá, seus filhos, o Brasil? Comentamos que há telenovelas que procuram retratar épocas passadas; nelas é possível analisar a situação da mulher sempre submissa na sociedade patriarcal; a presença e a história dos negros no Brasil; a situação política e econômica da época. Há aquelas que se espelham na realidade vivida atualmente para construírem suas tramas: casamento, adultério, separação, homossexualidade, drogas, carreira, intrigas e questões sociais. O uso pedagógico foi a construção da telenovela da turma. Os alunos fizeram uma pequena pesquisa verificando o que os telespectadores buscavam ao assistir às novelas. Segundo os alunos, fazer uma novela dentro da sala de aula foi importante para perceber o número de pessoas envolvidas em sua produção; isto porque a turma foi dividida em grupos de autores, cenógrafos, figurinistas, atores e diretores. Além disso, perceberam que se trata de uma encenação, portanto não corresponde à realidade.

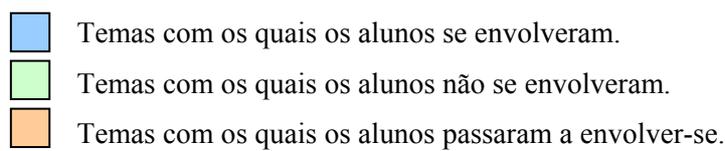
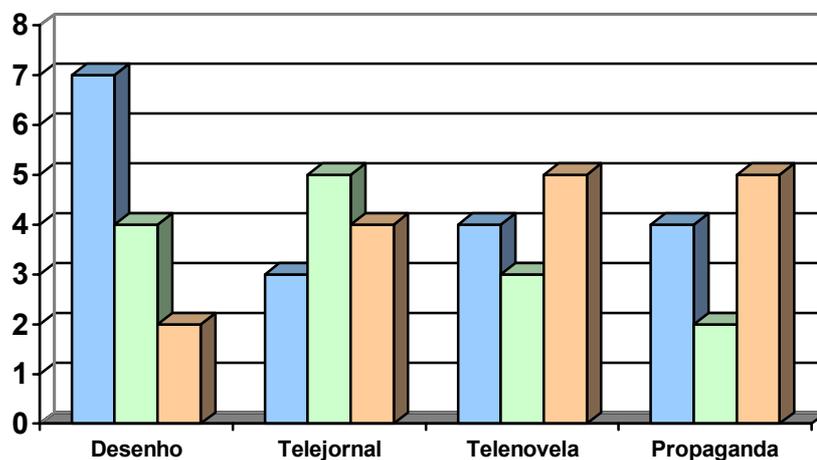
*Propaganda Publicitária*: gravamos, durante dois dias, todas as que foram veiculadas pela rede Globo de televisão e, percebemos três blocos distintos: o que vendia os produtos e serviços associando-os a pessoas famosas, o que só apresentava pessoas jovens, bonitas e sensuais, e o que exagerava na fantasia, nos efeitos especiais e na computação

---

<sup>7</sup> O projeto “Decola Brasil” fazia parte da telenovela “Zazá” (do horário das 19 horas) e pretendia vender aos telespectadores a idéia de que o Brasil “decolaria” juntamente com o avião atômico que permeou toda a trama. Tratava-se de uma jogada política.

gráfica. Quanto ao padrão de beleza e de sucesso imposto pela televisão, o modelo mais vendido é o do homem humilde que consegue ter sucesso em uma carreira de prestígio social, e a partir disso adquire carros, casas, conquista mulher jovem e tem filhos bonitos. Ainda podem ser ressaltados, no caso do modelo feminino, os rostos da raça branca, entre 20 e 30 anos de idade, com os cabelos longos e lisos, e os corpos esbeltos e bronzeados pelo sol. A imagem do corpo feminino associada à propaganda de bebidas alcoólicas tem sido uma constante, o que é preocupante na medida em que se trata de um tipo de droga legalizada, cujo consumo aumenta a cada dia entre os jovens, especialmente de classe média e alta. Vale salientar que as propagandas vendem uma ilusão e não o produto em si. O uso pedagógico que fizemos foi sugerir às crianças que fizessem uma propaganda verídica de alguns daqueles produtos anunciados; a instrução foi pedir-lhes que se preocupassem apenas com as características dos produtos (com suas qualidades e defeitos) e não com o status que trariam se fossem usados.

O gráfico a seguir ajuda a perceber a evolução do pensamento dos alunos da 4ª série participante, ao longo do desenvolvimento do trabalho de Mestrado.

GRÁFICO 1: *envolvimento dos alunos nos diversos gêneros abordados*

Os temas com os quais os alunos se envolveram estavam muito presentes durante os trabalhos com desenho animado, pouco presentes nos trabalhos com telejornal e um pouco mais presentes nos trabalhos com telenovela e propaganda. Quanto aos temas com os quais os alunos não se envolveram, observa-se um pico durante os trabalhos com telejornal e gradual decadência nos trabalhos com telenovela e propaganda. Os temas com os quais os alunos passaram a envolver-se eram mínimos nos trabalhos com desenho, cresceram sensivelmente nos trabalhos com telejornal e atingiram o pico de todo o estudo durante as atividades com telenovela e propaganda. Talvez isso tenha ocorrido não em função do tipo de programação, mas em função da criação do hábito de ser crítico, da capacidade desenvolvida de estar com a *atenção triplicada*<sup>8</sup>.

<sup>8</sup> Termo utilizado pela coordenadora/pesquisadora e pela professora em sala de aula, nos momentos de análise crítica de programas da TV Comercial.

No trabalho de Mestrado, não foi simplesmente o fato de assistir à televisão na escola que modificou o pensamento dos alunos, mas o fato de discutir sua programação de maneira sistemática e crítica (conforme aceção de Paulo Freire), de levar as crianças a discutirem a dicotomia entre bem e mal, fantasia e realidade, as diferentes formas de violência: física, verbal, visual e outros valores que se apresentaram ao longo das atividades realizadas em sala de aula.

Vários autores, dentre os quais Esteves (1995), Mares Guia Neto (1995), Ferraz (1995), Ferrés (1996), Guareschi (1998), Salvador (1993), Fischer (1995), Rezende (1993), Rezende (1998), Silva (1985), Silva (1996) e Tilburg (1990) reforçam a necessidade de que as escolas sejam envolvidas no trabalho de ensinar a assistir à televisão. É o que desejo.

#### **D – Relações do Mestrado com o Doutorado**

Em 2000, ingressei no Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação: área de concentração Metodologia do Ensino. A força motriz deste trabalho de Doutorado foi o alerta apresentado pelos resultados do trabalho de Mestrado (REIFF-LOURENÇO, 1999) que apontaram para a fundamental importância do professor no exercício de conduzir as discussões e reflexões acerca da televisão, problematizá-las e permitir que os alunos tirassem suas próprias conclusões.

Sobre essa atividade, são tarefas do professor:

- Efetuar levantamento da programação preferida pela turma de alunos e com ela trabalhar.
- Proporcionar que discussões realizadas acerca de programas de televisão aproximem-se de acontecimentos reais que constroem a história diariamente.
- Enriquecer as práticas usualmente realizadas em sala de aula, com o uso pedagógico da televisão.

- Assistir à programação preferida pelos alunos, mesmo que pessoalmente não agrade, retirando temas que tenham potencial para serem discutidos.
  - Gravar e assistir, com antecedência, ao programa a ser trabalhado, a fim de que não seja uma surpresa ao mesmo tempo para os alunos e para o professor.
  - Adequar a programação proposta ao nível de compreensão dos alunos.
  - Ser crítico para formar alunos críticos.
  - Estar atento às problematizações que os alunos nos propõem e ser flexível, por mais que se tenha assistido com antecedência ao programa e considerando pontos importantes para a discussão.
- Ensinar a utilizar o controle remoto.
  - Unir criticidade e entretenimento, consciência e prazer.
  - Perceber no diálogo a ferramenta de trabalho do professor problematizador.
  - Efetuar o contraponto entre a ficção e a realidade.

Pensando, portanto, na importância do professor e permanecendo com o mesmo foco, neste trabalho de Doutorado, voltei a atenção para a forma como se processa a formação contínua, estudando isso em uma metodologia construtivo-colaborativa.

Uma bolsa de estudos exigiu o desligamento do emprego (onde tantas aprendizagens haviam ocorrido). O ano de 2000 foi repleto de estudos, leituras, dedicação. Nos meses de outubro e novembro desse ano, iniciei a coleta de dados para o Doutorado, oferecendo um mini curso a professoras e coordenadoras da Rede Municipal de Ensino, na Secretaria Municipal de Educação e Cultura da Cidade de São Carlos. As Sras. Secretárias de Ensino, Professora Dulce Maziero Piccoli e Professora Maria Inês Aoki Ohnuma, prontamente aceitaram a proposta e foram rápidas em agilizar a divulgação e as inscrições para o mini curso. O objetivo era ensinar as participantes a assistirem à televisão criticamente e a realizar usos pedagógicos suscitados pela TV... e após um período, verificar de que forma elas estariam efetuando aquelas aprendizagens em suas práticas pedagógicas. Após o mini curso, os elogios foram inúmeros. A empolgação das vinte e uma professoras em utilizar a TV como

recurso pedagógico também. Em um questionário final, absolutamente todas as participantes afirmaram que aquelas aprendizagens fariam parte de seus planejamentos e planos para o ano seguinte.

No entanto, o retorno às participantes do mini curso ministrado na Prefeitura trouxe-me imensa frustração. As profissionais com as quais entrei em contato, apresentaram-me diversos motivos para a não utilização da TV em sala de aula: “ainda não havia dado tempo...”, “ainda estavam se adaptando à nova faixa etária com a qual ficaram naquele ano...”, “a nova administração na Prefeitura havia mudado muito as coisas...” Fiquei sem saber que rumo dar à pesquisa. O fato era que, no discurso, todas estavam envolvidas, comprometidas e engajadas, porém na prática isso não se concretizava. É preciso ter cautela com os discursos. É preciso ser cego para as aparências, pois elas enganam. Esse comportamento apenas confirmava os estudos acerca das limitações dos cursos de capacitação desvinculados de uma reflexão na prática. Como eu poderia investigar de que forma as professoras aprendiam e de que forma ensinavam, se o que elas “aprenderam”, não ensinaram? Em muitos casos, professores freqüentam os cursos muito mais como consumo do que como investimento.

### **E - Coordenação Pedagógica**

Em 2001 uma feliz surpresa. Fui convidada a trabalhar novamente como Coordenadora Pedagógica de 1ª a 4ª série, porém agora na escola privada onde eu estudara. Uma escola que completava 100 anos de existência. O convite era irresistível. Um ambiente acolhedor, pessoas queridas e vivas em minha memória estudantil. O desafio de manter a renomada qualidade do ensino e, simultaneamente, implantar as inovações educacionais exigidas pelo mundo contemporâneo era estimulante. Embora soubesse que, trabalhando, o rendimento da pesquisa de Doutorado não seria o mesmo, efetuei o cancelamento da bolsa de

estudos e abracei a nova empreitada, sem perder de vista a seriedade e a dedicação ao Doutorado.

Enquanto organizava os pensamentos, realizava leituras e dava continuidade ao meu outro desafio - construir coletivamente um novo Projeto político-pedagógico com o grupo de professoras com as quais trabalhava como Coordenadora Pedagógica - surgiu a possibilidade: pesquisar o grupo ao qual estava diretamente integrada. Foi quando comecei a refletir e a perceber que um imenso potencial de pesquisa e de trabalho colocava-se diante de mim.

Durante longo período, no trabalho de coordenação pedagógica, tentei introduzir as discussões acerca da Indústria Cultural e da TV em sala de aula em nossas Reuniões de HTP (Horário de Trabalho Pedagógico). Contudo, freqüentemente, necessidades do dia a dia escolar e diferentes temas para estudo e discussão nos absorviam e não conseguíamos, as professoras do ensino fundamental - I e eu, dar fluidez ao projeto. Então, após aval da direção da escola, como coordenadora/pesquisadora criei um horário especial, somente para a construção de uma nova prática associada ao uso da TV em sala de aula. Somente as interessadas participariam. Foi criado, assim, o que chamaremos neste trabalho de **Grupo Especial**, cujo sentido significa “próprio”, “dedicado a uma atividade específica”; a fim de responder à questão de pesquisa que se apresenta a seguir:

***Que aprendizagens profissionais ocorrem em um grupo de professoras inseridas em um processo de coordenação pedagógica construtivo-colaborativo, que utiliza a TV Comercial como suporte para a formação de cidadãos críticos?***

## **F - O lócus de trabalho da coordenadora/pesquisadora**

A fim de proporcionar melhor entendimento do contexto em que se desenvolveu esta pesquisa, apresento um breve histórico da escola em questão.

Vindas da França, as Irmãs Sacramentinas Saint Bernard e Saint Odilon chegaram a seu destino: São Paulo. Resolvida a dúvida sobre ir para Mococa ou São Carlos, e dada a preferência a esta segunda cidade, aqui chegaram no dia 2 de dezembro de 1904, "sem que ninguém esperasse". Uma alma caridosa as acolheu em sua casa, D. Maria Jacinta de Meira Freire, irmã do Conde do Pinhal<sup>9</sup>, carinhosamente chamada de D. Nhala, ficou conhecida como a protetora das Sacramentinas em São Carlos. Em março de 1905, chegaram mais seis religiosas chefiadas por Irmã Léa, a quem a Madre Geral incumbira de dirigir a comunidade. Em 1º de fevereiro, num prédio alugado por D. Nhala, foram abertas as matrículas do novo Colégio, que iniciou as atividades com apenas oito alunas, quatro internas e quatro externas. No final do mês, porém, já eram vinte e, no final de março, trinta. A escola ficou nesse prédio até agosto de 1906, depois se mudou para o palacete da condessa do Pinhal, hoje ocupado pela Prefeitura Municipal de São Carlos. Em 2 de outubro de 1912, deu-se a benção da pedra fundamental do novo prédio, onde está até hoje. A planta foi feita pelo engenheiro Francisco Homem de Mello, e a construção ficou a cargo do mestre de obras Germano Fehr. A inauguração do prédio se deu em 15 de julho de 1914, com a bênção do Bispo D. José Marcondes Homem de Mello (irmão do engenheiro Francisco Homem de Mello).

Fundado inicialmente para oferecer uma esmerada educação às crianças e jovens do sexo feminino de São Carlos e região, o Colégio abriu as portas de suas dependências em 1985 para receber, também, os meninos que desejavam participar dessa formação integral. Hoje, atende crianças e jovens, de ambos os sexos, da Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II e Ensino Médio.

Desde sua fundação, o prédio, que ocupa um quarteirão no centro da cidade de São Carlos, vem recebendo investimento nas instalações físicas, a fim de oferecer a melhor infraestrutura aos alunos, professores e funcionários. Cada turma possui sua própria sala de aula, podendo deixar material embaixo das carteiras, expor trabalhos realizados e distribuir a organização espacial da sala, conforme os objetivos pedagógicos dos professores. Existem salas especiais para o desenvolvimento de Comunicação e Expressão, Teatro, Matemática, História, Geografia e Ensino Religioso; Laboratório de Ciências, Laboratório de Informática, salão com material multimídia, 2 quadras (uma coberta e outra descoberta) e 1 ginásio poli esportivo, piscina aquecida, duas salas de dança, cantina, sala de música, sala de xadrez, capela e toda a infra-estrutura administrativa. Recentemente, em 2001, foi construído um novo prédio para o Ensino Médio, localizado na esquina do prédio mencionado anteriormente.

Uma das bibliotecárias da escola, que também é escritora, recordando o local onde estudou e onde hoje trabalha, escreveu em seu livro:

*Hoje, ao olharmos um pouco nossa história, notamos o quanto ela ficou distante! Mas, olhando para o presente, percebemos que a história ainda palpita com o mesmo idealismo das pessoas de outrora com novas pinceladas, é verdade, mas com as cores firmes do amor e fidelidade de quem passou ou está passando por esta casa. Completamos 100 anos de Educação e Formação. Quantos e quantos jovens passaram por nossos bancos e construíram outras histórias que nossos netos e bisnetos contarão de uma outra maneira. Aqui, passamos os melhores momentos de nossas vidas. Quem teve ou tem este privilégio sabe do que estou falando. Parabéns, Colégio. No alto da colina, o povo são-carlense agradece a Deus este privilégio de poder acolher, em terras paulistas, suas raízes francesas, de uma cultura rica, emanada pelo ideal carismático do fundador da Congregação Sacramentinas, Padre Vigne. É um pouco de nossa história. É um pouco da história daqueles que fizeram história. (SANTINI-BONICHELLI, 2001, p.98)*

Quanto àquelas que fizeram a história, a Congregação das Religiosas do SS. Sacramento nasceu no ano de 1715, numa pequena aldeia de *Vivarais* na França *Boucieu le*

---

<sup>9</sup> Um dos fundadores da cidade de São Carlos.

*Roi*, transformando em realidade a obra sonhada pelo Padre Vigne, missionário e educador. Seu objetivo era investir na educação das crianças, dos jovens e no atendimento aos doentes, às pessoas idosas e estar atento a todos os pobres. Atentos aos sinais dos tempos, dedicam-se a pequenas comunidades inseridas em bairros periféricos ou em cidades do interior. As Obras Sociais e Paroquiais complementam o empenho educativo dos Colégios. A Direção de cada estabelecimento está sob a responsabilidade das Irmãs Sacramentinas. Um grupo de leigos formado por profissionais altamente qualificados (pedagogos, psicólogos, professores e funcionários) participa desse trabalho contribuindo, assim, para a organização e dinamização das atividades.

A Congregação Sacramentina está implantada em 6 países: França, Espanha, Itália, Inglaterra, Irlanda, Brasil e tem perspectiva de uma fundação na África. No Brasil, o maior número de colégios e obras sociais está na região Nordeste, com a Casa Regional situada em Salvador. O colégio e a obra social Sacramentina, que se situam em São Carlos, marcam a presença das Religiosas do SS. Sacramento no Sudeste do país.

Em sua estrutura mais ampla, as Obras Sacramentinas no Brasil estão sob a orientação de Soeur Beatriz Raekkelboom - Madre Geral, em Valence na França e de Irmã Yolanda Beltrão de Azevedo, no Brasil, em Salvador.

A oportunidade de atuar, neste espaço, como Coordenadora e Pesquisadora, simultaneamente, permitiu-me a possibilidade de estudar, com mais afinco, o que leva os professores a realizarem alguma **mudança** em suas práticas docentes, a identificar a importância do trabalho **colaborativo** e o papel do Coordenador Pedagógico oferecendo **suporte** ao processo de formação contínua. O papel de liderança proporcionado pela função de Coordenadora Pedagógica e o espírito investigativo, fundamental para uma Pesquisadora deram “o tom” deste trabalho, que está organizado conforme descrição a seguir.

### **G - Como o relatório está organizado**

Quanta responsabilidade é apresentar ao público um trabalho como este. Quanta exposição e revelação do autor a cada palavra impressa. O exercício é, ao mesmo tempo, simples e grandioso. É coletivo (no diálogo com outros autores, com sujeitos de pesquisa), mas também é, concomitantemente, muito individual. O aprofundamento, o mergulho é do pesquisador e esta tarefa exige cuidado, zelo, capricho, dedicação e rigor.

Na Introdução do texto, faço uma espécie de memorial contendo minha trajetória pessoal e profissional. Procuro deixar evidentes as relações entre o trabalho de Mestrado e esta pesquisa de Doutorado. Procuro contribuir para a bibliografia escrevendo na perspectiva de uma Pedagoga, que desempenha a função de Coordenadora Pedagógica, interferindo na realidade e produzindo conhecimento. Apresento a *questão de pesquisa*.

O Capítulo 1 contém a base teórica para a intervenção⇔investigação. Trata-se do referencial teórico do Mestrado, que foi lido, estudado, analisado e discutido com as professoras participantes durante o processo de coleta de dados do Doutorado. Esse material alicerçou a construção de novas práticas pedagógicas pelas professoras.

No Capítulo 2, apresento o referencial teórico da pesquisa, que ajuda a explicar o porquê da escolha da televisão, como conteúdo específico para a minha intervenção, realizada junto ao grupo de professoras participantes. Neste capítulo, trabalho também com o referencial teórico sobre Formação de Professores, as condições necessárias para a mudança e a importância do trabalho colaborativo, realizando assim a tecedura do trinômio:



No Capítulo 3, apresento a metodologia, a *questão de pesquisa*, o perfil das professoras participantes e os procedimentos da investigação.

O Capítulo 4 contém a intervenção⇔investigação da coordenadora/pesquisadora, os dados estão descritos na ordem em que ocorreram. Apresento todo o processo de ensino e aprendizagem, pelo qual as professoras participantes passaram: as vivências e estudos sobre as possibilidades pedagógico-críticas da televisão.

No Capítulo 5, ainda apresentando os dados, descrevo o exercício que cada uma das quatro professoras participantes realizou, desenvolvendo o trabalho de análise pedagógico-crítica da televisão com seus alunos. Destaco, também, os momentos em que nos reuníamos, após o exercício, para refletir sobre o ocorrido e analisá-lo.

O Capítulo 6 contém a análise dos dados. São leituras individualizadas das falas das participantes. Desse modo é possível oferecer ao leitor a compreensão do processo que cada uma das professoras vivenciou ao longo dos trabalhos de intervenção⇔investigação, a evolução do pensamento de cada uma delas.

Nas Considerações Finais, compartilho e divido com os leitores, as revelações deste estudo, tendo em vista a resposta à questão de pesquisa.

## **Capítulo 1**

# **ESCOLA, FORMAÇÃO CRÍTICA E PROGRAMAÇÃO TELEVISIVA**

O capítulo a seguir apresenta a base teórica dos encontros que se sucederam com as professoras participantes, versando sobre o tema “Escola, Televisão e Formação Crítica” e abordando os seguintes aspectos: o que é formar um cidadão crítico; qual a relação entre a televisão e a formação crítica; como a televisão surgiu e se expandiu no Brasil; quais os tipos de rede existentes; a que grupos pertencem; a que interesses atendem; como a televisão influenciou e foi influenciada pela história desde o seu surgimento até os dias atuais; o que os telespectadores buscam quando ligam a TV; qual é o objetivo da Cultura de Massa; qual o papel da publicidade na Cultura de Massa. Enfim, procurou estudar de que forma a televisão poderia contribuir para que o homem se envolvesse e se comprometesse com a realidade vivida e de que forma o diálogo poderia contribuir na relação Escola, Televisão e Formação Crítica.

Essa base teórica era parte integrante de minha dissertação de mestrado e foi transformada em material de apoio - por escrito e em transparências - para as professoras participantes dessa pesquisa de doutorado. Por essa razão, consta agora deste trabalho, com o intuito de estudar a mídia com uma preocupação pedagógica e não só analisá-la em sua dimensão comunicacional.

## 1.1 FORMAÇÃO CRÍTICA, ESCOLA E TELEVISÃO

*O papel da escola como instância que tem condições de produzir uma reflexão sobre o uso da televisão, e propiciar uma postura mais esclarecida do usuário perante o sentido e efeitos produzidos por esta, torna-se de vital importância.*(FERRAZ, 1995, p. 34)

### 1.1.1 A Formação de Cidadãos Críticos

Há tempos discute-se no âmbito educacional a formação de indivíduos críticos e conscientes do papel que virão a desempenhar no futuro, cidadãos capazes de efetuar uma leitura crítica, analítica e reflexiva da realidade em que estão inseridos. Este assunto é abordado em livros, nos Parâmetros Curriculares Nacionais e tornou-se discurso da maioria dos educadores envolvidos com uma prática pedagógica consciente e transformadora, após longo período de Ditadura Militar no Brasil. Esse discurso transformador coincide com o processo de abertura política, em meados da década de 80, quando volta a surgir a possibilidade de discutir alternativas educacionais para a população como um todo e não apenas para a elite.

Durante o período ditatorial, a educação foi marcada pela repressão, privatização de ensino, exclusão de boa parcela das classes populares do ensino elementar, institucionalização do ensino profissionalizante, tecnicismo pedagógico e desmobilização do magistério através de abundante e confusa legislação educacional. Desde as reformas do ensino universitário (Lei 5540/68) e do ensino médio (Lei 5692/71) percebia-se descompasso entre as idéias dos governantes e os interesses do povo. Portanto, o período de Ditadura Militar é caracterizado como um momento antidemocrático, quando a cidadania foi muito pouco exercida.

Na Etimologia, o termo “cidadão” designa aquele que vive na cidade, porém, com o tempo, o termo deixou de limitar-se apenas aos burgos e cidades da Europa Medieval e ganhou abrangência territorial passando a representar o indivíduo no gozo dos direitos civis e políticos de um Estado, ou no desempenho de seus deveres para com este. Esses direitos civis foram proclamados pela Revolução Francesa e consistiam em: direito à liberdade individual; direito à liberdade de ir e vir; direito à liberdade de imprensa, pensamento e fé; direito à propriedade e direito à justiça. Os direitos políticos consistiam nos direitos de votar e ser votado, e escolher o voto com independência.

Se o foco de discussão deste trabalho diz respeito à formação de cidadãos críticos, então é fundamental que se esclareça o conceito adotado com relação ao assunto. Formar um cidadão crítico é torná-lo questionador constante das informações que lhe são apresentadas a todo momento, fazendo-o compreender que tais informações não são verdades absolutas, mas sim uma aproximação da realidade, a partir do ponto de vista e da visão de mundo de quem as fornece, e como tal, podem apresentar-se impregnadas de distorções. Formar um cidadão crítico é dar condições para que ele reflita sobre o que lhe é imposto (o que vem de cima para baixo como verdade absoluta) e para que possa optar pela transformação ou manutenção de suas práticas; é torná-lo co-participante desta realidade em transformação.

Formar um indivíduo integrado na sociedade, em comunhão com esta e ativo nesta, relacionando as idéias de liberdade, democracia e justiça, conforme defende Paulo Freire (1977), está intimamente relacionado à minha concepção de cidadão crítico. Da mesma forma, concordo com a idéia do “homem como um ser no mundo e com o mundo” (FREIRE, 1982):

*É preciso que seja capaz de, estando no mundo, saber-se nele. Saber que, se a forma pela qual está no mundo condiciona sua consciência deste estar, é capaz, sem dúvida, de ter consciência desta consciência condicionada. Quer dizer, é capaz de intencionar sua consciência para a própria forma de estar sendo, que condiciona sua consciência deste estar. (FREIRE, 1982, p. 16)*

### **1.1.2 A Televisão como elemento do Mundo Vivido**

Freire (1977-a) aponta a necessidade de libertação do modelo educacional herdado de colonizadores, como um elemento importante para o processo de reconstrução nacional e criação de uma proposta educacional transformadora. Um homem no mundo e com o mundo deve ser receptivo a todas as influências que este lhe oferece. Há aproximadamente três séculos o mundo não oferecia meios de comunicação tão desenvolvidos quanto à televisão, por exemplo, cabendo à escola, importante instituição influenciadora da formação dos indivíduos, a finalidade de transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade.

Em diálogo com Paulo Freire, Sérgio Guimarães questiona o papel da escola na época atual: “Ela não teria, hoje, um papel secundário em relação a esse mundo de influências que os indivíduos recebem através dos meios de comunicação?” (FREIRE, 1984, p.24). Respondendo à questão de Sérgio Guimarães, Freire (1984) afirma que a escola não cumpre o mesmo papel de trezentos anos atrás, pois mudou através do tempo e do espaço. Não acredita que a escola deva opor-se às novas presenças ao seu redor. Nos últimos 20 ou 25 anos, a escola obriga-se a deixar de ser um espaço fabricante de memórias repetitivas para tornar-se um espaço comunicante, criador; dispendo dos meios de comunicação, como auxiliares. Para ele, ao discutir dado programa de televisão, por exemplo, deve-se enfatizar não só o conteúdo, mas também o papel da televisão na transmissão daquele conteúdo.

Freire (ibid) afirma que um homem de seu tempo assiste à televisão, visto que ela está em seu tempo; ele mesmo diz assistir, porém com olhos críticos. O que o preocupa não são os meios de comunicação, entendidos como resultado do desenvolvimento da tecnologia, mas sim o poder subjacente a eles; ou seja, a dimensão “política”. Para ele, os conteúdos apresentados são antipopulares. Acredita que educadores que tenham uma opção de transformação da sua sociedade devem lutar contra a “alta força manipulativa e

ideologizadora de alguns desses meios de comunicação” (FREIRE, *ibid.*, p.16). O autor não se posiciona a favor de que educadores criem militantes políticos em suas salas de aula, mas que proporcionem o esclarecimento de que a “neutralidade” não existe. Isto não significa que o educando deverá discordar ou concordar com a ideologia dominante, deve apenas saber que ela existe e encontra-se presente nos meios de comunicação de massa.

Freire e Guimarães (1984) reconhecem na televisão uma máquina de sonhos, na qual o consumismo é muito estimulado, e acreditam que a escola não pode ignorar a presença dos meios de comunicação de massa que merecem ser, minimamente, analisados.

### **1.1.3 A Escola ensinando a ler o Mundo Televisivo**

Concordando com Paulo Freire a respeito deste poderoso instrumento de comunicação, assumo a concepção humanista e libertadora do autor, levando em conta, especialmente, seu empenho na revalorização das palavras, que perdem sua função de veículo das ideologias alienantes<sup>10</sup> para tornarem-se instrumento de transformação global do homem e da sociedade - uma releitura das palavras, textos e ideologias transmitidos pelos canais de Televisão Comercial.

A revista *Veja*, de 22 de novembro de 1995, apresenta no artigo “O Poder da Galera” um trabalho feito pela empresa de publicidade Young & Rubicam que, analisando pesquisas e trabalhos acadêmicos e entrevistando pedagogos, constatou que “as crianças passam em média quatro horas por dia diante de um aparelho de TV. Praticamente o mesmo tempo que

---

<sup>10</sup> “... a alienação nada mais é do que uma ruptura na qual a evolução da humanidade se destaca da evolução do indivíduo, na qual o efeito - que modifica e desenvolve o homem - da atividade humana, apresenta-se apenas como relação social global, mas não como elemento capaz de provocar a formação do indivíduo, o desenvolvimento da personalidade e de sua atividade. Logo, a alienação é - no sentido marxista dessas noções - a ruptura, a concretização entre a essência e a existência do homem”. (MARKUS, 1974, p. 99)

elas ficam na escola” (p. 121). A escola, portanto, não pode ignorar esse fato, não pode renegar a influência da televisão sobre a formação dos indivíduos; contudo, não se trata aqui de substituir a estrutura de ensino-aprendizagem da sala de aula pela estrutura da televisão, mas criar um espaço para reflexão das mensagens por ela veiculadas.

Tendo em vista a forte presença da televisão neste mundo de transformações em processo acelerado, a idéia é que este instrumento adentre os muros da escola, onde possam ser discutidos seus gêneros, mensagens, notícias, conteúdos, narrativas, enfim, toda a sua linguagem, a fim de que os indivíduos melhor se posicionem diante da cultura de massa. Muitos autores têm apontado para esta necessidade:

*Aprender a utilizar os meios de comunicação na escola, especificamente a televisão, é um passo importante para uma nova forma de ensinar e aprender (p.15). (...) Hoje sabemos que o aluno recebe desordenadamente uma incrível variedade de informações e sugestões fragmentadas através dos meios de comunicação. O professor deve ter consciência crítica sobre a sua posição num mundo onde os meios são muito poderosos. (ESTEVES, 1995, p. 24)*

A esse respeito Mares Guia Neto (1995) também aponta:

*O acelerado desenvolvimento tecnológico e a informação da vida moderna indicam que a ação educativa deve ser desenvolvida sem perder de vista todos os referenciais de análise, capacitando os homens para uma abordagem global da realidade (p.18). (...) Cabe à escola ensinar o aluno a lidar com a informação e não consumi-la apenas. Por isso é necessário que os meios técnicos de informação estejam à disposição da escola; que a ciência e a tecnologia façam parte do seu cotidiano reflexivo. (p. 25)*

Para Ferrés (1996) a única maneira de estabelecer uma relação crítica com a televisão é trabalhar periódica e sistematicamente com ela. É indiscutível a capacidade motivadora da televisão e essa capacidade é muito importante para estimular a aprendizagem. No caso da entrada da televisão na sala de aula haveria uma troca ou exatamente a parceria escola e televisão utilizada nesse trabalho:

*A televisão contribui para tornar o ensino mais motivador. E a escola contribui para que os alunos internalizem as normas de reflexão e análise crítica para quando assistirem à televisão fora do âmbito escolar. (p. 96)*

Quando um professor trabalha um vídeo na sala de aula pode fazer perguntas, dirigir o olhar, ouvir as reações, procurar levar a classe a fazer relações, tirar conclusões e chegar a uma síntese, ou seja, o professor é capaz de criar condições para evitar a passividade dos alunos frente à imagem.

*A formação da postura crítica do aluno depende tanto da apropriação do conhecimento já produzido como dos processos de produção desse conhecimento (...) o saber existente a ser apropriado constitui-se numa forma de entendimento, de compreensão da realidade social e não memorização de informações descontextualizadas. (BASSO, 1994, p. 34)*

Quando o aluno se percebe inserido em uma realidade, e entende que ela passa por transformações, compreende que compartilha de tais transformações, inclusive como sujeito criador delas, participando ativamente dos movimentos da sociedade.

Ferrés (1996) apresenta formas de utilização da programação televisiva em sala de aula e refere-se tanto à Televisão Comercial como à Televisão Educativa, mas deixa claro que as programações educativas foram pensadas pedagogicamente, portanto, é mais cômodo para o professor a escolha dessa programação. O autor ressalta o desafio e a dificuldade de se trabalhar com a Televisão Comercial que é extremamente sedutora.

## 1.2 A TELEVISÃO E SUAS INFLUÊNCIAS NO BRASIL

*A televisão é um dos meios mais influentes no atual estágio da sociedade brasileira, graças à excelência do nosso sistema televisivo. Está aí, informando, motivando, fascinando e passando diariamente uma enorme carga de signos, símbolos, conceitos; uma enorme gama de mensagens que são assimiladas de forma variada por milhares de telespectadores. Ela revolucionou o cotidiano, os hábitos e os costumes. Modificou, também, as relações interindividuais e a vida das instituições, como também transformou sobretudo a nossa relação com a cultura. (ESTEVES, 1995, p. 19)*

### 1.2.1 Tipos de Televisão no Brasil

Com exceção dos canais de televisão por cabo, que têm apresentado grande diversidade de programação<sup>11</sup>, podemos dividir a televisão brasileira em dois tipos:

- **Comercial**, uma empresa que visa ao lucro. Exemplos: Rede Globo, SBT (Sistema Brasileiro de Televisão), Rede Manchete, Rede Bandeirantes, Rede Record, Rede Mulher e outras.
- **Não Comercial ou Educativa**, que não visa ao lucro e tem intenções culturais bem definidas: instruir e educar. Exemplos: Rede Cultura de Televisão (S.P.), TVE (Televisão Educativa do Rio de Janeiro), Canal Futura, entre outras.

Existem, hoje, no Brasil, poucos canais educativos, normalmente mantidos por governos estaduais e, raramente, por fundações sem fins lucrativos<sup>12</sup>; e mais de 200 canais de

---

<sup>11</sup> São hoje mais de 40 canais apresentando horas ininterruptas de desenhos animados, músicas, filmes (clássicos, antigos ou atuais), documentários, noticiários (em inglês, espanhol, francês, alemão e português), esportes, “shows”, “telegames”, “telemarketing” a escolher... mas que também se caracterizam como Televisão Comercial. A televisão por cabo não entrará neste trabalho porque nem toda a população brasileira tem acesso a ela, visto que é paga. Assim, apenas os canais comerciais comuns serão analisados.

<sup>12</sup> O mais recente integrante do grupo de televisões educativas é o canal FUTURA, fruto de um acordo entre várias empresas privadas, que apresenta uma programação de excelente qualidade e tem como *slogan* “FUTURA: o canal do conhecimento”.

Televisão Comercial (entre os quais redes locais), todos mantidos por interesses particulares, que exibem programações das redes nacionais. Segundo Silva (1996) o controle das redes de Televisão Comercial tem pertencido a poucas e poderosas famílias, são exemplos as famílias Marinho (Rede Globo), Abravanel (SBT), Bloch (Rede Manchete) e Saad (Rede Bandeirantes). Em troca de favores políticos e concessões, as emissoras apresentam uma programação com perfil governista. Por outro lado, são os grandes empresários, latifundiários, banqueiros e as multinacionais que mantêm a emissora no ar através do patrocínio, da propaganda publicitária que é apresentada de acordo com a programação, ou seja, para um público que está estimulado ao consumo e dele sedento.

### **1.2.2 Pequeno Histórico da Televisão Brasileira**

Na América Latina, as transmissões televisivas tiveram início em setembro de 1950, com a TV Tupi, em São Paulo. Naquela época uma seleta parcela da população brasileira tinha acesso a um aparelho televisor. Hoje, contudo, não faltam televisores nos mais simples casebres e, em alguns casos, nas classes média e alta, pode-se dizer que há um televisor nos principais cômodos da casa<sup>13</sup>.

Atualmente, dentre as redes nacionais, a de maior audiência e penetração é a Rede Globo de Televisão do jornalista Roberto Marinho<sup>14</sup>, que se apresenta internacionalmente com o seguinte informe publicitário: “A Rede Globo de Televisão, com suas cinco estações e 63 afiliadas cobre 99,2% do território brasileiro, atingindo 99,9% dos aparelhos de TV do País. Nos últimos cinco anos a audiência da Globo foi de 78%. Produzimos 95% de nossa

---

<sup>13</sup> A empresa de publicidade MacCann “descobriu que 63% das crianças paulistas de classe média têm sua TV no quarto” (VEJA, 22/11/95, p.121).

<sup>14</sup> Embora a Rede Globo tenha iniciado seu percurso na década de 50 após a concessão de um canal pelo governo Juscelino Kubitschek ao grupo Roberto Marinho, é somente em 1969 que conquista seu espaço no âmbito audiovisual brasileiro “num processo conjunto de consolidação empresarial, ampliação da rede e conquista de audiência”. (BORELLI e RAMOS, 1991, p. 81)

programação no horário nobre e podemos contar com 75% do orçamento publicitário de mídia nacional” (MELLO, 1994, p. 15).

Borelli e Ramos (1991) demonstram que o número de aparelhos cresceu com rápida progressão a cada década: em 1970 eram 4,9 milhões; em 1975 eram 10,2 milhões; e em 1980 eram 19,6 milhões de televisores.

Em 1964, no Brasil, aconteceu o Golpe Militar. A Ditadura mostrava-se interessada em “abrir as portas” para o desenvolvimento de um moderno sistema de telecomunicações e para isso criou o Ministério das Telecomunicações. “Os militares gastaram cerca de 14 bilhões de dólares integrando o Brasil através de telecomunicações” (MELLO, 1994, p.43); foram montados esquemas que facilitavam a compra de televisores pela venda a crédito.

No final de 1968, o governo assumiu total poder ditatorial; era a época do AI-5 (Ato Institucional nº 5)<sup>15</sup>, quando a tortura era rotina... no entanto, jamais se falou publicamente dessa tortura. A televisão era o principal veículo para a transmissão das mensagens do governo. As reportagens sobre qualquer declínio eram proibidas e a publicação de críticas também. A lista de assuntos censurados era grande e, freqüentemente, era enviada aos jornalistas a ordem proibindo menção a alguns assuntos. Em 1970, o Brasil foi campeão mundial de futebol e o governo deu muita ênfase a essa vitória. Televisão e futebol funcionavam como a política do “pão e circo” do Império Romano... enquanto educação, saúde e outros aspectos da esfera social eram descuidados.

---

<sup>15</sup> Ao tomar a presidência da República, os golpistas trataram logo de criar a "nova ordem". Foi decretado o Ato Institucional nº 1 (AI-1) que afirmava, textualmente, que "os chefes da revolução vitoriosa, graças à ação das Forças Armadas e ao apoio inequívoco da Nação, representam o povo e em seu nome exercem o Poder Constituinte, de que o povo é o único titular". O governo pregava uma democracia que não existia; as palavras perderam o significado real. A época de maior repressão na ditadura aconteceu durante o período de 1968 em diante. Não houve na história do país peça legislativa mais antidemocrática e desrespeitosa à cidadania que o AI-5: “O Congresso foi fechado e a tortura tornou-se rotina. A censura prévia aos meios de comunicação de massa foi instituída” (MELLO, 1994, p.30).

Na década de 80, com a segurança oferecida pelas inovações tecnológicas, buscava-se excelência na programação televisiva. As telenovelas conquistaram espaço no horário nobre e, nessa categoria, a Rede Globo emergia como emissora exemplar:

*Aliada a esta modernização tecnológica, a Globo irá criar as bases para uma perfeita produção de cultura industrializada, unindo planejamento e estrutura organizacional vertical e centralizada. Ou seja, a emissora incorpora, como nenhuma outra, a necessidade de montar uma indústria cultural adequada à nova fase de desenvolvimento.* (BORELLI e RAMOS, 1991, p. 82)

### **1.2.3 O Poder da Televisão Brasileira**

Na época da Ditadura Militar a Rede Globo foi censurada, assim como os demais meios de comunicação, mas foi a única a concordar com a repressão e apoiá-la. Mello (1994) apresenta a declaração de Kehl: “a impressão que eu tenho é que a Globo conseguiu, melhor que qualquer política repressiva de proibição ou censura, alterar a consciência do brasileiro sobre sua condição” (p. 38).

Sobre essa capacidade que a televisão tem de modificar o verdadeiro sentido dos fatos, conforme interesses políticos e ideológicos em jogo<sup>16</sup>, Ferraz (1995) afirma:

*Essa capacidade de ‘recriação’ acaba gerando uma forma de ver os acontecimentos que permeiam a realidade como se fossem um espetáculo de luzes, efeitos e ludicidade. Este caráter de ‘espetáculo’ acaba por criar um ‘hábito’ ou um ‘amortecedor sensitivo’, onde os fatos da realidade só são encarados como reais a partir da estética comunicativa passada na televisão. (...) Assim a televisão passa a ser uma força mediatizadora que interfere diretamente nos processos de captação e representação dos fatos, afetando as formas em que os*

---

<sup>16</sup> O poder da televisão, especificamente o da Rede Globo, é tão grande que manipulando dados reais de um debate político entre os candidatos das eleições de 1989, privilegiou o candidato de sua preferência, no caso, Fernando Collor de Mello. Tratava-se do 2º turno das eleições; três dias antes das votações a Rede Globo transmitiu um resumo (sobre o debate entre Lula e Collor) de seis minutos de duração, assistido por 64% da audiência nacional, que foi especialmente montado colocando Collor como um vitorioso e Lula como um perdedor (MELLO, 1994, p. 60).

*indivíduos percebem e criam sua noção de mundo, principalmente aqueles que só possuem a televisão como processo informativo e, porque não, pedagógico. (FERRAZ, 1995, p. 32)*

O Brasil é um país com cerca de 150 milhões de habitantes e a televisão atinge aproximadamente 100 milhões destes; portanto, desenvolver o espírito crítico, analítico e reflexivo nos indivíduos a fim de que não se tornem presa fácil das mensagens produzidas por uma camada bem definida da sociedade (a classe dominante) é obrigação da educação. Afinal essa é sua principal tarefa, especialmente se estiver embasada nas idéias de Paulo Freire, que visa a um homem consciente do mundo em que vive e atuante nele.

### 1.3 INDÚSTRIA CULTURAL E PRODUÇÃO TELEVISIVA

*Muitos professores ficam desalentados ao perceber que seus alunos perdem totalmente o interesse por suas aulas. Acontece que as crianças vêem televisão, ouvem rádio, sabem logo dos recentes sucessos musicais e, por mais pobres que sejam, têm acesso às últimas informações (...) Enquanto isto, a escola prossegue com seus currículos desinteressantes, resultando em aulas 'quadradas', cuja tecnologia máxima, verificada nos últimos 40 anos, consistiu na substituição do quadro-negro pelo quadro-verde. Por vezes se ousa utilizar giz de cor! A constatação desta realidade me reduz à afirmação de que a vida é em cores e, a escola, em preto e branco. (SALVADOR, 1993, p. 67)*

#### 1.3.1 Fuga e Aproximação da Realidade

A televisão pode ser considerada uma fuga se for comparada ao hábito de leitura, pois o ato de postar-se frente à televisão e “deglutir” o já “mastigado” é deveras mais simples que o ato de ler um livro e refletir sobre o que ali se apresenta; assim, constitui uma fuga. Por outro lado, pode ser considerada uma busca, uma aproximação da realidade em que se está vivendo. Há um mínimo de esforço do indivíduo no ato de aproximar-se de uma banca, examinar o material exposto e comprar um determinado impresso. Essa cadeia de decisões parece implicar preferências mais delineadas do que as que motivariam um indivíduo a assistir a um programa de televisão, especialmente se o aparelho já estiver ligado.

Bosi (1972), retratando resultados de sua pesquisa, afirma que o trabalho de um operário limita fortemente o número de contatos com o mundo, no entanto assistir à televisão o faz “co-participante” de uma realidade social mais ampla. O isolamento social do operário encontra explicação nas seguintes limitações: jornada longa e intensa, transporte difícil, moradia distante, falta de centros recreativos e culturais, salário gasto na sobrevivência. A operária, em especial, acrescenta alguns outros motivos: menor remuneração que a do

homem, tarefas mais monótonas e sujas, acréscimo de trabalhos caseiros, exclusão do mundo do lazer, e o salário não corresponde a um engrandecimento pessoal, restringindo-se a um mero auxílio no orçamento da casa.

Apesar de a pesquisa de Bosi ter sido realizada em 1972, a realidade dos operários, hoje, parece não ser muito diferente, razão por que se torna preocupante a cultura de massa, embora não se esteja afirmando que a classe trabalhadora não tenha condições de elaborar uma leitura crítica daquilo a que assiste.

*... derrubar o mito de que o homem comum que habita as nossas cidades ou procede da periferia rural padece de uma burrice endêmica, não tendo capacidade para ler nas entrelinhas as mensagens que fluem através dos telejornais, como se admite que possuem as elites. (FREIRE, 1979, p.10)*

*O que esta pesquisa procurou comprovar é que não é necessariamente verdade que todos os trabalhadores brasileiros recebam as mensagens da televisão passiva e acriticamente e que façam da visão do mundo que ela lhes apresenta, a sua. (SILVA, 1985, p. 135)*

*... comecei a verificar, de modo mais sintético, como trabalhadores do setor primário, secundário e terciário, de baixa renda, assistiam, em família, à televisão. Verifiquei que estes telespectadores não assistem calados aos programas de TV. Emitem opiniões, e não somente isto: conversa-se enquanto se vê televisão, fazendo comentários sobre aquilo que se passa no televisor... (TILBURG, 1990, p. 14)*

Três autores, em diferentes épocas, demonstraram que o homem simples não é por excelência um ignorante incapaz de filtrar os estímulos que recebe.

### **1.3.2 Cultura de Massa para a Massa**

Ao atingirem aglomerações humanas, os meios de comunicação permitem superar diferenças culturais existentes, fazendo com que pessoas que antes viviam universos

específicos tenham acesso a experiências de vida comuns. No entanto, a diversidade cultural não é eliminada e, por isso, o que é difundido pelos meios de comunicação pouco se relaciona à experiência de vida direta das pessoas atingidas. Nesse aspecto, pode-se falar em “ilusão” e, em boa medida, a cultura de massa reside nisto: introduzir uma ilusão de participação no dia a dia das pessoas, independente das diferenças sociais e culturais. As experiências de vida e os modos de ver o mundo já são trazidos prontos.

Não se pode falar em indústria cultural em um período anterior ao da Revolução Industrial que ocorreu não só em função do crescimento tecnológico, mas também em virtude da transformação econômica e social por que passava a Europa no século XVIII<sup>17</sup>:

*...alargamento da rede do comércio internacional; êxodo rural contribuindo para a criação da nova mão-de-obra industrial; substituição da manufatura pela fábrica; transferências de capitais do campo para a cidade, etc. (CANÊDO, 1987, p. 9)*

Nesse contexto, a indústria cultural, os meios de comunicação e a cultura de massa surgem como instrumentos do fenômeno da industrialização, sendo marcados fortemente pela reificação e pela alienação. Com a industrialização tudo foi reificado, transformado em coisa, inclusive o homem; a cultura transformou-se em coisa, em produto a ser trocado por dinheiro, a ser consumido pelo homem reificado.

*E esse homem reificado só pode ser um homem alienado: alienado de seu trabalho, que é trocado por um valor em moeda inferior às forças por ele gastas; alienado do produto de seu trabalho, que ele mesmo não pode comprar, pois seu trabalho não é remunerado à altura do que ele mesmo produz; alienado, enfim, em relação a tudo, alienado de seus projetos, da vida do país, de sua própria vida, uma vez que não dispõe de tempo livre, nem de instrumentos teóricos capazes de permitir-lhe a crítica de si mesmo e da sociedade. (COELHO, 1994, p.11)*

---

<sup>17</sup> É importante lembrar que o termo Revolução Industrial só foi inventado no século XIX, embora este processo tenha tido início desde os séculos XV e XVI com a combinação da ciência com a técnica em resposta aos descobrimentos marítimos (CANÊDO, 1987).

Coelho (1994) afirma que a industrialização marca a pré-história da indústria cultural que inicia sua marcha rumo à conquista do mundo após a Era da Eletricidade (final do século XIX) e a Era da Eletrônica (a partir da terceira década do século XX).

A cultura de massa<sup>18</sup>, que na realidade é cultura para a massa, é produzida em termos empresariais pela indústria cultural e distribuída pelos meios de comunicação de massa. É conveniente não confundir cultura de massa com cultura popular, e reservar este segundo termo apenas para as manifestações culturais produzidas pelos membros dos grupos que as consomem e ligadas diretamente às condições de vida desses grupos.

*A indústria cultural pode ser tomada como um fio condutor para se compreender toda uma problemática cultural. Fruto do desenvolvimento do capitalismo e da industrialização recente, ela aponta para um tipo de sociedade que outros países conheceram em momentos anteriores. (ORTIZ, 1987, p. 8)*

Existe uma tendência em enfatizar que a cultura de massa implica um “empobrecimento” de formas de arte, causado pela padronização que lhe é imposta pela produção em massa, dirigida para um mercado indiferenciado. Neste sentido, muitas vezes a cultura de massa atua como uma espécie de “parasita” e o resultado desse “parasitismo” é a difusão de produtos culturais que pouco se relacionam com as expressões artísticas nas quais se apóiam, mas que se apresentam como arte. Esta pseudo-arte é freqüentemente designada pela expressão alemã *Kitsch*. É conveniente apontar que a transformação de arte em pseudo-arte funciona nos dois sentidos, abrangendo tanto a produção da “cultura de elite” quanto a da “cultura popular”.

---

<sup>18</sup> *Abandonamos essa última expressão (cultura de massa) para substituí-la por ‘indústria cultural’, a fim de excluir de antemão a interpretação que agrada aos advogados da coisa; estes pretendem, com efeito, que se trata de algo como uma cultura surgindo espontaneamente das próprias massas, em suma, da forma contemporânea de arte popular. Ora, dessa arte a indústria cultural se distingue radicalmente. Adorno (apud LEITBILD, 1994, p. 92).*

### 1.3.3 A Publicidade e a Busca pela Audiência

O *Kitsch* apresenta-se forte especialmente na publicidade. O *kitsch* “tem pressa de imitar o que lhe parece moderno (...) procura adequar-se ao universo de aspirações do público e estimular nele a procura comercial” (BOSI, 1972, p. 69). Para Ferrés, o *Kitsch* não só pesquisa aspirações do público, como também cria aspirações: “tenta-se fazer com que o supérfluo torne-se imprescindível. (...) A publicidade brinca de aumentar a ansiedade do receptor, para oferecer-lhe como remédio o produto a ser consumido” (FERRÉS, 1996, p. 113). A publicidade transforma tudo em necessidade básica.

No Brasil, o investimento publicitário é muito alto; por volta de 2 bilhões de dólares em 1990, segundo Mello (1994), que apresenta em seu livro um depoimento de Washington Olivetto: “o Brasil é um país de terceiro mundo com exigências publicitárias totalmente de primeiro mundo; então muitas e muitas vezes nossa propaganda chega a ser melhor que nosso país” (p.17). A maioria da população brasileira consome os produtos anunciados somente pelas imagens, pois apenas um terço da população pode pagar por produtos e serviços anunciados.

Em uma sociedade capitalista, a Televisão Comercial funciona como a mediadora entre as relações de produção e as sociais. Na realidade, a Televisão Comercial sobrevive, sobretudo, pelo investimento publicitário que se faz nela. Para justificar o investimento, as emissoras procuram apresentar altos índices de audiência. No *III Congresso Internacional de Televisão e Educação*<sup>19</sup> um repórter da TV Cultura afirmou que apenas dois estados (São Paulo e Rio de Janeiro) representam o IBOPE no Brasil, e perguntou a um palestrante inglês, Mr. Chris Jelley, como se obtém o IBOPE na Inglaterra; este respondeu-lhe que as escolas

---

<sup>19</sup> O *III Congresso Internacional de televisão e Educação* aconteceu nos dias 22, 23 e 24 de outubro de 1997, com a participação de palestrantes dos Estados Unidos, Argentina, Bolívia, França e Inglaterra. Foi uma realização do Centro de Tecnologia e Gestão Educacional do SENAC em parceria com a ECA - Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo.

recebem formulários e os alunos comentam a programação preferida. No Brasil, as escolas estão distantes desse processo e, na luta pela audiência, as emissoras têm cada vez mais abusado do mau gosto, do grotesco<sup>20</sup>, do chocante em detrimento de uma programação televisiva de boa qualidade.

---

<sup>20</sup> O trabalho foi realizado em 1997, portanto, programas grotescos criados em 1998 como, “Ratinho Livre”, “Leão Livre”, “Márcia” e “Madalena”, que apresentam o ser humano em situações humilhantes e constrangedoras, não foram abordados.

## 1.4 TELEVISÃO E EDUCAÇÃO CONSCIENTIZADORA

*O que é preciso, diante do fenômeno TV, é posicionar-se ao lado do telespectador: pais e educadores, talvez precisem informar-se mais sobre TV, saber como são construídas as narrativas televisivas e como eles próprios, as crianças e os adolescentes as recebem. Mais e mais pesquisadores, precisam investir inteligência e criatividade, na descoberta de novos dados sobre a relação que efetivamente se dá entre o telespectador e essa mágica contadora de história dos nossos dias. (FISCHER, 1984, p. 55)*

### 1.4.1 Educação é Conscientização

Fiori (1986) entende a expressão “educação conscientizadora” como redundante, pois educação subentende conscientização, e conscientização subentende educação. Educação é participação ativa do homem num processo em que ele se faz continuamente; este processo de fazer-se é conscientização - fazer-se reproduzindo-se, educando-se e não se deixando ser educado. Conscientização surge, quando o homem relaciona-se com o mundo. Mundo e consciência são independentes, mas relacionam-se mutuamente.

A consciência só se faz consciência, quando consciência do mundo. O mundo só tem existência quando há consciência. O “eu” consciente faz parte das coisas do mundo; portanto, trata-se da consciência não só do mundo, mas também da consciência da presença do “eu” no mundo, a consciência de si próprio:

*... o homem não pode libertar-se se ele mesmo não protagoniza sua história, se não toma sua existência em suas mãos. A isso conduz a dinâmica da conscientização. (FIORI, 1986, p. 3)*

Para Freire (1977-b) a idéia de educação deve estar intimamente ligada às idéias de liberdade, democracia e justiça que se constroem através de uma permanente atividade crítica do homem em busca do não ajustamento aos padrões, normas e ideais impostos pela sociedade. Trata-se do homem que apreende temas e tarefas de sua época, que transcende a

posição de simples espectador do processo histórico e que, assim, emerge nesse processo como sujeito.

#### **1.4.2 O Comprometimento com a Realidade Viva**

A sociedade é muito dinâmica, permeada por processos de estabilidade e de transformações (obras realizadas por indivíduos da sociedade). Para ser da sociedade e estar na sociedade é necessário que os indivíduos se comprometam com ela, devendo assumir alguma posição política. A neutralidade, segundo Freire (1982), não existe. Aquele que se diz neutro está, na realidade, apoiando a estabilidade social ao invés de mudanças.

O comprometimento com mudanças implica ação e reflexão constantes sobre a realidade, sobre seu espaço cultural e histórico e, para isso, é preciso estar no mundo e saber-se nele. O papel daquele que se compromete com a mudança será o de problematizar a realidade dos homens e, como um iconoclasta substituir os mitos por uma visão crítica. Trata-se da luta pela superação dos obstáculos à real humanização dos homens, levando à criação de estruturas de uma sociedade mais democrática e justa. Nesse processo, os meios de comunicação podem contribuir:

*... problematizar o que não é visto como problema e desideologizar o que só é visto como ideologia, sem perder as dimensões de lazer, de alegria, de entretenimento e de modernidade... (MORAN, 1994, p. 16)*

#### **1.4.3 Conscientização é Diálogo**

Transferindo essa idéia de comprometimento para a educação, para que se forme um ser no mundo e para o mundo, é importante que se entenda o ser humano como inacabado (num processo constante de vir a ser). Não há o professor-sapiente e o aluno-ignorante, e sim

um grupo se educando (inclusive o professor). Através da educação e junto com ela, o homem se torna sujeito e não objeto de sua própria educação; vai nascendo aos poucos, tornando-se ser (ser que é, ser que faz).

Nesse raciocínio, o diálogo apresenta-se como elemento principal para que se estabeleça uma relação horizontal entre educador e educando. Freire (1982) valoriza muito as palavras e seus significados, em uma determinada realidade, num contexto cultural, social, político e econômico. Portanto, para que educadores saibam fazer uso das palavras é necessário que conheçam e estejam na realidade. A partir da discussão, cria-se na classe o que este autor chama de “situação problematizadora” que proporciona uma codificação do conhecimento; assim, o tema é colocado em foco e, a partir de instrumentos de decodificação (filmes, desenhos, gravuras, textos, ‘slides’, livros, etc.) que dão o panorama da situação, surgem as “palavras geradoras”. Nesse sentido, o professor tem o papel de comunicador, não porque faz comunicações (transmite conhecimentos), mas porque se comunica com seus alunos; respeita o conhecimento adquirido pelo aluno até aquele momento (como quer que tenha sido esta aquisição) e a partir da aceitação dos indivíduos, em comunhão com eles, há a ascensão do ser (do “vir a ser mais” que é sempre um processo inconcluso).

O ato de ensinar e aprender tem significado crítico: o educador aprende e o aprendiz ensina, num processo dinâmico. Para tanto, Freire (1995) ressalta a importância da disciplina, não só física, mas principalmente mental, intelectual e política. O processo de ensino-aprendizagem consiste no desvelamento do mundo pelos homens que nele vivem, na compreensão das trocas do homem com o meio, do homem com o homem, estabelecendo uma ação coletiva em busca da conscientização que possibilita a libertação.

*O papel do educador não é o de “encher” o educando de “conhecimento”, de ordem técnica ou não, mas sim o de proporcionar, através da relação dialógica educador-educando, educando-educador, a organização de um pensamento correto em ambos. (FREIRE, 1979, p.53)*

Percebe-se, então, o diálogo como um elemento fundamental no processo de problematizar a realidade dos homens, capaz de desvelar mitos, através da substituição destes por uma visão verdadeira de realidade.

A palavra viva é diálogo existencial. Expressa e elabora o mundo, em comunicação e colaboração. O diálogo autêntico - reconhecimento do outro e reconhecimento de si, no outro - é decisão e compromisso de colaborar na construção do mundo comum. Não há consciências vazias; por isto os homens não se humanizam senão humanizando o mundo. (FREIRE, 1987, p. 20)

Retomando as idéias de Fiori (1986) a respeito da conscientização, é possível notar que o autor também valoriza muito o diálogo. Lembremos a consciência do mundo e a consciência da presença do “eu” no mundo... as consciências tornam-se consciências nos encontros com outras consciências, encontros que se dão a partir do diálogo.

## **Capítulo 2**

### **A TV NA ESCOLA E**

### **A FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES**

O capítulo a seguir apresenta o referencial teórico acerca das relações entre escola e sociedade, as transformações dessa sociedade e a importância da resposta da escola às novas exigências sociais, justificando o porquê da opção pela Televisão, como conteúdo específico para a intervenção  $\Leftrightarrow$  investigação do processo de formação contínua em uma perspectiva construtivo-colaborativa. Por essa razão, o capítulo traz, também, o referencial teórico acerca de estudos sobre a formação de professores, as condições necessárias para a mudança e a importância da cultura colaborativa.

## 2.1 A TV NA ESCOLA, A CRIANÇA E A CIDADANIA

*Através da educação crianças e jovens podem aprender a lidar refletidamente com a mídia. Mesmo que uma boa educação em mídia tenha essa função, há razão para pessimismo, visto que a educação em mídia nas escolas poucas vezes é realizada por completo. Apesar de o fato de a educação em mídia ter sido incluída de alguma forma nos currículos de muitos países, e de a importância da educação em mídia ter sido enfatizada em muitos relatórios governamentais nacionais, regionais e internacionais e em outros contextos, muito poucas crianças têm, na prática, qualquer tipo de educação em mídia. Além dos esforços de alguns professores mais exaltados, as belas frases sobre a educação em mídia não saem do papel, especialmente quando se trata da mídia visual (FEILITZEN, 2000, p. 57).*

### 2.1.1 Criança, Mídia e Cidadania na Escola

Recentes pesquisas e trabalhos acadêmicos apontam para o fato de que as crianças passam, em média, quatro horas por dia diante da televisão. Praticamente o mesmo tempo que permanecem na escola. Sem contar aquelas que não possuem outras fontes de lazer, que não realizam atividades diversificadas nem são estimuladas a tal. Outra preocupação pertinente é o fato de que muitas dessas crianças assistem à televisão sozinhas, sem a interlocução de um adulto.

*Nos Estados Unidos as crianças da pré-escola dedicam à televisão 1/3 do tempo em que permanecem acordados. Segundo um estudo do Conselho da Europa, os jovens europeus passam uma média de 25 horas semanais diante da televisão. Mantendo-se essa média, quando as crianças de hoje completarem 70 anos terão passado um total de oito anos diante da pequena tela. Atualmente dedicam a ela um mês e meio ao ano. Segundo dados do Estudio General de Medios, na Espanha um total de 96% das crianças entre 4 a 10 anos assistem à televisão a cada dia, sendo que 93% assistem a mais de três horas diárias em média e para 56% ela representa a única atividade do seu tempo livre. Segundo um estudo apresentado pelo Ministério de Educação francês, para 75% das crianças a televisão é a distração favorita. (FERRÉS, 1996, p. 8)*

Embora a pesquisa de Ferrés (1996) tenha sido realizada há oito anos, os dados atuais não diferem muito desses. O preocupante é que as relações estabelecidas entre criança e televisão são mais complexas do que o campo geral de pesquisas pôde nos mostrar até o momento. Crianças, jovens e adultos distintos reagem de forma desigual à mesma situação e o mesmo indivíduo pode reagir de modo diferente em situações diversas. Feilitzen (2000) sugere que se façam pesquisas em nível internacional para que se possam obter resultados comparativos e uma compreensão maior da influência da mídia e da violência, contida nesta, na vida das crianças.

Feilitzen (2000) efetua um importante questionamento: *Até que ponto somos produtos do ambiente – pais, escola, colegas, mídia, religião e estrutura social – e até que ponto agimos independentemente?* (p.52). Em contrapartida, Arnaldo e Finnström (2000) sinalizam: *Ironicamente, boa parte da pesquisa de hoje aponta para uma ruptura em escala mundial da família, escola e comunidade* (p.40), ou seja, a crise de valores sociais é grande. Há valores e pseudovalores que, no entanto, exercem influência na sociedade e criam atrações contrastantes e conflitantes. Agências educadoras intencionais estão sentindo-se enfraquecidas diante das instâncias educadoras não intencionais. Há influência de todo um contexto do capitalismo global, que gera consumidores com identidades formais, padronizadas, vazias, buscando apagar as diferenças e substituindo o valor de uso e de troca pelo valor de imagem. E, o que é pior, tudo isso está imerso em um processo de naturalização, de banalização, para o qual a mídia contribui significativamente.

O que mais preocupa os educadores é a questão da violência presente na mídia. Cronström e Høijer (apud FEILITZEN, 2000) estimam que 70% da violência televisiva seja de origem norte-americana, com o agravante de que os EUA exportam mais violência do que a consomem. Para Hammarberg (2000), há uma ou duas gerações um número ínfimo de

crianças chegaram a ver cenas de tiros, esfaqueamentos, estupros, etc. Hoje, estima-se que um adolescente norte-americano de 18 anos tenha visto, aproximadamente, 18 mil assassinatos simulados na TV (representados em filmes e séries).

*É desnecessário dizer que são demandadas pesquisas adicionais sobre esses tópicos, inclusive sobre o impacto indireto e de longo alcance sobre uma geração crescendo em uma sociedade afetada por esse tipo de cultura de mídia sempre presente (p. 23). (...) Deve-se ensinar em escolas de todos os níveis, sobre a mídia, seu impacto e funcionamento. Os estudantes devem ser capacitados para se relacionar com a mídia e para usá-la de uma forma participativa, bem como aprender a decodificar mensagens da mídia, inclusive nas propagandas. Experiências positivas de um país devem ser colocadas à disposição dos outros (HAMMARBERG, 2000, p. 37).*

O impacto do consumo de cenas violentas é polêmico, principalmente porque sabemos que a mídia não é a única instância educadora dos indivíduos e não age isoladamente.

*... a violência na tela não é o único fator a considerar. O estudo adverte: “É crucial identificar o impacto da personalidade da criança, seu ambiente real, experiência com agressão, circunstâncias familiares e contexto cultural. Essas são as condições fundamentais que determinam a predisposição de uma pessoa para a violência” . (ARNALDO e FINNSTRÖM, 2000, p. 44).*

Paolozzi (2004), em artigo do jornal “Folha de São Paulo” de 17/07/2004, comenta pesquisa realizada na Universidade de Harvard, na qual se compararam, analisaram e classificaram filmes americanos de 1992 a 2003. A conclusão foi: “o cinema americano está mais violento e apresenta mais cenas com linguagem obscena e conteúdo sexual do que em 1992... ao longo desses 11 anos, os padrões foram afrouxados”. Os pesquisadores advertem que distinguir a realidade da fantasia não garante às crianças a neutralização dos efeitos prejudiciais e, lembrando dados de outra pesquisa, comentam que só não há referências a cigarro, álcool e drogas em 5% dos filmes americanos.

Essas preocupações não são recentes. No Brasil, há duas décadas atrás, Fusari (1985) já apresentava essas preocupações em sua pesquisa e procurava responder às seguintes questões: o que as crianças preferem da programação televisiva? A que estão mais expostas? Que modelos estão sendo oferecidos? Quanto e como as crianças estão sob o controle desta programação? Que valores e ideais estão sendo veiculados pela TV para a criança? Como ela os vê, como os assimila? Como os reproduz? O manancial de indagações traz subjacente a preocupação da autora com a aprendizagem informal e assistemática recebida através da programação televisiva e, concomitantemente, o descompasso dessa programação com ideais, valores e objetivos postulados por pais, educadores e comunidade em geral.

Dias Pacheco (1985) desenvolveu um estudo-irmão do de Fusari (1985) e percebeu que as crianças demonstravam, através de seus comportamentos, “interesse” e “participação” diante de cenas satíricas e violentas, acompanhadas de ação intensa e músicas ou ruídos que acompanhavam tais ações do desenho animado “O Pica-Pau”. Dias Pacheco (1998) registrou, 13 anos depois, que aquele comportamento, observado em alunos de duas escolas públicas da cidade de São Paulo, continuava ocorrendo em estudos subseqüentes realizados no Brasil e na Espanha: o “Pica-Pau” revelava-se o personagem preferido de crianças de 7 a 11 anos, apesar do massacre, da destruição e da agressividade caricata.

Atualmente, pais preocupados com o que os filhos assistem na TV, restringem a programação a conteúdos educativos. Porém, essa programação nem sempre é atrativa e, desse modo, programas da Televisão Comercial acabam invadindo os lares e fazendo parte do imaginário infantil.

*O problema é que também a televisão infantil é cada vez mais vista como um mercado, patrocinada e dominada pelos anunciantes, em vez de ser a oportunidade dourada para chegar às crianças, estimulá-las e ir ao encontro de sua enorme criatividade e empatia. Ao invés de aumentarem os recursos para esse tipo de programação, eles estão escasseando. O orçamento da programação infantil da BBC, por exemplo, diminuiu nos últimos anos (...) e animações baratas estão enchendo as telas. (NILSSON, 2000, p.19).*

Outra preocupação que aflora deste excerto de Nilsson (2000) é que as crianças não estão expostas somente à programação infantil, mas também a filmes, telejornais, telenovelas e a outros tipos de programas. O bom senso parece ter sido banido do vocabulário dos produtores de televisão e a qualquer hora do dia, nos mais diversos canais, pode-se assistir a cenas de sexo, a cenas de violência, pode-se ver personagens falando palavrões com a maior naturalidade.

O papel dos adultos que assistem à televisão ao lado da criança, sejam pais ou educadores, não é o de realizar a crítica por ela e diante dela, mas sim levá-la a realizar sua própria crítica respondendo a sucessivos questionamentos sugeridos pelo adulto; afinal, qualquer programa permite análise, desde que seja presenciado com essa intenção.

O Relatório do Comitê da ONU para os Direitos da Criança possui dois artigos referentes à mídia:

### **Artigo 13**

1. *A criança terá direito à liberdade de expressão; este direito incluirá liberdade para procurar, receber e partilhar informações e idéias de todos os tipos, independentemente de fronteiras, oralmente, por escrito ou na forma impressa ou de arte, ou através de qualquer outro meio de escolha da criança.*
2. *O exercício deste direito pode estar sujeito a certas restrições, mas estas devem ser estabelecidas por lei e são necessárias: a) por respeito aos direitos ou reputação de outros; ou b) para proteger a segurança nacional ou a ordem pública, ou a saúde ou costumes públicos.*

### **Artigo 17**

*Os Estados membros reconhecem a importante função desempenhada pela mídia de massa e assegurarão que a criança tenha acesso a informações e materiais de diversas fontes nacionais e internacionais, especialmente aquelas que objetivam a promoção de seu bem-estar social, espiritual e moral, e sua saúde física e mental. Para este fim os Estados membros:*

- a) *encorajarão a mídia de massa a disseminar informações e materiais que beneficiem social e culturalmente a criança,*
- b) *encorajarão a cooperação internacional para a produção, troca e disseminação de tais informações e materiais de várias fontes culturais, nacionais e internacionais;*

- c) *encorajarão a produção e disseminação de livros infantis;*
- d) *encorajarão a mídia de massa a ter especial consideração pelas necessidades lingüísticas da criança que pertença a uma minoria ou seja indígena;*
- e) *encorajarão o desenvolvimento de orientações apropriadas a fim de proteger a criança de informações e materiais nocivos ao seu bem-estar.*

O desafio é conciliar a liberdade de expressão, de procurar-receber-partilhar “informação de todos os tipos”, apresentada no artigo 13, com a produção de uma programação mais ética e de respeito à infância e ao telespectador de maneira geral.

*Se a educação como instrumento social básico é que possibilita ao indivíduo a transposição da marginalidade para a materialidade da cidadania, não é possível pensar sua conquista sem educação. Educar, nessa perspectiva, é entender que direitos humanos e cidadania significam prática de vida em todas as instâncias de convívio social dos indivíduos: na família, na escola, na igreja, no conjunto da sociedade (MARTINS, 1998, p. 85).*

Por esse motivo é de fundamental importância que a criança aprenda a assistir à televisão questionando o conteúdo e a forma do que é veiculado por ela. A programação da Televisão Comercial oferece farto potencial para discussão, e o ato de observar e verbalizar programas aos quais assistem permite às crianças o exercício de reflexão e reinterpretação de eventos televisivos.

*A Convenção da ONU sobre os Direitos da Criança, adotada em 1989, fornece um conjunto de princípios em seu artigo 17, que trata da mídia. Esse artigo estabelece o direito da criança à informação e acesso às fontes, além de tratar da necessidade de “encorajar o desenvolvimento de orientações apropriadas para proteger a criança de informações e materiais prejudiciais ao seu bem-estar” (CARLSSON, 2000, p.14).*

Conforme excerto acima, “...encorajar o desenvolvimento de orientações apropriadas para proteger a criança de informações...”, é uma questão que passa, também, pelas vias do professor. O processo de adentrar os muros da escola, colocar um televisor em uma sala de

aula e ensinar a assistir à programação pode ser uma alternativa contra a influência, a força e o peso das instâncias educadoras não intencionais. É possível fazer face a essa *força* investindo na educação conscientizadora.

Um Projeto político-pedagógico, que pressuponha a utilização pedagógico-crítica da televisão em uma escola, que ofereça condições materiais para a sua viabilização e que ofereça formação necessária de professores para tal, pode subsidiar a formação de alunos questionadores, críticos, participativos; contribuir para o desenvolvimento do discernimento; proporcionar reflexão sobre a importância do que os alunos são e não do que possuem. E, acima de tudo, um professor, envolvido com este Projeto político-pedagógico, pode ensinar a seus alunos que têm nas mãos a história e são sujeitos ativos e transformadores dela. Tudo isso é cidadania.

*A vigência da cidadania ativa requer a consciência clara sobre o papel da educação e as novas exigências colocadas para a escola que, como instituição para o ensino – a educação formal - pode ser um **lôcus** excelente para a construção da cidadania. Uma escola autônoma e de qualidade, em que o saber veiculado oportunize a todos a capacidade de exercê-la com dignidade (MARTINS, 1998, p. 63).*

É preciso ensinar a ler o mundo, segundo o referencial de Paulo Freire, apresentado no capítulo anterior, que serviu de base para os estudos com as professoras. Acontecimentos da atualidade são apresentados/representados pela televisão, que imprime, durante a transmissão, determinada leitura do mundo a grande parcela da população brasileira, segundo a ótica de quem a produz. A formação crítica, na escola, será beneficiada quando seus alunos – cidadãos brasileiros - efetuarem, simultaneamente, a leitura do mundo histórico (conteúdos programáticos), mundo vivido (atualidades) e mundo representado (transmitido pelos canais de televisão, jornais, revistas, internet e outras fontes de informação). Daí a necessidade de

que a programação televisiva, uma das mais poderosas<sup>21</sup> e influentes dessas fontes, integre o currículo das escolas.

Uma das hipóteses que surge, quanto à TV na escola, é a possibilidade de se trabalhar a discussão de programas de televisão, sem que necessariamente o aparelho de TV e o vídeo cassete estejam em sala de aula, afinal, tanto alunos, quanto professores, são telespectadores e, portanto, levam para dentro da escola a *recepção* à qual assistem em suas residências. No entanto, o “comentar sobre” não pode ser considerado como análise crítica da programação. O “comentar sobre” já faz parte da dinâmica escolar. Comenta-se o que se viu no programa A, B ou C. Porém, para uma análise do conteúdo, da forma, das questões implícitas, da sonoplastia, penso ser conveniente que o aparelho de TV esteja diante dos alunos e da professora que promoverá a educação do olhar. Essa intencionalidade crítica, esse desejo de que se torne uma atividade sistemática na escola, como ocorreu no trabalho de mestrado, prevê um preparo maior do professor para que isso aconteça: gravar, preparar questionamentos, deixar fita no ponto, reservar horário para atividade pedagógico-crítica na sala de TV da escola, reunir os alunos, propor a discussão, avaliar a experiência.

---

<sup>21</sup> MELLO (1994) aborda com perspicácia o poder da televisão para construir ou derrubar governos, formar ou deformar opiniões.

### 2.1.2 A Análise do Conteúdo e da Forma da Televisão nas Escolas

Recentes produções literárias a respeito da análise crítica da programação televisiva em sala de aula têm apontado para a necessidade de se discutir o conteúdo apresentado, mas poucas oferecem subsídios para que educadores sintam-se seguros e aptos a efetuar esse trabalho. O que se observa é que os professores assistem à televisão, segundo suas referências culturais, e parecem gostar de conversar a respeito da programação televisiva com seus pares (o que se percebe em salas de professores e situações informais). No entanto, as escolas têm utilizado minimamente este meio.

Já se fala na informática relacionada à educação, nas possibilidades pedagógicas da internet. A televisão, que já comemorou seus 50 anos, ainda não faz parte da dinâmica escolar, pelo menos não de forma sistemática. Com relação à utilização da televisão em sala de aula, Napolitano (1999), Guimarães (2000) e Libâneo (1998), entendem que, para melhorar a qualidade dos serviços educacionais oferecidos, a escola deve possuir alguns objetivos básicos como preparar os seus alunos para o mundo do trabalho, para participação social e para a formação de cidadãos críticos e éticos. Segundo esses autores, para que isso se torne viável, faz-se necessário que os professores tenham uma nova postura em relação à tecnologia e estejam dispostos a aprender e conhecer novos recursos didáticos, de forma a aumentar as suas habilidades comunicativas. Precisam também ter um domínio informacional e dos meios de comunicação.

Para Napolitano (1999), o uso da TV em sala de aula deve fazer parte de um projeto coletivo (talvez inserido no Projeto-Pedagógico da escola) e deve ocorrer de forma interdisciplinar:

*O uso da TV em sala de aula deve ser encarado como um projeto, de preferência coletivo, partilhado entre diversos profissionais de um estabelecimento escolar. O poder e a influência da TV só podem ser revertidos em conhecimento escolar na medida em que o uso da TV*

*em sala de aula seja a conseqüência de um conjunto de atividades e reflexões partilhadas (o que não invalida as eventuais iniciativas individuais) (NAPOLITANO, 1999, p. 25).*

Conforme sinalizado, anteriormente, são observadas experiências esparsas do uso da TV nas escolas, porém, não de forma sistematizada e nem como parte de projetos coletivos. Corroboram a esse respeito Napolitano (1999) e Feilitzen (2000). A adesão a essa idéia, desenvolver atividades pedagógico-críticas com a programação da TV na escola, subentende o professor trabalhando antes, durante e depois desse processo. Libâneo (1998) discute exigências educacionais que se colocam para os professores e destaca posturas que precisam adotar diante da escola contemporânea:

- a) Conceber o ensino como mediador entre a aprendizagem do aluno e a ajuda pedagógica do professor;
- b) Introduzir na escola as práticas interdisciplinares no lugar das práticas pluridisciplinares;
- c) Persistir no empenho de auxiliar os alunos a buscarem uma perspectiva crítica dos conteúdos aprendidos, ensinando-os a aprenderem a aprender;
- d) Assumir o trabalho de sala de aula como um processo comunicacional e desenvolver a capacidade comunicativa dos alunos;
- e) Reconhecer o impacto das novas tecnologias da comunicação e informação, como televisão, vídeo, computador e Internet, na sala de aula;
- f) Atender à diversidade cultural e respeitar as diferenças no contexto da escola e da sala de aula;
- g) Investir na formação contínua, com atualização científica, técnica e cultural;
- h) Investir na afetividade como importante elemento da docência;
- i) Saber orientar os alunos em valores e atitudes em relação à vida, ao ambiente, às relações humanas, a si próprios, ensinando-os a desenvolverem comportamento ético.

As sugestões de Libâneo (1998) vão ao encontro da proposta realizada neste trabalho, cuja intenção foi trabalhar com professoras do Ensino Fundamental – nível I, em um

processo construtivo-colaborativo acerca da utilização pedagógico-crítica da Televisão Comercial nas escolas brasileiras. Os índices de audiência podem ser um parâmetro para educadores se pautarem quanto à programação que seus alunos vêem. Porém, segundo Critelli (2004), os índices de audiência mensuram o número de televisores sintonizados nos programas de televisão, portanto, revelam o que se vê, mas não como se vê e nem porque se vê<sup>22</sup>. Os motivos, a intenção da audiência e sua opinião são ocultas. A autora afirma que os brasileiros precisam aprender a dizer o que pensam, a expressar opiniões, a dizer à TV o que não querem que ela diga a eles. Isto porque, de acordo com a autora, agimos como espectadores da mesma forma que agimos como eleitores e cidadãos: acreditando que nossa opinião não vale nada. Já Kehl (apud CHAUI, 2004) aquece esta discussão afirmando que, na qualidade de público, os telespectadores são platéia e não cidadãos, isto é, definidos por direitos políticos, sociais, econômicos e culturais. Como platéia, são consumidores, mas, uma vez que não são cidadãos, nem sequer os direitos do consumidor são respeitados. Daí a proposta de Maria Rita Kehl sobre a criação dos “direitos dos telespectadores”.

Em países desenvolvidos, a imprensa diária e semanal, além do rádio, são tão ou mais relevantes do que a televisão. No entanto, no Brasil, segundo Bucci (apud CHAUI, 2004), a televisão reina praticamente sozinha e absoluta, sem rivais. Eis porque: *“o Brasil se comunica pela televisão. O Brasil se conhece e se reconhece pela televisão, que reina absoluta sobre o público nacional, muitas vezes superior aos outros veículos. (...) A TV dá a primeira e a última palavra e, mais do que isso, a primeira e a última imagem sobre todos os assuntos”*. Para Eugênio Bucci, parece que a tela da televisão não oferece modelos a imitar, mas sim um espelho no qual, pensam os brasileiros, estar refletida sua própria imagem. Para

---

<sup>22</sup> Neste sentido, a pesquisa de Fusari (1985) contribui para esta compreensão.

ele, a realidade dos noticiários aparece como ficção e a ficção das telenovelas aparece como realidade.

Quanto à especificidade e à significação da palavra “realidade”, no desenvolvimento do meu trabalho de Mestrado (REIFF-LOURENÇO, 1999), atuando com as crianças em sala de aula, verifiquei que a palavra “realidade” apareceu em vários momentos no discurso dos alunos. No entanto, a palavra adquiria sentidos diferentes dependendo da situação em que era mencionada. Desse modo, categorizei em três acepções de “realidade”:

- “*realidade vivida*” por nós, nas ruas, em casa, no trabalho, na escola, permeada de momentos felizes e infelizes, conquistas e desafios.
- “*realidade retratada*” pelos telejornais, que se aproxima da “*realidade vivida*”, mas chega a nós impregnada de valores de quem a comunica.
- “*realidade inventada*” dos desenhos animados, telenovelas, filmes, séries e comerciais, que procura inspirar-se na “*realidade vivida*”, mas é repleta de fantasia.

A escola tem um papel fundamental no desvelamento das “realidades” implícitas na programação da televisão brasileira, tem obrigação de mostrar que a televisão não é um espelho, no qual se reflete a imagem do Brasil e, muito menos, um modelo a imitar. Conseqüentemente, a escola estará contribuindo para a formação de telespectadores/cidadãos críticos. Segundo Jaab (apud SACCHI e XAVIER, 2000, p. 191) “*É bom saber o que está por trás da televisão. Nem sempre é a parede*”. O professor é o personagem principal desse processo, por isso, no subitem a seguir, encontra-se o papel da escola, a formação contínua de professores e as condições para a mudança de práticas pedagógicas.

## 2.2 A FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES E A MUDANÇA

*Mudanças na sociedade – tornada cada vez mais democrática e, conseqüentemente, plural, participativa, solidária, integradora – vieram acompanhadas de mudanças também nas concepções de conhecimento. O interacionismo faz o ser humano responsável pela construção do conhecimento, em interação com o ambiente, deixando de ser visto como nocional e imutável. (MIZUKAMI et al., 2002, p. 11)*

### 2.2.1 O Papel da Escola e a Formação Contínua de Professores

Antes de aprofundar a idéia de formação contínua de professores, faz-se necessário resgatar um pequeno histórico do papel da escola na sociedade. Cortella (1998) analisa as relações entre Sociedade escola e apresenta algumas categorias de análise que ele denomina “apelidos circunstanciais”. A primeira, predominante até meados da década de 70, seria o *otimismo ingênuo* que atribui à escola um caráter messiânico, a alavanca da sociedade, em que o professor teria uma vocação, seria quase um sacerdote e, com seu trabalho, o desenvolvimento e o progresso aconteceriam. A escola redentora. Essa concepção não leva em conta que a pobreza e a miséria, originalmente, não foram criadas pela escola e ela por si só não é capaz de garantir transformação social. A segunda categoria, contrária à primeira, é o *pessimismo ingênuo*, que, a partir de meados dos anos 70 passa a perceber a escola como instrumento de dominação. A escola reprodutora da desigualdade social, em que o professor é um mero agente da ideologia dominante, atrelado ao aparelho ideológico do Estado. No início da década de 80, surge a terceira categoria: o *otimismo crítico* que vem resgatar o que havia de positivo no primeiro apelido (ressaltando a escola como alavanca para o crescimento social, porém levando em conta a fragilidade dessa concepção) e vem minimizar o que havia de negativo no imobilismo fatal da segunda categoria (a escola como instrumento da ideologia

dominante). Desse modo, com o *otimismo crítico*, a Educação passa a ser vista como tendo função ao mesmo tempo conservadora e inovadora, tendo no professor um sujeito político-pedagógico, cuja atividade não é neutra, nem totalmente definida. Trata-se da escola com autonomia relativa.

Segundo Mizukami et al. (2002), no âmbito nacional, a democratização do ensino para as classes populares modificou o conceito de “educação para a vida”, outrora relacionado às classes média e alta. Hoje além destas, são outras as vidas, são outras as necessidades. No momento atual, o norte é a superação das desigualdades sociais. Assim, faz-se necessário investir em uma concepção de saber escolar que contemple várias instâncias de cidadania, em uma perspectiva completa: democrática, social, solidária, igualitária, intercultural e ambiental.

As mudanças básicas na profissão docente envolvem novas estruturas mentais, bases de conhecimento e disposição e ações diárias que devem caracterizar a profissão do futuro. O que o aluno tem em mãos, hoje, são informações, cabe ao professor a transformação destas informações em conhecimentos. A escola precisa ser transformada em um lugar onde os alunos possam aprender a buscar e a produzir conhecimento, fazendo análises críticas das informações obtidas.

É urgente que esta escola em transformação crie mecanismos que permitam interligar sua capacidade de receber e interpretar informação com a capacidade de produzir informação. Para isso, além do giz, da lousa, do lápis e do papel, a escola precisa incorporar os meios de comunicação e os equipamentos tecnológicos como elementos cognitivos, os quais vão auxiliar os alunos a não apenas obterem informações, mas também analisá-las criticamente, conferindo-lhes significado.

O professor como único detentor do saber e como mero transmissor de conhecimentos aos alunos, não corresponde mais às exigências da sociedade atual. Aprender a ser professor não significa mais ter o domínio de conteúdos e técnicas a serem aplicadas, mas

sim viver situações efetivamente problemáticas que exijam uma prática reflexiva competente, quando se encara a educação do ponto de vista do otimismo crítico.

Também as concepções e práticas acerca de formação contínua foram evoluindo. No início das discussões acerca do conceito de formação de professores, pensava-se em momentos formais, como a formação inicial ou básica. A formação contínua, quando ocorria, era eventual: reciclagens e capacitações, o que difere da idéia de desenvolvimento para toda a vida. Na formação contínua, vista como eventos isolados, uma série de conhecimentos é transmitida aos professores e posteriormente *aplicados* à prática, o que é compatível com a lógica da racionalidade técnica e, portanto, com a concepção de educação que tem no professor a figura do detentor do saber. Todavia, não existe correspondência direta entre formação contínua (entendida restritamente como capacitação e treinamento em cursos) e mudanças significativas na prática docente. Em alguns casos ocorrem mudanças no discurso e não no desempenho do docente.

Ao contrário desta concepção, pensando no conceito de desenvolvimento profissional dos professores, que tem uma conotação de evolução e de continuidade, Gimeno (1990) defende a necessidade de situar o aperfeiçoamento dos professores como *um modelo de desenvolvimento profissional e pessoal, evolutivo e continuado* (p.18).

Hoje, quando falamos de formação de professores, existem quatro preocupações a considerar: a origem da classe social do sujeito (professor), sua formação inicial, sua formação contínua e suas condições de trabalho. A respeito do trabalho de educar, há um princípio incontestável. A formação do educador jamais se esgota e nunca é completamente adquirida. Uma educação que tem em vista o processo de construção do conhecimento pelo aluno, necessariamente precisa oferecer ao professor oportunidades de construção de

conhecimento, e não meras aplicações<sup>23</sup> de conceitos. Afinal, não existe uma teoria científica única que explique os conflitos e os problemas enfrentados em sala de aula.

O dia-a-dia escolar apresenta situações, entraves, problemas que não encontram respostas nos referenciais teóricos e técnicos, normalmente oferecidos pelos cursos de formação. *O modelo da racionalidade técnica falha ao desconsiderar a complexidade dos fenômenos educativos* (MIZUKAMI et al., 2002, p. 14)<sup>24</sup>. Portanto, esse modelo não colabora com a resolução de problemas educativos. O paradigma da formação para a vida, a formação como um *continuum*, apóia-se no modelo da racionalidade prática, que considera o fato de a situação de ensino ser “*incerta, única, variável, complexa*” (PÉREZ GÓMEZ, 1992, p. 100).

Para acompanhar as mudanças profissionais que se fazem necessárias em termos de exigências sociais e de políticas públicas, mais do que aprender novas técnicas, são despendidos tempo e recursos. Trata-se de um processo desenvolvimental, do aprender a ensinar, que é a somatória de conhecimentos, crenças e metas.

Segundo McDiarmid (1995), para aprender a ensinar de novas formas, maneiras, caminhos, os professores necessitam de:

1. Uma comunidade de colegas que os influenciem a aprender novas práticas, a experimentar mudanças e comentar sobre elas, discutindo e refletindo com o grupo. Por isso, um programa de formação contínua deve considerar não só o professor como indivíduo, mas sim o grupo de professores formando um mesmo corpo. Essa tem sido a mais apropriada edificação da mudança no trabalho docente. Vale ressaltar que não se pode perder o foco do

---

<sup>23</sup> Conforme procedimentos descritos no capítulo a seguir, perceber-se-á que, neste trabalho, não houve aplicação de conceitos, mas construção de aprendizagens. A coordenadora/pesquisadora deu um exemplo de utilização pedagógica da análise da TV em sala de aula, com o desenho animado “O Máscara”, todo o restante do trabalho, foi construído coletivamente com as professoras, a partir da programação preferida de seus alunos.

<sup>24</sup> Durante longo período, até recente ebulição no campo educacional, o conhecimento nocional e imutável do Positivismo Científico era aplicado à Educação (IMBERNÓN, 2000). O modelo da racionalidade técnica dava suporte à formação de professores, regras advindas da teoria e da técnica eram aplicadas à prática pedagógica. Hoje, o modelo da racionalidade prática corresponde à formação de professores, mais do que o modelo de racionalidade técnica.

que se propõe discutir, o plano de discussão deve ser flexível a ponto de acomodar os diferentes níveis de aprendizagem dos professores. Um fenômeno comum, mas inexplorado, é o professor que se propõe a mudar as práticas, a ajudar alunos a alcançarem seus objetivos e, conseqüentemente, é banido, excluído, rejeitado por seus colegas. Se o professor o faz com apoio e encorajamento externo, ele é visto com outros olhos.

2. Suporte e liderança para as principais construções do grupo de profissionais em desenvolvimento no âmbito geral. Quem exerce papel de liderança (direção, coordenação) tem a importante função de oferecer um suporte não só das condições físicas, mas também estabelecer as relações com a comunidade, oferecer as condições para o grupo montar um planejamento. Um sucesso no desenvolvimento profissional, sem o suporte instrucional do líder, raramente acontece.

3. Suporte na sala de aula durante o processo de mudança de suas práticas. Um sucesso na aprendizagem de novas práticas necessita de alguém sinalizando para o professor seus acertos e erros, trocas de conhecimentos e esclarecimento de dúvidas. A chave para esse professor é a franqueza nessa relação e a liberdade de poder realizar qualquer tipo de abordagem. Pode ser um colega do mesmo grupo de desenvolvimento ou outro grupo externo, alguém que possua uma habilidade especial e a tem respeitada. O desenvolvimento bem sucedido do corpo docente inclui suporte além do que é tipicamente oferecido em workshops e cursos especiais.

4. Fazer parte de uma grande comunidade de aprendizagem, agindo de maneira crítica, ativa, participativa, buscando recursos e relacionando diferentes personagens envolvidos no processo: pais, alunos, membros da comunidade, membros do conselho escolar, especialistas, mantenedores, autoridades públicas. Faz-se necessário que os diretores providenciem os recursos e os espaços necessários para que os professores possam adaptar suas aprendizagens às suas condições específicas. Os diretores devem ajudar os professores a

desenvolverem suas próprias capacidades de organizar e providenciar oportunidades de aprendizagem.

5. Oportunidades de experimentar aprender em caminhos reformulados e observar o ensino reformulado. Os professores têm que ter oportunidade de aprender novamente e não meramente aplicar a pedagogia de outros pedagogos, mas sim ter suas próprias idéias, debates e caminhos que caracterizam diferentes disciplinas. Os professores não são somente técnicos, aplicando idéias de outros, mas produtores de conhecimento e administradores dos próprios problemas. **O melhor caminho para aprender sobre colaboração é aprendendo a colaborar.** Sugestões de aulas e práticas para engajar os professores, ativamente, em sua própria aprendizagem, raramente são úteis. Nas oportunidades de desenvolvimento do corpo docente, os professores precisam experimentar, como aprendizes, o tipo de instrução que as reformas educacionais promovem.

6. Oportunidades de desenvolver novos entendimentos dos assuntos que eles ensinam, dos papéis que assumem na escola, na sala de aula e sua participação como membros da comunidade de aprendizagem. Os conhecimentos e o entendimento dos assuntos trabalhados na escola, no resultado da aprendizagem, são para aquele grupo de professores que tem tido oportunidade de se desenvolver, conseqüentemente, professores precisam de oportunidades para repensar os assuntos que eles ensinam e as implicações do resultado para esta prática. Essa mudança de prática implica que os professores dêem assistência aos alunos na atividade de construção de conhecimentos próprios. Ao mesmo tempo, é esperado dos professores que eles desempenhem novos papéis colaborando com toda a comunidade: colegas, administradores, pais. Finalmente, a chave para essa reforma educacional é a criação das comunidades de aprendizagem. Professores precisam aprender como criar e contribuir para essas comunidades.

7. Disponibilidade para julgar de maneira crítica sua própria prática. Em resposta à crítica direta que os professores recebiam há alguns anos, muitos professores tornaram-se defensivos em relação à sua profissão e à sua prática. Essa posição impedia uma reformulação genuína. Professores com disposição e boa vontade para realizar a autocrítica poderão refletir melhor sobre os conteúdos que desenvolvem, a avaliação, a construção de grupos de estudo, o apoio e a liderança.

8. Tempo e oportunidade de se afastar, física e mentalmente, do trabalho diário na sala de aula. Novas aprendizagens não acontecem em uma tarde aqui, um sábado pela manhã ali. Até o momento, o ponto de vista científico, que descreve as citações sobre a organização curricular, apontam que isso não acontece facilmente ou naturalmente. Os professores precisam ter oportunidades para questionar, ler, discutir, colher informações, observar, pensar, escrever e experimentar novas práticas em um determinado período de tempo. Esse tempo deve estar integrado como parte do seu trabalho diário e semanal.

9. Precisam de sustentação financeira e políticas para dar suporte ao seu desenvolvimento profissional. O processo de mudança demanda tempo. Professores aprendem, se desenvolvem e mudam em diferentes proporções. Para alguns professores, o processo poderá demandar anos. As reformas educacionais demandam um tipo de aprendizagem e conhecimento que não era familiar a alguns professores. Entender estes novos efeitos da aprendizagem e aprender a ensinar de novas formas são tarefas que exigem do professor e consomem seu tempo. Por isso, os professores necessitam de recursos e apoio para continuar aprendendo, mesmo quando o curso termina e os investimentos acabam.

10. Precisam de coordenadores para possibilitar desenvolvimento profissional de algumas atividades prioritárias na sala de aula. A questão é que não se trata, meramente, de tempo suficiente, mas também priorizar o desenvolvimento de professores em relação a outros aspectos do ensino. O desenvolvimento profissional deve ser reconhecido como uma condição

necessária para se concluir com êxito as metas da reforma educacional. É necessário dar oportunidades para os aprendizes construir significados e desenvolverem seu espírito crítico. Tal reconhecimento ajudará os professores a ganhar uma trégua dentro da incessante demanda do seu tempo e atenção, um reconhecimento crítico para eles, focando o entendimento das implicações da reforma em suas práticas e seus papéis.

O referencial de McDiarmid (1995) aborda a importância do suporte: não se muda porque alguém mandou mudar, a mudança necessita de suporte; e as condições necessárias para essa mudança.

As relações entre escola e Sociedade contemporâneas são complexas. Uma rede de variáveis interfere no exercício da docência e no desempenho escolar dos alunos. Contudo o *otimismo crítico*, tal como apresentado por Cortella (1998), deve predominar: a escola é, sim, fundamental instrumento de transformação social e o professor agente político-pedagógico. O professor deve possuir consciência crítica sobre sua posição frente aos meios de comunicação. Para formar criticamente é preciso ser crítico. A programação televisiva deve ser analisada na perspectiva de uma Pedagogia Crítica.

### 2.2.2 As Forças de Mudança

Mesmo com o surgimento de novas tecnologias criadas para facilitar e ampliar a comunicação entre os indivíduos na sociedade atual, talvez nenhuma delas seja tão polêmica e tão popular quanto a televisão. Nas últimas décadas, a sociedade sofreu e vem sofrendo, inúmeras transformações, principalmente no campo tecnológico e cultural, as quais foram responsáveis por alterações bruscas no cotidiano dos indivíduos.

Castells (apud WEBER, 2000) aponta para a revolução da tecnologia, da informação e da reestruturação do capitalismo como importantes elementos na transformação da dinâmica social, o que teria impacto na educação e na formação de professores. Nesse contexto, os meios de comunicação de massa teriam papel relevante na construção de sentidos relacionados à educação, ao ensinar e ao aprender. No entanto, para relacionar-se com a presença da televisão na sociedade atual, o professor precisa perceber a mudança, muitas vezes de postura, da forma de relacionar-se com o saber. Mudanças que muitas vezes são propostas em reformas educacionais.

No caso deste trabalho, não se trata apenas da mudança em si mesma, mas da direção que ela toma. Conforme apontado no capítulo anterior e tendo em vista uma educação crítica, a Televisão Comercial tem sido instrumento de manutenção da ordem sócio-econômica, a mudança, portanto, está relacionada à postura do professor perante a forma de se trabalhar com esse meio.

Fullan (1999), estudando a problemática das forças de mudança na reforma educacional, salienta a importância de se pensar o papel da aprendizagem dentro das organizações que aprendem. Para tanto, apóia-se em duas teorias:

1- Teoria da complexidade: parte do pressuposto de que a dificuldade no processo de mudança educacional advém da rapidez das mudanças ambientais (que é endêmica e

inevitável), porém, a forma de se lidar com tais mudanças pode ter sido bem sucedida outrora, em tempos mais estáveis, hoje pode não ser mais.

*... o paradoxo da complexidade é que ela torna as coisas tão difíceis, que acaba dificultando a percepção de que a resposta para a situação reside dentro de suas próprias dinâmicas naturais, dinâmicas essas que podem ser designadas e estimuladas, mas que nunca podem ser totalmente controladas (FULLAN, 1999, p. 01).*

A capacidade para se lidar com essa complexidade permite que a aprendizagem ocorra no limite do caos, podendo ser chamada de habilidade para trabalhar com a realidade.

2- Teoria evolucionária: estuda o comportamento interativo e cooperativo, relacionados à forma como o ser humano se desenvolve ao longo do tempo. Parte da hipótese de que grupos que apresentam comportamentos interativo e cooperativo prosperam mais que os grupos egoístas e de culturas isoladas. Segundo essa teoria, os seres humanos necessitam uns dos conhecimentos dos outros, necessitam ajudar-se mutuamente para solucionar problemas e necessitam interação constante que oportunize os atos de compartilhar e acessar informação.

Goerner (apud FULLAN, 1999) foi quem melhor complementou a idéia da Teoria Evolucionária e incluiu ao argumento três importantes lições:

- a aprendizagem: uma mente sobrevivendo à mudança é muito mais eficiente do que um corpo sobrevivendo à ela, ou seja, não é possível permanecer esperando por uma mutação genética. A aprendizagem nunca estará completa, exigirá que reorganizemos nossos ‘saberes’ a todo instante;
- a colaboração: a aprendizagem ocorre melhor quando há colaboração entre as pessoas envolvidas no processo, quando se aprende a trabalhar junto. Aprender a trabalhar em grupo e assumir um compromisso com o bem estar deste é crucial;

- a complicação: as regras da evolução dinâmica, dentro da Teoria evolucionária, ainda estão em construção. Quando o professor não está conectado e não dá vazão a criações seu mundo pode esmigalhar-se, desintegrar-se, desmoronar-se. Assim, o desenvolvimento, a produção de criações gera pontos de crise regulares que exigem freqüentes reorganizações de aprendizagens. Exige que se aprenda de novo.

Sintetizando as idéias de Goerner (apud FULLAN, 1999), a aprendizagem nunca estará completa, ela ocorre melhor na interação e colaboração com o grupo e essa interação pode provocar pontos de crise que exigirão que se aprenda novamente e constantemente.

O fato é que a verdadeira educação contínua ocorre quando, juntos, os profissionais da educação se dispõem a construir consensos éticos sobre o que é educar num contexto democrático. Quando isso não ocorre, trata-se de desperdício de tempo e de esforços. O trabalho de edificação dessa nova consciência só se tornará possível à medida que educadores optarem, coletivamente, pelo exercício do pensamento. E isto ninguém poderá realizar por eles. É preciso

*... uma perspectiva didática que reconheça que as escolas não podem mudar sem o compromisso dos professores, que os professores não podem mudar sem o compromisso das instituições em que trabalham...* (KEMMIS, 1987, p. 74).

Segundo Garcia (1992), atualmente as equipes docentes têm autonomia para decidir o quê, como e quando ensinar. Deste modo, a idéia que melhor traduz a formação de professores, para o autor, é a formação contínua, que ocorre em serviço, centrada nos problemas reais dos professores e tem uma dimensão participativa, ativa/investigadora, flexível e também prevê o trabalho das equipes docentes.

Ao analisar a mudança, Fullan e Hargreaves (2000) salientam que esta não ocorre como um plano em um papel ou como um fluxograma bem feito, acontece nos mundos apressados e complicados das salas de aula dos professores. Por isso é necessário conhecer a demanda do contexto de ensino. Exemplificando: ensinar nem sempre tem o mesmo significado, fatores como a idade dos estudantes, a classe social, o número de alunos por sala, o tempo destinado a cada atividade e a necessidade de “cumprir o currículo”, podem interferir nas possibilidades reais de inovação por parte do professor.

*As orientações rígidas acerca do currículo afetam ainda as relações dos professores com os colegas. O trabalho em conjunto dos professores mais unidos pode ser prejudicado por um currículo que lhes pareça como definido de maneira tão rígida que lhes reste pouco em termos de cooperação. Um currículo controlado administrativamente é capaz de impor limites importantes à colaboração dos professores. Oportunizar maior responsabilidade pelo desenvolvimento do currículo aos professores e às escolas pode, quanto a isso, ser um dos desafios mais importantes na mudança de contexto do ensino. (FULLAN e HARGREAVES, 2000, p. 52)*

No caso deste trabalho, a inserção dos meios de comunicação, especialmente a utilização pedagógico-crítica da televisão, nos currículos escolares pode representar esta oportunidade para o fortalecimento das equipes docentes e, conseqüentemente, da cultura de colaboração. Faz-se necessário ter em mente que um aperfeiçoamento da prática docente não se faz sem o professor.

### **2.2.3 A Importância da Cultura de Colaboração na Formação Contínua**

Ao mencionarmos o trabalho das equipes docentes nesse processo é fundamental a compreensão do que significa o termo *Colaboração*. As palavras “união” e “colaboração”, por si só, parecem estar impregnadas de um sentido geral de virtude. Esta avaliação ingênua, inicialmente, tem uma imprecisão que pode ser útil; porém, posteriormente, pode provocar

desilusão e desapontamento. Uma colaboração que leve em conta maior eficácia do processo educativo, vai muito além de um simples ambiente saudável no âmbito escolar.

Segundo Little (apud FULLAN e HARGREAVES, 2000) existem quatro formas de relações colegiadas entre professores: algumas são relativamente fracas em termos de união e cooperação: busca de opiniões e relato de histórias; ajuda e auxílio; e troca. Já o **trabalho conjunto** é a forma mais poderosa de cooperação, pois nele, os professores levam e discutem questões críticas e instigantes, ocorre uma interdependência mais sólida, uma responsabilidade compartilhada, um comprometimento e um aperfeiçoamento coletivos. Isso conduz a um aperfeiçoamento mais significativo da prática profissional do grupo de professores.

O que caracteriza as culturas de colaboração, segundo Nias, Southworth e Yeomans (apud FULLAN e HARGREAVES, 2000), não é a organização formal, as reuniões ou os procedimentos burocráticos, nem tampouco a realização de inúmeros eventos ou projetos específicos, mas sim as qualidades, atitudes e comportamentos que se estabelecem entre professores e funcionários e levam a relações de ajuda, apoio, confiança e abertura. Se as pessoas forem valorizadas como indivíduos dentro do grupo ao qual pertencem, o trabalho em equipe acontece, com a interdependência dos indivíduos.

*As culturas colaboradoras criam-se e mantêm-se em um ambiente de trabalho de maior satisfação e produtividade. Através do fortalecimento de seus professores e da redução das incertezas de seu trabalho que, de outro modo, seriam enfrentadas isoladamente, provoca-se o aumento de bons resultados dos seus alunos. Essas culturas facilitam o compromisso com a mudança e com o aperfeiçoamento; criam comunidades de professores que não mais desenvolvem relações de dependência com a mudança imposta externamente, as quais o isolamento e a incerteza tendem a encorajar. Enfrentar a mudança não é mais uma escolha entre a aceitação entusiasmada e carente de crítica e a rejeição sem análise. Os professores desenvolvem a confiança coletiva para reagir de maneira crítica, selecionando e adaptando aqueles elementos que auxiliarão a melhorar seu próprio contexto de trabalho, rejeitando aqueles que não serão positivos. (FULLAN e HARGREAVES, 2000, p. 68)*

Os profissionais que exercem papéis de liderança têm importância fundamental nas culturas colaborativas, porém, trata-se de um determinado tipo de liderança e não uma qualquer. Surpreendentemente, não é o líder sonhador-carismático-inovador que impulsiona o grupo de professores, mas sim o sutil, que dá significado à atividade docente; ou seja, aquele que estimula, capacita, fortalece o grupo de professores para que formulem problemas, discutam, trabalhem individual e coletivamente para compreender esses problemas e modificar as situações que os criaram. Esse líder também é o responsável por permitir que todos os professores exerçam liderança, que deve advir de diferentes lugares da escola.

Fullan e Hargreaves (2000) ressaltam que novas idéias, melhores práticas, estímulo e pressão para levar em conta as necessidades da sociedade e disseminação fazem parte da espiritualidade vital das escolas colaboradoras, que estão abertamente comprometidas com o aperfeiçoamento contínuo e com a descoberta de caminhos para melhorar a prática (dentro ou fora da escola).

Faz-se necessário diferenciar a simples colaboração das verdadeiras culturas de colaboração. Fullan e Hargreaves (2000) apontam perigos oriundos de alguns tipos de colaboração:

**Balkanização:** os professores se unem em grupos separados (agregados por lealdade e identidade) que, não raro, são competitivos, lutam por posição e supremacia. Tais grupos refletem e reforçam a existência de visões muito distintas a respeito de aprendizagem, estilos de ensinar, disciplina e currículo. A existência dos grupos balcanizados, além de não contribuir significativamente para as culturas de colaboração, ainda pode ser prejudicial ao desenvolvimento da escola, pois tais grupos conduzem a uma comunicação insuficiente, à indiferença e a caminhos que não levam ao alcance dos objetivos comuns. Com isso, a

capacidade de monitorar o progresso dos alunos torna-se ineficiente e as expectativas com relação a desempenho e comportamento apresentam-se contraditórias.

***Colaboração confortável:*** esse tipo de colaboração raramente atinge as situações, os princípios ou a ética da prática em profundidade, porém considerando-se a escassez das culturas colaborativas, não deixa de ser uma conquista substancial. No entanto, ela restringe-se ao confortável oferecimento de conselhos e dicas, troca de atividades, partilha de materiais. Tudo de natureza mais imediata, específica e técnica, sem alcançar um propósito mais amplo de educação, sem abarcar os princípios da prática reflexiva sistemática, sem tratar o valor do que é ensinado e como é ensinado. Em uma colaboração confortável, palavras como compartilhar, trocar, coordenar, comemorar e apoiar são muito comuns, mas não o são as palavras questionar, inquirir, refletir, criticar e envolver-se no diálogo, atividades de crescimento e de valor, típicas das verdadeiras culturas colaborativas.

***Ação colegiada programada:*** ou colegiado arquitetado. Normalmente a direção da instituição escolar promove uma série de *procedimentos burocráticos formais e específicos para aumentar a atenção dispensada ao planejamento conjunto dos professores, às consultas e às outras formas de trabalho em equipe* (FULLAN e HARGREAVES, 2000, p. 77), o que se verifica em reuniões com horários formalizados, esquemas de tutoramento, descrições claras do que deve ser feito, programa de treinamento. Tais iniciativas são bem-vindas em instituições que não possuíam qualquer tipo de colaboração, pois encorajam maiores associações entre os professores, estimulam o compartilhar, o aprender e o aperfeiçoar-se (em termos de habilidades e conhecimentos), auxiliam a implementação de novos métodos e de novas técnicas (normalmente oriundos do externo). Nas culturas de colaboração, a busca pelo aperfeiçoamento surge do sentimento da necessidade interna de resolver este ou aquele problema.

Fullan e Hargreaves (2000) sugerem doze orientações para que os professores se envolvam no chamado profissionalismo interativo<sup>25</sup>:

1. Localizar, ouvir e articular sua voz interior: verificar se está entusiasta ou vazio? Animado ou chateado? Exuberante ou sem vida? Arrojado ou letárgico?

2. Praticar a reflexão na ação, a partir da ação e sobre a ação: efetuar a evocação de imagens mentais positivas; realizar leituras associadas à profissão; buscar diálogo profissional; fazer parte de grupos de apoio de professores na escola e entre escolas; realizar pesquisa, unindo aperfeiçoamento e investigação à prática da sala de aula; fazer uma autobiografia, pensar em sua história de vida; participar de cursos e qualificações avançadas.

3. Desenvolver uma mentalidade de alguém que assume riscos: tentar uma nova prática, dar o primeiro passo.

4. Confiar tanto nos processos como nas pessoas. Essa confiança vai além das relações interpessoais e percebe o risco, não como algo a ser evitado, mas a ser enfrentado.

5. No trabalho com as pessoas, valorizá-las como um todo: se não nos relacionarmos pessoalmente e profissionalmente de maneira saudável, aumentaremos as chances de conflito, alienação e descompasso de reações e estratégias.

6. Comprometer-se a trabalhar com os colegas: *“seja cauteloso em relação a formas superficiais e destrutivas de colaboração, bem como formas de colaboração a serviço de fins que você entende como questionáveis, impraticáveis ou indefensáveis”* (p. 95).

7. Buscar a variedade e evitar a balcanização: é necessário buscar uma certa diversidade na ação colegiada e evitar fazer parte de um clube exclusivo. Outro aspecto

---

<sup>25</sup> O profissionalismo interativo acarreta: “um juízo prudente como cerne do profissionalismo; culturas cooperativas de trabalho; normas de desenvolvimento contínuo em que novas idéias são buscadas dentro e fora do local de trabalho; reflexão na prática e sobre ela, na qual recebe lugar de destaque o desenvolvimento individual e pessoal, além do desenvolvimento e da avaliação coletivos; maior domínio do campo de ação, maior eficácia e satisfação na profissão de professor”. (Fullan e Hargreaves, 2000, p. 82)

importante, é que professores de níveis diferentes (educação infantil, ensino fundamental e médio) estabeleçam sistemas de companheirismo.

8. Redefinir seu papel para além da sala de aula, pois as condições em sala de aula só melhorarão se as condições fora dela também melhorarem. Por isso, é necessário aumentar o grau de interação com os outros professores, compreender e melhorar a cultura da escola, exercer liderança sem formalidades e assumir responsabilidade com políticas públicas, questões profissionais e de pesquisa em nível regional, nacional e internacional.

9. Equilibrar trabalho e vida pessoal: *“equilibrar o trabalho e a vida pessoal é uma proteção importante contra o desgaste físico. Isso torna também os professores e o seu ensino mais interessantes”* (p. 99).

10. Incentivar e apoiar os diretores e os outros funcionários da administração para desenvolver o profissionalismo interativo, não esperar que eles, sozinhos, modifiquem a cultura de uma escola. O profissionalismo interativo é construído através de centenas de comportamentos, a cada semana.

11. Comprometer-se com o aperfeiçoamento contínuo e com a aprendizagem permanente: *“a única característica que distingue os melhores profissionais de qualquer campo do conhecimento é o fato de estarem constantemente lutando por melhores resultados, sempre aprendendo a ser mais eficientes, independentemente da fonte que possam encontrar”* (p. 102). Cada professor precisa demonstrar abertura à aprendizagem e contribuir com a aprendizagem de outros professores.

12. Monitorar e fortalecer a conexão entre seu desenvolvimento e o desenvolvimento dos alunos. Investir no crescimento profissional do professor está intimamente associado ao fato de tornar as escolas locais mais agradáveis para os alunos. O desenvolvimento do professor e o do aluno estão intimamente relacionados.

Estas doze orientações de Fullan e Hargreaves (2000) contribuem para o desenvolvimento do professor, porém há que se pensar nas condições para a mudança apresentadas por McDiarmid (1995), que sinalizam para a importância do suporte e do trabalho colaborativo. Outro aspecto a se mencionar é a postura de formação contínua no local de trabalho.

Um dos estudos que se desenvolveu nessa perspectiva, que se constitui como forte referência para a presente pesquisa, foi o de Mizukami et al. (2002), que apostou na construção de estratégias investigativas e formativas. Esse estudo é o resultado de um projeto de pesquisa aplicada, que fora financiado pela FAPESP, vinculado ao Programa de Ensino Público, desenvolvido no período de 1996 a 2000 e tivera como título “*A reflexão sobre a ação pedagógica como estratégia de modificação da escola pública elementar numa perspectiva de formação continuada no local de trabalho*”. Nesse trabalho a formação de professores foi entendida como um continuum, um processo de desenvolvimento para a vida toda. Quanto ao trabalho colaborativo e à parceria estabelecida entre as pesquisadoras do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos e as professoras de uma instituição de ensino da rede estadual do Ensino Fundamental – nível I (1ª a 4ª séries), destaca-se que:

- Havia um equilíbrio instável que precisava ser repensado a todo o momento. Fazia-se necessário repensar a dinâmica do grupo com certa frequência, em um contínuo processo de negociação;

- A aprendizagem das participantes foi processual, não foi linear, nem igual para todas as professoras; as conquistas foram lentas, exigindo investimento árduo e sistemático e, considerando processos de aprendizagem profissional, necessitaram de um espaço comum de discussão e construção grupal;

- As experiências de ensino e aprendizagem, sobre as quais comentarei no capítulo a seguir, revelaram-se poderosa estratégia de intervenção e trabalho partilhado, proporcionando processos reflexivos em diferentes momentos e níveis;
- As maiores dificuldades foram referentes à implementação de políticas públicas, como, por exemplo, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que muitas vezes não chegam à sala de aula devido à dificuldade de transposição didática;
- Os processos vividos ao longo da pesquisa foram lentos, árduos e envolventes tanto para as pesquisadoras, quanto para as professoras *participantes* e, as pequenas mudanças configuram-se como sementes para futuras mudanças.

No caso da presente pesquisa de Doutorado, o trabalho colaborativo que se estabeleceu com as professoras participantes foi privilegiado pelo fato de a pesquisadora não ser externa à instituição, mas sim parte integrante dela: coordenadora/pesquisadora. Além disso, as “*EXPERIÊNCIAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM*” revelaram-se poderosa estratégia de intervenção e trabalho colaborativo.

Aconteceu, durante este trabalho de Doutorado, do ponto de vista da intervenção, um movimento dinâmico entre as professoras participantes e eu (coordenadora), com vistas à formação de uma leitura crítica da TV Comercial em sala de aula. Do ponto de vista da investigação, houve uma metodologia que pode ser pensada em duas acepções: a da formação de professoras pesquisadoras, quando elas retornavam de suas vivências e relatavam para as colegas as suas leituras daquele momento e a da formação da coordenadora/pesquisadora, que percebeu no trabalho colaborativo, em que o grupo se fortalece, uma chave para o desenvolvimento de trabalhos com as demais professoras. Finalmente, trata-se, então, de uma Pedagoga, formando-se pesquisadora acadêmica, atuando como Coordenadora Pedagógica, interferindo na realidade e produzindo conhecimento.

## **Capítulo 3**

# **CAMINHOS DA PESQUISA**

O capítulo a seguir apresenta a metodologia utilizada para o desenvolvimento desse trabalho. Apresenta os procedimentos da pesquisa, a caracterização das professoras participantes, a utilização de *EXPERIÊNCIAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM* como forte instrumento para a análise de como se processa a formação contínua, a questão de pesquisa e o referencial teórico-metodológico.

### 3.1 PROCESSO DE INTERVENÇÃO ⇔ INVESTIGAÇÃO

Conforme apontei na introdução deste trabalho, fazendo uso da função de Coordenadora Pedagógica, várias vezes procurei introduzir as discussões acerca da *indústria cultural* e do uso pedagógico-crítico da TV em sala de aula, nas reuniões de HTP (Horário de Trabalho Pedagógico) com todo o grupo de professoras por mim coordenado. Contudo, esse era um tema que merecia tempo e dedicação para que ocorressem as discussões e, freqüentemente, as reuniões de HTP possuíam outros temas em pauta.

Assim, após aval da direção da escola, como coordenadora/pesquisadora criei um horário especial, somente para a construção de possibilidades de uso pedagógico-crítico da TV Comercial em sala de aula. Era uma espécie de “experiência-piloto”, com potencialidade para contribuir com a construção do Projeto político-pedagógico da escola, mais especificamente no tocante ao Ensino Fundamental – nível I (1ª a 4ª séries), sob minha responsabilidade profissional. Somente as interessadas participariam e foram quatro professoras<sup>26</sup> do aludido nível de ensino.

Ao grupo integrado por essas quatro professoras, denominei, por isso mesmo, **Grupo Especial**. Era um grupo de trabalho *exclusivo, à parte, próprio, diferenciado*. Vale salientar que as professoras, normalmente, recebem o valor da hora/aula para participar do HTP e que as participantes não receberam qualquer recompensa financeira para participar do **Grupo Especial**. O que se percebe ao longo deste trabalho, é que o retorno parece ter sido outro, sob a forma de crescimento profissional.

Os encontros do **Grupo Especial** (coordenadora/pesquisadora e as quatro professoras participantes) realizavam-se sempre às 2<sup>as</sup> - feiras, tinham duração de duas horas, aproximadamente, e ocorriam ora na sala de televisão, onde assistíamos aos programas e

---

<sup>26</sup> A fim de preservar a identidade das participantes, seus nomes foram substituídos por outros que falam por si só... e ressaltam as características das mulheres fortes, corajosas e empreendedoras que fizeram parte deste estudo.

fazíamos análises críticas; ora na sala de reuniões, muito arejada, iluminada e com uma grande mesa oval, onde estudávamos a BASE TEÓRICA<sup>27</sup> e realizávamos discussões e debates.

Inicialmente, apresentei possibilidades pedagógicas acerca do uso da TV, a título de exemplificação das atividades desenvolvidas durante o trabalho de Mestrado com crianças de uma 4ª série. Fiz isso para que elas percebessem que se tratava de um processo sistemático (diferente de aproveitar as experiências do aluno como receptor das imagens televisivas em sua residência). As professoras não precisavam limitar-se ao gênero exemplificado: *desenho animado*. Cada professora teria liberdade de desenvolver seu trabalho relacionando a TV com conteúdos de sua disciplina ou de suas disciplinas (no caso das polivalentes), e a única orientação seria a de que abordassem o potencial pedagógico-crítico da programação preferida por seus alunos e de modo sistemático, realizando a atividade com os alunos e diante deles, na sala de aula ou de vídeo.

Um dado mostrou-se interessante: elas preferiram não fazer uso dessa “liberdade”, pois se sentiam inseguras para isso. Dessa forma, aprofundamos os estudos e as discussões acerca dos gêneros televisivos até que se sentissem preparadas para vivenciar a experiência com seus alunos.

O trabalho com *desenho animado* exigiu reuniões ao longo de quatro meses de preparação. Inicialmente, assistimos ao proposto pela coordenadora/pesquisadora. Em seguida, ao citado como preferido pelos alunos das Professoras Celeste e Bárbara: o desenho “Yu-Gi-Oh” foi projetado e, juntas, consideramos pontos para reflexão e construímos possíveis “questões problematizadoras”. Em outro encontro, assistimos ao citado como preferido pelos alunos da Professora Vitória, “Hamtaro”, e efetuamos o mesmo exercício do

---

<sup>27</sup> A “BASE TEÓRICA”, como foi denominada, refere-se ao Capítulo 1 deste trabalho e está intimamente relacionada com as revisões bibliográficas realizadas para a Dissertação de Mestrado. Julgamos ser uma boa fonte de estudo para as professoras, justamente por conter uma seleção do melhor de diversos autores e uma

desenho anterior. Finalmente, trabalhamos com “Tom e Jerry”, citado como preferido pelos alunos da Professora Valentina (embora não tenha sido o trabalhado com as crianças que, na época, preferiram o desenho animado “Três Espiãs Demais”).

O trabalho de intervenção  $\Leftrightarrow$  investigação, com as professoras, foi organizado de tal forma que momentos de análise pedagógico-crítica da utilização da TV Comercial foram intercalados com a reflexão da BASE TEÓRICA. Momentos de vivências de cada professora com seus alunos, o que ocorria na sala de vídeo, foram intercalados com a análise da experiência vivida, juntamente com o Grupo Especial, na sala de reuniões. As professoras foram estimuladas a manifestar como se sentiram realizando as atividades, quais as facilidades e as dificuldades e, principalmente, como construíram essa nova prática e por quê.

Os encontros do *Grupo Especial* foram gravados em áudio. Quanto aos momentos em que as professoras desenvolveram os trabalhos com seus alunos, o que ocorria na sala de vídeo, estive discretamente presente, registrando as falas da professora e de seus alunos em um caderno. Preferi não utilizar filmadora<sup>28</sup> ou gravador para não intimidar as crianças.

---

síntese das reflexões acerca da televisão. E, acima de tudo, julgamos conveniente incorporar este material ao corpo do presente trabalho, por haver intrínseca ligação entre os trabalhos de Mestrado e Doutorado.

<sup>28</sup> No trabalho de Mestrado utilizei filmadora e o resultado foi muito positivo. Porém, as crianças passaram a agir com mais naturalidade, como se ela não estivesse ali, a partir do terceiro encontro. Como aqui não haveria tempo para vários encontros com cada turma, preferi registrar por escrito.

### 3.2 PARTICIPANTES

O quadro sinóptico a seguir apresenta o nome fictício das professoras participantes, a formação, a idade, o tempo de serviço, a série para a qual lecionavam, à época da coleta de dados, e as disciplinas que lecionavam. Através dele pode-se notar a diversidade do *Grupo Especial*.

QUADRO 1: *quadro sinóptico com o perfil das participantes*

NOME	FORMAÇÃO	IDADE	TEMPO DE SERVIÇO	SÉRIE PARA A QUAL LECIONAVAM	DISCIPLINAS QUE LECIONAVAM
<b>Vitória</b>	Pedagogia, aluna especial PPGE- UFSCar	24 anos	3 anos, todos nesta instituição	3 <sup>a</sup> série A (período matutino)	Português, Matemática, Ciências, Informática História e Geografia
<b>Valentina</b>	Magistério, História e geografia, pós-graduação lato sensu	38 anos	16 anos, todos nesta instituição	1 <sup>a</sup> série A (período matutino)	Português, Matemática, Ciências, Informática História e Geografia
<b>Bárbara</b>	Pedagogia	44 anos	12 anos, sendo 8 nesta instituição	1 <sup>as</sup> , 2 <sup>as</sup> , 3 <sup>as</sup> e 4 <sup>as</sup> séries (períodos matutino e vespertino)	Xadrez
<b>Celeste</b>	Curso Normal, Pedagogia e Educação Física	58 anos	40 anos, sendo 14 nesta instituição	4 <sup>as</sup> séries A, B e C (período matutino e vespertino)	Português Informática

A fim de apresentar, com mais detalhes, o perfil das participantes, seguem as respostas dadas a duas perguntas da coordenadora/pesquisadora, feitas num questionário que precedeu as atividades com a televisão:

1-) Quando você decidiu trabalhar com educação? Qual o seu percurso escolar?

*Professora Vitória (24 anos de vida e 3 de experiência profissional): Decidi trabalhar com educação no colegial, quando percebi que além de gostar de crianças, gostava muito de ensinar e aprender. Educar é maravilhoso e prazeroso. Assim, prestei pedagogia na UFSCar, passei logo após o 3º colegial e recém-formada, comecei a dar aulas nesta escola onde estudei por 11 anos.*

*Professora Valentina (38 anos de vida e 16 de experiência profissional): Por influência da minha mãe em 1983. Fiz colegial, magistério, História e Geografia.*

*Professora Bárbara (44 anos de vida e 12 de experiência profissional): Decidi trabalhar em educação quando fiz vestibular. Foi na gravidade da escolha de uma profissão que iria seguir para o resto de minha vida que senti a necessidade de uma escolha compatível com minhas aspirações mais profundas e minhas melhores aptidões. Optei por fazer o curso de Pedagogia.*

*Professora Celeste (58 anos de vida e 40 de experiência profissional): Talvez pela influência da família (mulheres professoras que falavam muito em educação), resolvi que seria educadora, ainda na adolescência. Trabalhei anos, como professora, em uma obra social, muitas escolas rurais (São Carlos e Brotas), escolas estaduais, municipais e particular.*

Através das respostas, pode-se observar que as motivações para que cada uma das participantes seguisse o caminho da educação, foi distinto: duas delas, Valentina e Celeste, tiveram influência da família, portanto, uma influência externa; já Vitória e Bárbara, buscaram as motivações interiores, a primeira percebeu que além de gostar de crianças, também gostava de ensinar e aprender; e a segunda buscou uma profissão que correspondesse às suas aspirações e às suas melhores aptidões.

## 2-) Quais foram as experiências profissionais mais marcantes em sua vida?

*Professora Vitória (24 anos de vida e 3 de experiência profissional): O primeiro ano de experiência me marcou por ser muito conturbado: muitos pais não aceitavam o fato de eu ser muito nova, a exigência em relação à minha idade era enorme. Mas, os anos seguintes foram mais marcantes, pois as experiências foram avaliadas, modificadas, reelaboradas de forma positiva. O que me dá muito prazer, confiança, satisfação e força de vontade é ver uma criança com vontade de aprender. Não há alegria maior do que ver o quanto os alunos gostam de nós professoras, o carinho que sentem e o quanto influenciemos suas vidas.*

*Professora Valentina (38 anos de vida e 16 de experiência profissional): Fui professora de dança durante muito tempo. Depois, entrei aqui e trabalhei com alunos de quatro, cinco, seis e sete anos. Foi ótimo. Aprendi muito.*

*Professora Bárbara (44 anos de vida e 12 de experiência profissional): Tive muitas experiências profissionais marcantes, porém, se não as mais marcantes, as minhas duas primeiras experiências profissionais foram as mais decisivas no sentido de delinearem toda a minha trajetória profissional posterior. Entre seguir como Orientadora Educacional ou ser Professora, fiz a escolha de trabalhar apenas junto aos alunos em sala de aula e, mais especificamente ainda, com o jogo de xadrez.*

*Professora Celeste (58 anos de vida e 40 de experiência profissional): Quando uma criança ou um adulto aprendiam a ler e escrever. Ao fazer um trabalho na área de Psicologia para a faculdade, consegui ajudar na solução de alguns problemas de uma determinada criança. Um aluno da zona rural fez uma poesia que foi publicada no jornal da cidade. A apresentação de algumas peças teatrais dos meus alunos (“A história do Galo Marquês” na Casa da Cultura, por exemplo).*

Quanto às experiências mais marcantes, na trajetória profissional das participantes, percebemos que a Professora Celeste, com 40 anos de magistério, traz quatro exemplos em que percebeu, positivamente e concretamente, o seu trabalho no rendimento dos seus alunos. Professoras Vitória e Bárbara também citam o papel dos alunos em suas experiências marcantes: a primeira vibra ao ver uma criança com vontade de aprender e a segunda preferiu ser professora a ser orientadora pedagógica, por querer trabalhar junto aos alunos, em sala de aula. A Professora Vitória lembra que seu primeiro ano de experiência foi muito conturbado

pelo fato de os pais acharem que sua pouca idade era incompatível com competência profissional. Professora Valentina apresenta, como experiência marcante, as aulas de dança que deu no início da carreira, mas ressalta que ter trabalhado na Educação Infantil com diferentes faixas etárias ensinou-lhe muito. Portanto, para todas elas, direta ou indiretamente, os alunos são citados como responsáveis por experiências marcantes em suas trajetórias profissionais.

Neste trabalho de doutorado, temos um grupo de participantes em diferentes etapas do desenvolvimento profissional do magistério. Conforme ressalta Candau (1996):

*Para um adequado desenvolvimento da formação continuada, é necessário ter presentes as diferentes etapas do desenvolvimento profissional do magistério; não se pode tratar do mesmo modo o professor em fase inicial do exercício profissional, aquele que já conquistou uma ampla experiência pedagógica e aquele que já se encaminha para a aposentadoria; os problemas, necessidades e desafios são diferentes e os processos de formação continuada não podem ignorar essa realidade promovendo situações homogêneas e padronizadas, sem levar em consideração as diferentes etapas do desenvolvimento profissional. (CANDAU, 1996, p.143)*

A abertura para o diálogo e o fortalecimento da cultura colaborativa, estabelecidos em nossos encontros, possibilitaram que a especificidade de cada professora participante aflorasse. Elas próprias valorizavam-se e faziam valer suas diferenças nos encontros com o Grupo Especial. Não era algo declarado, mas um tratamento sutil: Professora Vitória, em fase inicial do exercício profissional, contagiava as colegas com seu entusiasmo; as Professoras Valentina e Bárbara, que já conquistaram ampla experiência pedagógica contribuíam com reflexões, certezas e incertezas; e a Professora Celeste, que já se encaminha para a aposentadoria, tinha voz importante no grupo.

As necessidades e os desafios de cada uma delas eram diferentes e a coordenadora/pesquisadora precisava ter tato para proporcionar, nos encontros com o **Grupo Especial**, um ambiente em que as diferentes etapas do desenvolvimento profissional fossem

valorizadas, para que a diversidade florescesse e a heterogeneidade fosse soma e não diferença.

A estratégia utilizada inspirou-se na proposta por Mizukami et al. (2002) denominada *EXPERIÊNCIAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM*, que subentende:

*...situações estruturadas de ensino e aprendizagem, planejadas pelas pesquisadoras e pelas professoras da escola e implementadas pelas professoras, a partir de temas elencados como sendo de interesse individual e grupal e discutidos coletivamente. Essas experiências constituem processos circunscritos – que podem implicar ações com pequenos grupos de professoras ou em salas de aulas, envolvendo professora e alunos... (MIZUKAMI et al., 2002, p. 116).*

Em nosso trabalho realizamos *EXPERIÊNCIAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM*, desenvolvendo, concluindo e avaliando com as professoras participantes, propostas de reflexão, informação e ação.

Segundo Mizukami et al. (2002, p.16), o emprego de tais estratégias permite:

- *O desenvolvimento de processos reflexivos em diferentes momentos e níveis;*
- *A análise de concepções manifestas e a compreensão de aprendizagens específicas das professoras diante de situações concretas de ensino e aprendizagem, nas quais foram desafiadas a refletirem, a verbalizarem suas crenças e a explicitarem suas práticas ante evidências postas pelas experiências;*
- *A construção de situações consideradas de reflexão sobre a ação, com narrativas que evidenciam crenças, valores e conhecimentos, assim como a emergência de situações diretamente ligadas ao dia-a-dia escolar que exigiram das professoras posicionamento, interpretação, julgamento e novos planos de ação;*
- *O direcionamento não invasivo para as salas de aula em termos do planejar, implementar e avaliar experiências concretas de ensino-aprendizagem diferenciadas, aproximando-se, dessa forma, do ensino desenvolvido pelas professoras.*

O conteúdo específico das nossas *EXPERIÊNCIAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM* foi a discussão acerca da utilização da Televisão Comercial como instrumento pedagógico-crítico. Essas experiências constaram de vivências, estudos, diálogos

e reflexões das professoras e coordenadora/pesquisadora sobre temas derivados dos desenhos animados preferidos por seus alunos e sobre a BASE TEÓRICA. Cada uma das professoras participantes desenvolveu com seus alunos, atividades pedagógico-críticas relacionadas aos desenhos animados da preferência deles e retornavam ao *Grupo Especial* relatando acerca de suas vivências e leituras. Assim, procuramos responder à seguinte questão de pesquisa:

***Que aprendizagens profissionais ocorrem em um grupo de professoras inseridas em um processo de coordenação pedagógica construtivo-colaborativo, que utiliza a TV Comercial como suporte para a formação de cidadãos críticos?***

O processo consistiu em intervenção  $\Leftrightarrow$  investigação da coordenadora/pesquisadora com o *Grupo Especial*, concomitantemente, através do trabalho construtivo-colaborativo. Uma intervenção  $\Leftrightarrow$  investigação interessada, ao mesmo tempo, em produzir conhecimento e melhorar a realidade dos participantes dela e, com potencialidade, ao mesmo tempo, para investigação e formação. Portanto, esta é uma pesquisa de natureza qualitativa, com participação construtivo-colaborativa, com uma metodologia que se caracteriza por criar situações que desencadeiam processos reflexivos nos participantes (pesquisador e professores); que os torne conscientes e ativos no processo de construção de um discurso e de uma ação próprios, com base no diálogo; um processo que se aprofunda em forma de espiral de reflexão e ação, o que implica modificação contínua.

### 3.3 OBJETIVOS

*A tarefa do pesquisador acadêmico seria a de estabelecer uma forma de pesquisa colaborativa que fosse transformadora da prática curricular e que, no processo, favorecesse uma forma particular de desenvolvimento do professor, sobretudo o desenvolvimento de capacidades para transformar reflexivamente e discursivamente sua própria prática (ELLIOTT, 1998, p. 142).*

Durante a intervenção  $\Leftrightarrow$  investigação na prática, o papel do pesquisador é o de colaborador e facilitador do desenvolvimento profissional do professor, favorecedor de uma forma particular de desenvolvimento. Foi o que procuramos realizar neste trabalho. Bogdan e Biklen (1994) sinalizam dois extremos na participação do investigador nas atividades da instituição: num deles, situa-se o observador completo, que não participa de nenhuma das atividades da instituição onde ocorre o estudo, e noutro, situa-se o observador que tem um envolvimento completo com a instituição. Foi o meu caso como coordenadora/pesquisadora. Assim, foram objetivos gerais deste trabalho:

- Pesquisar o grupo ao qual estava diretamente integrada; retomar o foco de interesse do Mestrado, agora sob outra perspectiva;
- Compreender de que forma a formação contínua contribui para a construção de experiências inovadoras acerca de utilizações pedagógicas e análises críticas, suscitadas pela programação da Televisão Comercial.

Embora a questão da análise crítica da Televisão Comercial em sala de aula não fosse um problema das professoras, tratava-se de um desejo delas. Era desejo tornar o ensino mais atraente para os alunos e a possibilidade de trabalhar com a programação televisiva contribuía significativamente para isso. Desse modo, foram objetivos específicos deste trabalho proporcionar que as professoras participantes fossem capazes de:

- Identificar a programação preferida de seus alunos;

- Gravar e preparar questionamentos a partir desta programação;
- Explorar o conteúdo e a forma desta programação;
- Realizar com seus alunos discussões e debates;
- Realizar atividades Pedagógicas suscitadas por esta programação;
- Entender as relações entre a programação televisiva e os conteúdos;
- Avaliar a experiência vivida e o desenvolvimento dos alunos.

Neste trabalho procurei contribuir para a formação do professor como um pesquisador, para que exercesse maior controle sobre sua prática e tentativa de melhorá-la. Ao mesmo tempo, procurei incentivar a autonomia das professoras participantes, o que futuramente poderá contribuir para a adesão dessa experiência ao Projeto político-pedagógico da escola.

A forma como se conduziu este trabalho, conforme descrito nos procedimentos, favoreceu a construção da autonomia das professoras. Segundo Mediano<sup>29</sup> (1997), tem sido muito enfatizado que o “lócus” ideal para a formação do professor em serviço é a própria escola. A opção pelo trabalho coletivo permite que os professores aprendam uns com os outros e construam conhecimentos dos quais careciam, o que favorece a construção da autonomia do professor e sua capacidade de análise crítica.

Embora Mediano (1997) aponte a escola como “lócus” ideal para a formação em serviço, Elliott (1998) afirma que os acadêmicos não têm dedicado muito o seu tempo de trabalho ao desenvolvimento de professores junto às escolas. Tem sido mais comum que os professores busquem a academia, uma vez por semana, para cursos de educação continuada em tempo parcial. No caso deste trabalho, a coordenadora/pesquisadora não só está no “lócus”

---

<sup>29</sup> Mediano (1997) desenvolveu um trabalho de educação contínua em Sapucaia, uma pequena cidade do interior do Rio de Janeiro. O estudo levou em consideração a realidade em que a escola estava inserida e ajudou a repensar a proposta pedagógica da instituição.

ideal para a formação de professores como desenvolve educação continuada em tempo integral.

*Soluções inovadoras (...) são organizadas, reconstruindo-se as bases conceituais da prática e experimentando-se estratégias consistentes com elas para ver se são válidas. Esta é a razão pela qual a busca de soluções requer que os teóricos de mudanças educacionais trabalhem colaborativamente com os práticos e levantem questões de controle conceitual. (ELLIOTT, 1998, p. 147)*

Por essa razão, e todas as outras já explicitadas, neste trabalho desenvolveu-se uma lógica construtivo-colaborativa, trabalhando com formação contínua de professores no local de trabalho.

Segundo o estudo de Little (apud FULLAN e HARGREAVES, 2000), o trabalho conjunto é a forma mais poderosa de cooperação, pois, criando situações em que os professores levam e discutem questões críticas e instigantes, ocorre uma interdependência mais sólida, uma responsabilidade compartilhada, um comprometimento e um aperfeiçoamento coletivos. É isso o que conduz a um aperfeiçoamento significativo.

## **Capítulo 4**

# **A FORMAÇÃO CONTÍNUA, A REFLEXÃO E A CONSTRUÇÃO DE NOVAS PRÁTICAS**

O capítulo a seguir apresenta o processo de intervenção⇔investigação, ou seja, descreve cada um dos encontros entre as professoras participantes e a coordenadora/pesquisadora no Grupo Especial, por meio de *EXPERIÊNCIAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM*, objetivando a aprendizagem da utilização da Televisão Comercial de forma pedagógico-crítica, analisando seu conteúdo e forma.

Eram 17h30min de uma quinta-feira do mês de setembro de 2002, término do 3º bimestre, período de correções de provas globais, análise de avaliações contínuas, entrega de notas na secretaria, organização de pastas a serem entregues aos pais, preenchimento de fichas de observação periódica dos alunos...<sup>30</sup> ; apesar disso, quatro professoras, com as quais trabalho, ainda se prontificaram a participar do 1º encontro *Grupo Especial*.

---

<sup>30</sup> Temos trabalhado com a **avaliação contínua ou formativa** que acompanha o desenvolvimento dos alunos durante todo o processo de aprendizagem. Todas as produções realizadas ao longo do bimestre são avaliadas, para que possíveis falhas sejam sanadas logo que percebidas. É a partir desta avaliação contínua que as professoras elaboram **as fichas de observação periódica**, que são entregues aos pais nas reuniões de término do bimestre contendo avaliação do desempenho do aluno nos aspectos lógico-matemático, comunicação e linguagem, expressão plástica, leitura de imagens, leitura de mapas, envolvimento em pesquisas e aspecto sócio-emocional. Também trabalhamos com a **avaliação global ou somativa** que é um resumo de tudo o que foi desenvolvido no bimestre.

***Os encontros******1º Encontro com o Grupo Especial (16 de setembro de 2002)***

Este primeiro encontro foi crucial para a criação da identidade do Grupo Especial. Como coordenadora/pesquisadora, procurei esclarecer qual o aproveitamento da experiência para elas em suas práticas pedagógicas (utilização da TV em sala de aula) e qual seria a participação das professoras no trabalho de Doutorado (formação de professores). Iniciamos as atividades refletindo acerca da imagem a seguir:

FIGURA 1: *transparência de abertura dos trabalhos com o grupo especial*

***O USO PEDAGÓGICO DA TELEVISÃO COMERCIAL  
COMO INSTRUMENTO DE REFLEXÃO******Roberta Reiff-Lourenço***

Perguntei a elas o que dizia aquela imagem e as respostas foram variadas: *quem assiste à TV tem o mundo nas mãos... desde que bem assistida a TV ajuda a entender o mundo... a TV traz imagens do mundo para as mãos dos telespectadores, etc...* Salientei: assim como a TV permite múltiplas leituras, aquela imagem também permitia e ressaltei: na televisão, o mundo é apresentado conforme a ótica do produtor, portanto, trata-se de um mundo manipulado; trata-se de uma das faces do mundo e não dele todo; trata-se de um mundo que é representado e, dessa forma, não é real.

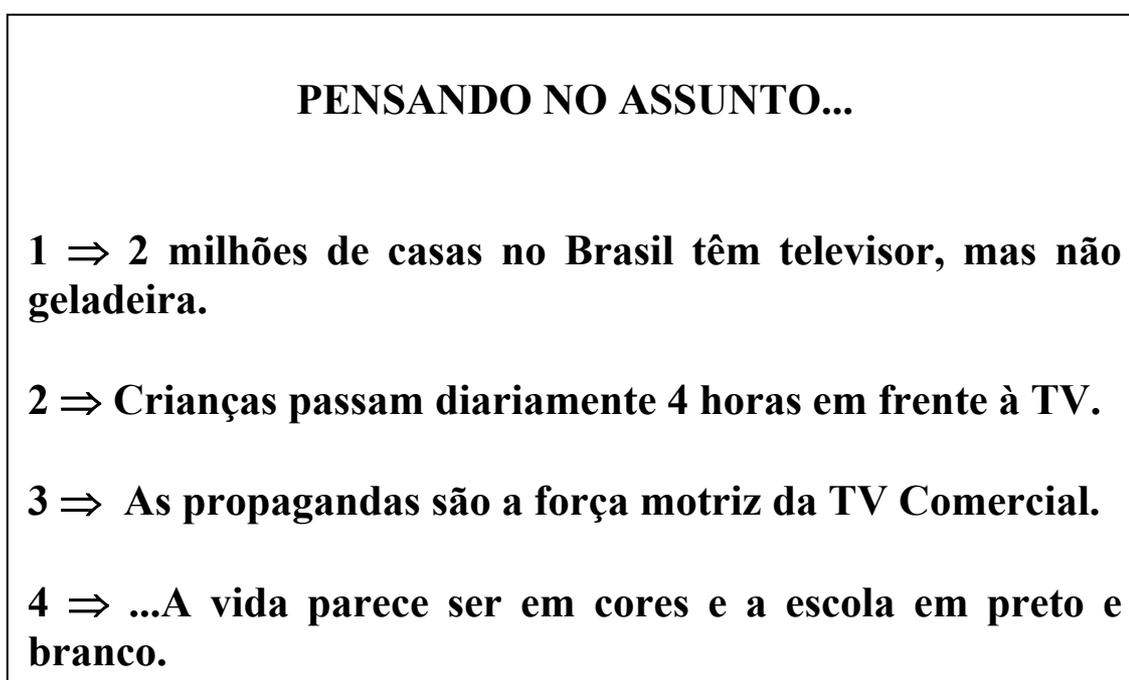
Em seguida, apresentei uma transparência contendo um conjunto de dicas para o professor que pretende trabalhar com a televisão em sua sala de aula, as frases são advindas das conclusões da Dissertação de Mestrado.

FIGURA 2: *transparência com orientações a partir dos resultados do mestrado*

<p style="text-align: center;"><b>PARA COMEÇO DE CONVERSA...</b></p> <p><b>1 ⇒ Trabalhar com a programação preferida <u>DAS CRIANÇAS</u> ou <u>DOS ADOLESCENTES</u>.</b></p> <p><b>2 ⇒ Gravar e assistir aos programas <u>COM ANTECEDÊNCIA</u>.</b></p> <p><b>3 ⇒ Trabalhar <u>NÃO SÓ O CONTEÚDO</u>, mas também a sonoplastia, o cenário, o jogo de imagens, as expressões corporais e faciais dos personagens.</b></p> <p><b>4 ⇒ Diferenciar a <u>FICÇÃO</u> da <u>REALIDADE</u>.</b></p> <p><b>5 ⇒ Transformar o <u>PREJUDICIAL</u> em algo <u>POSITIVO</u>.</b></p> <p><b>6 ⇒ Ter <u>CONTROLE</u> sobre o <u>CONTROLE</u>.</b></p> <p><b>7 ⇒ A <u>ATENÇÃO</u> deverá ser <u>TRIPLICADA</u>.</b></p>
---

O sexto item, “ter CONTROLE sobre o CONTROLE”, causou polêmica. *É difícil o aluno saber selecionar o que assistir!* - disse a professora Celeste. Essa afirmação ajudou a explicitar a importância de um trabalho processual, da construção de um novo pensamento nos alunos, de um sujeito autônomo na determinação daquilo a que assiste ou não. Na transparência seguinte foram apresentadas quatro informações e reflexões sobre televisão:

FIGURA 3: *transparência com informações e reflexões sobre televisão*



A quarta afirmação causou espanto, admiração e surpresa nas participantes. A fim de enriquecer a discussão, apresentei as idéias na íntegra:

*Muitos professores ficam desalentados ao perceber que seus alunos perdem totalmente o interesse por suas aulas. Acontece que as crianças vêem televisão, ouvem rádio, sabem logo dos recentes sucessos musicais e, por mais pobres que sejam, têm acesso às últimas informações (...) Enquanto isso, a escola prossegue com seus currículos desinteressantes, resultando em aulas 'quadradas', cuja tecnologia máxima, verificada nos últimos 40 anos, consistiu na substituição do quadro-negro pelo quadro-verde. Por vezes se ousa utilizar giz de cor! A constatação desta realidade me reduz à afirmação de que a vida é em cores e, a escola, em preto e branco. (SALVADOR,1993, p. 67)*

A reação da professora Celeste foi a seguinte:

*Professora Celeste: Mas aí vai depender muito de nós. Nós é que temos que fazer essa parte “colorida” e modificar, porque a aula fica chata mesmo se você não inovar, se você não sair um pouquinho... Então, depende da gente “colorir”, para que a escola não se torne preta e branca para eles, porque de fato, os atrativos são inúmeros! Hoje você não passa só as informações e não dá para você só passar informações, porque hoje as crianças trazem informações e eu me enriqueço, eu cresço muito com as coisas deles. A gente precisa estar atualizada! Você precisa gostar um pouquinho de esportes, gostar até dos programas de que eles gostam para você poder conversar com eles e conversando eu tiro dúvidas e aprendo também. Eu acho que esse relacionamento nosso está sendo bom, porque muita coisa eu não sei! Eu estou aprendendo muito com eles e às vezes eu saio da aula e penso: “hoje eu aprendi mais do que eles aprenderam” e eu sinto que é gostoso isso! Aí eu transfiro aquilo que eu aprendi ali para a outra sala... então, eu faço com que as três classes fiquem sabendo daquilo que um aluno trouxe e essa troca de informações me enriquece e tenho certeza de que os outros também.*

Dando prosseguimento às atividades, utilizei um *Data Show* para trabalhar as idéias de Mizukami et al. (2002). A citação foi dividida em três partes no *Microsoft PowerPoint*<sup>®</sup> para que as letras ficassem legíveis.

FIGURA 4: citação dividida em três partes no Microsoft PowerPoint®

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

*(Microsoft PowerPoint® – quadro 1)*

*A situação da instituição escolar se torna mais complexa, ampliando essa complexidade para a esfera da profissão docente, que já não pode mais ser vista como reduzida ao domínio dos conteúdos das disciplinas e à técnica para transmiti-los.*

*(Microsoft PowerPoint® – quadro 2)*

*Agora, exige-se do professor que lide com um conhecimento em construção – e não mais imutável – e que analise a educação como um compromisso político, carregado de valores éticos e morais...*

*(Microsoft PowerPoint® – quadro 3)*

*...que considere o desenvolvimento da pessoa e a colaboração entre iguais e que seja capaz de conviver com a mudança e com a incerteza.*

**(Mizukami et al., 2002, p. 12)**

Primeiramente efetuei uma leitura rápida e em seguida coloquei os três trechos separadamente para que as professoras realizassem a leitura silenciosa.

*Coordenadora/pesquisadora: Querem comentar algo?*

*Professora Vitória: O problema são as incertezas?*

*Coordenadora/pesquisadora: De quais incertezas você está falando?*

*Professora Vitória: A incerteza da mudança... a incerteza de saber se está dando certo... no momento você está vendo: as crianças estão*

*aprendendo, mas mais para frente... como é que vai ser? Com essa mudança, vai ficar faltando alguma bagagem que a gente dava e não dá mais? Vai ser dado mais para a frente, mas será que está certo? Isto não vai fazer falta? Não é agora que nós vamos ver esse resultado! É lá adiante! Então, é essa a incerteza! Nosso esforço, nossa preocupação... com a mudança, a gente não pára mais, porque tudo ficou muito mais dinâmico, mexe com a gente.*

*Professora Celeste: De fato, nós estamos inovando<sup>31</sup>, mas você tem que correr o risco de errar... porque se você não inova?! Você tem que arriscar, a vida é isso! Dá medo... alguns conteúdos parecem que estão parados (como a gramática, por exemplo), mas na verdade as crianças estão se enriquecendo muito com outras atividades... Aí é que eu digo que é a incerteza, porque você está trabalhando e acreditando que está conseguindo alguma coisa... eu estou vendo que estou conseguindo muito com alguns alunos.*

Quanto ao trecho: *...que considere o desenvolvimento da pessoa e a colaboração entre iguais...*, as reações foram as seguintes:

*Professora Vitória: Isso aí é muito importante, porque as experiências que cada uma tem... é preciso ter contato, poder mostrar, avaliar o que está dando certo, o que está dando errado... É claro que você pode ir pelo mesmo caminho e pode obter outro resultado, mas já é um ponto de vista. Os professores têm que estar sempre dividindo tudo, têm que ter esse momento para dividir, para contar e são sempre novas idéias, cada um tem uma idéia, então vamos somá-las!*

*Professora Celeste: Essa troca de informações enriquece todo mundo! Os iguais que eu imagino... Nós professores, quando estamos juntos, trabalhando com a mesma finalidade, eu acho que a gente cresce e o objetivo a ser alcançado é mais rápido e que você consegue muito mais do que se você está trabalhando sozinho. Eu acho que a gente tem que ter simplicidade com o colega, porque muitas vezes a gente tem que falar dos fracassos, e se eu não tivesse uma afinidade com o colega igual a mim, eu ia ficar pensando o que fazer. Eu sempre falo para a professora "X"... eu divido as minhas coisas com ela, ela divide comigo, no intuito de uma sempre ajudar a outra.*

---

<sup>31</sup> A escola passava por um grande processo de mudanças: consultores atualizados nas áreas de Português e Matemática foram contratados, professoras mais resistentes e menos abertas à mudança foram demitidas, livros didáticos na linha sócio – interacionista foram adotados (de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais), projetos educacionais nas áreas de artes plásticas, música, meio ambiente e atividades sociais foram implantados, e até mesmo a minha contratação pela instituição teve caráter de inovação.

No dia seguinte, com o gravador em mãos, comentei com a professora Celeste o quanto eu estava feliz com o grupo que se havia formado... e perguntei o que a havia motivado. A resposta:

*Professora Celeste: Tudo o que aparece de novo, eu acho que a gente deve fazer... quando você falou, eu fiquei assim curiosa para saber... como a televisão poderia entrar na sala de aula? E ainda o meu marido falou assim: mas você é obrigada a fazer? E eu disse: não, não sou obrigada... mas tudo o que aparece é gostoso... você está sempre aprendendo... todo dia eu estou aprendendo! Eu ainda falei para ele: imagine, a Roberta que está tão atualizada, que quer fazer isso... eu sei que eu vou aprender alguma coisa! O dia que eu sentir que eu não posso mais ouvir a criança falar, que eu não tiver mais paciência para isso... amor, carinho para lidar e achar que está tumultuando demais... está na hora de eu parar! Por enquanto, bem, graças a Deus eu tenho gás... Às vezes eu ouço colegas e comento com meu marido: “será que eu vou terminar minha carreira assim desiludida, desanimada?” e ele diz: “não, você não merece isso... por tudo o que você fez!” ... É gostoso também ouvir do marido, não é?*

### **2º Encontro com o Grupo Especial (03 de março de 2003)**

Devido a questões particulares<sup>32</sup>, o 2º Encontro aconteceu em março de 2003. Preparei para as professoras um material que lhes propiciasse um aprofundamento teórico com relação à televisão. Ofereci a cada participante uma cópia do Capítulo 1 deste trabalho que denominei de BASE TEÓRICA.

Ficou definido: faríamos nossos encontros uma semana na sala de televisão com atividades práticas (vivência de análises críticas e produções pedagógicas) e, na semana seguinte, encontro na sala de reuniões com reflexões e troca de experiências.

Comentei com as professoras que uma das maiores motivações para a realização do trabalho de Mestrado foi o fato de ouvir, demasiadamente, o termo “cidadão crítico”, e não

---

<sup>32</sup> Com sete meses de gestação, em setembro de 2002, precisei tirar uma licença médica e fazer repouso. Aos 8 meses e meio de gestação, nasceu minha filha e iniciou-se a licença maternidade que terminou em março de 2003.

perceber qualquer menção à televisão, um dos fortes elementos influenciadores da opinião das crianças. Efetuamos, então, a leitura do item 1.1 “A Formação Crítica, a Escola e a Televisão” com subitem 1.1.1 “A Formação de Cidadãos Críticos” da BASE TEÓRICA.

Pedi que fizessem um levantamento da programação preferida por seus alunos<sup>33</sup> e que juntas elaborássemos planos de ação. Assim, elas tornaram-se co-responsáveis pelo desenvolvimento do projeto. Para este levantamento, elas poderiam seguir o modelo que fora utilizado para o conhecimento da sua programação preferida (ver apêndice 1).

### **3º Encontro com o Grupo Especial (17 de março de 2003)**

Iniciamos os trabalhos assistindo a vinte minutos do episódio do desenho animado “O Máscara” (resumo na introdução deste trabalho).

Comentei com as professoras que aquele havia sido o episódio preferido pelos alunos com os quais trabalhara no Mestrado, e que o estava apresentando a elas, para exemplificar o potencial pedagógico-crítico de programas que, aparentemente, não possuem qualquer relação com a escola.

Avisei que o desenho ao qual assistiríamos não possuía enredo, começo, meio e fim, que era desconexo e desagradável para nós, adultos, mas que, naquele momento, havia sido o preferido das crianças (alunos de 4ª série, em 1997). Após a transmissão, pedi a elas que se manifestassem.

Fizeram comentários a respeito do episódio. Disseram não gostar desse desenho. A professora Celeste disse que não o conhecia.

---

<sup>33</sup> O desenho animado preferido dos alunos da Professora Valentina, da 1ª série, foi “Três Espiãs Demais”. O desenho animado preferido dos alunos da Professora Bárbara, que ministra xadrez para todas as turmas, mas desenvolveu este trabalho com uma 2ª série, foi “Os Simpsons”. O desenho animado preferido dos alunos da Professora Vitória, da 3ª série, foi “Hamtaro”. O desenho animado preferido dos alunos da Professora Celeste, da 4ª série, foi “Yu-Gi-Oh”.

*Professora Celeste: Eu não estava entendendo nada... aí fui prestando atenção e entendi que com a máscara ele resolvia os problemas, e que ele tinha um cachorrinho amigo que o ajudava, e vi que tinha um túnel do tempo. Mas eu, eu estou dizendo eu, não achei gostoso... Então se eu tiver que assistir a um desenho, não será o “Máscara”, será alguma coisa mais hilária, mais gostosa.*

*Professora Valentina: Eu, no começo, também não estava entendendo, não estava gostando... achei sem graça... não tem sentido... é muito vazio...*

*Professora Vitória: Realmente, o linguajar que ele utiliza para fazer as palhaçadas, as brincadeiras... É chato... É chato para a gente! Por que será que a criança ri, não?*

*Professora Celeste: Às vezes, eu fico pensando assim: porque será que a criança ri de uma coisa sem graça?*

*Professora Bárbara: Olha, eu já fiz um levantamento<sup>34</sup> e teve uma coisa que me inquietou... eu não sei se vocês já fizeram e se sentiram alguma coisa assim, mas quando eu fui falar de desenho animado, as crianças se acenderam, se transformaram, ficaram numa alegria... cada um quer dizer o seu, é muito importante para eles. Eu falei que estava fazendo um curso e que daria o retorno para eles, então eles ficaram super entusiasmados.*

*Professora Celeste: Os meus alunos também... eles queriam saber o porquê de eu estar pedindo... mas aí eles falaram coisas que eu nunca... tem uma tal de “Mais Poderosas”.*

*Todas: Super Poderosas! As meninas adoram!*

*Professora Celeste: Nossa Senhora! Como as meninas gostam? Bom, eu não sei nem pronunciar os nomes do que eles gostam, mas eu guardei a folhinha, porque depois eu quero fazer um gráfico.*

*Coordenadora/pesquisadora: Eu gostaria de saber... Se os alunos de vocês tivessem elegido o “Máscara” e vocês estivessem diante deste episódio para imaginar um trabalho pedagógico-crítico, o que vocês fariam?*

*Professora Valentina: Difícil, hein? Eu acho que eu teria que assistir de novo para poder tirar alguma coisa.*

*Professora Celeste: Como eu não gostei, e se as crianças gostassem... eu teria que partir deles, se não eu não saberia... Eu pediria que eles me entusiassem! Iria questionando por que eles gostam daquilo,*

---

<sup>34</sup> Da programação preferida pelas turmas de alunos com as quais elas trabalham.

*para ver se eu gostava... se eu encontrava alguma coisinha para poder trabalhar.*

*Professora Valentina: Eu precisaria ver de novo, porque eu não consegui tirar nada!*

*Professora Bárbara: O “Máscara” é muito bonzinho se a gente for pensar bem...*

*Professora Valentina: Ele é bonzinho, mas não tem nada...*

*Professora Vitória: ...mas o que a Roberta quer são aspectos pedagógico-críticos!*

*Professora Celeste: Mas de onde a gente parte para tirar uma análise crítica?*

*Professora Bárbara: De um pressuposto... de uma análise que eu faço de uma porção de desenhos. Eu faço uma análise muito pessoal, nunca li em livro nenhum, que tem toda uma cultura que começou a partir dos Anos 70, a partir das drogas... sabe? Essas coisas rápidas... mais rápidas do que o seu intelecto pode acompanhar.*

*Professora Valentina: Gente, mas isso é uma coisa que está aí para atordoar mesmo, não?*

*Coordenadora/pesquisadora: Bom, neste caso aqui é nítido que não há começo, meio e fim... que a história vai e vem... que é completamente descontínua. Então, vejam como é complicado: a gente, em sala de aula, naquela estrutura tão linear e eles, em casa, tendo esse bombardeio de imagem e som.*

*Professora Vitória: Mas aí a gente pode partir da análise crítica do quê? De valores?*

*Coordenadora/pesquisadora: Temos que levantar pontos para reflexão! Que pontos esse episódio suscita que a gente possa estar trabalhando? Que reflexões podem surgir daí? Podem ser valores, podem ser questões sociais, sobre comportamento...*

Houve um momento de burburinho geral, em que todas comentavam os pontos a serem considerados... e quando foram silenciando, fez-se ouvir apenas a fala a seguir:

*Professora Bárbara: Antigamente, o Bem e o Mal eram muito separados e hoje em dia eles são muito ambíguos. Então, o Bem do Máscara é meio ambíguo: se ele tiver que dar um tapa em você para libertar o cachorrinho, ele vai fazer isso!*

As outras concordaram. Procurei, então, realizar uma síntese do que havíamos conversado até aquele momento:

*Coordenadora/pesquisadora: Bem, nós vamos chegar lá no bem e no mal... mas, primeiro: sempre que a gente for apresentar qualquer programa para os alunos, será preciso assistir mesmo, uma ou mais vezes, para descobrir que pontos são esses, como disse a professora Valentina. E tentar gostar mesmo, como disse a professora Celeste.*

*Professora Celeste: É! Porque eu acho que se você não gosta, você não consegue trabalhar.*

*Professora Bárbara: Bom, eu tenho uma liberdade tranqüila. Se eu trabalhasse o “Máscara” com os alunos, eu ia dizer o meu ponto de vista... não que eu não goste... mas, por exemplo, eu ia criticar o “Máscara”.*

*Coordenadora/pesquisadora: Agora, em uma análise crítica é importante que a gente não SE coloque. É importante que a gente levante questionamentos para que eles cheguem a conclusões... porque senão, eles podem até formar opinião, mas a nossa opinião! O que a gente quer é ensinar que a televisão traz uma visão de mundo, como nós vimos no primeiro encontro, e que a gente não tem que passar a nossa visão de mundo, mas sim ensinar os alunos a fazerem essa análise. Então, levantar questionamentos para que a opinião deles não seja reflexo da sua, mas a construção deles mesmos. Também é importante explicar que não se assiste, como se assiste em casa... a atenção deve ser triplicada, a ponto de ficar até cansado quando se assiste com criticidade.*

*Professora Vitória: Porque tem que prestar a atenção mesmo, não é?*

*Coordenadora/pesquisadora: Bom, fundamental quando se fala de TV: perguntar do que a criança gostou e do que não gostou, como eu fiz com vocês. Este é o primeiro passo para evitar a passividade.*

Apresentei as “questões problematizadoras” suscitadas no desenvolvimento do trabalho de Mestrado, a partir do episódio do desenho animado “O Máscara” (resumo na introdução deste trabalho).

A cada questão, eu exemplificava o nível de reflexão possível que nasceu da experiência com alunos participantes do Mestrado (ver gráfico da introdução deste trabalho).

FIGURA 5: *transparência com análise pedagógico-crítica do desenho*

### ANÁLISE DO DESENHO ANIMADO “O MÁSCARA”

- 1.) De que gostaram naquilo a que assistiram? De que não gostaram? Com o que concordam? O que modificariam? O que faltou?
- 2.) No desenho existe o túnel do tempo. Isto acontece na realidade? Como se dá a construção da nossa história de vida?
- 3.) Como “O Máscara” soluciona problemas? Esforço ou magia? Como ocorre na realidade?
- 4.) Como se dá a luta entre o bem e o mal? Quem vence? “O Máscara” é do bem ou do mal? Nós somos do bem ou mal?
- 5.) Por que o personagem usa uma máscara? Como é seu comportamento quando está com e sem ela? Nós usamos máscaras em alguns momentos?
- 6.) Você percebeu algum tipo de violência no desenho animado? O que é violência? Violência é sempre uma agressão física?
- 7.) Havia no desenho personagens violentos? O que faziam? Como eram suas imagens?
- 8.) Como era a música do desenho? Era a mesma o tempo todo ou mudava dependendo da situação que o enredo apresentasse?
- 9.) O que acontece no desenho que não acontece na vida real?
- 10.) O que você aprendeu para a sua vida?

As quatro professoras ficaram impressionadas com as questões consideradas e com os exemplos dados. Então, uma delas perguntou:

*Professora Valentina: E a gente vai fazer esse trabalho com alguma coisa que eles queiram?*

*Coordenadora/pesquisadora: Então, façam o levantamento da programação preferida, tentem gravar e nós vamos assistir juntas, aqui.*

*Professora Vitória: Cada uma grava o seu e a cada encontro assistimos um.*

*Coordenadora/pesquisadora: Ótimo!*

*Professora Bárbara: Ah! Eu adoraria passar o desenho do Samurai Jackson para eles... eu assistia, é o maior barato... mas pelo que eu sei, não é muito popular.*

*Coordenadora/pesquisadora: E é aquela história: eu também adoraria passar o Castelo Ra-Tim-Bum para eles, mas o desafio é tirar algo de positivo daquilo que não foi produzido com intenção pedagógica!*

Nosso horário praticamente estava encerrando-se. Perguntei a elas se gostariam de ouvir algo a respeito da utilização pedagógica, ou se desarmamos para o encontro seguinte. Como quiseram ouvir naquele momento, apresentei as três sugestões de uso pedagógico suscitadas pelo desenho animado “O Máscara” em transparência.

FIGURA 6: *transparência com usos pedagógicos do desenho animado*

## EXEMPLOS DE USOS PEDAGÓGICOS PARA O DESENHO ANIMADO “O MÁSCARA”

### EXEMPLO 1:

1. Recontar o episódio para alguém que não tenha o recurso da imagem.
2. Reescrever o episódio sinteticamente.
3. Escrever um texto claro e objetivo, com começo, meio e fim

### EXEMPLO 2:

Criar um novo episódio de “O Máscara” em forma de desenho em quadrinhos, não esquecendo sua linguagem característica e os personagens que sempre o acompanham. Os trabalhos podem ser expostos em um local onde os demais alunos da escola possam apreciá-los.

### EXEMPLO 3:

Elaborar um texto coletivo que sintetize as atividades discutidas com os alunos. A sugestão de um tema é conveniente: “como seria a vida do Máscara se ele vivesse na vida real?”.

*Coordenadora/pesquisadora: Deu para pegar o espírito do trabalho? Contem para mim, como foi hoje, qual a sensação de assistir ao desenho, de tentar analisá-lo, de ouvir as sugestões sobre utilizações pedagógicas.*

*Professora Celeste: As sugestões, para mim, foram ótimas!*

*Professora Valentina: Muito boas mesmo!*

*Professora Vitória: A gente fica realmente surpresa com tanta coisa que dá para tirar. A gente não imagina...*

*Professora Celeste: (completando a Professora Vitória) ...quanta coisa que dá para trabalhar. Porque aí eu acho que a gente vai trazendo para o dia a dia da gente, para a vida. Vai fazendo um paralelo do desenho com a realidade... mas eu JAMAIS poderia imaginar tantas sugestões!*

*Professora Bárbara: Sabe! Eu tenho me espantado, porque eu acho que estou muito velha... eu me sinto cada vez mais distante desse universo deles. Se você parar para pensar, eles têm uma nova interpretação, uma nova visão de mundo...*

*Professora Celeste: Mas eu acho que isso é gostoso! Eles gostam da visão do mundo da gente, do antigo, do que passou, o paralelo do que era. Por que você disse: “eu me sinto velha?”.*

*Professora Bárbara: Porque eu sempre entendi muito o jovem, eu sempre fui muito revolucionária... e pela primeira vez eu sinto que não estou conseguindo vislumbrar o mundo deles.*

*Professora Celeste: É que você vai mais devagar e eles vão mais rápido.*

*Professora Bárbara: Exatamente!*

*Professora Celeste: Então, mas acho que isso é normal!*

*Professora Bárbara: Eu acho que tem alguma coisa que eu não estou entendendo!*

*Professora Vitória: Eu acho que não é que nós não estejamos entendendo... É que tudo está caminhando tão rápido... e parece que eles não têm alguns valores que nós tínhamos. Outro dia, estávamos conversando a respeito dos índios e a reflexão foi profunda mesmo... como é a vida, como o homem vê o índio, o índio queimado, etc... e eles indignados comentando que as pessoas dão muito valor para coisas materiais. No dia seguinte, levanta a mão uma aluna e diz: Ai, professora! Eu seria tão feliz se tivesse a BMW, modelo tal! Fulana, mas o que foi que nós conversamos ontem? Ai, professora, não dá! A sociedade que a gente vive, não tem como a gente não querer as coisas!*

*Coordenadora/pesquisadora: Entra aí aquela reflexão que nós fazíamos no encontro passado... Que cidadão é esse que nós estamos formando? Bom, vamos aos próximos passos: vocês vão fazer um levantamento da programação preferida pelos seus alunos, vão gravar e trazer para assistirmos juntas. Pensaremos “questões*

*problematizadoras” para um trabalho pedagógico-crítico suscitado pelos programas escolhidos pelas crianças.*

#### **4º Encontro com o Grupo Especial (31 de março de 2003)**

Iniciando o encontro perguntei às professoras o que mais elas diriam a respeito do nosso último encontro.

*Professora Celeste: Eu nunca pensei que um desenho, que eu assisti, esse do Máscara, que a gente pudesse fazer dele um levantamento, um questionamento, como você fez. Eu achei válido e interessante... e quando você propunha para a gente o trabalho com a TV, eu não imaginava que ele pudesse ser tão rico como é. Quer dizer, a amostragem já foi benéfica, gratificante mesmo. E eu fiquei pensando, questionando, **será que eu sou capaz de fazer um levantamento sozinha, num desenho? Ai eu mesma concluí que não! Que sozinha eu não sou! Eu preciso ter mesmo uma ajuda, trabalhar junto, como você propôs**, porque mesmo esse desenho que as crianças falaram, que eu não sei nem pronunciar o nome, eu não sei nem como é. Então, eu acho que só vendo e com a sua ajuda, que tem mais tarimba, é que a gente pode fazer um levantamento. Mas achei muito legal.*

Essa fala da Professora Celeste reforça a importância da implantação da cultura colaborativa.

*Coordenadora/pesquisadora: Que bom! E nós vamos conseguir! Algo mais?*

*Professora Vitória: Ah! Eu acho que é isso. A única coisa que eu diria a mais é que a gente fica muito animada porque vai ter muita coisa para trabalhar. Eu acho que a gente vai poder abordar tanta coisa que falta, que a gente não mexe: programas, músicas, tudo... não é que a gente deixa, é o tempo também!*

*Professora Celeste: Quando você resgata a letra de uma música, como a professora Vitória falou, que no meu livro de português tem, você começa a ouvir, analisar e ver porque que determinada pessoa compôs aquela música, em quê situação. E no filme do Máscara, então, que eu achei babaca mesmo... Que levantamento que foi feito para que a gente pudesse trabalhar!*

Professora Celeste terminou sua fala e olhou para mim. Após um suspiro, disse:

*Professora Celeste: Eu só queria ter mais tempo!*

*Professora Vitória: Eu estava falando para a professora Celeste, a gente tem vontade de fazer tanta coisa! Mas o tempo...*

*Coordenadora/pesquisadora: Então, vamos pensar na utilização da Hora do Conto, por exemplo. Porque nós já temos um momento reservado para um trabalho diferenciado na área de comunicação. Acho que nossa bibliotecária também gostaria e assim vocês não se cobram tanto. E o nosso maior desafio vai ser justamente dar a instrumentação para que vocês se sintam seguras para trabalhar.*

As professoras acharam a idéia excelente. E assim ficou determinado.

Efetuamos, então, a leitura dos subitens 1.1.2 “A Televisão como elemento do Mundo Vivido” e 1.1.3 “A Escola ensinando a ler o Mundo Televisivo” da BASE TEÓRICA. A partir disso, perguntei a elas o que havia chamado a atenção no trecho lido e a respeito do que elas gostariam de conversar.

*Professora Bárbara: É exatamente o que está escrito aí! Eu acho que é exatamente o que eu penso. Para as crianças a televisão é a vida delas, porque na verdade eles passam MUITO tempo em frente da televisão. E eu acho que eles passam de uma maneira muito passiva, são muito poucas as crianças que têm alguém em casa com quem conversar, com quem criticar. Quer dizer elas não têm nem como comparar com um colega. Elas até passam a gostar do que a televisão impõe.*

*Professora Vitória: O problema é que tudo o que eles vêem na televisão eles acham que é normal.*

A novela “das oito”, como é chamada a exibida pela da Rede Globo de Televisão no horário nobre, naquela época, vinha apresentando o relacionamento de um casal de lésbicas... e as professoras falavam também de seus próprios preconceitos.

A professora Valentina comentou que não é fácil educar os filhos (ela é mãe de dois meninos) tendo a televisão como agente influenciador do pensamento das crianças, pois o de nove anos, perguntou à mãe o que acontecia entre o casal de namoradas.

*Professora Bárbara: Meu pai (que mora comigo) acha que tudo o que vem pela televisão é verdadeiro! Para mim, é caro ter uma televisão por assinatura, mas eu queria uma programação diferente para o meu filho e, principalmente, eu não queria que meu pai assistisse os “Ratinhos”<sup>35</sup> da vida e ficasse deprimido. Para ele a televisão é como um livro: se alguém se deu ao trabalho de produzir, gastar dinheiro para colocar aquilo no ar, é porque é verdadeiro. A minha geração já foi a revolucionária que criticou.*

*Professora Valentina: Mas o que eu queria dizer a respeito disso é: o que teria acontecido com meu filho se eu não estivesse ali? **Como a criança precisa estar assistida para assistir à televisão!** Então, o que poderia ter passado pela cabeça dele? Por isso é importante saber o que eles assistem.*

*Coordenadora/pesquisadora: Professora Valentina, essa tua frase poderia ser um título para um trabalho: “a criança precisa estar assistida para assistir à televisão”, com esses olhos do adulto. Lembrem-se só do seguinte (retomando afirmações da BASE TEÓRICA): primeiro, a neutralidade não existe. Até politicamente, no mínimo, aquele que se diz neutro quer a manutenção do que está. Segundo, o adulto deve colaborar, contribuir para que os alunos façam uma leitura diferenciada, mas não passar a sua visão de mundo para os alunos. E você professora Celeste? Por que está quietinha?*

*Professora Celeste: Não! Eu achei muito interessante tudo isso que nós lemos e que foi falado, mas eu acho que vou ficar com o finalzinho da nossa leitura: é um desafio mesmo, para a gente, usar a Televisão Comercial para fazer disso um trabalho de educação.*

*Todas: É mesmo! É fundamental!*

*Professora Celeste: Eu achei... eu fiquei assim maravilhada de ver que a gente pode fazer da Televisão Comercial um passo, um trampolim para um aprendizado mais rico para a criança. Mas a gente precisa estar na retaguarda.*

*Coordenadora/pesquisadora: E quanto a algumas frases que nós vimos nesse trecho lido: vocês acham que a televisão tornaria o ensino mais motivador?*

*Todas: Eu acho, com certeza!*

*Coordenadora/pesquisadora: Daqui a pouco nós precisaremos encerrar, pois a reunião com as demais professoras já vai começar (reunião pedagógica). Tem mais algo que vocês gostariam de comentar hoje?*

---

<sup>35</sup> Ao mencionar “Ratinhos”, a Professora Bárbara está se referindo a programas grotescos, criados a partir de 1998, que apresentam o ser humano em situações humilhantes e constrangedoras.

*Professora Celeste: Acho que já foi falado... do desafio, que há a possibilidade de uma motivação dentro da educação.*

*Professora Valentina: E você vai orientar a gente para fazer um trabalho?*

*Professora Celeste: Ah! Porque se ela não orientar...*

*Coordenadora/pesquisadora: Claro! Nós vamos trabalhar juntas.*

### **5º Encontro com o Grupo Especial (14 de abril de 2003)**

As professoras fizeram o levantamento da programação preferida por seus alunos. Nas 4<sup>as</sup> séries, a professora Celeste identificou “Yu-Gi-Oh!” como a febre do momento, e o mesmo foi constatado pela professora Bárbara com seus alunos nas aulas de xadrez. As professoras Valentina e Vitória identificaram outros desenhos. Como a professora Celeste já havia gravado seu episódio, conforme previamente combinado, juntas assistimos ao “Yu-Gi-Oh!” e o analisamos nesse encontro. Antes, orientei-as para que fizessem anotações de aspectos que achassem relevantes, tentando levantar pontos para discussão.

#### ***RESUMO DO DESENHO “YU-GI-OH”, O PREFERIDO DA 4ª SÉRIE:***

Trata-se de um desenho animado de origem japonesa, em que dois grupos de crianças jogam cartas colecionáveis. Cada carta possui um monstro feroz, que sai da carta, transforma-se em gigante e duela com o monstro da carta do oponente, também transformado em gigante. O personagem que estiver com o monstro vencedor recebe os pontos. Várias jogadas são realizadas, diferentes monstros duelam e o personagem vencedor é aquele que obteve mais pontos na soma dos duelos.

Primeira lição do dia: a fita não estava no ponto! Para que os alunos não ficassem agitados aguardando, ou para que tudo transcorresse na mais perfeita organização, era

conveniente deixá-la preparada com antecedência. Colocamos no ponto e assistimos ao desenho e, em seguida, iniciamos a discussão:

*Professora Valentina: Por quê que a televisão produz um desenho desse?*

*Professora Bárbara: E olha que faz um sucesso tremendo, hein?...*

*Professora Celeste: É! E as crianças gostam mesmo....*

*Coordenadora/pesquisadora: Agora! Lembrem-se que a gente não vai passar para os alunos a nossa impressão. Que a gente vai, então, pensar “questões problematizadoras” para levantar algum tipo de reflexão a partir disso. Vocês têm alguma idéia, alguma sugestão? O que vocês foram observando? Que tipo de questões poderiam ser consideradas?*

*Professora Celeste: Eu não sei! Eu preciso aprender!*

*Professora Vitória: Eu coloquei sonho, realidade, a fantasia, monstros, poder da imortalidade. Que mais?*

*Professora Valentina: Agressividade nas palavras... não é? Gritos! Brigas! Estilo de roupa também agressivo.*

*Professora Vitória: Eu coloquei também a provação, ele tem que provar alguma coisa para ele mesmo e para os outros.*

*Professora Bárbara: O que eu coloquei é que não existe contato físico! E outra coisa que não aparece aí nesse desenho, mas que é muito forte, é a questão do grupo. E o grupo reforça a liderança do Yu-Gi, porque ele é o mais ponderado, ele é o mais equilibrado, pensa mais nos outros.*

*Professora Celeste: É, eu percebi bastante lealdade dos amigos.*

*Coordenadora/pesquisadora: O que mais chamou a atenção?*

*Professora Valentina: Pavor, medo, coisas escuras, agressividade nas palavras. Eu achei muito feio: otário, cachorro, idiota... eu acho horrível isso! Gritos, brigas, traição, grosserias, cinismo, jogo - como se a vida da gente dependesse só de sorte. O clima muito pesado, a provocação.*

*Coordenadora/pesquisadora: Acho que está excelente! Vocês fizeram ótimas reflexões! Mas como vocês transformariam isto em “questões problematizadoras”?*

*Professora Bárbara: O quê que você levantou?*

*Professora Celeste: Pode “colar”<sup>36</sup>?*

Para todas nós o desenho era uma novidade, até mesmo a professora Celeste que o levava, ainda não o havia visto. Elas ficaram observando que, enquanto o desenho ia sendo transmitido, eu ia fazendo anotações. Estavam curiosas:

*Todas: Fala, vai! Fala!*

*Professora Bárbara: Eu acho que você tem um olhar diferente sobre a coisa.*

*Coordenadora/pesquisadora: Vamos fazer o seguinte: peguem o xerox das transparências que eu entreguei para vocês e observem “a análise crítica do desenho animado”. Existem quatro questões que servem para todos os desenhos: o quê você gostou? O quê não gostou? O quê modificaria? O quê ficou faltando?*

*Professora Vitória: Se o aluno percebeu algum tipo de violência..., também dá para aproveitar...*

*Coordenadora/pesquisadora: Isso! A violência é sempre uma agressão física?*

*Professora Valentina: A música...*

*Coordenadora/pesquisadora: Isso! Era a mesma o tempo todo? E o que você aprendeu para a sua vida? Enfim, vejam que várias questões levantadas para “O Máscara” podem ser aproveitadas aqui. Bom, quanto às questões consideradas para o desenho animado que assistimos hoje, grosso modo, são as seguintes:*

Efetuei para as participantes, a leitura das anotações que eu havia feito no papel de rascunho, enquanto assistia ao desenho Yu-Gi-Oh. Essas anotações apresentam-se numeradas a seguir e, permeando as “questões problematizadoras”, as professoras participantes foram tecendo comentários.

---

<sup>36</sup> Sinônimo de copiar do colega, no caso, copiar da Coordenadora/pesquisadora.

*SUGESTÕES DE “QUESTÕES PROBLEMATIZADORAS”**PARA O DESENHO ANIMADO YU-GI-OH*

1-) O Yu-Gi estava sonhando no início do episódio... Quais são as diferenças entre sonho, ficção e realidade?

2-) Observe a aparência dos personagens. Como são os personagens do mal? Que aparência eles têm?

3-) Dentre os personagens do mal, existia um chefe: na vida real, as pessoas são influenciadas por outras com idéias ruins? Que tipos de idéias são essas?

*Professora Valentina: Eu acho que a realidade sendo comparada com o desenho, marca mais... eles vão aprender mais e vão pensar mais, principalmente na hora em que estiverem assistindo ao desenho.*

4-) Por outro lado, é importante ensinar a não julgar os indivíduos pela aparência, porém os desenhos associam a imagem a determinado tipo de comportamento.

*Professora Celeste: Quem é da turma do mal... o tom de voz é completamente diferente!*

*Professora Bárbara: Nesse desenho, eu tenho a impressão de que o bem e o mal não são muito distintos. E essa dica, quem me deu foi um garoto de 13 anos, o meu filho: não é que o Yu-Gi seja um herói, os outros é que fazem dele um herói.*

*Professora Celeste: Eu estou entendendo mais o desenho porque você está falando...*

*Professora Bárbara: Eu sou péssima, sabe por quê? Porque eu não estou criticando muito, eu estou mais é gostando.*

*Coordenadora/pesquisadora: A professora Celeste falou no último encontro que ia ter que aprender a gostar. Então, a professora Bárbara teve de assistir várias vezes, descobrir os porquês. Agora, a gente precisa aprender a questionar. A gente está aprendendo a entender aqui, mas a gente tem que aprender a transformar os pontos em “questões problematizadoras”.*

Aqui entra a questão da aprendizagem da “tradução”.

*Professora Bárbara: Isso para mim está sendo difícil!*

*Professora Valentina: Eu preciso assistir mais.*

*Coordenadora/pesquisadora: Aproveitem a reflexão que já existe e adaptem para o desenho preferido pelas crianças.*

5-) Há violência no desenho animado? Num determinado momento, um personagem do mal empurrou o outro sobre caveiras. O que é violência? É sempre uma agressão física? Como eram as cenas quando estavam fora daquele ambiente do jogo? Que cores existiam?

*Coordenadora/pesquisadora: Vocês podem observar que os personagens ditos do bem tinham suas imagens coloridas, atreladas à natureza: água, plantinhas, ar puro, raio de sol. Quanto aos demais personagens ditos do mal, tinham suas imagens atreladas a tons acinzentados, a um tipo de caverna escura. Isso é violência, também. O vocabulário utilizado: idiota, cachorro, também se configura como tal.*

6-) Um dos personagens fala em medo: “Você está com medo? Aposto que está!”. A partir dessa cena, podemos questionar: O que é medo? Quais são os medos de vocês? Do que vocês têm medo?

*Professora Bárbara: Ai que bacana! Olha só...*

*Professora Valentina: Olha que bonito! Eu acho tão ruim sentir medo, gente. É horrível, não é? Eu acho!*

*Professora Vitória: No início do ano eu dei uma redação sobre isso...*

*Coordenadora/pesquisadora: Então, pode até ser mais uma produção pedagógica suscitada pelo episódio do desenho Yu-Gi-Oh.*

7-) Os personagens falam em duelo: Que duelo é esse? Por que ele acontece? Nesse caso é um jogo, mas algum duelo se justifica na vida real? Por quê? Pode-se mencionar dos esportes à guerra dos EUA X Iraque.

8-) Há duas falas de personagens para pensarmos melhor:

Personagem do mal: “Nunca um de nós ganhou sem trapacear.”

Personagem do bem (Joe): “Não posso nem pensar em perder.”

Decorrem como questionamentos: O que vocês acham dessas frases? Um ganhou trapaceando, o outro não pode pensar em perder... O que é perder? O que é ganhar? O que é trapacear? Vale a pena ou não vale? É justo ou não é?

*Professora Celeste: A gente tem mesmo que fazer esse levantamento, porque a gente vê e banaliza... A gente não dá valor nenhum! Você começa a valorizar... Eu comecei a ENTENDER pelo que a professora Bárbara está falando, porque ela já assistiu e conversou com o filho. Agora, você começa a APROVEITAR a partir de um levantamento que eu não sei fazer, mas que a Roberta sabe fazer... que a gente aproveita alguma coisa. Eu acho que a finalidade desse trabalho é fazer de uma coisa que a gente acha que é uma porcária (risos e comentários das demais participantes)... ver o quê que a gente vai fazer de bom, já que a criança adora ver isso.*

*Coordenadora/pesquisadora: E não adianta chegarmos com a nossa concepção criticando e dizendo que isso é “uma cáca”: “parem de assistir!”. Eles não vão parar! E logo mais esse desenho deixa de ser produzido ou perde o modismo e vem outra “cáca”, tão ruim quanto. A gente fala tanto da sociedade, das famílias, mas essa é uma geração que está crescendo com isso.*

*Professora Vitória: Eles sabem o que é certo e o que é errado! Só que aí vem o grupo...*

9-) Qual o papel dos amigos do Joe (personagem do bem) no desenho? Os amigos passaram todo o episódio procurando por ele. Para vocês o que é ser amigo? Vocês acham que a amizade é algo importante?

*Professora Vitória: Deu para perceber que, no grupo do mal, não existe amizade: é um contra o outro...*

*Professora Bárbara: É verdade! A traição paira, não é?*

Após essas falas, as participantes ficaram em silêncio. Perguntei se gostariam de comentar mais algum detalhe do desenho animado. Não se manifestaram. Então, fiz uma avaliação dos trabalhos do dia:

*Coordenadora/pesquisadora: O que vocês acharam?*

*Professora Celeste: Ótimo! Mas eu... Eu acho que eu chego um dia, não é?*

*Professora Bárbara: Isto é uma coisa muito complexa, porque a gente tem que se preparar muito, porque, na verdade, você acaba trabalhando com todos os valores possíveis.*

*Professora Celeste: Imagine se eu conseguiria... Eu fiquei olhando o desenho, não fiquei levantando pontos. Eu vi a agressividade, eu vi tudo isso, mas eu chego lá.*

*Coordenadora/pesquisadora: Nós chegaremos juntas!*

*Professora Celeste: Mas eu não sei, não saberia fazer isso!*

*Professora Bárbara: Sabe sim, porque na verdade é uma coisa que a gente aprende.*

*Professora Celeste: É Isso! Eu acho que eu chego lá, mas eu tenho que aprender.*

*Coordenadora/pesquisadora: Ao trabalhar com os alunos vocês vão observar que nem sempre é possível esgotar todos os questionamentos em um encontro. Às vezes, você levanta os pontos e um deles torna-se mais polêmico do que você previa. Às vezes, a discussão envereda para o lado oposto do objetivo inicial, retome a atenção do grupo, redirecione a discussão.*

*Coordenadora/pesquisadora: O que vocês acham que precisaria para que vocês se sentissem ainda mais seguras para trabalhar isso com seus alunos?*

*Professora Bárbara: Assistir a mais desenhos!*

*Professora Valentina: Escrever, esquematizar melhor para visualizar melhor.*

Aqui entra a questão de como se aprende a traduzir uma aprendizagem.

Ficou definido, então, que as professoras Celeste e Bárbara trariam por escrito um roteiro de trabalho.

*Professora Vitória: Eu acho que precisaria assistir a mais episódios do Yu-Gi-Oh, para entender a lógica dele.*

*Coordenadora/pesquisadora: O importante não é entender a lógica desse desenho, pois como eu disse para vocês, esse tem uma lógica, daqui a pouco vem outro... O importante é que a gente consiga tirar pontos para possível reflexão. A gente também não entendeu a lógica*

*do Máscara que hoje já não é mais o preferido, mas conseguimos transformar em algo interessante.*

#### *OUTRAS POSSIBILIDADES DE UTILIZAÇÕES PEDAGÓGICAS PARA O DESENHO ANIMADO YU-GI-OH*

*Coordenadora/pesquisadora: Vocês teriam alguma idéia de outras atividades pedagógicas a partir deste desenho, além da atividade pedagógico-crítica?*

*Professora Bárbara: Sabe o que eu acho? O desenho é você montar um baralho, então, como você montaria o seu baralho pessoal? Eu acho que seria uma coisa interessante. Que tipo de personagens você teria? Cada duelista montaria um baralho. Eu acho que as crianças iriam adorar.*

*Professora Vitória: Você poderia explorar pontos positivos e negativos, como “o amor supera o ódio”, ou “a alegria vence a tristeza”.*

*Professora Celeste: Mas também uma carta sozinha não faz nada.*

*Professora Bárbara: Dá para fazer coisas de matemática, porque tem os duelos de pontos.*

*Coordenadora/pesquisadora: Sendo o desenho Japonês é possível estudar a geografia, a história, a cultura: qual o significado do duelo para eles...*

*Professora Valentina: E de língua portuguesa?*

*Professora Vitória: É! O que poderia ser?*

*Coordenadora/pesquisadora: Bom, tem aquelas sugestões do trabalho com o Máscara: recontar com começo meio e fim, elaborar desenho em quadrinhos, produzir texto coletivo, etc...*

*Professora Celeste: Que outro fim você daria?...*

*Coordenadora/pesquisadora: Ótimo! Excelente! O que mais?*

*Todas: MAIS? (risos)*

*Professora Vitória: Nossa! Tirar tudo isso!*

*Professora Bárbara: É isso aí... pegar algo do interesse deles e transformar...*

O tempo havia se esgotado! Ficou determinado que, no encontro seguinte, assistiríamos ao desenho preferido pelos alunos da 3ª série (professora Vitória) e que a professora da 4ª série (professora Celeste) e a professora de xadrez (professora Bárbara) já poderiam começar a trabalhar em sala de aula, e deveriam trazer o Roteiro de Trabalho por escrito.

Terminamos nosso encontro com uma fala que contribuiu muito para a continuidade deste trabalho na perspectiva de “dar segurança”, fazê-las “sentirem-se seguras”. Ao mesmo tempo, uma fala que apresenta forte denúncia da forma como as políticas públicas chegam à sala de aula: normalmente impostas, sem que os professores tenham tempo de estudar, assimilar ou não assimilar e “traduzir” as aprendizagens para suas práticas.

*Professora Celeste: Quando apareceu o construtivismo, eu falei para a diretora da minha escola: “olha, você me desculpe, mas eu não vou fazer nada porque eu me sinto insegura... à medida que eu tiver segurança, você pode ficar tranqüila que eu faço”. Porque se você não estiver segura você vai gerar mais insegurança!*

### **6º Encontro com o Grupo Especial (28 de abril de 2003)**

Neste encontro efetuamos a leitura do item 1.2 “A Televisão e suas Influências no Brasil” e os subitens 1.2.1 “Tipos de Televisão no Brasil” e 1.2.2 “Pequeno Histórico da Televisão Brasileira” de nossa BASE TEÓRICA. Perguntei a elas o que gostariam de comentar:

*Professora Bárbara: Se você não oferece nenhuma alternativa de entretenimento, isso em termos de massa mesmo... então, a televisão termina sendo o único veículo de entretenimento do povo. Então, de fato, as pessoas se alienam um pouco da própria realidade para viver uma realidade que é utópica. Não sei se utópica, mas que não pertence à vida dela, ao chão dela e aos problemas dela.*

*Professora Valentina: E eles fazem de uma forma que prende mesmo. Eu não perdi um capítulo da “Casa das Sete Mulheres”. Uma produção maravilhosa.*

*Professora Bárbara: Encanta como poderia encantar um livro, não é? Só que um livro é uma coisa assim bastante individual.*

*Professora Celeste: Mas o livro da “Casa das Sete Mulheres” tem sido um dos mais lidos. Se você pegar o jornal, você vai ver que é um dos mais vendidos.*

*Coordenadora/pesquisadora: É! Neste caso a televisão acabou popularizando algo que era impopular<sup>37</sup>.*

A discussão estava interessante, porém, se não houvesse uma intervenção, a conversa enveredaria para os acontecimentos da série, assim:

*Coordenadora/pesquisadora: O que mais vocês gostariam de comentar?*

*Professora Celeste: Eu achei que a televisão... vocês viram a porcentagem de crianças que têm a televisão no quarto? Agora, pergunta-se: é porque a criança gosta de televisão, ou é para ela não atrapalhar os pais, que gostam de assistir ao seu jornal, ao seu programa? Para uma criança ter a televisão no quarto é porque a televisão faz parte do dia dela, da vida dela e ela gosta.*

*Professora Valentina: Os meus (filhos) querem, mas eu não deixo, não!*

*Professora Vitória: Quando nós mudamos para essa casa o meu pai colocou no quarto de todos e ainda tem a da sala... foi a pior besteira...*

*Professora Valentina: Separa a família, não é?*

*Professora Celeste: Eu acho que separa a família...*

*Professora Vitória: Acabou! Porque ninguém tem contato! Ele fez isso para dar comodidade para cada um. Muitas vezes, as quatro televisões estão ligadas no mesmo canal, todo mundo assistindo à Globo, só que cada um no seu canto.*

*Professora Bárbara: Sabe, Roberta, tem uma coisa que já aconteceu há mais de 20 anos, eu estava voltando da faculdade e nunca me esqueci desse dia. A gente estava discutindo, justamente, sobre televisão, meios de comunicação e era Ditadura Militar. Final da Ditadura, mas era Ditadura Militar. E eu olhava as pessoas na hora do “rush” e pensava que 99% daquele pessoal todo que estava apressado ia chegar em casa, ligar a televisão, assistir à novela, comer alguma coisa, não ia conversar com a mulher, não ia*

---

<sup>37</sup> Isso acontece, com frequência, quando obras da literatura são adaptadas para a televisão.

*conversar com os filhos e ia viver a realidade da novela, mas não ia viver a sua. Então, quando a televisão chega nesse ponto de arrancar a pessoa de sua própria vida...*

*Professora Celeste: Eu acho que a televisão é benéfica quando você troca idéia sobre aquilo a que você assistiu. Então, às vezes, eu estou com meu marido assistindo à televisão e depois a gente abre um diálogo sobre aquilo: quem é contra, quem é a favor? Então eu acho legal, disso eu gosto! Agora, por exemplo, não acontece na minha casa como acontece na da professora Vitória, porque com a TV a cabo, tem cabo só na sala.*

### **7º Encontro com o Grupo Especial (12 de maio de 2003)**

Conforme havia sido combinado no 5º Encontro, as professoras Celeste e Bárbara entregaram o Roteiro de Trabalho acerca do desenho animado “YU-GI-OH”. Elas sintetizaram as sugestões apresentadas e ainda enriqueceram, e muito, a proposta de trabalho.

FIGURA 7 : roteiro de trabalho elaborado pelas Professoras Bárbara e Celeste acerca do desenho animado “YU-GI-OH” para uma 4ª série do ensino fundamental

## **ROTEIRO DE TRABALHO (BÁRBARA E CELESTE)**

A. No episódio, conseguimos distinguir claramente dois grupos: os chamados heróis do desenho, ou a turma do bem, liderados por Yu-Gi; e os vilões ou a turma do mal, liderados pela mão de ferro de Bandit Kid.

1. Quais as características que diferenciam um grupo, dito do bem, do outro, dito do mal? Os valores serão os mesmos? Os comportamentos e as atitudes serão iguais? As cores, as notas musicais, as palavras, os gestos, serão os mesmos?
2. Será que só existem esses dois tipos de grupo? Quantas serão as formas de grupo que existem?
3. Como são os grupos dos quais faço parte? Qual é o meu papel nesses grupos? Sou sempre o mesmo em todos?
4. Uma liderança é sempre positiva? Quais tipos de líder existem?
5. O que é ser herói? Quem são meus heróis preferidos?
6. Yu-Gi, Joe e Bandit Kid querem vencer os duelos por diferentes razões, porém, será que os motivos realmente separam quem é do bem e quem é do mal? Se as razões nem sempre os separam, o que poderá separá-los?

## Continuação ROTEIRO DE TRABALHO (BÁRBARA E CELESTE)

B. O desenho traz o ponto de vista oriental de alguns sentimentos (ou motivações) que estão bastante presentes na cultura japonesa como: a coragem, o medo, a culpa, etc.

1. Existem diferenças culturais entre os povos? Como os povos resolvem suas diferenças? Como conviver com pessoas diferentes de mim, de meu grupo?
2. O que é medo? Qual é o meu maior medo? Tenho medos secretos?
3. Qual a diferença entre um medo real e um medo imaginário? Como agir perante um e outro?
4. O que é culpa? Qual a relação entre culpa e pecado? Qual a relação da culpa com a responsabilidade pessoal?
5. O que é responsabilidade, afinal? Eu devo assumir responsabilidade por tudo? Sou responsável pela minha felicidade? Sou responsável pela felicidade dos outros? Até que ponto?

O que é coragem? Bravata é coragem? Qual é o papel das palavras em uma briga? O que fere mais: uma palavra ou um empurrão?

6. O que é duelar (brincar, jogar, estudar, etc.) para vencer? Vencer é bom, perder é ruim, sempre? Só quem vence é feliz? Devo sacrificar tudo em que acredito pela vitória? O que posso sacrificar para vencer?

Iniciando o 7º Encontro, assistimos ao desenho animado “HAMTARO” gravado pela Professora Vitória da 3ª série. Pedi que prestassem atenção e que fossem identificando pontos que pudessem ser transformados em “questões problematizadoras”. As quatro professoras e eu tínhamos em mãos uma folha de papel e caneta para efetuarmos as observações.

Após a projeção do desenho, cada uma apresentou suas idéias e as atividades pedagógicas que desenvolveriam a partir daquele episódio. As quatro professoras ficaram impressionadas com o salto que houve em relação aos encontros anteriores.

*Professora Vitória: É! Nós já avançamos demais!*

*Professora Celeste: Como o grupo está diferente!*

Aqui entra a importância da aprendizagem colaborativa. Por um lado, as professoras participantes começavam a dominar a dinâmica dos encontros com o *Grupo Especial*; por outro lado, cada qual foi capaz de considerar pontos completamente diferentes entre si que possuíam rico potencial para análise com as crianças, e a troca de idéias e experiências permitia que as professoras aprendessem com elas mesmas.

Ao final do encontro a professora Vitória me entregou seu Roteiro de Trabalho.

*RESUMO DO DESENHO “HAMTARO”, O PREFERIDO DA 3ª SÉRIE:*

O desenho animado apresenta a história de um hamster, animal de estimação de uma garota chamada Laura. O hamster sai de casa para uma aventura com os amigos, também hamsters chamados de Hams-Hams. Ao se encontrarem, são formadas duas equipes que se desafiam em uma competição de *sky* na neve. Após os acontecimentos do dia, o hamster retorna à casa da garota que lhe conta todo o seu dia e o coloca para descansar.

FIGURA 8: roteiro de trabalho elaborado pela Professora Vitória acerca do desenho animado “HAMTARO” para uma 3ª série do ensino fundamental

## ROTEIRO DE TRABALHO (PROFESSORA VITÓRIA)

1. Do que você gostou?
2. Do que você não gostou?
3. Há amizade entre os animais? Todos os animais se dão bem?
4. Os animais podem conviver num mesmo ambiente? Qual é o melhor ambiente para cada animal?
5. Como os animais sobrevivem?
6. Sempre há um animal mais forte, um líder? Como é escolhido o líder?
7. A partir de que agem os animais? Eles pensam? Qual a diferença entre eles e nós?
8. Os animais sabem o que é certo e errado? E nós?
9. O que é uma equipe?
10. Se você tivesse que escolher, qual seria a sua equipe?
11. Você acha importante o trabalho em equipe?
12. Nós devemos ter nossas opiniões, ou devemos pensar e agir segundo os outros?
13. Para ser uma equipe... todos devem trabalhar para um mesmo fim?
14. O que é uma competição? Há sempre um vencedor?
15. Você tenta vencer as situações difíceis ou está sempre desistindo?

**8º Encontro com o Grupo Especial (26 de maio de 2003)**

*Coordenadora/pesquisadora: Eu gostaria de começar nosso encontro perguntado para vocês, como é que estamos até agora? Quais são os sentimentos, sensações, aprendizagens?*

*Professora Celeste: Eu vou falar por mim: gosto por interesse de buscar conhecer algo novo. E tudo o que eu vejo agora sobre o programa preferido das crianças, eu quero aprender, eu quero ver. Eu estou gostando!*

*Coordenadora/pesquisadora: Vocês estão ficando cansadas de vir em horário especial?*

*Professora Valentina: Não, eu gosto muito!*

*Coordenadora/pesquisadora: Como é que é na hora de sair de casa, de vir mais cedo... como é que é isso?*

*Professora Celeste: Nesse particular, às vezes você pensa assim: puxa vida, eu tenho tanta coisa para fazer e vou... Você sabe que vai ser importante, mas você só dá valor depois.*

*Professora Vitória: A gente sabe que vale a pena!*

*Professora Celeste: Às vezes para você deixar determinadas coisas que a gente tem, para fazer isso... eu não sei o que elas sentem, mas eu penso: ai meu Deus, nessa hora, eu poderia corrigir as pilhas de cadernos que eu tenho lá, mas aí eu vejo também que a gente está buscando aprender... uma coisa que eu não dava valor... porque eu não sabia dar valor!*

*Coordenadora/pesquisadora: Esse é um sentimento pré-vinda; e pós-vinda? Como vocês saem?*

*Professora Celeste: Acabei de falar! Que a gente vem preocupada, mas preocupada com o tempo que vai perder entre aspas, mas sabendo que depois a gente sai diferente.*

*Professora Vitória: Satisfeita.*

*Professora Bárbara: Cada vez mais eu tenho percebido que o trabalho legal é: eu conhecer o trabalho das minhas colegas, elas conhecerem o meu... e a gente perder um pouquinho aquela inibição de que tem que ter uma aula perfeita. Porque às vezes a gente não mostra aquilo que faz achando que o outro vai criticar e na verdade nada é perfeito, não é? Mas essa abertura de a gente estar aqui...*

Aqui temos outro exemplo explícito de que a parceria com as colegas e a colaboração entre elas contribuem para a formação de professores.

*Professora Celeste: Trocando...*

*Professora Bárbara: Não só trocando aqui, mas trocando efetivamente quando a gente estiver com as crianças. Eu acho que esse é o caminho da escola! Ontem eu estava lendo um texto e pensava justamente nisso, no que a gente está fazendo aqui: se cada uma ficar em sua sala, isolada, só dando aula... eu acho que a gente tem mesmo que fazer coisas como essa. Porque se a escola não souber caminhar dentro dessa nova linha, dessa nova maneira, não existe futuro para ela.*

*Coordenadora/pesquisadora: E vocês, meninas? Quanto a sentimentos, aprendizagens...*

*Professora Valentina: Eu gosto! Eu gosto de fazer coisas diferentes! Eu acho muito gostoso. **Eu estou querendo fazer o trabalho com a minha sala, estou querendo ver como eu vou me sair, o que eu aprendi de verdade.***

*Coordenadora/pesquisadora: No último encontro vocês ficaram impressionadas com o crescimento do grupo. Comentem a respeito disso.*

*Professora Valentina: Já está dando para entender...*

*Professora Vitória: Não é... **É diferente! Você já assiste pensando no que você vai fazer, o que você vai trabalhar.***

*Professora Valentina: ... assiste de uma outra forma.*

*Professora Vitória: Já está olhando de uma outra forma!*

*Coordenadora/pesquisadora: E porque vocês acham que estão olhando de uma outra forma?*

*Professora Valentina: Por causa da aprendizagem...*

*Professora Celeste: **Eu aprendi! Eu não sabia olhar de outra forma... eu não dava valor, eu não sabia dar valor!***

*Professora Vitória: A gente queria trabalhar com tudo isso, mas não sabia como.*

*Professora Celeste: Eu acho que quem não está conosco está perdendo a oportunidade de fazer algo melhor em prol dos nossos alunos. De aproveitar uma coisa que a gente não dá valor... Então,*

*agora que a gente vê de outra maneira, a gente procura tirar de tudo alguma coisa. Não existe nada tão ruim... vamos tirar uma coisa boa daquilo ruim? Eu já estou levando para outros lados, não só no desenho. A gente começa a tirar alguma coisa boa até de uma atitude ruim de uma criança. Será que não tem nada de positivo?*

*Coordenadora/pesquisadora: Quer dizer que você percebeu mudanças até na sua vida? (Risos).*

*Professora Celeste: Se eu já estou até discutindo desenho com a minha filha! (Risos).*

Fizemos a leitura do subitem 1.2.3 “O Poder da Televisão Brasileira” e iniciamos o item 1.3 “Indústria Cultural e Produção Televisiva” com seu subitem 1.3.1 “Fuga e Aproximação da Realidade” da BASE TEÓRICA.

*Professora Celeste: Uma vez eu ouvi dizer que a família não tinha diálogo porque estava em frente à televisão e que a televisão foi a pior coisa que surgiu na vida de uma família. Mas aqui (na leitura) a gente está vendo que está contradizendo esta afirmação, porque quando você assiste à televisão e dialoga...*

*Professora Bárbara: Mais ou menos, mais ou menos! Eu tenho uma crítica: a televisão traz assuntos que não estão relacionados à família necessariamente.*

*Professora Celeste: Mas os assuntos da sua família você conversa não olhando a televisão. Eu não vejo assim! Eu, na hora de conversar com a minha família algum assunto, não quero televisão, não quero saber o que está passando...*

*Professora Bárbara: Mas você conversa, não é professora Celeste?*

*Professora Celeste: Então, mas aí, a família que não conversa, pelo menos parte do que está assistindo... pai pode orientar filho sobre alguma coisa, filho pode questionar alguma coisa. Saem discussões!*

### **9º Encontro com o Grupo Especial (09 de junho de 2003)**

Assim como vínhamos realizando com as demais professoras, assistimos, juntas, ao desenho animado “Tom e Jerry”, gravado pela professora da 1ª série, e consideramos pontos para reflexão. Porém, como veremos na descrição das práticas das professoras com a

televisão, ao desenvolver o trabalho com seus alunos, a professora Valentina preferiu gravar o desenho animado “Três Espiãs Demais”, pois na época era o preferido por seus alunos.

### **10º Encontro com o Grupo Especial (23 de junho de 2003)**

*Coordenadora/pesquisadora: Meninas, o que está faltando para começarmos as nossas práticas?*

Elas se mostraram absolutamente dispostas a iniciar os trabalhos com seus alunos. Os entraves eram o cotidiano escolar e a dificuldade de conciliar os horários: em uma semana, auto-avaliação das professoras com a coordenadora/pesquisadora; noutra, chegada das Irmãs<sup>38</sup> vindas da França para o Conselho Geral; noutra, viagem dos alunos a uma fazenda, etc...

*Professora Valentina: Temos só mais duas semanas (para as férias de julho)? Uma quebrada (com feriado) e a outra?*

*Coordenadora/pesquisadora: Sim! Mas contem como vocês estão se sentindo... Estão se sentindo preparadas, ou não? Estão motivadas, ou não?*

***Professora Celeste: Motivada eu estou! Preparada... eu acho que vai ter que ter a primeira vez... enfrentar o friozinho na barriga...***

*Coordenadora/pesquisadora: É mesmo?*

*Professora Celeste: Não! Quando você vai fazer uma coisa pela primeira vez, assim, você quer fazer direitinho...*

***Professora Bárbara: Ah! A gente faz parte de todo um projeto, por isso a gente se sente muito responsável.***

*Professora Celeste: Mas também é gostoso, porque as crianças não estão sabendo o quê se quer com isso... a Roberta está sabendo, vocês também... a gente pode até falhar em algumas afirmações, mas eu acho que tudo isso é positivo, porque aí você vai vendo o erro, a sua*

---

<sup>38</sup> O Colégio em questão pertence às Irmãs Sacramentinas que vieram da França em 1903 e, no Brasil, inicialmente, se estabeleceram na Bahia. Em São Carlos, a responsável pela acolhida foi Dona Maria Jacinta Meire Freire, D. Nhala - Irmã do Conde do Pinhal, que abrigou as Irmãs em sua casa. Faleceu em 17 de janeiro de 1912, com 86 anos. O primeiro local onde se estabeleceu o Colégio (1905 a 1906) foi a atual casa do Sr. Antoine Azoure. Posteriormente, de 1906 a 1913, funcionou no casarão do Conde do Pinhal, atual Prefeitura Municipal de São Carlos. Enquanto isso, estava sendo construída a sede própria, onde vem funcionando desde 1914.

*falha e na próxima, você vai poder aprofundar mais. E tem que começar!*

*Coordenadora/pesquisadora: Isso mesmo!*

Conversando, decidimos iniciar os trabalhos logo no início do 2º semestre para que as férias de julho não atrapalhassem o andamento das discussões.

*Todas: Então, por que não deixamos para a primeira semana de agosto? Pode?*

*Coordenadora/pesquisadora: Pode; tudo bem! Vai atrasar um pouquinho, mas mais importante que o atraso é o processo de vocês. Vocês vão ter chance de, nas férias, assistir a mais episódios...*

***Professora Valentina: Pensar mais!***

*Coordenadora/pesquisadora: E com relação aos nossos estudos, nossas leituras e reflexões da BASE TEÓRICA, vocês estão se lembrando das coisas ou isso está se perdendo?*

*Professora Celeste: Olha! Antes eu lia anteriormente para poder interiorizar mais..., mas eu não tenho feito isso porque não tenho dado conta das minhas coisas.*

*Coordenadora/pesquisadora: Mas quando a gente faz a leitura aqui: vale a pena?*

*Professora Celeste: Ah! Sempre vale.*

*Professora Valentina: Dá para entender bem!*

Assim, iniciamos a leitura do subitem 3.2 “Cultura de Massa para a Massa” e fizemos reflexões:

***Professora Bárbara: Mesmo a gente que tem uma postura crítica - que pensa, às vezes é tomada pelo cotidiano sem querer. De repente você tem obrigações... é cobrado da gente, a gente cobra do outro, quer dizer, a gente se sente como peça de uma engrenagem. Às vezes, parece que eu só trabalho para pagar conta no final do mês... e isso, de certa forma, é uma alienação de todo o meu projeto de vida, do que eu queria para o meu filho... E a vida é essa, não é?***

*Professora Valentina: E olha que às vezes nem dá para pagar as contas... (Risos). Muitas vezes a gente se esquece da gente: puxa, estou deixando de fazer tanta coisa para mim...*

*Professora Celeste: Mas será que a gente não sente isso porque pega coisa demais para fazer? Eu acho que, muitas vezes, a gente não faz bem feito tudo aquilo que a gente gostaria de fazer... mesmo essa análise crítica que a gente poderia e deveria fazer, passa.*

*Professora Valentina: Não sei o que acontece!*

*Professora Celeste: A gente pode até perceber que está sendo rígida consigo mesma, cobrando muito de alguém, de você mesma. Mas eu sou mais “light” hoje: eu tenho posturas com os meus alunos hoje, que há anos atrás eu não tinha... não sei se é porque o mundo mudou, mas graças à Deus que eu mudo junto. (Risos). É verdade! E eu fico feliz por isso, porque se eu ficasse naquele tempo eu estaria perdida e os coitadinhos dos meus alunos iam sofrer. O quê que eles iam aproveitar?*

*Professora Bárbara: Eu acho que aquele professor muito rígido, que não se dobra, que acha que sabe tudo, na verdade, ele sofre... sofre muito, porque tenta o tempo todo impor a sua lei.*

*Professora Celeste: Mas quem mais sofre é a criança!*

*Professora Valentina: Realmente, é a criança!*

*Professora Celeste: Tudo bem, o professor sofre. Mas você imagine a postura de uma criança, no mundo em que nós vivemos, se o professor não muda... coitadinha da criança não tem escolha, tem que vir! Então, é como nós lemos aqui: a escola é preto e branca mesmo!*

*Professora Valentina: Eu me sinto como você professora Celeste. Eu acho que quando eu olho para trás, eu fico feliz hoje comigo... eu acho que progredi muito. É lógico que tem muita coisa para aprender e para mudar, mas eu penso que hoje sou muito melhor do que antes.*

*Professora Celeste: E daqui há uns anos, quando chegar na minha época, você vai estar melhor ainda. Agora, eu vejo que estou no final da carreira e ainda tenho coragem para mudar e dou a mão à palmatória. Eu vou, eu arrisco!*

*Professora Bárbara: Essa é uma grande qualidade! Eu acho que sou assim também!*

*Professora Valentina: Eu também!*

*Professora Celeste: Gente! Mas eu fico maravilhada comigo mesma! Quando eu vejo minhas colegas que dizem : “ai, está bom, já estou no fim... leva do jeito que dá... eu não vou fazer isso...” Eu não sou assim, eu quero mudar... nem que eu erre, mas eu dou minha cara à tapa! A idade, para mim, não pesa... e não está pesando, por enquanto, em setor nenhum.*

Esse momento foi de grande riqueza. A professora Vitória não pôde comparecer a esse encontro, pois tivera problema de saúde na família. Teria sido muito enriquecedor se ela também tivesse participado da discussão! Que prazer ver aquelas três mulheres falando de Educação e da vontade que têm de realizar um trabalho bem feito. Não foi à toa que essas mulheres concordaram em participar da pesquisa. Vale ressaltar que só o fato de estarem ali, em horário especial, já prova o quão peculiares são as professoras deste Grupo Especial.

Fizemos ainda a leitura do subitem 3.3 “A Publicidade e a Busca pela Audiência”, comentamos a imensa capacidade da televisão para criar necessidades básicas e encerramos os trabalhos, pois já se estendia muito no tempo.

### **11º Encontro com o Grupo Especial (11 de agosto de 2003)**

*Coordenadora/pesquisadora: Bem, nós tivemos uma primeira etapa, neste 1º semestre, de entender como se dá o processo de construção de um roteiro para análise crítica. A partir de agora, nesse 2º semestre, nós vamos fazer um ritmo mais acelerado para o desenvolvimento das diversas atividades.*

*Professora Celeste: Mas agora, também, a gente já está mais segura...*

*Professora Bárbara: Eu estou com muita vontade de fazer. A minha única dúvida é que tipo de utilização pedagógica eu vou fazer, sendo que eu não estou com uma série.*

A professora Bárbara é professora de xadrez. Então, fez uma parceria com outra professora que lhe emprestou a turma<sup>39</sup>.

*Coordenadora/pesquisadora: Eu queria que vocês comentassem o trabalho desenvolvido até agora. Como estão se sentindo? Se estão*

---

<sup>39</sup> Decidimos por alunos de uma 2ª série, pois já tínhamos a 1ª série da Professora Valentina, a 3ª série da Professora Vitória e a 4ª série da Professora Celeste.

*preparadas para desenvolver o trabalho com as crianças? Quem quer começar?*

*Professora Vitória: Eu acho que o trabalho é muito rico. Eu acho que muitas das nossas críticas em relação a programas de televisão... nós vamos conseguir tirar deles (alunos). As crianças sabem o que é certo, o que é errado!*

*Professora Celeste: Eu não esperava encontrar nesse projeto tudo aquilo que eu encontrei. Assim, por exemplo, tirar do negativo, um positivo. Então, eu não dava valor para um desenho. Eu nem gostava de determinados desenhos! E quando você (Roberta) falava que a gente podia levar a televisão para a sala de aula, eu ficava questionando: “o quê nós vamos tirar? Eu não sabia o que tirar!” Então, eu tenho percebido que isso serve para tudo: de algo negativo você pode tirar o positivo. Então, eu estou animada. Estou achando que vai surtir maravilhas, porque a nossa criança é muito esperta, é muito viva. Eu tenho certeza que nós vamos colher maravilhas!*

*Professora Bárbara: É importante ensinar a criança a sentir-se forte perante uma coisa (televisão) que é tão presente na vida dela.*

*Professora Vitória: Eu acho que nós vamos crescer muito! Nós vamos trabalhar com questões que nos incomodam: por que as crianças cantam músicas que não dizem nada de interessante, por que assistem a determinados programas?*

*Professora Valentina: Temos que colocá-los para pensar!*

*Professora Bárbara: Na verdade, as críticas que eu faço são essas críticas, mas eu não via uma maneira de trabalhar em sala. Individual, conversar, tudo bem, mas em sala eu não via...*

*Professora Celeste: Eu não achava uma linha! Primeiro eu achei aquele desenho do Máscara horrível. Pensei: o que nós vamos tirar daí? Aí você (Roberta) foi explicando, foi mostrando para a gente, analisando, botando a gente para pensar, que você viu: cada uma pensa de uma maneira e o todo fica legal. Então, assim eu fui percebendo e gostando!*

*Professora Valentina: Gente! Eu achei mais difícil analisar o “Tom e Jerry” do que os outros desenhos! Eu estou meio perdida... **vocês vão precisar me ajudar!***

O espírito de equipe criado estava latente. Essa fala da professora Valentina é um reflexo disso. Do 4º Encontro com o Grupo Especial (31 de março de 2003), resgatamos as seguintes falas:

*Professora Valentina: E você vai orientar a gente para fazer um trabalho?*

*Professora Celeste: AH! Porque se não orientar...*

*Coordenadora/pesquisadora: Claro! Nós vamos trabalhar juntas.*

Inicialmente, as professoras se reportavam somente a mim para ajudá-las, agora, confiam na opinião do grupo, o que corrobora a aprendizagem com os pares. Aproveitei a situação para investigar:

*Coordenadora/pesquisadora: Como vocês têm sentido o espírito de grupo e o crescimento de vocês?*

*Professora Celeste: O espírito de grupo? Mas nossa! Se melhorar estraga...*

*Professora Bárbara: É gostoso saber que a gente está no mesmo barco!*

*Professora Celeste: É! Porque a gente vê a dificuldade de cada um e vê também o coleguismo, a afinidade, não é?*

*Professora Valentina: Não seja falsa... (risos)*

*Professora Bárbara: Porque cada uma aqui tem um jeito, não é verdade?*

*Coordenadora/pesquisadora: O que vocês acham que está proporcionando este astral gostoso? A individualidade de cada uma?*

*Professora Celeste: Acho que é o respeito à individualidade de cada uma...*

*Professora Vitória: Cada uma é única e fala o que a outra não pensou...*

*Professora Celeste: É! Exatamente!*

*Professora Bárbara: Mas sabem o que propicia isso? Eu acho que é a orientação da Roberta. Porque não só aqui no grupo, mas também como coordenadora de 1ª a 4ª, ela propicia que as professoras possam trocar, ainda que não troquem no nível ideal, mas possam trocar uma com a outra. Se fosse uma outra coordenação, a gente agiria e trabalharia de uma outra maneira.*

*Professora Valentina: Eu acho que não está havendo competição entre nós!*

*Professora Bárbara: Eu acho que isso tem tudo a ver! Eu acho que o trabalho de equipe se deve, principalmente, à mão da Roberta.*

*Professora Valentina: Com certeza!*

*Professora Celeste: É uma pena que outros colegas não estejam inseridos nesse ambiente! E com esse propósito!*

*Professora Valentina: E você (Roberta) deixou à vontade! Você não impôs! Porque quando é imposto muita gente vem, mas vem falando: “Ai! Que chato!”. Então, veio quem quis. Eu não vim aqui pensando: “Ai, Eu quero aparecer para a Roberta, porque ela é minha coordenadora!”. Não! Eu vim porque eu quero e porque eu gosto de aprender.*

*Professora Celeste: Engraçado! Eu vim, porque eu pensei assim: “Meu Deus! Na minha idade, eu prestes a aposentar, a televisão na sala de aula, eu gosto de novidade... Eu gosto de enfrentar o novo, nem que não dê certo! Se ela (Roberta) está estudando isso, é porque ela tem confiança naquilo que ela vai passar!” Então eu senti muita segurança da sua parte. Eu pensei: eu posso mesmo ir, porque eu vou ter onde me ancorar. Sinceramente, eu não acreditava que pudesse sair tudo isso! Levar a televisão para a sala de aula? Mas de que jeito nós vamos fazer isso? **Eu acho que nós já estamos preparadas para esse momento. Pode ser que a gente falhe muito no primeiro momento! Só que ninguém vai saber... nós é que vamos perceber! Fazendo uma auto-avaliação do nosso trabalho, nós vamos perceber que poderíamos ter feito isso ou aquilo. Nem isso eu estou com medo, porque eu sei que não vou ser 100% na primeira... Eu não sei quando eu vou atingir o ideal! Mas não tem importância... porque eu estou com confiança!***

*Professora Valentina: A minha maior surpresa foi o dia do Máscara! Lembra quando a Roberta perguntou o que nós tiraríamos dali? Nada! Imagine, ninguém tiraria nada! Então, na hora que a gente se deparou com aqueles questionamentos ali... Nossa!*

*Professora Bárbara: Eu sempre tive uma visão crítica, mas eu só fazia isso com o meu filho, em casa... e talvez de uma maneira não tão didática, quanto a deixar o outro falar, dar mais espaço, etc... E eu não imaginava como fazer isso em sala de aula...*

Essa afirmação da Professora Bárbara é um exemplo de que não basta ser crítico para formar criticidade e nem basta saber assistir à televisão criticamente, em casa, para transpor isso para a sala de aula.

*Coordenadora/pesquisadora: Agora, uma questão muito importante: tudo isso é ganhar tempo ou perder tempo?*

*Todas: Ganhar!*

*Professora Bárbara: Isso é tudo! Porque você está fazendo um colchão de valores sobre o qual você vai trabalhar.*

*Professora Celeste: E as oportunidades que nós estamos tendo de oferecer o melhor aos nossos alunos. De fazer com que a criança aprenda de uma maneira diferente. Criança gosta de falar, de partilhar. E, imagina através de um desenho, quanto que você não pode explorar? Às vezes, o que uma criança fala, o outro colega pensa: Puxa vida! Nisso eu nem pensei! E uma fala puxa a outra e é assim que acontece o crescimento.*

*Professora Bárbara: Eu sempre amarrei muito os ensinamentos de xadrez com a vida dos alunos, mas eu nunca deixei muito eles falarem: acho que isso vai ser um desafio. Eu penso que vou conseguir coordenar bem, porque eu tenho um esquema montado dentro da minha cabeça, mas é algo que na prática eu nunca coloquei.*

*Professora Celeste: E você (Roberta), podemos devolver a pergunta? O que você está achando? (Risos)*

Ora! Peço tanto a elas que digam o que estão achando, pensando, sentindo... Por que elas não poderiam devolver a pergunta? Então, respondi:

*Coordenadora/pesquisadora: Eu estou no céu com vocês! (Risos). É um prazer trabalhar com gente tão competente, cheia de vontade! Eu só gostaria de que esse astral, esse entusiasmo se estendessem para as demais colegas. Não digo só em relação a este trabalho, mas que todas tivessem o mesmo espírito. Sabem, cada vez que eu faço uma transcrição dos nossos encontros eu falo: “Gente, que riqueza! Como o grupo está, realmente, ficando sólido e gostoso...” Está sendo muito legal e eu estou muito feliz e satisfeita, também. Vocês estão de parabéns e eu agradeço MUITO... porque, além do que eu espero que seja a aprendizagem para vocês, para mim, os dados que nós vamos ter em mãos serão uma riqueza.*

## **Capítulo 5**

# **A TRADUÇÃO DAS APRENDIZAGENS E A CONSTRUÇÃO DE NOVAS PRÁTICAS**

O capítulo a seguir apresenta o resultado da intervenção, ou seja, a construção das práticas pelas professoras participantes a partir do que iam elaborando no processo de intervenção⇔investigação, a tradução de suas aprendizagens para suas práticas docentes e a presença da reflexão, com o **Grupo Especial**, após a vivência com os alunos em sala de aula.

### ***Continuando os encontros***

*Quando os professores descrevem, analisam e fazem inferências sobre eventos de sala de aula, eles estabelecem seus próprios princípios pedagógicos. A reflexão oferece-lhes a oportunidade de objetivar suas teorias práticas/implícitas (MIZUKAMI et al., 2002, p.49).*

Estive presente, na sala de vídeo, nos momentos em que as professoras desenvolveram os trabalhos com seus alunos. Discretamente, registrei as falas em um caderno. Após a vivência com seus alunos as professoras participantes voltaram ao **Grupo Especial** e dividiram seus sentimentos, sensações, angústias, certezas e incertezas.

### **12º Encontro com o Grupo Especial (25 de agosto de 2003)**

A primeira professora a trabalhar as aprendizagens acerca da televisão com seus alunos foi Bárbara, que estava ansiosa para esse momento. Ela fez todo o planejamento: assistiu ao programa com antecedência, deixou a fita no ponto, levantou questões em seu Roteiro de Trabalho.

#### ***RESUMO DO DESENHO “OS SIMPSONS”, O PREFERIDO DA 2ª SÉRIE:***

O carro dos Simpsons é danificado por um enorme peixe que cai do céu. Homer Simpsons (o pai) e Bart Simpsons (o filho) tentam ganhar US\$6.500 para pagar o conserto do carro, fazendo mágicas no Porto da cidade. Embora tenham conseguido dinheiro suficiente para pagar o conserto, eles percebem que podem conseguir mais, com suborno. Desse modo, voltam ao Porto e fazem chantagem com dois personagens. A chantagem continua, com o auxílio do avô. Ao longo da trama, os Simpsons percebem estarem sendo vigiados por um “suposto” agente do FBI, que quer ensinar uma lição a eles.

FIGURA 9: roteiro de trabalho elaborado pela Professora Bárbara acerca do desenho animado “OS SIMPSONS” para uma 2ª série do ensino fundamental

### ROTEIRO DE TRABALHO (PROFESSORA BÁRBARA)

1. Você gostou do desenho? O que mais lhe chamou a atenção no episódio?
2. Como você descreveria a relação entre Homer e Bart? Pais e filhos de verdade se relacionam assim?
3. Qual a importância do dinheiro para os personagens do desenho?
4. O que você acha positivo na família Simpsons?
5. O que você acha negativo na família Simpsons?
6. Ao final do desenho, Lisa Simpson diz que toda a armação com os atores tem uma explicação... qual explicação você daria para o final fazer sentido?

Professora Bárbara reservou horário com a professora que lhe emprestou<sup>40</sup> a turma, reuniu as crianças, alunos de uma 2ª série na sala de televisão, sentou-se no chão com eles, explicou que assistiriam a um programa e conversariam a respeito, combinou regras para que a aula transcorresse tranquilamente e projetou um episódio do desenho animado “Os Simpsons”, o preferido da turma.

*Professora Bárbara: Do que vocês gostaram?*

Aqui se percebe a presença dos ensinamentos de Ferrés (1996) e Tilburg (1984) que apresentam maneiras de questionar a televisão começando por: 1-) De que gostamos no programa? 2-) De que não gostamos? 3-) Com o que concordamos naquilo a que assistimos? 4-) O que falta naquilo a que assistimos? Essa é uma primeira forma de posicionar-se frente à televisão... é o primeiro passo para impedir que nos postemos diante dela passivamente. Esses

---

<sup>40</sup> Conforme mencionado anteriormente, a professora Bárbara leciona xadrez para todas as turmas de 1ª a 4ª série, não possui uma turma só dela como as demais participantes. Assim, ficou determinado que ela conversaria com uma das professoras de 2ª série para que pudesse realizar seu trabalho de ensinar as crianças a assistirem à televisão criticamente.

ensinamentos surgiram nos momentos em que estudamos nossa BASE TEÓRICA e realizamos discussões a partir do desenho animado “O Máscara”.

*As crianças não paravam de falar...*

*Professora Bárbara: Do quê vocês não gostaram?*

*Aluna “1”: Eu não gostei das mentiras.*

*Aluno “2”: É! E o episódio é só mentira.*

*Professora Bárbara: Para vocês, a relação entre o Bart Simpson e o pai é normal?*

*Os alunos responderam que não.*

*Professora Bárbara: Vocês gostariam de ser como Bart Simpson?*

*Aluno “3”: Ah! Eu gostaria?*

*A professora procurou fazer o contraponto entre o real e o fictício e emendou o questionamento: vocês acham que existe uma explicação lógica para os acontecimentos do episódio?*

*Alunos: Não!*

Motivados por uma das cenas do episódio, em que os personagens eram desonestos, as crianças contaram diversas peripécias envolvendo troco. Percebendo que os alunos não chegavam a um consenso a professora perguntou:

*Professora Bárbara: Quem é que se recebesse troco a mais, devolveria o dinheiro?*

*Dez alunos disseram que devolveriam, quatro que não devolveriam e três não responderam. A professora, em reflexão posterior, comentou a honestidade em ser desonesto. Ou seja, o fato de que algumas crianças assumiram, sem nenhum pudor, que não devolveriam o dinheiro.*

*A discussão enveredou para a questão da honestidade. As crianças deram exemplos de episódios de honestidade e desonestidade.*

*Procurando encontrar uma moral para a história, a professora perguntou:*

*Professora Bárbara: Vocês acham que as personagens foram punidas no final?*

*Alunos: Sim!*

*Professora Bárbara: Qual é a sensação de quem é honesto e desonesto? Qual é melhor?*

*Aluno “4”:* *é melhor a consciência tranqüila.*

*Professora Bárbara: Para que serve o dinheiro? O que é o dinheiro na vida real?*

*Aluno “5”:* *O certo mesmo é usar o dinheiro para comprar alimento, não brinquedo... essas coisas...*

*Aluno “4”:* *O dinheiro serve para tudo, mas não é roubando que a gente consegue.*

*Outras crianças dizem com outras palavras, o mesmo que Aluno “5”.*

*Aluna “1”:* *O dinheiro serve para comprar roupa.*

*Aluno “6”:* *Também serve para pagar impostos.*

*Outros alunos complementam a fala de Otávio e acrescentam: serve para pagar água, luz...*

*Professora Bárbara: Eu estou percebendo que a maioria de vocês acha que o dinheiro serve para comprar alimento... Nós temos muitas coisas para conversar sobre esse episódio. Continuaremos isso outro dia.*

*A professora organizou a sala e encaminhou os alunos para a aula seguinte.*

### **13º Encontro com o Grupo Especial (08 de setembro de 2003)**

Iniciei o encontro, contando às professoras participantes, que Professora Bárbara estava muito entusiasmada, o que contagiou as crianças. Parabenizei-a porque, ao longo de nossas discussões, nos encontros de reflexão, muitas vezes ela dizia-se capaz de apresentar este ou aquele juízo de valor, de ter dificuldade de deixar o outro falar. Porém, no encontro com as crianças, em nenhum momento ela impôs qualquer ponto de vista. Soube fazer questionamentos que levassem as crianças à reflexão.

*Professora Bárbara: Eu sou uma pessoa que fala muito... então eu tenho medo mesmo de falar demais... mais do que as crianças querem escutar, não é? (Risos)*

Comentei que as crianças estavam numa alegria sem fim. Comentei com as demais participantes que, provavelmente, elas sentiriam o mesmo, afinal, o assunto é interessante e eles não estão acostumados a atividades como esta.

*Professora Bárbara: Acho que a maior ansiedade agora, é como dar continuidade... como aplicar isso cada vez mais... pois eu acho que o caminho é por aí. Tem crianças com coisas ótimas para dizer.*

*Professora Celeste: Os alunos gostam muito de falar... Um começa... puxa o fio da meada, os outros vão atrás.*

*Coordenadora/pesquisadora: Professora Bárbara, conte um pouco para nós sobre essa sensação de debutante, de “Festa de 15 anos”? Você estava numa euforia... O que você achou da experiência?*

*Professora Bárbara: Eu acho que correu tudo, relativamente, bem. Às vezes você não sabe exatamente qual caminho seguir, ali no fogo das discussões - é tão complexo trabalhar com gente. Mesmo que você faça um roteiro é difícil, não é? Quando você vai trabalhar xadrez, ou português, ou qualquer disciplina, você está dentro de um círculo muito restrito, agora, **quando você vai trabalhar uma coisa tão grandiosa como, por exemplo, um desenho animado, que envolve tanta arte, tanta moral, tanta coisa... mesmo que seja um tema só: que seja a honestidade... cabe um mundo aí dentro!** A moral de algumas crianças não se construirá, tendo alguém apontando... temos crianças questionadoras... essas crianças vão precisar de um espaço maior para falar, para através do diálogo construir essa moral. O maior desafio que eu vejo é: como dar continuidade mesmo!*

Para as professoras de sala, esta angústia não apareceu, mas para ela, que teve a turma “emprestada” para essa atividade, foi algo que a incomodou. A professora Bárbara terá muitos encontros com a 2ª série, mas o conteúdo de suas discussões será o Xadrez e não a programação televisiva.

*Professora Celeste: Depois desse levantamento que a gente fez, que a gente viu o posicionamento de cada criança sobre o que foi questionado... nós teremos outras oportunidades, durante todos os dias, para retomar e direcionar a criança para o que tem que ser feito.*

*Professora Bárbara: Agora, por exemplo, como levar a criança a chegar à conclusão de que vale à pena ser honesto, de uma maneira que não seja impositiva?*

Como em outras ocasiões, as professoras pediram que eu também me manifestasse.

*Professora Celeste: E você, como se sentiu vendo a Bárbara desenvolver com os alunos o seu trabalho?*

*Coordenadora/pesquisadora: Como eu me senti?*

*Todas: É! Fala! Fala! (Risos).*

*Coordenadora/pesquisadora: Ah! Maravilhosa... e ao mesmo tempo orgulhosa... com aquela sensação de mãe que pensa assim: “o filho é seu, mas é do mundo”, sabe? (Risos). Então, eu estou feliz! E mais feliz ainda por perceber que é uma coisa que vocês estão gostando de fazer, não estão fazendo com má vontade. Estão envolvidas, conscientes da necessidade.*

*Professora Celeste: Se nós tivéssemos mais tempo, não? Você achou que deu certo, Bárbara?*

*Professora Bárbara: Sim! Mas não é fácil abordar essas vias. Uma coisa que eu penso muito, é que as escolas ainda estão imbuídas de que devem dizer o que é certo e o que é errado.*

*Coordenadora/pesquisadora: E vocês (demais professoras), querem perguntar algo para a Bárbara? Estão “perdidas” na discussão?*

*Professora Celeste: Não, não! Não dá para ficar perdida depois da bagagem que nós recebemos. Mas eu estou naquela expectativa, estou sim!*

*Professora Bárbara contou às colegas como iniciou os trabalhos, como preparou a sala e as crianças e completou:*

*Professora Bárbara: Na verdade, a parte técnica não é o problema... E esse negócio de a gente não conseguir cumprir compromissos... isso daí eu já desencanei. Nessa semana mesmo, tem tanta coisa importante que eu ainda tenho que fazer... e vocês também devem ter. Mas a vida do professor é um compromisso atrás do outro, e como nós lidamos com gente, tudo tem que dar certo de alguma maneira, então, vamos aprendendo.*

*Professora Celeste: Você vai aprendendo a lidar com as situações, não é?*

*Professora Bárbara: É! E sempre tirando aprendizagens, não é? Pensando ainda na turminha da 2ª série, eu gostaria de fazer alguma*

*dinâmica de grupo, alguma coisa alegre, na qual eles possam se expressar, criar, construir mesmo um código de ética... mais ou menos isso.*

*Coordenadora/pesquisadora: Bom, professora Bárbara, por enquanto parabéns para você e boa sorte para as outras professoras que ainda vão se aventurar.*

Dando continuidade ao nosso encontro de reflexão, sugeri que lêssemos o item 1.4 “Televisão e Educação Conscientizadora”, da nossa BASE TEÓRICA. Efetuamos a leitura dos subitens 1.4.1 “Educação é Conscientização” e 1.4.2 “O Comprometimento com a Realidade Vivida”. Perguntei se gostariam de comentar acerca da leitura.

*Professora Bárbara: O indivíduo passa a vida recebendo orientações dos pais, dos professores, da sociedade... são parâmetros. Porém, esse ser, para que possa caminhar pelas próprias pernas, ele vai ter que filtrar tudo o que foi dito. Em algum momento da vida ele vai ter que reelaborar. E eu acho que a televisão é algo tão presente na vida dessas crianças, que é lógico que a escola vai perder para a televisão em termos de moral, não é?*

*Professora Valentina: Engraçado! Lá em casa não acontece isso! Os meus filhos não são de muita televisão.*

*Professora Bárbara: Por que será?*

*Professora Valentina: Bom, primeiro que eu não deixo mesmo... passar uma tarde em frente à televisão: é a coisa mais difícil. Depois, eles preferem jogos de computador. É engraçado porque os meus sobrinhos ficam, muito, em frente à televisão. Os meus filhos não gostam tanto. **Eu gostava muito de televisão quando era criança.***

#### **14º Encontro com o Grupo Especial (22 de setembro de 2003)**

A segunda Professora a trabalhar o conteúdo e a forma da televisão foi Valentina, da 1ª série. Conforme mencionado anteriormente, na época em que fizemos o primeiro levantamento, os alunos dessa professora citaram o desenho “Tom e Jerry”, que foi analisado pelo *Grupo Especial*, porém, na época em que a professora Valentina desenvolveu o trabalho com seus alunos, o desenho preferido foi “Três Espiãs Demais”.

*RESUMO DO DESENHO “TRÊS ESPIÃS DEMAIS”, O PREFERIDO DA 1ª SÉRIE:*

Trata-se de três moças jovens, bonitas e modernas (o que se observa em vestuários e acessórios) que trabalham como detetives para um outro detetive. Foram chamadas para cuidar da filha do presidente, pois este iria para uma pescaria e a babá da criança, naquela data, estava de folga. Inicialmente, a menina não aceita as três moças e realiza diversas peripécias, tentando fazer com que as “Três Espiãs Demais” desistam de cuidar dela. A babá, por sua vez, tramava seqüestrar a menina para extorquir dinheiro do presidente. No clímax do desenho, as “Três Espiãs Demais” salvam a garota do seqüestro, momento em que ela pede desculpas por suas atitudes e reconhece que só pretendia chamar a atenção.

FIGURA 10: *roteiro de trabalho elaborado pela Professora Valentina acerca do desenho animado “TRÊS ESPIÃS DEMAIS” para uma 1ª série do ensino fundamental*

**ROTEIRO DE TRABALHO (PROFA. VALENTINA)**

1. Do que vocês gostaram? Do que vocês não gostaram?
2. As coisas são verdadeiramente mágicas como acontece com a mochila de coração?
3. A menina não tem mãe... será que a mãe faz falta?
4. A babá cuidava bem da menina? Ela era boa? A menina gostava dela?
5. Por que a menina estava fazendo malcriação? Ela sente falta da família?
6. É bom viver vigiado o tempo todo?
7. Ela era muito rica. Será que era totalmente feliz?
8. O dinheiro traz felicidade?
9. Está certo desobedecer as pessoas? É certo tirar sarro e enganar as pessoas?
10. No final a menina fica boazinha? Por quê?

A professora levou seus alunos para a sala de vídeo e explicou:

*Professora Valentina: Vocês vão assistir ao desenho de uma maneira diferente. Como?*

*Aluna “K”: Com atenção!*

*Professora Valentina: Isso! Muita atenção, porque depois eu vou fazer umas perguntinhas e nós vamos conversar. Quero que vocês observem coisas boas e coisas ruins.*

*Após a projeção do desenho animado “Três Espiãs Demais”, iniciou a análise crítica com as crianças:*

*Professora Valentina: Vocês gostaram do desenho?*

*Alunos: Sim!*

*Professora Valentina: Já tinham visto esse episódio?*

*Alunos: Já!*

*Professora Valentina: Como é que se chama mesmo?*

*Alunos: Três espiãs demais!*

*Professora Valentina: Por que tem esse nome?*

*Alunos: Porque são três espiãs que são legais...*

*Professora Valentina: Qual delas é a mais bonita para vocês?*

*Alunos: A de roupa verde, a Selly, que tem cabelo comprido.*

*Professora Valentina: O que vocês acharam do comportamento da filha do presidente?*

*Alunos: Ruim.*

*Professora Valentina: Mas ela é má?*

*Alunos: Não! Ela só queria fazer coisas que crianças normais fazem.*

*Professora Valentina: E o que vocês acharam da babá?*

*Aluno “X”: Má, porque se fez de boazinha e na verdade era seqüestradora.*

*Professora Valentina: A babá era bonita?*

*Alunos: Não.*

*Aluno “Y”:* Era feia, velha e gorda.

Posteriormente, comentei com a professora que, nesse momento, perdeu-se uma chance de trabalhar o respeito aos idosos e de se conversar sobre aparências e padrões de beleza impostos. Por acaso, a vilã desta história era uma senhora, mas existem muitas outras, com aparência semelhante, que merecem todo o respeito.

*Professora Valentina:* Tem coisas no desenho que podem acontecer na realidade?

*Alunos:* Sim! Um assalto, um rapto, uma pesca...

*Professora Valentina:* Isso! Essas coisas podem acontecer... E o quê, no desenho, é impossível de acontecer? O que acontece no filme que a gente não vê na vida real?

Aqui, observa-se que a professora realizou o contraponto entre ficção e realidade.

*Alunos:* Uma aranha mecânica virar carro, pescar uma mulher como a babá, o cinto mágico, o anel mágico...

*Professora Valentina:* O que as três espãs guardam em suas mochilas de coração?

*Alunos:* Um monte de coisas para usar que não existe na vida real.

*Professora Valentina:* O que mais?

*Aluno “Z”:* O helicóptero existe, mas o botão de piloto inflável não.

*Professora Valentina:* E o que a menina, filha do presidente, fez com as espãs no começo?

*Alunos:* Fez travessuras.

*Professora Valentina:* E no final, o que ela fez?

*Alunos:* Pediu desculpas.

*Professora Valentina:* Quando a gente vê um desenho, a gente deve acreditar em tudo o que vê?

*Alunos:* Não!

O tempo da aula<sup>41</sup> já se esgotava, a professora encerrou as atividades e encaminhou as crianças para o recreio.

### **15º Encontro com o Grupo Especial (06 de outubro de 2003)**

Iniciei o encontro pedindo à professora Valentina que comentasse com as colegas sua experiência com a sala. Sugeri que passasse suas impressões acerca da vivência com a TV, do envolvimento da turma na atividade e dos temas abordados. Indaguei também sobre as pretensões dali para a frente.

*Professora Valentina: Bom! Eu achei que foi um desenho bom para se assistir com crianças da idade dos meus alunos. Não é um desenho agressivo e tem temas até do cotidiano da gente. Achei que as crianças gostaram e percebi que eles foram muito espertos. Todas as perguntas que eu fiz, eles foram direto nas respostas. Eu acho que é isso que a gente tem que fazer: ensiná-los a assistir... porque eles passam a enxergar diferente. Sabe! Às vezes eles não tinham pensado naquilo, mas aquilo está ali para eles assistirem... talvez eles não tenham consciência do aprendizado para eles. Eu falei para eles: olha, vocês podem fazer isso sozinhos mesmo... quando vocês estiverem vendo um desenho, que aparece uma coisa que você não acha muito bonita, você tem que pensar naquilo, se vai fazer bem para você, ou não assistir aquilo.*

*Coordenadora/pesquisadora: A Professora Valentina destacou questões muito interessantes e conseguiu fazer sozinha. Nos nossos encontros você estava com medo e dizia: “gente, vocês vão ter que me ajudar!”. Lembra?*

*Professora Valentina: Eu estava preocupada sim! Mas para mim foi uma surpresa: eu achei que foi fácil, na hora fluiu... porque também a gente tem a experiência de sala de aula, não é gente?. E eu fiquei impressionada no quanto os alunos ficaram atentos. É que eles não sabem conduzir sozinhos, mas eu achei muito fácil fazer o trabalho com eles. E eles gostaram de assistir ao desenho juntos... Eu achei que eles despertaram!*

---

<sup>41</sup> A hora/aula tem duração de 50 minutos, porém as professoras polivalentes têm total flexibilidade nesse tempo e a Professora Celeste, que leciona português para as 4<sup>as</sup> séries, possui muitas aulas duplas. O horário do recreio é o único que não permite grande flexibilidade, pois cada nível de ensino tem seu horário pré-reservado. Isso para que as crianças sejam atendidas adequadamente na cantina e usufruam os espaços e brincadeiras compatíveis com sua faixa etária.

*Coordenadora/pesquisadora: E quanto aos temas abordados?*

*Professora Valentina: Eu achei interessante! Por que ali falou de violência, rapto que tem acontecido demais, seqüestro, traição (que a babá trai o presidente). Eu achei muito interessante a vida que a menina levava, que era a filha do presidente, mas era uma criança infeliz... não era livre, não tinha mãe e uma criança em conflito, malcriada no início, mas que a gente percebia que estava querendo chamar a atenção. Quanto às soluções são todas fantásticas, impossíveis...*

*Coordenadora/pesquisadora: E as crianças demonstraram ter clareza disso?*

*Professora Valentina: Bastante! Nossa! Eu achei muito fácil fazer esse trabalho com eles! Agora eu quero fazer outros!*

*Coordenadora/pesquisadora: Eu só gostaria de dar uma sugestão com relação aos temas. Você perguntou: vocês acham a babá bonita? Eles disseram que não e você já seguiu para outra pergunta. Mas na verdade, para eles, a babá era a vilã da história e era uma senhora bem velhinha. Acho que você poderia ter iniciado uma discussão sobre os idosos, por exemplo: “Todos os idosos têm atitudes como a da babá deste episódio? Como são tratados os idosos no Brasil? São bonitos ou feios, por quê?”*

*Professora Valentina: Legal!*

*Coordenadora/pesquisadora: Porque ali no episódio a contradição dos estereótipos estava nítida: as três espiãs mocinhas, magrinhas, vestindo macacões modernos e acessórios coloridos... e a babá ali, uma senhorinha, gordinha, de coque no cabelo...*

*Professora Valentina: Totalmente o oposto! E, ainda, malvada!*

*Coordenadora/pesquisadora: Isso! Então talvez fosse bom esmiuçar para que eles não associem os estereótipos de belo e jovem à bondade X velho e feio à maldade.*

*Professora Valentina: É verdade!*

*Coordenadora/pesquisadora: Mas foi muito bom! Você está de parabéns!*

*Professora Valentina: É! Que bom que você gostou!*

*Coordenadora/pesquisadora: Conte um pouco mais para as suas colegas sobre o enredo do desenho.*

*Professora Valentina: Bom, são três detetives que trabalham para um outro detetive. E elas foram chamadas para cuidar da filha do presidente, pois este ia sair para pescar e a babá estava de folga. E a*

*menina não aceita as três moças e apronta de tudo. No final, ela pede desculpas por suas atitudes reconhece, do jeitinho dela, que o que queria era chamar a atenção.*

*Todas: Interessante!*

*Professora Valentina: É engraçado que eu prestei atenção, também, no tempo deles! Não é Roberta? Você viu o tempo de atenção deles? No final eles já não estavam agüentando mais. Então, a gente tem que ver isso também em sala de aula. Se você começa um assunto e começa a estender muito, não rende! Fica uma parte, o resto você perde. Então, eu achei interessante notar o tempo das crianças, mesmo num desenho.*

*Coordenadora/pesquisadora: Eu gostaria de retomar uma questão, Valentina. Você disse que talvez eles (os alunos) não tenham consciência do aprendizado para eles. Eu pergunto: e você, tem consciência da sua aprendizagem, do que você aprendeu para fazer isso?*

*Professora Valentina: Ah! Sim! Claro!*

*Coordenadora/pesquisadora: E o que é? Como você definiria isso? Porque a gente percebe o salto. Nas suas afirmações iniciais, nas nossas conversas, você mencionava sua dificuldade, sua insegurança, para com tanta tranqüilidade você dizer: “Foi fácil, quero fazer mais vezes!”; como é que você avalia isso internamente?*

*Professora Valentina: Isso a gente deve fazer com tudo que a gente vê! Não sei se é isso que você está me perguntando? Vai me servir para outras coisas, você passa a ficar atenta a tudo! Não é tudo, que a gente vê, que a gente lê, que vai servir para a gente. E a gente precisa cutucar nossos alunos com isso também.*

A Professora Valentina soube identificar o que aprendeu, mas não soube explicar como isso aconteceu. Qual foi o processo interno que permitiu que do “vocês vão ter que me ajudar” ela passasse ao “Foi fácil, quero fazer mais vezes!”?

**16º Encontro com o Grupo Especial (20 de outubro de 2003)**

A professora Celeste foi a terceira a trabalhar com o conteúdo e a forma da televisão de forma pedagógico-crítica. Levou seus alunos da 4ª série à sala de vídeo e iniciou os trabalhos:

*Professora Celeste: Eu falei para vocês que nós íamos assistir a um episódio, só que de uma maneira diferente...*

Pediu para que assistissem a ele com bastante atenção, passou o desenho animado “Yu-Gi-Oh” e iniciou as “questões problematizadoras”.

*Professora Celeste: Do que vocês gostaram nesse desenho?*

*Aluno “C”: Que ele estava duelando para ajudar a irmã...*

*Aluna “L”: Eu gostei porque os amigos ficaram preocupados com ele.*

*Professora Celeste: O que mais?*

*Os alunos ficaram em silêncio.*

*Professora Celeste: E do que vocês não gostaram?*

*Aluno “J”: É muito irreal!*

*Aluna “I”: Eu não gostei do desenho mesmo, das expressões do rosto.*

*Professora Celeste: Nós percebemos que há dois grupos...*

*Alunos: É! O grupo do bem e o grupo do mal. E o bem sempre vence...*

*Professora Celeste: Vocês perceberam que existia um líder para os grupos. Como os do mal queriam ganhar?*

*Alunos: Trapaceando!*

*Professora Celeste: E na nossa vida real? Há trapaças?*

*Aluna “M”: Sim! Colar em uma prova é um exemplo!*

*Professora Celeste: E como, na vida, a gente vence?*

*Alunos: Do modo certo. Sem trapaças!*

*A Professora Celeste comentou sobre o vício de jogar e os alunos deram exemplos de pessoas conhecidas que perderam dinheiro com jogo.*

*No desenho animado analisado, um personagem desafiava o outro para jogar dizendo: “Está com medo?”. A professora aproveitou para questionar:*

*Professora Celeste: Do que vocês têm medo?*

*Aluna “B”: De acontecer alguma coisa ruim com a gente, com a nossa família, com nossos amigos.*

*Aluna “G”: Eu tenho medo do fogo!*

*Aluno “A”: Eu tenho medo de morrer.*

*Aluno “C”: Eu tenho medo de ir parar no hospital.*

*Aluna “F”: Lá no desenho, é impossível o monstro sair de dentro do cemitério... Não precisa ter medo disso!*

*Professora Celeste: Como a aluna “F” falou, tem medos que são reais, outros não.*

*Os alunos contaram a respeito de filmes de terror, aos quais assistiram, e que ficaram com medo: “Pânico”, “Pânico 2”, “A noiva de Tchuky”.*

*Aluna “M”: Professora, eu adoro assistir à “Grande Família”, mas quando vai acabando, eu já vou saindo da sala porque eu morro de medo do “Linha Direta”.*

*Aluno “V”: Eu tenho medo de ser seqüestrado.*

*Professora Celeste: O que vocês aprenderam com esse episódio. O que vocês tiraram de bom?*

*Alunos: Nada!*

*Aluna “I”: Eu acho que foi legal os amigos quererem se ajudar.*

*Aluno “R”: Eu aprendi que devemos enfrentar o medo!*

*Aluna “D”: A gente também não pode achar que sempre vai ganhar. O personagem entrou na competição muito convencido.*

*Professora Celeste: Como aparece o líder? Aparece escolhido pelo grupo, ou surge espontaneamente?*

*Aluna “N”:* Se for do mal, não é escolhido, se for do bem, é escolhido!

*Aluna “E”:* Se todos tiverem a mesma qualidade, tem que ser escolhido. Se alguém se destaca, o líder surge naturalmente.

*Professora Celeste:* Vocês tiraram desse desenho alguma lição?

*Aluna “T”:* Acreditar nos sonhos!

*Aluna “B”:* Acreditar que a gente pode vencer!

*Aluna “P”:* Não ter medo no sonho!

*Aluno “V”:* Acreditar em você mesmo!

A aula chegava ao final. A professora encerrou as atividades e conduziu os alunos à aula seguinte.

### **17º Encontro com o Grupo Especial (27 de outubro de 2003)**

Assim como fiz com as demais professoras, iniciei o encontro pedindo que a Professora Celeste comentasse sua experiência com a classe, que passasse suas impressões acerca da vivência com a TV, do envolvimento da turma na atividade e dos temas abordados e que falasse sobre as pretensões dali para frente.

*Professora Celeste:* Bom, eu estava naquela expectativa... naquela ansiedade de como seria a primeira vez... naquele medo de não saber conduzir. O curioso foi que os alunos disseram que esse era o desenho preferido... e depois, disseram que não gostavam mais. Olha! Mas eu fiquei super preocupada! Fiquei mesmo!

A Professora Valentina comentou que seu filho mais novo, aluno da professora Celeste, chegou em casa contando que haviam trabalhado com a TV na escola.

*Professora Celeste:* As crianças percebem muito as coisas! Eu não percebi uma série de coisas, no episódio, que eles perceberam... Então, é uma insegurança, que eu achei boba da minha parte! Eles falam, eles analisam e eles vêem. Quando nós analisamos, juntas, nós não pensamos na questão do vício do jogo... e um dia, eu analisando,

*pensei: “Nossa! Esse é um aspecto que eu posso analisar”. Mas isso do nada!*

*Professora Valentina: Olha! Que interessante!*

*Professora Celeste: Agora quando eu perguntei do que eles gostaram... na hora eles disseram: NADA! Foi um banho de água gelada! Mas eu achei que eles se expressaram bem e por dentro da situação. Eles souberam separar o real do imaginário. Uma coisa bonitinha que eu achei que eles viram, foi acreditar neles mesmos... porque o menino acredita e vai em frente, então eles acharam isso positivo. Acreditar nos sonhos: você deve acreditar nos sonhos, porque você consegue realizá-los. Eles perceberam, direitinho, os dois grupos do bem e do mal. Eu aprendi com eles a questão de como surgem os líderes.*

*Coordenadora/pesquisadora: E o que você pensou daqui para a frente, Professora Celeste?*

*Professora Celeste: Eu pensei em elaborar um texto, mas que eles modificassem, já eles queriam um outro cenário, uma outra coisa... Como seria uma forma mais agradável de apresentação desse desenho? Agora, como eu estou trabalhando em gramática com características (adjetivos) eu quero caracterizar os personagens. Eles estão aprendendo qualidades brincando! Eu falei para a 4ª série: “Se vocês não souberem que adjetivo é a mesma coisa que qualidade, características... se um dia vocês errarem... porque não dá para esquecer!”.*

*Coordenadora/pesquisadora: Professora Celeste, você comentou, no início, que estava numa ansiedade terrível! Foi o que nós chamamos de “debutar”. Como você se sente agora, tendo vivido essa experiência?*

*Professora Celeste: Depois que eu vivi, depois que eu estava com as crianças e vi a espontaneidade deles... e vi que se você tiver discernimento você sabe conduzir, sabe levar, um bom educador sabe fazer isso... Se eu soubesse que era assim, eu teria ido de outra maneira. Mas eu só gosto de passar para a criança, quando eu estou segura de alguma coisa... e, no início, quando você passou o “Máscara” eu não estava segura, eu achei uma bobagem... e fiquei boba com o levantamento que você fez, porque eu olhava para aquele desenho e não via nada. E com aquele levantamento que você nos mostrou, eu fui vendo quanta coisa a gente poderia tirar.*

*Professora Celeste: Eu não era de assistir a esse tipo de desenho! Eu não sabia nem pronunciar o nome dos desenhos que eles gostavam... eu estava por fora. Quando os alunos falavam dos seus preferidos eu pensava: “Meu Deus! Eu não conheço nada!”. Então isso também me gerou uma insegurança. **Mas, nas nossas reuniões, eu fui achando que eu poderia chegar numa segurança para trabalhar com eles.***

*Coordenadora/pesquisadora: E hoje, você se sente segura?*

*Professora Celeste: Ah! Hoje eu tenho vontade de trabalhar todos!*

*Coordenadora/pesquisadora: Que Bom! Eu fico feliz! E você, Bárbara, também se sente segura hoje?*

*Professora Bárbara: Eu ainda me sinto um pouco insegura em alguns aspectos. Especialmente no caso da minha 2ª série, que surgiram valores, principalmente valores morais como honestidade, a verdade. Para mim é um desafio trabalhar com isso de uma maneira que os conceitos não venham de cima para baixo, para que saia deles o conhecimento. Mas, ao mesmo tempo, em termos de moral, a gente tende a dizer para a criança aquilo que é a verdade, aquilo que é o mundo, aquilo que é o correto. Eu me sinto segura de trabalhar... pegar o desenho, comentar, mas...*

*Professora Celeste: ... mas eu vou dizer uma coisa para você: eu não daria um desenho para eles sem antes assistir!*

*Todas: Lógico! Lógico!*

*Professora Celeste: Olha gente! Eu assisti umas seis vezes esse desenho Yu-Gi-Oh e estava perdida e na hora que as crianças não queriam mais assistir, eu entrei em pânico.*

Trabalhar com a televisão, em sala de aula, exige um longo tempo de preparo. Outras atividades do cotidiano escolar também exigem do professor uma dedicação extra. São exemplos: preparar aulas, preparar atividades, corrigi-las, preparar avaliações, corrigi-las, etc. Porém, ao segundo “fazer”, talvez os professores já estejam habituados. Quanto ao primeiro, demanda treino.

Encerrando este encontro reflexivo, fizemos a leitura do item 1.4.2 “O Comprometimento com a Realidade Vivida” da nossa BASE TEÓRICA. Após a leitura, comentei:

*Coordenadora/pesquisadora: Esta citação do Moran (1994) é perfeita, pois trata-se de problematizar o que normalmente passa despercebido.*

*Professora Bárbara: E o que é complicado, descomplicar de certa forma, não é?*

*Coordenadora/pesquisadora: Querem comentar sobre a leitura?*

*Professora Bárbara: Eu acho que é perfeito, porque é exatamente isso que está acontecendo! As crianças são tão espertas... Em outro encontro com a turma da 2ª série, eu fui questionando e eles foram percebendo que eu não dizia nada. Então eles perguntavam: “Mas, e você? O quê que você faria?”. Eu tenho percebido que a sociedade, os valores são coisas vivas, eles não são coisas mortas. Endente? Então, eu acho que esse trecho que nós lemos diz isso: que a sociedade é uma coisa viva! Que o conhecimento é uma coisa viva!*

Após a reflexão da professora Bárbara, perguntei se as demais professoras gostariam de se manifestar. Disseram que não. Nosso encontro se alongara. Agradei a presença de todas, despedimo-nos e ficamos na expectativa da utilização da TV pela professora Vitória, a única que faltava.

### **18º Encontro com o Grupo Especial (10 de novembro de 2003)**

Assim como as demais professoras, a Professora Vitória levou os alunos da 3ª série para a sala de vídeo, lembrou que assistiriam a um filme de uma maneira diferente, prestando muita atenção e projetou o desenho animado “Hamtaro”.

*Professora Vitória: O que vocês mais gostaram?*

*Aluna “Da”: Aquela parte que eles estavam no tremó!*

*Aluno “Pa”: A guerrinha de bola de neve!*

*Aluno “Mu”: Eu também.*

*Aluna “Gi”: Aquela hora que eles cruzavam de um lado para o outro.*

*Aluna “Pa”: Eu também gostei da parte que a “Gi” falou.*

*Professora Vitória: Agora pensem em alguma coisa que vocês não gostaram.*

*Aluna “Bi”: Aquela parte que o líder disse “eu sou o maior”.*

*Aluna “Gi”: É! Ele falou de um jeito que eu não gostei. Foi muito metido!*

*Aluna “Pa”:* Eu não gostei daquela parte que eles queriam ficar competindo.

*Aluna “Ma”:* Eu não gostei da parte que o Hamtaro acordou os amigos com um susto.

*Aluno “Ro”:* Na hora da briga do João com o chefe...

*Professora Vitória:* Eles têm alguma razão para brigar?

*Aluna “Lu”:* É que os dois queriam conquistar a Biju.

*Aluna “Ra”:* Eu acho que os personagens estavam sendo muito metidos.

*Professora Vitória:* O que vocês acham de conviver com pessoas que se acham o máximo?

*Todos:* Muito chato!

*Aluna “Ma”:* Eu não consigo ficar meia hora do lado dessa pessoa!

*Professora Vitória:* No desenho havia competição, o que vocês acham do trabalho em equipe?

*Aluna “Gi”:* o grupo tem que se unir para trabalhar melhor!

*Aluno “El”:* A gente não pode colocar a culpa de perder ou ganhar nas outras pessoas.

*Aluna “Bi”:* É Como aconteceu na nossa gincana!

*Aluna “Ma”:* Eu acho que para participar de uma gincana é preciso ter força de vontade e união.

*Aluna “Lu”:* Eu acho que não precisava ter chefe.

*Professora Vitória:* Vocês acham que as equipes não precisam ter um líder?

*Alguns respondem que sim, outros respondem que não.*

*Aluno “El”:* Eu acho importante ter um líder, só que ele não pode ser mandão!

*Aluna “Ra”:* A função do líder é organizar!

*Aluna “Dri”:* Eu acho que não deve ter um líder, mas na nossa gincana os líderes trabalharam bem.

*Aluno “El”:* Sabe o que não pode? Por exemplo, eu sou muito amigo do “Um”, mas aí só porque ele ganha, na outra equipe, eu paro de ser amigo dele.

*Aluno “Ro”:* Eu acho importante ter líder. No futebol, por exemplo, tem o técnico!

*Professora Vitória:* Ah! E o que acontece no final do futebol? Os times saem cada um para o seu lado?

*Todos:* Não! Eles se cumprimentam e trocam as camisas!

*Aluno “Ti”:* Isso simboliza a amizade!

O sinal do recreio soou, mas a professora continuou a discussão. As crianças ficaram um pouco impacientes. A professora combinou que compensaria o tempo do recreio deixando-os voltarem para a sala mais tarde.

*Professora Vitória:* Gente! É importante o trabalho em equipe?

*Aluno “El”:* Eu acho que é bom trabalhar em grupo, porque a gente não sabe fazer tudo sozinho!

*Aluna “Ma”:* Só que tem gente que traz um monte de coisa que pesquisou e quer colocar tudo no trabalho de equipe, mesmo que os outros participantes não queiram.

*As alunas “Pa”, “Dri” e “Lu comentam que é muito bom quando o colega de grupo pesquisa algo diferente e traz as informações para enriquecer o trabalho de equipe.*

*Professora Vitória:* Então... é bom trabalho em grupo?

*Todos:* É muito bom!

*Aluna “Ta”:* Só que tem que ter respeito e organização!

*Aluna “Gi”:* Também precisa ter educação.

*Professora Vitória:* Precisa ter troca de informações?

*Todos:* Precisa!

*Professora Vitória:* Precisa saber ouvir mais ou falar mais?

*Todos:* Ouvir mais!

*Aluno “El”:* Eu acho que sempre fica mais completo porque... por exemplo: eu moro perto da escola, então pego informações na biblioteca da escola. Outra pessoa do grupo mora perto da biblioteca municipal, então pega livro lá... Aí a pesquisa fica mais rica!

A professora encerrou a atividade orientando os alunos para que pegassem seus lanches e se dirigissem ao pátio.

**19º Encontro com o Grupo Especial (17 de novembro de 2003)**

*Coordenadora/pesquisadora: Professora Vitória, por favor, faça uma análise da sua experiência. Conte um pouco do episódio e das suas sensações.*

*Professora Vitória: Bom, primeiro, a minha ansiedade foi grande em trabalhar com eles a parte de equipe. Porque, como nós tivemos a gincana da escola, alguns alunos não admitiram o fato de perder, ficaram emburrados mesmo (nós ficamos em último na gincana). Então, eu pensei em trabalhar bem esta parte. Quanto ao episódio, vocês assistiram. Lembra? Que teve a competição! Fizeram duas equipes...*

*Professora Valentina: Ah! Lembro!*

*Professora Vitória: Então! Eles falaram da importância do espírito de equipe, que é importante ajudar o próximo, respeitar as opiniões, a colaboração, não querer ser sempre o maior, saber perder...*

*Coordenadora/pesquisadora: E o que você achou do encontro com as crianças?*

*Professora Vitória: Nossa! Eu achei super positivo! Eles falam muito! Falam coisas que a gente nem imagina que falarão.*

*Professora Celeste: Eu achei<sup>42</sup> que você ficou muito tempo com eles... Mais do que nós ficamos... Bom, eu fiquei uma hora/aula (50 minutos).*

*Professora Vitória: Celeste, sabe quanto tempo durou o meu desenho? Vinte minutos!*

*Professora Celeste: O meu também! Demorou vinte minutos, mas o que eu quero saber é se tem um tempo limite ou não?*

*Coordenadora/pesquisadora: Na verdade, eu até comentei isso com a Professora Vitória. Ela acabou entrando uns vinte minutos no recreio deles e, no final eles já estavam cansados, principalmente porque o recreio, para eles é algo sagrado...*

---

<sup>42</sup> A sala de vídeo localiza-se em frente à sala da coordenação, um local perto do qual muitos professores passam a todo momento. Desta forma, a Professora Celeste deve ter observado que Professora Vitória adentrara o intervalo das crianças.

*Professora Vitória: Mas então! Quando deu 9 horas eles disseram: Ah, professora, tudo bem, não tem problema! Mas quando deu 9 horas e 5 minutos, 9 horas e 10 minutos... começou aquele negócio de que “tem que ir” para o intervalo!*

*Professora Valentina: Imagina! É claro!*

*Professora Vitória: Então, eles dispersaram demais! Enquanto uns falavam, outros conversavam sobre outras coisas... enfim, eles queriam ir para o intervalo.*

*Coordenadora/pesquisadora: Eu acho que quanto a essa questão nem se fala: pode ser a melhor atividade DO MUNDO... Intervalo é intervalo! Isso tem que ser respeitado, nem que você retome depois.*

*Professora Vitória: É! Tem que parar senão não adianta. Algumas questões ali do final, as crianças falavam, mas não adianta. Tem que parar e deixar! Porque aí fica aquela cobrança do intervalo e não rende mais nada!*

*Coordenadora/pesquisadora: O que você achou do envolvimento das crianças?*

*Professora Vitória: Eu achei ótimo até que deu umas 9h05min. ou 9h10min. , depois...*

*Professora Celeste: E correspondeu àquilo que você esperava?*

*Professora Vitória: Ai, Celeste, todos querem falar, não é? Nem que seja para repetir o que o outro falou, mas ele quer ter a vez dele de falar.*

*Coordenadora/pesquisadora: O que você achou dos temas abordados?*

*Professora Vitória: Eu acho que atingi o objetivo principal que era falar de equipes e trabalhos em grupo, a questão dos animais, não deu para trabalhar.*

*Coordenadora/pesquisadora: E o que você pretende daqui para frente?*

*Professora Vitória: Eu queria fazer uma avaliação com eles e retomar um pouquinho como foi a gincana, como está o relacionamento da turma.*

*Professora Valentina: Então, Vitória! Aquele dia as minhas crianças viram você passando o filme e eles querem que eu faça com eles de novo. Pela música eles reconheceram que era o desenho do “Hamtaro”. Então eles estão louquinhos... já estão esperando.*

*Professora Celeste: Tem tanta coisa para fazer não? Ah! Eu queria perguntar uma coisa: é viável, por exemplo, como ela não conseguiu abordar tudo em uma aula, é viável retomar?*

*Coordenadora/pesquisadora: Claro! É importante retomar. É normal que você tenha um objetivo, mas que desvirtue... que você acabe atingindo outros objetivos, mas dependendo do que você se propôs a fazer, você não deve deixar de lado.*

### **20º Encontro com o Grupo Especial (24 de novembro de 2003)**

*Coordenadora/pesquisadora: Olha! Eu acho que foi excelente o trabalho de vocês até aqui. Para uma primeira experiência está muito bom!*

*Professora Valentina: E eles também vão aprender muito.*

*Coordenadora/pesquisadora: Com certeza! E cada vez vai se tornando mais fácil a realização do trabalho, porque os alunos vão entendendo a dinâmica das aulas.*

*Professora Celeste: Porque isso é preparar a criança para o dia a dia deles, para a vida deles! Gente! Meu Deus! Mas é uma pena todos os alunos não serem beneficiados...*

*Coordenadora/pesquisadora: Mas serão! Vocês me ajudarão a multiplicar isso!*

*Professora Celeste: Sim! Mas eu acho que os nossos alunos vão se enriquecer muito mais do que os outros (cujas professoras não participaram da pesquisa). E como que a gente poderia fazer com que isso chegasse a todos? Porque é muito benéfico!*

*Professora Valentina: Sabe o que eu acho? Que qualquer pessoa que vá trabalhar com esse projeto tem que estudar, como a gente estudou. Porque fazer sem preparo é difícil!*

*Coordenadora/pesquisadora: Vocês estão de Parabéns, viu meninas? São meus orgulhos! Bem, hoje nós vamos ver o último subitem da nossa BASE TEÓRICA, que vocês venceram neste ano. Trata-se do 1.4.3 “Conscientização é Diálogo”.*

Ao término da leitura:

*Professora Valentina: Muito bonito!*

*Coordenadora/pesquisadora: PAULO FREIRE! O que vocês teriam a dizer? O que deu para absorver? Façam um panorama de tudo o que nós vivemos e vimos sobre a educação, a televisão em sala de aula. Quem gostaria de comentar?*

*Professora Bárbara: O texto é perfeito! Tem uma coisa que me deixa maravilhada! Quando eu me formei, há vinte anos atrás, você falar de Paulo Freire não era como é hoje... os educadores, de uma maneira geral, não aceitavam muito Paulo Freire. Só os mais progressistas, mesmo. Então, eu acho muito interessante que de uma maneira “light”, leve, foi assim que aconteceu e está acontecendo uma verdadeira revolução dentro da educação. Eu acho que hoje em dia todos os educadores, mesmo aqueles que não estudaram Paulo Freire, de certa forma estão aplicando suas idéias.*

*Coordenadora/pesquisadora: Na opinião de vocês, esta proposta é compatível com o desejo dos pais de uma “escola ideal para seus filhos” ?*

*Todas: Essa é a questão! Essa é a grande questão!*

*Professora Celeste: Olha! Eu acho que nós estamos num conflito, porque tudo aquilo que nos é passado, todas, de uma forma ou de outra, tentam fazer. Mas aí vem a questão: será que nós estamos agradando os pais? Será que é isso que eles querem? Será que nós estamos agradando mais ou desagradando mais? Eu acho que é um ponto que nós devemos questionar. Porque todas estão imbuídas de boa vontade, seguindo esse pensamento de não despejar conteúdos nos alunos, nada de “decoreba”... mas tem pais que não aceitam isso.*

*Professora Bárbara: Sabe, Celeste, eu não vejo assim! Eu acho que existe uma determinada população de pais, que de fato tem uma visão mais autoritária. Só que, cada vez mais, existe uma leva de pais que tem um pensamento muito mais arejado. Então, a gente não pode se apegar a uma proposta tradicionalista, senão nossa escola vai ficar à parte.*

*Professora Celeste: Tem pais que, desde que a criança nasce, estão preocupados se ele vai passar no vestibular.*

*Professora Bárbara: Eu acho que a gente está vivendo um momento de crise na sociedade, então, a gente está fazendo o correto e o possível.*

*Professora Valentina: Eu também acho que nós estamos trabalhando na direção certa!*

*Professora Celeste: Eu faço! Eu vou sem medo, mas eu me pergunto: será que eu estou certa?*

*Professora Vitória: Não, Celeste! Mas há interrogação na cabeça de todas nós!*

*Professora Valentina: Mas eu acho que a gente está acertando mais do que errando, gente!*

*Professora Vitória: Agora, como escola particular, a cobrança dos nossos pais é bem maior. Afinal, a gente agrada a quem?*

*Professora Celeste: Você agrada muita gente, mas você também desagrada a muitos... e esses vão criticar você...*

*Professora Bárbara: Mas é aí que está: lógico que você tem que lidar com isso... principalmente a Roberta como coordenadora, mais do que a gente.*

*Professora Celeste: É! A posição da Roberta não é fácil, porque ela tem que ouvir, tem que mostrar, tem que explicar, tem que defender...*

*Coordenadora/pesquisadora: Argumentar!*

*Professora celeste: Tudo! É muito difícil!*

*Professora Bárbara: Mas eu acho que a gente tem que ter a confiança e uma base teórica que te sustente. Isso a Roberta tem! Não é porque um pai disse: “Ah! Porque eu fui educado assim...” que eu vou ter que seguir aquela linha. Eu tenho que seguir baseada nas conclusões dos Pedagogos que eu li.*

*Professora Vitória: Mas os pais não entendem isso.*

*Professora Bárbara: Mas ninguém entende! Aí é que eu acho que a gente, de alguma maneira, tem que explicar como. De uma maneira simples se for o caso! Se a gente não explicar, eu acho que é um grande erro de algumas escolas particulares que, para manter a clientela, fazem uma verdadeira salada mista de tudo: cedem a pais, cedem a alunos. Isso não é educação. Esse tipo de escola, eu acho que a gente não deve ser.*

A leitura de Paulo Freire na BASE TEÓRICA motivou uma forte reflexão acerca da identidade da escola. A colaboração da Professora Bárbara na importância da fundamentação teórica para o profissional da educação foi muito interessante. Esta fundamentação embasa e dá segurança para uma argumentação que se faça necessária. Voltando à discussão:

*Professora Celeste: Eu acho que hoje o nosso aluno tem oportunidade de falar, de dialogar, de criticar, de construir junto com você. Então, eu acho isso benéfico.*

*Professora Bárbara: Sabe que tudo o que eu sei de teoria e de prática... e não é pouca coisa, são anos de estrada. Então, eu não sei como nós poderíamos estar fazendo de outra maneira?*

*Professora Valentina: Eu não sei mais voltar para trás!*

*Todas: Eu também não sei! Eu também não sei!*

*Professora Celeste: Agora já é diferente.*

*Coordenadora/pesquisadora: O que vocês diriam sobre esta citação de Paulo Freire:*

*O papel do educador não é o de “encher” o educando de “conhecimento”, de ordem técnica ou não, mas sim o de proporcionar, através da relação dialógica educador-educando, educando-educador, a organização de um pensamento correto em ambos. (FREIRE, 1979, p. 53)*

*Professora Bárbara: Eu acho quando o professor está com um grupo, ele não pode ser completamente uma folha de papel em branco. Ele tem que saber muito bem aquilo que está trabalhando.*

*Professora Valentina: Era isso que eu ia falar: professor não pode deixar o grupo de jeito nenhum, pois é ele quem vai mediar, conduzir, fechar...*

*Professora Bárbara: Isso mesmo! E ele tem que ter uma sensibilidade muito grande para saber o que a turma está dizendo.*

*Coordenadora/pesquisadora: Vamos pensar um pouco, agora, no nosso trabalho com a televisão. Vocês já vêm falando... eu sinto que vocês estão felizes, estão satisfeitas. Mas falando em estudo, valeu fazer toda essa leitura? Deu respaldo para vocês? Deu uma segurança maior para vocês ou, somente as nossas práticas seriam suficientes para que vocês entrassem em sala com seus alunos?*

*Todas: Não! Não!*

*Professora Bárbara: Eu acho que o melhor de tudo foi que a gente fez um grupo e nesse grupo a gente se fortalece. O ideal seria a gente aumentar esse grupo!*

*Professora Valentina: Ah! Tem que ter a parte teórica, não é gente? Eu acho!*

*Professora Bárbara: É! E esse compromisso da outra falar, da gente abordar as nossas dúvidas...*

*Professora Celeste: E não há aceitação de tudo o que se fala, por exemplo: eu estava falando e a professora Bárbara não aceitou aquela maneira que eu coloquei. Eu acho que tudo isso vai*

*enriquecendo, porque eu estou analisando, eu estou ouvindo o que ela falou e tem coisa que eu concordo, tem coisa que eu não concordo. Isso que é bom.*

*Professora Valentina: Claro!*

*Coordenadora/pesquisadora: E com relação à teoria? O que foi que mais chamou a atenção? Vocês se lembram de alguma leitura que tenha marcado especialmente? Ou que tenha sido chocante?*

*Professora Valentina: Eu gostei de todas as citações que você apresentou.*

*Professora Celeste: O que me marcou muito foi assim: “a criança não pode ver a escola em preto e branco!”.*

*Todas: É verdade!*

*Professora Celeste: Temos que pensar nas outras coisas que atraem as crianças... então, você tem que fazer da sua aula uma aula assim, colorida mesmo, e fazer com que a criança goste de estar ali sentada, ela precisa ouvir, muitas vezes, mas você tem que fazer isso de uma maneira que não seja massacrante para a criança. Então, para mim, isso valeu muito!*

*Professora Vitória: E sabe o que eu acho? Nós, como professoras, temos que estar sempre lendo. Lendo em conjunto, lendo em grupo, lendo semanalmente... porque é assim que a gente vai reforçando o que sabe, melhorando, inovando, aperfeiçoando, cada vez mais.*

*Professora Valentina: Ler é tudo, não é gente!*

*Professora Bárbara: Vejam que desafio que a gente tem? As gerações vão mudando, os interesses delas vão mudando e a gente tem que acompanhar. Outro dia eu estava sentada lá embaixo e fiquei conversando com um menino da 5ª série que estava com dor de cabeça. Ele foi para tomar um remedinho e eu fiquei conversando com ele, pois eu estava de janela. Aí ele foi me explicando que não que ele estivesse com dor de cabeça, mas ele estava tão preocupado, porque tinha formatado o computador dele... na verdade a cabeça dele estava tão em outro mundo, que não tem espaço na escola para puxar isso, sabe? Não vou dizer que o professor tem que parar a aula e deixar todos os conteúdos que ele tem que trabalhar e ver isso. Mas o conteúdo tem que descer até a realidade do que está sendo vivido. Então, por isso, eu acho que a melhor coisa que tem é trazer a televisão, porque ela é uma das coisas mais presentes na vida dos alunos, até mais que a gente. A gente fica quatro horas com a criança e, às vezes, eles ficam assistindo à televisão muito mais que isso. E, às vezes, eles ficam mais tempo na televisão do que com os pais... e a televisão cria mais valores dentro das cabecinhas deles do que os próprios pais e a gente.*

*Coordenadora/pesquisadora: Quanto aos nossos estudos, a Professora Celeste, conseguiu me dizer um momento que chamou a atenção. Vocês conseguem, também, se lembrar de alguma fala, alguma leitura.*

*Professora Vitória: Eu acho que essa citação da “escola em preto é branco” foi a mais marcante. Porque ela choca!*

*Professora Celeste: Se eu for reler, eu vou achar outros pontos, mas esse eu não preciso nem reler. Isso me marcou!*

*Coordenadora/pesquisadora: Eu gosto muito desta citação! Mas tentem resgatar na memória, mesmo.*

*Professora Bárbara: Aquela parte de alienação, não me lembro bem a frase, mas é uma coisa que eu penso muito, porque as pessoas vivem muito alienadas da própria vida. E tudo o que eu estudei há vinte anos atrás, os meus ideais mais profundos, lá de quando eu comecei a fazer Pedagogia, eram exatamente essa educação mais humanizadora, que resgatasse o sujeito, que devolvesse a vida para ele mesmo.*

*Professora Valentina: Para mim, a parte que mais marcou foi a que falou que a escola PODE ensinar a assistir televisão... eu acho importante porque os pais não fazem isso. Tem pais que até colocam certo limite no que assistir, no que não assistir, mas não sabem como ensinar. Por isso seria interessante que esse fosse um trabalho da escola. Vocês vejam: uma vez que a gente fez e eles já tiveram um estalo.*

*Professora Celeste: Você imagina se essa atividade fosse constante!*

*Professora Bárbara: O legal é o relacionamento que você estabelece com a criançada, porque é um crescendo. Um crescendo de confiança, de conhecimento um do outro, de afetividade. Afetividade não é você pegar e dar um beijo, é assim, uma conversa, que vai dentro de você...*

*Professora Valentina: ... e fica dentro do outro!*

*Professora Bárbara: ... e fica dentro do outro! Grande Valentina!*

Encerrei o encontro comentando que estava satisfeita e feliz, por termos concluído as leituras e discussões acerca da BASE TEÓRICA, vencido uma etapa de estudos e aprofundamentos.

## **Capítulo 6**

# **ANÁLISE DOS DADOS**

No capítulo a seguir apresento uma leitura das falas de cada uma das participantes. Nos capítulos 4 e 5, que apresentam os resultados referentes ao conjunto das professoras, em ordem cronológica, as falas se mesclam e fica difícil compreender o processo de aprendizagem elaborado por elas, bem como os efeitos do trabalho construtivo-colaborativo nessa construção. O conjunto dos dados coletivos e individuais favorecerá a resposta à questão de pesquisa.

A ordem de apresentação de cada uma delas, obedece à seqüência em que ocorreram os trabalhos com os alunos em sala de aula, o que se deu aleatoriamente, sem sorteio ou combinação prévia. Desse modo, a primeira professora participante que apresento é Bárbara, a segunda Valentina, a terceira Celeste e a quarta Vitória. O excerto das falas de cada uma obedeceu à lógica dos acontecimentos e à ordem crescente dos encontros. Ao término, apresento uma análise da evolução do pensamento de cada professora participante. Concluindo, exponho um quadro sinóptico com as expressões marcantes de cada professora e a relação das vivências do *Grupo Especial* com o referencial teórico deste trabalho.

## 6.1 LEITURA DAS APRENDIZAGENS DA PROFESSORA BÁRBARA

A Professora Bárbara tem 44 anos de idade, leciona xadrez há 12 anos, sendo oito deles na instituição em que se desenvolveu esta pesquisa. À época da coleta de dados, trabalhava com todas as turmas de 1<sup>a</sup> à 4<sup>a</sup> série, mas desenvolveu a análise crítica da programação preferida pelos alunos de uma 2<sup>a</sup> série do período matutino. O envolvimento da professora com a pesquisa era evidente tal como seu entusiasmo com a educação.

Nos primeiros encontros com o *Grupo Especial*, ela ouviu mais do que opinou, porém, a partir do terceiro encontro (17 de março de 2003), quando já começávamos a analisar a programação televisiva juntas, ela declarou:

*Professora Bárbara: Olha, eu já fiz um levantamento<sup>43</sup> e teve uma coisa que me inquietou... eu não sei se vocês já fizeram e se sentiram alguma coisa assim, mas quando eu fui falar de desenho animado, as crianças se acenderam, se transformaram, ficaram numa alegria...*

Lembrando as palavras de Ferrés (1996), quando a televisão é levada para a sala de aula pelo professor, ela contribui para tornar a escola mais interessante e a escola, por sua vez, contribui preparando os seus alunos para assistirem à televisão, para os momentos em que estiverem diante dela e sem a interlocução de um adulto.

Analisando o desenho animado “O Máscara” com o *Grupo Especial*:

*Professora Bárbara: O “Máscara” é muito bonzinho se a gente for pensar bem...*

*Professora Bárbara: (...) Eu faço uma análise muito pessoal, nunca li em livro nenhum, que tem toda uma cultura que começou a partir dos Anos 70, a partir das drogas... sabe? Essas coisas rápidas... mais rápidas do que o seu intelecto pode acompanhar.*

*Professora Bárbara: Antigamente, o Bem e o Mal eram muito separados e hoje em dia eles são muito ambíguos (...).*

---

<sup>43</sup> Levantamento da programação preferida pelas turmas de alunos com as quais elas trabalhavam.

Até aqui, a Professora Bárbara passa a impressão de que não entende o mundo de forma maniqueísta. Assim, bem e mal não são forças que se opõem, há uma ambigüidade em cada um. A seguir, ela diz que manifestaria seu ponto de vista e que gostaria de apresentar aos alunos o seu desenho preferido.

*Professora Bárbara: (...) Se eu trabalhasse o “Máscara” com os alunos, eu ia dizer o meu ponto de vista... não que eu não goste... mas, por exemplo, eu ia criticar o “Máscara”.*

*Professora Bárbara: Ah! Eu adoraria passar o desenho do Samurai Jackson para eles... eu assistia, é o maior barato... mas pelo que eu sei, não é muito popular.*

Após os trabalhos do primeiro (16 de setembro de 2002), segundo (03 de março de 2003) e terceiro (17 de março de 2003) encontros com o **Grupo Especial**, a Professora Bárbara constatou que é necessário trabalhar com a programação preferida pelos alunos e não com a preferida pelo professor. Além disso, é importante proporcionar questionamentos que levem os alunos a tirarem suas conclusões e fazerem sua própria crítica.

*Professora Bárbara: Sabe! Eu tenho me espantado, porque eu acho que estou muito velha... eu me sinto cada vez mais distante desse universo deles. Se você parar para pensar, eles têm uma nova interpretação, uma nova visão de mundo...*

*Professora Bárbara: Eu acho que tem alguma coisa que eu não estou entendendo!*

No quarto encontro com o **Grupo especial** (31 de março de 2003), após leitura da BASE TEÓRICA:

*Professora Bárbara: (...) Para as crianças a televisão é a vida delas, porque na verdade eles passam MUITO tempo em frente da televisão. E eu acho que eles passam de uma maneira muito passiva, são muito poucas as crianças que têm alguém em casa com quem conversar, com quem criticar. Quer dizer elas não têm nem como comparar com um colega. Elas até passam a gostar do que a televisão impõe.*

*Professora Bárbara: Meu pai (que mora comigo) acha que tudo o que vem pela televisão é verdadeiro! Para ele a televisão é como um livro: se alguém se deu ao trabalho de produzir, gastar dinheiro para colocar aquilo no ar, é porque é verdadeiro. A minha geração já foi a revolucionária que criticou.*

No quinto encontro com o **Grupo Especial** (14 de abril de 2003), assistimos ao desenho animado citado como preferido pelos alunos da 4ª série. Este desenho também foi muito mencionado no levantamento realizado por Professora Bárbara em suas aulas de xadrez para todos os alunos de 1ª à 4ª série; por esta razão, antes de saber que realizaria o trabalho com a 2ª série (que por sua vez escolheu “Os Simpsons”), a professora elaborou o roteiro de trabalho junto com a professora da 4ª série.

Durante nossa discussão, comentando acerca dos pontos a serem levantados:

*Professora Bárbara: (...) a questão do grupo. E o grupo reforça a liderança do Yu-Gi, porque ele é o mais ponderado, ele é o mais equilibrado, pensa mais nos outros.*

As participantes teceram comentários... Professora Bárbara se dirigiu a mim:

*Professora Bárbara: O quê que você levantou?*

*Professora Bárbara: Eu acho que você tem um olhar diferente sobre a coisa.*

Voltando à discussão do desenho “Yu-Gi-Oh”:

*Professora Bárbara: Nesse desenho, eu tenho a impressão de que o bem e o mal não são muito distintos. E essa dica, quem me deu foi um garoto de 13 anos, o meu filho: não é que o Yu-Gi seja um herói, os outros é que fazem dele um herói.*

*Professora Bárbara: Eu sou péssima, sabe por quê? Porque eu não estou criticando muito, eu estou mais é gostando.*

Gostar da programação televisiva e realizar análise pedagógico-crítica dela são atividades incompatíveis? Vale ressaltar que a idéia de crítica é diferente da idéia de contestação pura e simples. Portanto, não há problema em gostar da programação para se fazer análise crítica, afinal, é justamente isso o que desejamos que os alunos façam com suas programações preferidas.

Quando comentei que precisávamos aprender a transformar pontos em “questões problematizadoras”:

*Professora Bárbara: Isso para mim está sendo difícil!*

*Professora Bárbara: Isto é uma coisa muito complexa, porque a gente tem que se preparar muito, porque, na verdade, você acaba trabalhando com todos os valores possíveis.*

*Professora Bárbara: (...) na verdade é uma coisa que a gente aprende.*

*Professora Bárbara: É isso aí... pegar algo do interesse deles e transformar...*

No sexto encontro com o **Grupo especial** (28 de abril de 2003), após leitura da BASE TEÓRICA:

*Professora Bárbara: Se você não oferece nenhuma alternativa de entretenimento, isso em termos de massa mesmo... então, a televisão termina sendo o único veículo de entretenimento do povo. Então, de fato, as pessoas se alienam um pouco da própria realidade para viver uma realidade que é utópica. Não sei se utópica, mas que não pertence à vida dela, ao chão dela e aos problemas dela.*

*Professora Bárbara: Encanta como poderia encantar um livro, não é? Só que um livro é uma coisa assim bastante individual.*

*Professora Bárbara: (...) tem uma coisa que já aconteceu há mais de 20 anos (...) era Ditadura Militar. Final da Ditadura, mas era Ditadura Militar. E eu olhava as pessoas na hora do “rush” e pensava que 99% daquele pessoal todo que estava apressado ia chegar em casa, ligar a televisão, assistir à novela, comer alguma coisa, não ia conversar com a mulher, não ia conversar com os filhos e ia viver a realidade da novela, mas não ia viver a sua. Então, quando a televisão chega nesse ponto de arrancar a pessoa de sua própria vida...*

A professora Bárbara é Pedagoga e sempre declarou apreciar muito a Filosofia. Em sua análise está evidente a inquietação com a alienação popular e sua consciência disso, o que me faz lembrar Cohn (1994) para quem a ideologia tem a capacidade de vedar o acesso aos resultados da atividade social, por bloquear a reflexão sobre a forma como foram produzidos e, nas palavras da professora Bárbara, retira violentamente a pessoa de sua própria vida.

No oitavo encontro com o **Grupo Especial** (26 de maio de 2003), quando perguntei sobre sentimentos, sensações, aprendizagens e sobre o trabalho colaborativo:

*Professora Bárbara: Cada vez mais eu tenho percebido que o trabalho legal é: eu conhecer o trabalho das minhas colegas, elas conhecerem o meu... e a gente perder um pouquinho aquela inibição de que tem que ter uma aula perfeita. Porque às vezes a gente não mostra aquilo que faz achando que o outro vai criticar e na verdade nada é perfeito, não é? Mas essa abertura de a gente estar aqui...*

*Professora Bárbara: (...) se cada uma ficar em sua sala, isolada, só dando aula... eu acho que a gente tem mesmo que fazer coisas como essa. Porque se a escola não souber caminhar dentro dessa nova linha, dessa nova maneira, não existe futuro para ela.*

Comentando acerca da televisão nos lares, como fonte de união ou desunião das famílias:

*Professora Bárbara: (...) a televisão traz assuntos que não estão relacionados à família necessariamente.*

No décimo encontro com o **Grupo Especial** (23 de junho de 2003):

***Professora Bárbara: Ah! A gente faz parte de todo um projeto, por isso a gente se sente muito responsável.***

Após leitura do item “Cultura de Massa para a massa”, da BASE TEÓRICA:

*Professora Bárbara: Mesmo a gente que tem uma postura crítica - que pensa, às vezes é tomada pelo cotidiano sem querer. De repente você tem obrigações... é cobrado da gente, a gente cobra do outro, quer dizer, a gente se sente como peça de uma engrenagem. Às vezes, parece que eu só trabalho para pagar conta no final do mês... e isso,*

***de certa forma, é uma alienação de todo o meu projeto de vida, do que eu queria para o meu filho... E a vida é essa, não é?***

É impressionante o quanto elas citam suas relações familiares em nossas discussões. Isso corrobora a idéia de a profissional não se dissociar da mãe, mulher, esposa, filha... e do quanto essas relações ajudam-na a construir-se como professora. Vale citar: “*Os efeitos das ‘porosidades’ ou dos ‘fechamentos’, que acontecem entre os vários universos de pertença, podem ajudar-nos a compreender o ‘papel’ da profissão ‘na vida’ e o ‘papel da vida’ na profissão*” (MOITA, 1992, p. 116). Quando fala a pessoa (mulher, esposa, mãe, filha) da professora, ela fala a partir de idéias, ideais, valores, enfim, de determinada visão de mundo.

No sexto encontro com o ***Grupo Especial*** (28 de abril de 2003), a Professora Bárbara afirmou: “*...quando a TV chega nesse ponto de arrancar a pessoa de sua própria vida...*”. Neste momento, para ilustrar o excerto acima eu vou parafraseá-la: “quando a vida arranca a pessoa da própria vida...”.

***Professora Bárbara: Eu acho que aquele professor muito rígido, que não se dobra, que acha que sabe tudo, na verdade, ele sofre... sofre muito, porque tenta o tempo todo impor a sua lei.***

No décimo primeiro encontro (11 de agosto de 2003):

***Professora Bárbara: Eu estou com muita vontade de fazer.***

***Professora Bárbara: É importante ensinar a criança a sentir-se forte perante uma coisa (televisão) que é tão presente na vida dela.***

***Professora Bárbara: Na verdade, as críticas que eu faço são essas críticas, mas eu não via uma maneira de trabalhar em sala. Individual, conversar, tudo bem, mas em sala eu não via...***

Perguntei sobre o espírito de grupo e a avaliação que elas faziam do crescimento de si mesmas.

***Professora Bárbara: É gostoso saber que a gente está no mesmo barco!***

*Professora Bárbara: Porque cada uma aqui tem um jeito, não é verdade?*

*Professora Bárbara: Eu acho que isso tem tudo a ver! Eu acho que o trabalho de equipe se deve, principalmente, à mão da Roberta.*

No excerto acima, a Professora Bárbara sinaliza a importância de o coordenador Pedagógico proporcionar suporte ao grupo. Essa ideia corrobora a de McDiarmid (1995).

Em mais uma demonstração de aprendizagem:

*Professora Bárbara: Eu sempre tive uma visão crítica, mas eu só fazia isso com o meu filho, em casa... e talvez de uma maneira não tão didática, quanto a deixar o outro falar, dar mais espaço, etc... E eu não imaginava como fazer isso em sala de aula...*

*Professora Bárbara: Isso é tudo! Porque você está fazendo um colchão de valores sobre o qual você vai trabalhar.*

*Professora Bárbara: Eu sempre amarrei muito os ensinamentos de xadrez com a vida dos alunos, mas eu nunca deixei muito eles falarem: acho que isso vai ser um desafio. Eu penso que vou conseguir coordenar bem, porque eu tenho um esquema montado dentro da minha cabeça, mas é algo que na prática eu nunca coloquei.*

No décimo terceiro encontro com o **Grupo Especial** (08 de setembro de 2003) em que a Professora Bárbara comentou sua experiência de análise pedagógico-crítica da televisão com os alunos da 2ª série:

*Professora Bárbara: Eu sou uma pessoa que fala muito... então eu tenho medo mesmo de falar demais... mais do que as crianças querem escutar, não é? (Risos)*

*Professora Bárbara: (...) eu acho que o caminho é por aí. Tem crianças com coisas ótimas para dizer.*

Interessante. A Professora Bárbara comenta sobre a dificuldade de deixar o outro falar, dar mais espaço ao outro, de ser crítica, fazer a crítica, mas não saber como conduzir isso em sala de aula com os alunos. Percebo um avanço em sua fala: “*Tem crianças com coisas ótimas a dizer...*” que é diferente de “*temos coisas ótimas a dizer às crianças*”. Os alunos saem da posição de ouvintes e tornam-se participantes da discussão.

*Professora Bárbara: (...) Às vezes você não sabe exatamente qual caminho seguir, ali no fogo das discussões - é tão complexo trabalhar com gente. Mesmo que você faça um roteiro é difícil, não é? Quando você vai trabalhar xadrez, ou português, ou qualquer disciplina, você está dentro de um círculo muito restrito, agora, **quando você vai trabalhar uma coisa tão grandiosa como, por exemplo, um desenho animado, que envolve tanta arte, tanta moral, tanta coisa... mesmo que seja um tema só: que seja a honestidade... cabe um mundo aí dentro!***

*Professora Bárbara: Agora, por exemplo, como levar a criança a chegar à conclusão de que vale à pena ser honesto, de uma maneira que não seja impositiva?*

*Professora Bárbara: (...) Uma coisa que eu penso muito, é que as escolas ainda estão imbuídas de que devem dizer o que é certo e o que é errado.*

E talvez, as escolas devam realmente dizer o que é certo e o que é errado, afinal, não apenas informam, mas formam. A questão é como apresentar esse certo e errado, se é que há este antagonismo. Não se trata de o professor deixar de falar, mas saber falar na hora certa, após explorar, através de questionamentos, o pensamento dos alunos. Retomando o referencial teórico deste trabalho, pode-se citar Cortella (1998) que sugere que o *otimismo crítico* predomine: a escola é espaço de transformação social e o professor é agente político-pedagógico. O professor deve possuir consciência crítica sobre sua posição. Para formar criticamente é preciso ser crítico. A programação televisiva deve ser analisada na perspectiva de uma Pedagogia Crítica.

*Professora Bárbara: (...) a vida do professor é um compromisso atrás do outro, e como nós lidamos com gente, tudo tem que dar certo de alguma maneira, então, vamos aprendendo.*

*Professora Bárbara: O indivíduo passa a vida recebendo orientações dos pais, dos professores, da sociedade... são parâmetros. Porém, esse ser, para que possa caminhar pelas próprias pernas, ele vai ter que filtrar tudo o que foi dito. Em algum momento da vida ele vai ter que reelaborar. E eu acho que a televisão é algo tão presente na vida dessas crianças, que é lógico que a escola vai perder para a televisão em termos de moral, não é?*

No décimo sétimo encontro com o **Grupo Especial** (27 de outubro de 2003):

*Professora Bárbara: Para mim é um desafio trabalhar com isso de uma maneira que os conceitos não venham de cima para baixo, para que saia deles o conhecimento. Mas, ao mesmo tempo, em termos de moral, a gente tende a dizer para a criança aquilo é que é a verdade, aquilo é que é o mundo, aquilo é que é o correto. Eu me sinto segura de trabalhar... pegar o desenho, comentar, mas...*

Após leitura de “O Comprometimento com a Realidade Viva” da BASE

TEÓRICA:

*Professora Bárbara: (...) Eu tenho percebido que a sociedade, os valores são coisas vivas, eles não são coisas mortas. Entende? Então, eu acho que esse trecho que nós lemos diz isso: que a sociedade é uma coisa viva! Que o conhecimento é uma coisa viva!*

No vigésimo e último encontro com o **Grupo Especial**, avaliando os trabalhos e encerrando as leituras do último subitem da nossa BASE TEÓRICA, 1.4.3 “Conscientização é Diálogo”:

*Professora Bárbara: O texto é perfeito! Tem uma coisa que me deixa maravilhada! Quando eu me formei, há vinte anos atrás, você falar em Paulo Freire não era como é hoje... os educadores, de uma maneira geral, não aceitavam muito Paulo Freire. Só os mais progressistas, mesmo. Então, eu acho muito interessante que de uma maneira “light”, leve, foi assim que aconteceu e está acontecendo uma verdadeira revolução dentro da educação. Eu acho que hoje em dia todos os educadores, mesmo aqueles que não estudaram Paulo Freire, de certa forma estão aplicando suas idéias.*

Será mesmo, que educadores que não estudaram Paulo Freire, estão “aplicando” suas idéias? Estarão, realmente, preparados para trabalhar com suas propostas e ideais. Ou estarão apenas familiarizados com este nome que é um verdadeiro ícone na história da educação brasileira?

Tecendo comentários sobre aquele momento de matrículas, em que os pais faziam seus cálculos, estudavam seus orçamentos e decidiam sobre a permanência, ou não, de seus filhos na instituição:

*Professora Bárbara: (...) Eu acho que existe uma determinada população de pais, que de fato tem uma visão mais autoritária. Só que, cada vez mais, existe uma leva de pais que tem um pensamento muito mais arejado. Então, a gente não pode se apegar a uma proposta tradicionalista, senão nossa escola vai ficar à parte.*

*Professora Bárbara: Eu acho que a gente está vivendo um momento de crise na sociedade, então, a gente está fazendo o correto e o possível.*

*Professora Bárbara: Mas eu acho que a gente tem que ter a confiança e uma base teórica que te sustente. (...) Eu tenho que seguir baseada nas conclusões dos Pedagogos que eu li.*

*Professora Bárbara: (...) eu acho que é um grande erro de algumas escolas particulares que, para manter a clientela, fazem uma verdadeira salada mista de tudo: cedem a pais, cedem a alunos. Isso não é educação. Esse tipo de escola, eu acho que a gente não deve ser.*

*Professora Bárbara: Sabe que tudo o que eu sei de teoria e de prática... e não é pouca coisa, são anos de estrada. Então, eu não sei como nós poderíamos estar fazendo de outra maneira?*

*Professora Bárbara: Eu acho quando o professor está com um grupo, ele não pode ser completamente uma folha de papel em branco. Ele tem que saber muito bem aquilo que está trabalhando.*

*Professora Bárbara: (...) E ele tem que ter uma sensibilidade muito grande para saber o que a turma está falando.*

*Professora Bárbara: Eu acho que o melhor de tudo foi que a gente fez um grupo e nesse grupo a gente se fortalece. O ideal seria a gente aumentar esse grupo!*

*Professora Bárbara: E esse compromisso da outra falar, da gente abordar as nossas dúvidas...*

*Professora Bárbara: Vejam que desafio que a gente tem? As gerações vão mudando, os interesses delas vão mudando e a gente tem que acompanhar. (...) O conteúdo tem que descer até a realidade do que está sendo vivido. Então, por isso, eu acho que a melhor coisa que tem é trazer a televisão, porque ela é uma das coisas mais presentes na vida dos alunos, até mais que a gente. A gente fica quatro horas com a criança e, às vezes, eles ficam assistindo à televisão muito mais que isso. E, às vezes, eles ficam mais tempo na televisão do que com os pais... e a televisão cria mais valores dentro das cabecinhas deles do que os próprios pais e a gente.*

Essa reflexão de Professora Bárbara traz à tona os referenciais de Ferrés (1996) sobre o tempo que as crianças dedicam ao exercício de assistir à televisão, as idéias de Feilitzen (2000) que questiona o quanto somos produtos do ambiente – *pais, escola, colegas, mídia, religião e estrutura social – e até que ponto agimos independentemente?* (p.52) e os pensamentos de Arnaldo e Finnström (2000) que sinalizam *uma ruptura em escala mundial da família, escola e comunidade* (p.40).

Quando perguntei sobre o que mais chamou sua atenção:

*Professora Bárbara: Aquela parte de alienação... porque as pessoas vivem muito alienadas da própria vida. E tudo o que eu estudei há vinte anos atrás, os meus ideais mais profundos, lá de quando eu comecei a fazer Pedagogia, eram exatamente essa educação mais humanizadora, que resgatasse o sujeito, que devolvesse a vida para ele mesmo.*

*Professora Bárbara: O legal é o relacionamento que você estabelece com a criançada, porque é um crescendo. Um crescendo de confiança, de conhecimento um do outro, de afetividade. Afetividade não é você pegar e dar um beijo, é assim, uma conversa, que vai dentro de você...*

*Professora Bárbara: ... e fica dentro do outro! Grande Valentina!*

Afetividade, em educação, não é só o carinho físico, mas o comprometimento com o crescimento do outro. Por isso, sai do professor e fica dentro do aluno e, concomitantemente, sai do aluno e fica dentro do professor, na perspectiva do professor/aprendiz e do aprendiz/ensinante de Paulo Freire.

### **6.1.1 Evolução do Pensamento da Professora Bárbara**

A Professora Bárbara inquietou-se com a empolgação demonstrada pelos alunos, quando efetuou o levantamento da programação preferida por eles. Ao trabalhar com o desenho, antes das nossas discussões, ela disse que exporia o próprio ponto de vista para os alunos, adoraria passar para eles o seu desenho animado preferido.

Sentia-se velha, distante do universo dos alunos, não conseguia vislumbrar o mundo deles e não entendia essa situação. Verificava que as crianças permaneciam muito tempo diante da televisão e estava achando difícil fazer uma crítica da programação preferida deles, embora o fizesse para si própria.

Bárbara confabulava que era necessário preparar-se para realizar esse trabalho, pois acabaria abordando todos os valores possíveis. Mas reconhecia: na verdade, é algo que se aprende. Era necessário partir de algo do interesse dos alunos e transformá-lo em atividade pedagógico-crítica.

A professora via nesse projeto de análise crítica da televisão uma grande responsabilidade, afinal, refletia ela, a televisão, muitas vezes, é o único veículo de entretenimento de pessoas que se alienam da própria vida, através da programação apresentada. As pessoas são envolvidas pelo cotidiano... ela mesma, às vezes, sentia-se peça de uma engrenagem, alienava-se do seu projeto de vida, do que desejava oferecer para seu filho.

Para Professora Bárbara, o professor não deveria ter inibição de trocar idéias com os seus companheiros de trabalho, achando que sua aula precisaria ser perfeita. Nada é perfeito! E se a escola não souber caminhar dentro dessa nova linha, não haverá futuro para ela. Aquele professor que não se dobra, na verdade, sofre.

Ao longo de nossas discussões, Professora Bárbara afirmou que estava com muita vontade de desenvolver o trabalho pedagógico-crítico e de ensinar a criança a sentir-se forte perante a televisão. Ela não via uma maneira de trabalhar em sala de aula. Sempre teve uma visão crítica, gosta muito de falar, mas não sabia deixar o outro falar, não sabia dar mais espaço para o outro. Isto, para ela, foi um desafio.

Após ter desenvolvido o trabalho de análise pedagógico-crítico da TV com os alunos da 2<sup>a</sup> série, reconheceu: as crianças têm coisas ótimas a dizer. Achava complexo

trabalhar com gente e percebia um mundo de análises dentro de um trabalho com desenho animado. Não via como trabalhar certos valores sem ser impositiva e temia que a escola perdesse para a televisão em termos de moral. Ela percebia, e percebe, a sociedade e o conhecimento como coisas vivas.

Ela disse que se sentia segura para trabalhar, na sua opinião estávamos fazendo o correto e o possível. O professor deve conhecer muito bem aquilo com que pretende trabalhar. Era então necessário ter a confiança e uma base teórica que sustentasse a prática do professor e isso obteve-se com os estudos da BASE TEÓRICA. Não vislumbrava um outro modo de fazer educação. Não seria possível retornar ao ensino tradicional.

O conteúdo precisaria nivelar-se à realidade vivenciada pelos alunos. Para a Professora Bárbara, o conteúdo e a forma da televisão acrescentam mais valores à formação dos alunos do que os próprios pais e os professores. Bárbara fica feliz por perceber que o que ela aprendeu há vinte anos atrás - uma educação mais humanizadora, que resgate o sujeito e devolva a vida para ele mesmo - parece concretizar-se hoje no plano da ação. Conforme discutido anteriormente, talvez ela faça essa reflexão apoiada na força do nome de Paulo Freire e não no entendimento de sua proposta pedagógica.

Enfim, a professora percebia a importância do *Grupo Especial* e sentia-se fortalecida neste grupo.

## 6.2 LEITURA DAS APRENDIZAGENS DA PROFESSORA VALENTINA

Professora Valentina tem 38 anos de idade e possui 16 anos de experiência profissional (todos na instituição onde se realizou este trabalho). Há cinco anos trabalha com alunos de 1ª série no período matutino, lecionando Português, Matemática, Ciências, Informática, História e Geografia. Nos encontros com o *Grupo Especial*, apresentava-se sempre muito atenta a tudo o que era comentado.

No terceiro encontro com o *Grupo especial* (17 de março de 2003), momento em que analisávamos o desenho animado “O Máscara” ela afirmou:

*Professora Valentina: Eu, no começo, também não estava entendendo, não estava gostando... achei sem graça... não tem sentido... é muito vazio... (o desenho).*

Perguntei o que elas fariam se aquele fosse o desenho preferido dos seus alunos:

*Professora Valentina: Dificil, hein? Eu acho que eu teria que assistir de novo para poder tirar alguma coisa.*

*Professora Valentina: Eu precisaria ver de novo, porque eu não consegui tirar nada!*

*Professora Valentina: Gente, mas isso é uma coisa que está aí para atordoar mesmo, não?*

*Professora Valentina: E a gente vai fazer esse trabalho com alguma coisa que eles queiram?*

É importante partir da programação preferida pelos alunos e não da preferida pelo professor. Quanto às sugestões de análise pedagógico-crítica e exemplos de utilizações pedagógicas do desenho animado “O Máscara”:

*Professora Valentina: Muito boas mesmo!*

A professora comentou um incidente ocorrido em sua residência, em que seu filho de nove anos pergunta o que acontecia entre o casal de lésbicas, personagens da novela das oito horas, exibida pela Rede Globo de televisão, à época desta pesquisa.

*Professora Valentina: Mas o que eu queria dizer a respeito disso é: o que teria acontecido com meu filho se eu não estivesse ali? **Como a criança precisa estar assistida para assistir à televisão!** Então, o que poderia ter passado pela cabeça dele? Por isso é importante saber o que eles assistem.*

Voltando à discussão da análise pedagógico-crítica da TV na escola:

*Professora Valentina: E você vai orientar a gente para fazer um trabalho?*

No quinto encontro com o **Grupo especial** (14 de abril de 2003), assistimos juntas ao desenho preferido pelos alunos da 4ª série, também citado como predileto no levantamento da Professora Bárbara.

*Professora Valentina: Por quê que a televisão produz um desenho desse?*

Pedi a elas que levantassem pontos para reflexão:

*Professora Valentina: Pavor, medo, coisas escuras, agressividade nas palavras. Eu achei muito feio: otário, cachorro, idiota... eu acho horrível isso! Gritos, brigas, traição, grosserias, cinismo, jogo - como se a vida da gente dependesse só de sorte. O clima muito pesado, a provocação.*

Quando disse a elas que precisávamos transformar os pontos em “questões problematizadoras”:

*Professora Valentina: Eu preciso assistir mais.*

O sexto item que sugeri como questionamento para o desenho animado “Yu-Gi-Oh” abordava o medo: O que é medo? Quais são os medos de vocês? Do que vocês têm medo?

*Professora Valentina: Olha que bonito! Eu acho tão ruim sentir medo, gente. É horrível, não é? Eu acho!*

Perguntei a elas o que estava faltando para que elas trabalhassem o conteúdo e a forma de abordagem da televisão com seus alunos:

*Professora Valentina: Escrever, esquematizar melhor para visualizar melhor.*

Será que para a professora Valentina solidificar uma aprendizagem é colocá-la no papel? Sistematizá-la de maneira escrita?

No oitavo encontro (26 de maio de 2003), perguntei se elas estavam cansadas de ir ao Colégio em horário extra, para participar do **Grupo Especial**:

*Professora Valentina: Não, eu gosto muito!*

Questionei, também, como estavam se sentindo e como avaliavam as aprendizagens:

*Professora Valentina: Eu gosto! Eu gosto de fazer coisas diferentes! Eu acho muito gostoso. **Eu estou querendo fazer o trabalho com a minha sala, estou querendo ver como eu vou me sair, o que eu aprendi de verdade.***

*Professora Valentina: Já está dando para entender...(a dinâmica do trabalho).*

*Professora Valentina: ...(a gente) assiste de uma outra forma.*

*Professora Valentina: Por causa da aprendizagem... (ocorrida em nossos encontros).*

No décimo encontro com o **Grupo Especial** (23 de junho de 2003), ficou combinado que daríamos início aos trabalhos pedagógico-críticos com os alunos a partir do segundo semestre, de modo que durante as férias de julho seria possível, de acordo com a professora:

*Professora Valentina: Pensar mais!*

Quanto às leituras da BASE TEÓRICA do trabalho:

*Professora Valentina: Dá para entender bem!*

Professora Celeste comentava que tinha coragem de mudar, dava a mão à palmatória, não tinha medo de arriscar:

***Professora Valentina: Eu me sinto como você professora Celeste. Eu acho que quando eu olho para trás, eu fico feliz hoje comigo... eu acho que progredi muito. É lógico que tem muita coisa para aprender e para mudar, mas eu penso que hoje sou muito melhor do que antes.*** (Refere-se ao início da carreira).

No décimo primeiro encontro com o ***Grupo Especial*** (11 de agosto de 2003), programando a continuidade dos trabalhos:

*Professora Valentina: Temos que colocá-los para pensar!*

*Professora Valentina: Gente! Eu achei mais difícil analisar o “Tom e Jerry” do que os outros desenhos! Eu estou meio perdida... **vocês vão precisar me ajudar!***

As professoras participantes passaram de uma atitude de dependência em relação às orientações da coordenadora/pesquisadora, à de confiança que estabeleceram umas com as outras. O espírito de equipe estava fortalecido. Perguntei o que estava proporcionando isto:

*Professora Valentina: Eu acho que não está havendo competição entre nós!*

*Professora Valentina: E você (Roberta) deixou à vontade! Você não impôs! Porque quando é imposto muita gente vem, mas vem falando: “Ai! Que chato!”. Então, veio quem quis. Eu não vim aqui pensando: “Ai, Eu quero aparecer para a Roberta, porque ela é minha coordenadora!”. Não! Eu vim porque eu quero e porque eu gosto de aprender.*

Este “veio quem quis” nos faz refletir: Por que veio? Por que quis? A Professora Valentina expôs seu ponto de vista: veio porque gosta de aprender. No mesmo contexto, a Professora Celeste afirmou: veio porque gosta de enfrentar o novo. Mas o fato é que:

*“Não há dúvida de que há alguma seletividade aqui. Os professores abertos a novas idéias são atraídos para escolas ‘em movimento’. Os professores que relutam em aprender podem achar mais seguras as escolas ‘travadas’ (...) o poder do local de trabalho é uma arena em que deve ocorrer a luta pelo aperfeiçoamento. (FULLAN e HARGREAVES, 2000, p. 64)*

Rosenholtz (apud FULLAN e HARGREAVES, 2000) verificou, em sua amostra, que há duas culturas escolares distintas: as escolas *em movimento*, ou *enriquecidas em termos de aprendizagem* e as escolas *travadas*, ou *empobrecidas quanto à aprendizagem*.

E, sobre aprendizagens, a professora mostra o que aprendeu:

*Professora Valentina: A minha maior surpresa foi o dia do Máscara! Lembra quando a Roberta perguntou o que nós tiraríamos dali? Nada! Imagine, ninguém tiraria nada! Então, na hora que a gente se deparou com aqueles questionamentos ali... Nossa!*

No décimo terceiro encontro com o **Grupo Especial** (08 de setembro de 2003), a professora Valentina comentava a respeito de seus filhos e da forma como lidava com a programação da televisão em seu lar. Foi quando afirmou:

*Professora Valentina: Bom, primeiro que eu não deixo mesmo... passar uma tarde em frente à televisão: é a coisa mais difícil. Depois, eles preferem jogos de computador. (...) **Eu gostava muito de televisão quando era criança.***

No décimo quarto encontro (22 de setembro de 2003), a Professora Valentina desenvolveu o trabalho de análise pedagógico-crítica, acerca do desenho animado “Três Espiãs Demais”, com seus alunos da 1ª série. No encontro seguinte, décimo quinto, comentamos a experiência:

*Professora Valentina: (...) Eu acho que é isso que a gente tem que fazer: ensiná-los a assistir... porque eles passam a enxergar diferente. Sabe! Às vezes eles não tinham pensado naquilo, mas aquilo está ali para eles assistirem... talvez eles não tenham consciência do aprendizado para eles (...).*

*Professora Valentina: Eu estava preocupada sim! Mas para mim foi uma surpresa: eu achei que foi fácil, na hora fluiu... porque também a gente tem a experiência de sala de aula, não é gente? E eu fiquei impressionada no quanto os alunos ficaram atentos. É que eles não sabem conduzir sozinhos, mas eu achei muito fácil fazer o trabalho com eles. E eles gostaram de assistir ao desenho juntos... Eu achei que eles despertaram!*

*Professora Valentina: (...) Eu achei muito fácil fazer esse trabalho com eles! Agora eu quero fazer outros!*

*Professora Valentina: (...) Que bom que você (Roberta) gostou!*

*Professora Valentina: É engraçado que eu prestei atenção, também, no tempo deles! Não é Roberta? Você viu o tempo de atenção deles? No final eles já não estavam agüentando mais. Então, a gente tem que ver isso também em sala de aula. Se você começa um assunto e começa a estender muito, não rende! Fica uma parte, o resto você perde. Então, eu achei interessante notar o tempo das crianças, mesmo num desenho.*

No vigésimo e último encontro, comentei que aquela havia sido a primeira experiência de utilização pedagógico-crítica para cada uma e que por ser uma primeira vez estava muito bom:

*Professora Valentina: E eles também vão aprender muito.*

Sobre a avaliação dos trabalhos como um todo:

*Professora Valentina: Sabe o que eu acho? Que qualquer pessoa que vá trabalhar com esse projeto tem que estudar, como a gente estudou. Porque fazer sem preparo é difícil!*

*Professora Valentina: Eu também acho que nós estamos trabalhando na direção certa!*

*Professora Valentina: (...) eu acho que a gente está acertando mais do que errando, gente!*

*Professora Valentina: Eu não sei mais voltar para trás!*

*Professora Valentina: (...) o professor não pode deixar o grupo de jeito nenhum, pois é ele quem vai mediar, conduzir, fechar...*

*Professora Valentina: Ah! Tem que ter a parte teórica, não é gente? Eu acho!*

*Professora Valentina: Ler é tudo, não é gente!*

Quanto ao questionamento sobre o momento mais marcante dos nossos encontros e trabalhos:

*Professora Valentina: Para mim, a parte que mais marcou foi a que falou que a escola PODE ensinar a assistir televisão... eu acho*

*importante porque os pais não fazem isso. Tem pais que até colocam certo limite no que assistir, no que não assistir, mas não sabem como ensinar. Por isso seria interessante que esse fosse um trabalho da escola. Vocês vejam: uma vez que a gente fez e eles já tiveram um estalo.*

### **6.2.1 Evolução do Pensamento da Professora Valentina**

Inicialmente, a Professora Valentina não estava gostando do desenho animado “O Máscara” selecionado para ser trabalhado; além de não entendê-lo, julgava-o atordoante. Precisaria assistir a ele mais vezes para poder planejar alguma atividade pedagógico-crítica. Baseada na experiência com seus filhos, concluía que a criança precisava estar assistida para assistir à televisão, e mais, conhecer o que ela assiste.

Pessoalmente, achava muito ruim sentir medo, considerava horríveis gritos, brigas, grosserias, cinismo, jogo. Tudo isso apareceu no desenho animado “Yu-Gi-Oh” e, essa declaração, ela fez às colegas num dos encontros com o **Grupo Especial**.

Valentina perguntou se eu as orientaria para realizar o trabalho. Declarou gostar de fazer “coisas diferentes”, queria ver como se sairia, verificaria o que realmente havia aprendido. Começava a entender, aprendia a assistir de outra forma, tudo isso devido às vivências com o grupo. Ao analisar sua prática do passado até os dias atuais, sentia-se feliz, via um grande progresso.

Percebia a necessidade de colocar seus alunos para pensar, mas sentia-se “perdida” para realizar esta tarefa, por isso pedia ajuda às colegas, agora, não mais a mim, mas sim ao grupo. Valorizava o fato de não haver competição entre as integrantes do **Grupo Especial**, e atribuía parte dos sucessos que via em nosso trabalho a este fato. Elogiava também o trabalho por não ser uma atividade imposta pela coordenadora/pesquisadora, já que estavam ali as professoras que queriam. A Professora Valentina foi uma que quis, “por gostar de aprender”, declara ela.

Uma das maiores surpresas para esta professora foi o trabalho com o desenho animado “O Máscara”, o primeiro que foi analisado e trabalhado. Ao ser interrogada sobre o que poderia ser retirado daquele desenho para uma análise pedagógico-crítica, respondeu: “*Nada! Imagine, ninguém tiraria nada!*”. E a surpresa dela aconteceu quando apresentei as “questões problematizadoras” advindas do desenho e os exemplos de utilização pedagógica suscitados por ele.

O interessante foi que ela confessou gostar muito de televisão quando criança, assim imaginava que as crianças gostavam tanto quanto ela e, por isso, era importante ensinar os alunos a assistirem à televisão, pois dessa forma, passariam a enxergar de uma nova perspectiva.

Após desenvolver o trabalho pedagógico-crítico com seus alunos, sentiu-se surpresa, novamente. Considerou fácil, pois na hora fluiu e ela atribuiu isso à experiência na sala de aula, que vem acumulando ao longo dos anos. A Professora Valentina achou que os alunos gostaram de assistir ao desenho juntos, achou que eles “despertaram”. Para ela, o que mais marcou nos nossos trabalhos foi saber que a escola PODE ensinar a assistir à televisão e, sendo assim, seria interessante que toda a escola “abraçasse a causa” (Inserção no Projeto político-pedagógico da escola). Porém, todos os educadores precisariam estudar, pois fazer uso pedagógico-crítico da TV, sem preparo, é difícil. Todos teriam que ler, pelo menos, a BASE TEÓRICA. “Ler é tudo”.

Segundo Professora Valentina estamos na direção certa, estamos acertando mais do que errando, diz ela e acrescenta que não saberia mais voltar atrás. “*Uma vez que a gente fez e eles já tiveram um estalo*”. Agora, pergunto, quem será que teve “o estalo”? Os alunos ou a própria professora? Ou ambos?

### 6.3 LEITURA DAS APRENDIZAGENS DA PROFESSORA CELESTE

Logo no primeiro encontro com o *Grupo Especial* (16 de setembro de 2002), enquanto comentávamos a citação de Salvador (1993) sobre a vida ser em cores e a escola em preto e branco, a Professora Celeste, com 58 anos de idade, 40 de experiência profissional, sendo 14 deles nesta instituição, professora de Português das 4<sup>as</sup> séries A, B e C, verbalizou:

*Professora Celeste: Mas aí vai depender muito de nós. Nós é que temos que fazer essa parte “colorida” e modificar, porque a aula fica chata mesmo se você não inovar, se você não sair um pouquinho... Então, depende da gente “colorir”, para que a escola não se torne preto e branca para eles, porque de fato, os atrativos são inúmeros!*

*Eu estou aprendendo muito com eles e às vezes eu saio da aula e penso: “hoje eu aprendi mais do que eles aprenderam” e eu sinto que é gostoso isso!*

O grifo está de acordo com as idéias de Paulo Freire (1979) sobre o aprendiz que ensina e o professor-aprendiz. A professora Celeste não se coloca como a sábia, a detentora de todo o saber.

Mais adiante, falando das incertezas da mudança:

*Professora Celeste: De fato, nós estamos inovando, mas você tem que correr o risco de errar...*

Ao falarmos da importância da colaboração para o crescimento do grupo:

*Professora Celeste: (...) Eu acho que a gente tem que ter simplicidade com o colega, porque muitas vezes a gente tem que falar dos fracassos.*

Segundo Fullan (2000), na cultura colaborativa, os fracassos e incertezas não são ocultados, protegidos e defendidos, mas sim partilhados e discutidos na busca de ajuda para a solução dos problemas. Não se trata de despendar tempo e energia com retrocessos, mas

assumir um trabalho de dedicação, de responsabilidade coletiva, de comprometimento intenso e comum.

*Professora Celeste: O dia que eu sentir que eu não posso mais ouvir a criança falar, que eu não tiver mais paciência para isso... amor, carinho para lidar e achar que está tumultuando demais... está na hora de eu parar! Por enquanto, bem, graças a Deus eu tenho gás... Às vezes eu ouço colegas e comento com meu marido: “será que eu vou terminar minha carreira assim desiludida, desanimada?”*

Quando a Professora Celeste comenta sobre a desilusão e o desânimo de algumas colegas, imediatamente nos reportamos à “Fase de Conservantismo e Lamentações” descrita por Huberman (1992, p.45) sobre as tendências gerais do ciclo de vida dos professores.

No terceiro encontro com o **Grupo Especial** (17 de março de 2003), iniciamos os trabalhos de análise pedagógico-crítica da televisão. Assistimos ao desenho animado “O Máscara” e pensamos possibilidades pedagógicas:

*Professora Celeste: (...) Mas eu, eu estou dizendo eu, não achei gostoso.*

*Professora Celeste: Como eu não gostei, e se as crianças gostassem... eu teria que partir deles, se não eu não saberia... Eu pediria que eles me entusiassem! Iria questionando por que eles gostam daquilo, para ver se eu gostava... se eu encontrava alguma coisinha para poder trabalhar.*

*Professora Celeste: Mas de onde a gente parte para tirar uma análise crítica?*

*Professora Celeste: É! Porque eu acho que se você não gosta, você não consegue trabalhar.*

Após explorar com as professoras participantes as possibilidades pedagógico-críticas, apresentei, atendendo ao pedido delas, os exemplos de usos pedagógicos suscitados pelo desenho animado “o Máscara”.

*Professora Celeste: As sugestões, para mim, foram ótimas!*

*Professora Celeste: (...) quanta coisa que dá para trabalhar. Porque aí eu acho que a gente vai trazendo para o dia a dia da gente, para a*

*vida. Vai fazendo um paralelo do desenho com a realidade... mas eu JAMAIS poderia imaginar tantas sugestões!*

Durante o quarto encontro com o **Grupo Especial** (31 de março de 2003), avaliamos nosso encontro anterior e a nossa vivência de análise do conteúdo e da forma da televisão:

*Professora Celeste: Eu nunca pensei que um desenho, que eu assisti, esse do Máscara, que a gente pudesse fazer dele um levantamento, um questionamento, como você fez. Eu achei válido e interessante... e quando você propunha para a gente o trabalho com a TV, eu não imaginava que ele pudesse ser tão rico como é. Quer dizer, a amostragem já foi benéfica, gratificante mesmo. E eu fiquei pensando, questionando, será que eu sou capaz de fazer um levantamento sozinha, num desenho? Aí eu mesma concluí que não! Que sozinha eu não sou! Eu preciso ter mesmo uma ajuda, trabalhar junto, como você propôs, porque mesmo esse desenho que as crianças falaram, que eu não sei nem pronunciar o nome, eu não sei nem como é. Então, eu acho que só vendo e com a sua ajuda, que tem mais tarimba, é que a gente pode fazer um levantamento. Mas achei muito legal.*

E ao término do quarto encontro (31 de março de 2003):

*Professora Celeste: Não! Eu achei muito interessante tudo isso que nós lemos e que foi falado, mas eu acho que vou ficar com o finalzinho da nossa leitura: é um desafio mesmo, para a gente, usar a Televisão Comercial para fazer disso um trabalho de educação.*

*Professora Celeste: Eu achei... eu fiquei assim maravilhada de ver que a gente pode fazer da Televisão Comercial um passo, um trampolim para um aprendizado mais rico para a criança. Mas a gente precisa estar na retaguarda.*

Assim como o professor deve estar na *retaguarda* para desenvolver o trabalho pedagógico-crítico com a programação da televisão, segundo a Professora Celeste, naquele momento, ela sinalizava a importância de que eu estivesse na retaguarda das professoras participantes dando suporte e orientando-as sobre a forma de proceder, o que corrobora McDiarmid (1995):

*Professora Celeste: Ah! Porque se ela não orientar...*

No quinto encontro com o **Grupo Especial** (14 de abril de 2003), assistimos ao desenho que os alunos das Professoras Celeste e Bárbara citaram como o preferido: “Yu-Gi-Oh!”. Perguntei quais os tipos de questões que poderiam ser consideradas. E a resposta:

*Professora Celeste: Eu não sei! Eu preciso aprender!(...).*

*Professora Celeste: Pode “colar”?*

Procurei explorar com o grupo o que poderia ser feito com aquele desenho animado; somente depois de fazer questionamentos e a pedido das professoras, apresentei as “questões problematizadoras” que eu havia levantado. A partir disso:

*Professora Celeste: A gente tem mesmo que fazer esse levantamento, porque a gente vê e banaliza... A gente não dá valor nenhum! Você começa a valorizar(...). Agora, você começa a APROVEITAR a partir de um levantamento que eu não sei fazer, mas que a Roberta sabe fazer... que a gente aproveita alguma coisa. Eu acho que a finalidade desse trabalho é fazer de uma coisa que a gente acha que é uma porcária (risos e comentários das demais participantes)... ver o que que a gente vai fazer de bom, já que a criança adora ver isso.*

*Professora Celeste: (...) Eu acho que eu chego um dia, não é?*

*Professora Celeste: Mas eu não sei, não saberia fazer isso!*

*Professora Celeste: (...) Eu acho que eu chego lá, mas eu tenho que aprender.*

Encerrando o quinto encontro (14 de abril de 2003), a Professora Celeste comentou sua experiência com a implantação do Construtivismo e o que disse à diretora da escola na época:

*Professora Celeste: (...) “à medida que eu tiver segurança, você pode ficar tranqüila que eu faço”. Porque se você não estiver segura, você vai gerar mais insegurança!*

No sétimo encontro com o **Grupo Especial** (12 de maio de 2003):

*Professora Celeste: Como o grupo está diferente!*

No oitavo encontro (26 de maio de 2003), perguntei sobre sentimentos, sensações e aprendizagens:

*Professora Celeste: Eu vou falar por mim: gosto por interesse de buscar conhecer algo novo. E tudo o que eu vejo agora sobre o programa preferido das crianças, eu quero aprender, eu quero ver. Eu estou gostando!*

*Professora Celeste: (...) a gente vem preocupada, mas preocupada com o tempo que vai perder entre aspas, mas sabendo que depois a gente sai diferente.*

***Professora Celeste: Eu aprendi! Eu não sabia olhar de outra forma... eu não dava valor, eu não sabia dar valor!***

*Professora Celeste: Eu acho que quem não está conosco está perdendo a oportunidade de fazer algo melhor em prol dos nossos alunos. De aproveitar uma coisa que a gente não dá valor... Então, agora que a gente vê de outra maneira, a gente procura tirar de tudo alguma coisa. Não existe nada tão ruim... vamos tirar uma coisa boa daquilo ruim?*

No décimo encontro (23 de junho de 2003), perguntei o que faltava para o início dos trabalhos com as crianças, se elas já se sentiam preparadas e motivadas:

***Professora Celeste: Motivada eu estou! Preparada... eu acho que vai ter que ter a primeira vez... enfrentar o friozinho na barriga...***

Com quarenta anos de experiência, citar o “friozinho na barriga” denota que a aprendizagem adquirida pela experiência não é linear, por causa da própria característica do ensino: cada situação é singular, razão pela qual a rotina não se instala na escola. Segundo Huberman (1992), no final da carreira profissional, acontece o fenômeno de recuo e de interiorização em que o sujeito paulatinamente vai deixando de investir no trabalho, para investir mais em si mesmo. É o chamado “desinvestimento” que se observa nos estudos acerca do ciclo de vida humana. Porém, no caso específico da investigação sobre o ensino, o autor afirma faltarem demonstrações empíricas de que isso aconteça, mas não há razão para

ser diferente de outras profissões. No exemplo supracitado, a Professora Celeste contradiz a literatura. Abaixo, ela expõe a necessidade de aprender com a ação, de aprender fazendo.

*Professora Celeste: (...) a gente pode até falhar em algumas afirmações, mas eu acho que tudo isso é positivo, porque aí você vai vendo o erro, a sua falha e na próxima, você vai poder aprofundar mais. E tem que começar!*

Sobre nossas leituras e os momentos de estudo:

*Professora Celeste: Ah! Sempre vale.*

Sobre a capacidade de mudança em sua vida docente:

*Professora Celeste: (...) eu sou mais “light” hoje: eu tenho posturas com os meus alunos hoje, que há anos atrás eu não tinha... não sei se é porque o mundo mudou, mas graças à Deus que eu mudo junto.*

*Professora Celeste: (...) Agora, eu vejo que estou no final da carreira e ainda tenho coragem para mudar e dou a mão à palmatória. Eu vou, eu arrisco!*

*Professora Celeste: Gente! Mas eu fico maravilhada comigo mesma! Quando eu vejo minhas colegas que dizem : “ai, está bom, já estou no fim... leva do jeito que dá... eu não vou fazer isso...” Eu não sou assim, eu quero mudar... nem que eu erre, mas eu dou minha cara à tapa! A idade, para mim, não pesa... e não está pesando, por enquanto, em setor nenhum.*

No décimo primeiro encontro (11 de agosto de 2003), nós combinávamos a respeito da continuidade dos nossos trabalhos. Era o início do 2º semestre daquele ano letivo.

*Professora Celeste: Mas agora, também, a gente já está mais segura...*

*Professora Celeste: Eu não esperava encontrar nesse projeto tudo aquilo que eu encontrei. Assim, por exemplo, tirar do negativo, um positivo. Então, eu não dava valor para um desenho. Eu nem gostava de determinados desenhos! E quando você (Roberta) falava que a gente podia levar a televisão para a sala de aula, eu ficava questionando: “o quê nós vamos tirar? Eu não sabia o que tirar!” Então, eu tenho percebido que isso serve para tudo: de algo negativo você pode tirar o positivo. Então, eu estou animada. Estou achando que vai surtir maravilhas, porque a nossa criança é muito esperta, é muito viva. Eu tenho certeza que nós vamos colher maravilhas!*

**Professora Celeste:** *Eu não achava uma linha! Primeiro eu achei aquele desenho do Máscara horrível. Pensei: o que nós vamos tirar daí? Aí você (Roberta) foi explicando, foi mostrando para a gente, analisando, botando a gente para pensar, que você viu: cada uma pensa de uma maneira e o todo fica legal. Então, assim eu fui percebendo e gostando!*

Quanto ao espírito de grupo e o crescimento de cada uma das participantes:

*Professora Celeste: O espírito de grupo? Mas nossa! Se melhorar estraga...*

*Professora Celeste: (...) a gente vê a dificuldade de cada um e vê também o coleguismo, a afinidade, não é?*

*Professora Celeste: (...) o respeito à individualidade de cada uma...*

*Professora Celeste: É uma pena que outros colegas não estejam inseridos nesse ambiente! E com esse propósito!*

Falando sobre a motivação para a participação do **Grupo Especial**:

*Professora Celeste: (...) Eu gosto de enfrentar o novo, nem que não dê certo! Se ela (Roberta) está estudando isso, é porque ela tem confiança naquilo que ela vai passar!" Então eu senti **muita segurança da sua parte**. Eu pensei: eu posso mesmo ir, porque eu vou ter onde me ancorar. Sinceramente, eu não acreditava que pudesse sair tudo isso! Levar a televisão para a sala de aula? Mas de que jeito nós vamos fazer isso? **Eu acho que nós já estamos preparadas para esse momento**. (...) **Eu não sei quando eu vou atingir o ideal! Mas não tem importância... porque eu estou com confiança!***

Para Rosenholtz (apud FULLAN e HARGREAVES, 2000), um dos efeitos mais importantes da colaboração entre os professores é seu impacto sobre a *incerteza* do trabalho que, quando enfrentada sem ajuda, pode diminuir demasiadamente o senso de confiança.

*Professora Celeste: E as oportunidades que nós estamos tendo de oferecer o melhor aos nossos alunos. De fazer com que a criança aprenda de uma maneira diferente. Criança gosta de falar, de partilhar. E, imagina através de um desenho, quanto que você não pode explorar?(...) E uma fala puxa a outra e é assim que acontece o crescimento.*

A Professora Celeste participou ativamente das discussões em que cada professora comentava sobre sua experiência de utilização pedagógico-crítica da televisão com seus alunos. No décimo terceiro encontro (08 de setembro de 2003), perguntei se todas estavam acompanhando as declarações da Professora Bárbara, a primeira a trabalhar com os alunos. Celeste comentou:

*Professora Celeste: Não, não! Não dá para ficar perdida depois da bagagem que nós recebemos. Mas eu estou naquela expectativa, estou sim!*

A professora Celeste estava “*naquela expectativa*” desde o décimo terceiro encontro (08 de setembro de 2003), o que se estendeu até o décimo sexto encontro (20 de outubro de 2003) com o *Grupo Especial*.

*Professora Celeste: Bom, eu estava naquela expectativa... naquela ansiedade de como seria a primeira vez... naquele medo de não saber conduzir.*

Conforme já analisado, com quarenta anos de experiência, ficar “*naquela expectativa*” e ter “*medo de não saber conduzir*”, são reações que mostram como a aprendizagem da docência desenvolve-se de modo não linear. Huberman (1992) salienta a importância de se atribuir um estatuto flexível, sugestivo, temático a todas as “*fases*” perceptíveis na progressão de uma vida profissional e tece considerações sobre a organização dessas fases em seqüências lineares. O autor destaca, também que, para cada pessoa, a mesma fase tem características diferentes e isso deve ser respeitado para que os indivíduos possam estar inseridos na mesma categoria temática. Segundo Huberman (1992), a predeterminação linear foi estabelecida por uma constatação que se converte em predição, uma vez detectada. Mais uma vez, a professora Celeste contraria a literatura, vivenciando uma expectativa compatível com o entusiasmo inicial da entrada na carreira.

*Professora Celeste: As crianças percebem muito as coisas! Eu não percebi uma série de coisas, no episódio, que eles perceberam... Então, é uma insegurança, que eu achei boba da minha parte! Eles falam, eles analisam e eles vêem.*

Quando o assunto é a discussão da programação televisiva, as crianças contribuem para a discussão com um farto referencial, afinal, em suas casas, são telespectadores.

*Professora Celeste: Depois que eu vivi, depois que eu estava com as crianças e vi a espontaneidade deles... e vi que se você tiver discernimento você sabe conduzir, sabe levar, um bom educador sabe fazer isso... Se eu soubesse que era assim, eu teria ido de outra maneira. Mas eu só gosto de passar para a criança, quando eu estou segura de alguma coisa... e, no início, quando você passou o “Máscara” eu não estava segura, eu achei uma bobagem... e fiquei boba com o levantamento que você fez, porque eu olhava para aquele desenho e não via nada. E com aquele levantamento que você nos mostrou, eu fui vendo quanta coisa a gente poderia tirar.*

A Professora Celeste considera duas questões interessantes: o discernimento que o educador precisa ter para conduzir uma discussão e a segurança necessária para preparar a atividade. A questão é: qual o processo que oferece esta segurança? Como vimos, as professoras demoraram a trabalhar as aprendizagens sobre o uso da Televisão Comercial com seus alunos e só o fizeram quando se sentiram seguras.

*Professora Celeste: Eu não era de assistir a esse tipo de desenho! Eu não sabia nem pronunciar o nome dos desenhos que eles gostavam... eu estava por fora. Quando os alunos falavam dos seus preferidos eu pensava: “Meu Deus! Eu não conheço nada!”. Então isso também me gerou uma insegurança. **Mas, nas nossas reuniões, eu fui achando que eu poderia chegar numa segurança para trabalhar com eles.***

Quando perguntei se naquele momento ela sentia-se segura, respondeu:

*Professora Celeste: Ah! Hoje eu tenho vontade de trabalhar todos!*

*Professora Celeste: ... mas eu vou dizer uma coisa para você: eu não daria um desenho para eles sem antes assistir!*

No vigésimo e último encontro com o **Grupo Especial** (24 de novembro de 2003), comentando sobre a experiência:

*Professora Celeste: (...) isso é preparar a criança para o dia a dia deles, para a vida deles! Gente! Meu Deus! Mas é uma pena todos os alunos não serem beneficiados...*

Realizávamos esta reflexão num momento delicado: final de ano letivo, época de matrículas nas escolas particulares, os pais em situação financeira difícil faziam seus cálculos, estudavam seus orçamentos e decidiam pela permanência, ou não, de seus filhos na escola. Para nós, era importante atender às expectativas dos pais, para que eles continuassem acreditando em nós e no nosso trabalho.

*Professora Celeste: Olha! Eu acho que nós estamos num conflito, porque tudo aquilo que nos é passado, todas, de uma forma ou de outra, tentam fazer. Mas aí vem a questão: será que nós estamos agradando os pais? Será que é isso que eles querem? Será que nós estamos agradando mais ou desagradando mais? Eu acho que é um ponto que nós devemos questionar. Porque todas estão imbuídas de boa vontade, seguindo esse pensamento de não despejar conteúdos nos alunos, nada de “decoreba”... mas tem pais que não aceitam isso.*

*Professora Celeste: (...) Tem pais que, desde que a criança nasce, estão preocupados se ele vai passar no vestibular.*

*Professora Celeste: Eu faço! Eu vou sem medo, mas eu me pergunto: será que eu estou certa?*

*Professora Celeste: Você agrada muita gente, mas você também desagrada a muitos... e esses vão criticar você...*

Comentávamos sobre a impossibilidade de se voltar atrás:

*Professora Celeste: Eu acho que hoje o nosso aluno tem oportunidade de falar, de dialogar, de criticar, de construir junto com você. Então, eu acho isso benéfico.*

*Professora Celeste: Agora já é diferente.*

Quanto à fala da Professora Celeste referente ao fato de a Professora Bárbara não ter aceitado sua opinião:

*Professora Celeste: E não há aceitação de tudo o que se fala (...) Eu acho que tudo isso vai enriquecendo, porque eu estou analisando, eu estou ouvindo o que ela falou e tem coisa que eu concordo, tem coisa que eu não concordo. Isso que é bom.*

Nias, Southworth e Yeomans (apud FULLAN e HARGREAVES, 2000) validam essa situação argumentando que a discordância é mais comum nas culturas colaborativas do que em outras, pois propósitos, valores e suas relações com a prática são discutidos e debatidos abertamente. Além disso, o desacordo temporário (de idéias) não abala as relações entre os funcionários, a qual está alicerçada em uma segurança fundamental: *que permite a discussão aberta e o desacordo temporário, na certeza de que as relações não estão ameaçadas por ele* (p. 67).

Na ocasião em que perguntei sobre o que mais marcou em nosso processo de aprendizagem:

*Professora Celeste: O que me marcou muito foi assim: “a criança não pode ver a escola em preto e branco!”.*

*Professora Celeste: Temos que pensar nas outras coisas que atraem as crianças... então, você tem que fazer da sua aula uma aula assim, colorida mesmo, e fazer com que a criança goste de estar ali sentada, ela precisa ouvir, muitas vezes, mas você tem que fazer isso de uma maneira que não seja massacrante para a criança. Então, para mim, isso valeu muito!*

*Professora Celeste: Se eu for reler, eu vou achar outros pontos, mas esse eu não preciso nem reler. Isso me marcou!*

*Professora Celeste: Você imagina se essa atividade fosse constante!*

Como Coordenadora Pedagógica, tenho observado que a Professora Celeste “coloca cor” em suas aulas.

### 6.3.1 Evolução do Pensamento da Professora Celeste

No início das atividades a Professora Celeste comentava acerca da necessidade de inovar, correr riscos, errar e aprender a falar sobre os próprios fracassos com as colegas de trabalho. Isso é muito difícil. É uma das maiores dificuldades que se enfrentam no trabalho coletivo. No caso deste trabalho de doutorado, esse procedimento foi facilitado porque, em primeiro lugar, as professoras participantes já se conheciam - daí a importância de uma equipe de professores estável - e, em segundo lugar, porque eu era a coordenadora/pesquisadora que apoiava o trabalho e dava suporte político-institucional.

Professora Celeste também falava da importância de se gostar de uma atividade para conseguir trabalhar com ela. Quanto ao trabalho de análise pedagógico-crítica da programação televisiva, dizia que jamais poderia imaginar tantas sugestões e se perguntava se conseguiria fazê-lo sozinha. Era enfática “*eu preciso de ajuda... só com a sua ajuda*”. Ela encarava o projeto como um desafio, declarando-se maravilhada por ver tudo o que poderia ser feito; tratava-se, na sua opinião, de um trampolim para um aprendizado mais rico. Professora Celeste dizia não saber desenvolvê-lo - precisava aprender, queria aprender e queria sentir-se segura - mas acreditava que um dia conseguiria.

Com o desenvolvimento dos trabalhos e a evolução do ***Grupo Especial***, ela começou a valorizar o conteúdo e a forma da televisão como instrumentos de aprendizagem para os alunos. Começou a gostar, a olhar de outra perspectiva, a perceber que a TV não era de todo ruim; sentia-se, finalmente, estimulada e preparada para desenvolver a análise pedagógico-crítica do desenho animado preferido por seus alunos. Teria apenas que enfrentar o “friozinho na barriga” e não cobrar tanto de si mesma; ela sabia que poderia até falhar na primeira vez.

Professora Celeste orgulhava-se de si. Confessou para o grupo que hoje tem posturas que há anos não tinha. Está no final da carreira, mas tem coragem de mudar, de ousar, de arriscar. A idade, para ela, não é um peso.

Afirmou estar convicta de que, deste trabalho, colheria resultados maravilhosos. Sentia segurança em meu trabalho, gostava da troca com as colegas do *Grupo Especial*, porque cada uma pensava de uma maneira e a soma das idéias tornava a experiência mais interessante. Após todo o processo, ela acreditava estar preparada para trabalhar o conteúdo e a forma da televisão com seus alunos, para lhes proporcionar uma aprendizagem diferente. Não sabia quando atingiria o ideal, mas estava confiante, afinal, não havia mais insegurança depois da sustentação que adquiriram. Esta sustentação não foi “dada”, eu não entreguei nada pronto a elas. Nós a construímos juntas.

Na véspera do desenvolvimento das atividades com o desenho animado preferido por seus alunos, mostrava-se temerosa em não saber conduzi-lo, mas depois percebeu que esta era uma preocupação desnecessária, pois um bom educador, que tem discernimento, sabe como conduzir a aula. Se soubesse qual seria a reação de seus alunos, teria ido de outra maneira. Nos nossos encontros com o *Grupo Especial* ela foi acreditando, aos poucos, que poderia atingir a segurança para desenvolver o trabalho com eles. Conforme já comentado, a segurança era algo muito importante para Professora Celeste.

Após os nossos trabalhos, Professora Celeste concluiu que não daria um desenho para os alunos sem antes assistir a ele. É muito comum observarmos este procedimento nas escolas: o que havia sido planejado fora cumprido, sobrou um tempinho e a professora decide: “vamos colocar uma fita para as crianças”. Essa atividade não tem nada de pedagógica, muito menos de crítica, e, ter qualquer programação dentro da escola desenvolvida desta forma é o mesmo que não tê-la.

Professora Celeste constatou que este trabalho pedagógico-crítico prepara as crianças para a vida, dando-lhes oportunidade de falar, dialogar, criticar, construir junto com o professor. A criança não veria mais a escola em preto e branco! E o professor deveria tornar sua aula colorida mesmo. Imagina se essa atividade fosse constante!

#### 6.4 LEITURA DAS APRENDIZAGENS DA PROFESSORA VITÓRIA

A mais nova do *Grupo Especial*, Professora Vitória, com 24 anos de idade e 3 anos de experiência profissional (todos na instituição em questão), leciona Português, Matemática, Ciências, Informática, História e Geografia para uma turma de 3ª série do período matutino. Participou das discussões sempre com muito entusiasmo, aliás, esta é uma característica dela: ao falar de educação, seus olhos brilham, sua voz vibra. Talvez seja o reflexo da fase de “descoberta”, descrito por Huberman (1992), que trata do entusiasmo inicial, a experimentação, a exaltação por estar em sala de aula, por sentir-se parte de um corpo docente.

No primeiro encontro com o *Grupo Especial* (16 de setembro de 2002), trabalhávamos a terceira parte da citação de Mizukami et al. (2002) que abordava a situação da instituição escolar, a complexidade da profissão docente, a impossibilidade de perceber a educação reduzida, unicamente, ao domínio dos conteúdos das disciplinas e à técnica de ensiná-los. Tudo isso exige do professor que saiba lidar com um conhecimento em construção e “...que considere o desenvolvimento da pessoa e a colaboração entre iguais e que seja capaz de conviver com a mudança e com a incerteza”. Foi quando Professora Vitória afirmou:

*Professora Vitória: O problema são as incertezas?*

*Professora Vitória: A incerteza da mudança... a incerteza de saber se está dando certo... no momento você está vendo: as crianças estão aprendendo, mas mais para frente... como é que vai ser? Com essa mudança, vai ficar faltando alguma bagagem que a gente dava e não dá mais? Vai ser dado mais para frente, mas será que está certo? Isto não vai fazer falta? Não é agora que nós vamos ver esse resultado! É lá adiante! Então, é essa a incerteza! Nosso esforço, nossa preocupação... com a mudança, a gente não pára mais, porque tudo ficou muito mais dinâmico, mexe com a gente.*

Assim como Professora Celeste abordou a necessidade de falar dos próprios fracassos, a Professora Vitória aponta a necessidade de comentar sobre as incertezas e, segundo Fullan (2000), fracassos e incertezas não ficam protegidos em um grupo colaborativo, mas são partilhados e discutidos, na busca de ajuda mútua e apoio para a resolução dos problemas.

Quanto ao trecho: “...*que considere o desenvolvimento da pessoa e a colaboração entre iguais...*” apresentado na transparência com excerto de Mizukami et al. (2002):

*Professora Vitória: Isso aí é muito importante, porque as experiências que cada uma tem... é preciso ter contato, poder mostrar, avaliar o que está dando certo, o que está dando errado... É claro que você pode ir pelo mesmo caminho e pode obter outro resultado, mas já é um ponto de vista. Os professores têm que estar sempre dividindo tudo, têm que ter esse momento para dividir, para contar e são sempre novas idéias, cada um tem uma idéia, então vamos somá-las!*

Embora, naquele momento, o trabalho colaborativo estivesse apenas nascendo no *Grupo Especial*, essa verbalização da Professora Vitória lembra a Teoria Evolucionária de Fullan (1999) segundo a qual grupos que interagem e cooperam prosperam mais que grupos egoístas. Lembra, também, os comentários de Goerner (apud FULLAN, 1999), para quem a aprendizagem ocorre melhor quando há colaboração entre as pessoas envolvidas no processo, quando se aprende a trabalhar junto. E ainda, segundo Fullan e Hargreaves (2000), na verdadeira cultura colaborativa, os problemas abordados vêm à tona e são resolvidos com a participação dos pares.

No terceiro encontro com o *Grupo especial* (17 de março de 2003), quando analisávamos o desenho animado “O Máscara” ela complementou a idéia das colegas:

*Professora Vitória: Realmente, o linguajar que ele utiliza para fazer as palhaçadas, as brincadeiras... É chato... É chato para a gente! Por que será que a criança ri, não?*

*Professora Vitória: ...mas o que a Roberta quer são aspectos pedagógico-críticos!*

*Professora Vitória: Porque tem que prestar a atenção mesmo, não é?*

*Professora Vitória: Cada uma grava o seu e a cada encontro assistimos um.*

*Professora Vitória: A gente fica realmente surpresa com tanta coisa que dá para tirar. A gente não imagina...*

*Professora Vitória: Eu acho que não é que nós não estejamos entendendo... É que tudo está caminhando tão rápido... e parece que eles não têm alguns valores que nós tínhamos.*

No quarto encontro com o **Grupo Especial** (31 de março de 2003):

*Professora Vitória: Ah! Eu acho que é isso. A única coisa que eu diria a mais é que a gente fica muito animada porque vai ter muita coisa para trabalhar. Eu acho que a gente vai poder abordar tanta coisa que falta, que a gente não mexe: programas, músicas, tudo... não é que a gente deixa, é o tempo também!*

*Professora Vitória: O problema é que tudo o que eles vêm na televisão eles acham que é normal.*

No quinto encontro com o **Grupo Especial** (14 de abril de 2003), assistimos juntas ao episódio do desenho animado “Yu-Gi-Oh”. A Professora Vitória levantou alguns pontos:

*Professora Vitória: Eu coloquei sonho, realidade, a fantasia, monstros, poder da imortalidade. Que mais?*

*Professora Vitória: Eu coloquei também a provação, ele tem que provar alguma coisa para ele mesmo e para os outros.*

*Professora Vitória: Se o aluno percebeu algum tipo de violência... também dá para aproveitar...*

*Professora Vitória: Eles sabem o que é certo e o que é errado! Só que aí vem o grupo...*

*Professora Vitória: Eu acho que precisaria assistir a mais episódios do Yu-Gi-Oh, para entender a lógica dele.*

Apresentei a elas as sugestões de análise crítica que eu havia pensado e juntas elaboramos outras possibilidades pedagógicas associando o desenho a conteúdos de sala de aula:

*Professora Vitória: Nossa! Tirar tudo isso!*

No sexto encontro com o **Grupo especial** (28 de abril de 2003), após a leitura de “A televisão e suas Influências no Brasil”, a Professora Vitória comentou um fato, ocorrido com sua família, relativo à presença da televisão nos principais cômodos da casa.

*Professora Vitória: Quando nós mudamos para essa casa o meu pai colocou no quarto de todos e ainda tem a da sala... foi a pior besteira...*

*Professora Vitória: Acabou! Porque ninguém tem contato! Ele fez isso para dar comodidade para cada um. Muitas vezes, as quatro televisões estão ligadas no mesmo canal, todo mundo assistindo à Globo, só que cada um no seu canto.*

No sétimo encontro (12 de maio de 2003), comentávamos a respeito do desenvolvimento do grupo, do fortalecimento através do trabalho colaborativo.

*Professora Vitória: É! Nós já avançamos demais!*

No oitavo encontro (26 de maio de 2003), quando perguntei se elas estavam cansadas de ir ao Colégio em horário extra:

*Professora Vitória: A gente sabe que vale a pena!*

Professora Celeste afirmou: *a gente sai diferente*. E ela completou:

*Professora Vitória: Satisfeita.*

*Professora Vitória: (...) Você já assiste pensando no que você vai fazer, o que você vai trabalhar.*

*Professora Vitória: Já está olhando de uma outra forma!*

*Professora Vitória: A gente queria trabalhar com tudo isso, mas não sabia como.*

No décimo primeiro encontro com o **Grupo Especial** (11 de agosto de 2003), nós avaliávamos as aprendizagens arroladas até aquele momento e planejávamos a continuidade dos trabalhos. Era o início do 2º semestre:

*Professora Vitória: Eu acho que o trabalho é muito rico. Eu acho que muitas das nossas críticas em relação a programas de televisão... nós vamos conseguir tirar deles (alunos). As crianças sabem o que é certo, o que é errado!*

*Professora Vitória: Eu acho que nós vamos crescer muito! Nós vamos trabalhar com questões que nos incomodam: por que as crianças cantam músicas que não dizem nada de interessante, por que assistem a determinados programas?*

Falando sobre o espírito de grupo:

*Professora Vitória: Cada uma é única e fala o que a outra não pensou...*

No décimo oitavo encontro (10 de novembro de 2003) a Professora Vitória desenvolveu os trabalhos de análise pedagógico-crítica da televisão com seus alunos da 3ª série. O desenho animado assistido foi “Hamtaro”.

No décimo nono encontro (17 de novembro de 2003), avaliamos a experiência:

*Professora Vitória: Bom, primeiro, a minha ansiedade foi grande em trabalhar com eles a parte de equipe. Porque, como nós tivemos a gincana da escola, alguns alunos não admitiram o fato de perder, ficaram emburrados mesmo (nós ficamos em último na gincana). Então, eu pensei em trabalhar bem esta parte. Quanto ao episódio, vocês assistiram. Lembra? Que teve a competição! Fizeram duas equipes...*

*Professora Vitória: Então! Eles falaram da importância do espírito de equipe, que é importante ajudar o próximo, respeitar as opiniões, a colaboração, não querer ser sempre o maior, saber perder...*

*Professora Vitória: Nossa! Eu achei super positivo! Eles falam muito! Falam coisas que a gente nem imagina que falarão.*

Durante a discussão com os alunos, a professora combinou que usariam alguns minutos do recreio e depois compensariam o horário.

*Professora Vitória: (...) Quando deu 9 horas eles disseram: Ah, professora, tudo bem, não tem problema! Mas quando deu 9 horas e 5 minutos, 9 horas e 10 minutos... começou aquele negócio de que “tem que ir” para o intervalo!*

*Professora Vitória: Então, eles dispersaram demais! Enquanto uns falavam, outros conversavam sobre outras coisas... enfim, eles queriam ir para o intervalo.*

*Professora Vitória: É! Tem que parar senão não adianta. Algumas questões ali do final, as crianças falavam, mas não adianta. Tem que parar e deixar! Porque aí fica aquela cobrança do intervalo e não rende mais nada!*

*Professora Vitória: Ai, todos querem falar, não é? Nem que seja para repetir o que o outro falou, mas ele quer ter a vez dele de falar.*

*Professora Vitória: Eu acho que atingi o objetivo principal que era falar de equipes e trabalhos em grupo, a questão dos animais, não deu para trabalhar.*

No vigésimo e último encontro, a Professora Celeste comentou que se perguntava a todo o momento: “*será que eu estou certa?*”. E Professora Vitória completou:

*Professora Vitória: Não, Celeste! Mas há interrogação na cabeça de todas nós!*

*Professora Vitória: Agora, como escola particular, a cobrança dos nossos pais é bem maior. Afinal, a gente agrada a quem?*

*Professora Vitória: E sabe o que eu acho? Nós, como professoras, temos que estar sempre lendo. Lendo em conjunto, lendo em grupo, lendo semanalmente... porque é assim que a gente vai reforçando o que sabe, melhorando, inovando, aperfeiçoando, cada vez mais.*

#### **6.4.1 Evolução do Pensamento da Professora Vitória**

Professora Vitória, no início dos trabalhos, preocupava-se com as incertezas da mudança. Um ensino mais dinâmico, que transformava a prática das professoras, mas que gerava a insegurança por não saberem se estava dando certo. Para ela, o contato com os pares era fundamental, só assim poderiam mostrar, discutir e analisar os resultados da mudança. A soma das idéias era benéfica.

Quando apresentei as possibilidades pedagógico-críticas do desenho animado “O Máscara”, ela se surpreendeu e comentou que não imaginava tantas alternativas.

Particularmente, considerava aquele desenho animado chato e se perguntava a razão de as crianças gostarem e darem risadas. Sentiu-se instigada, pois poderia explorar muitas questões que, no dia a dia escolar, deixava de trabalhar e sentia falta.

Preocupava-se com o fato de as crianças acharem normal tudo o que vêem na televisão. Acreditava que as crianças tinham discernimento do que era certo ou errado, mas também eram muito suscetíveis à opinião do grupo.

Quanto aos nossos trabalhos, Professora Vitória se impressionava: “*Nossa! Tirar tudo isso!*”. Estava aprendendo a olhar de outra forma, já assistia aos desenhos pensando no que faria com seus alunos, como os exploraria pedagogicamente. Era seu desejo trabalhar com tudo aquilo, mas não sabia como. Considerava o trabalho muito rico e acreditava também que cresceria muito com ele. Trabalhariam com questões que incomodavam (músicas, programas, etc) por fazerem parte do universo infantil e não terem espaço no interior da escola.

Quanto ao amadurecimento do ***Grupo Especial*** afirmava que tínhamos avançado muito e que, apesar do cansaço e dos outros compromissos, sempre valia a pena estar ali. Cada uma era única e falava o que a colega não havia pensado.

Professora Vitória foi a última a desenvolver o trabalho de análise do conteúdo e da forma da televisão com seus alunos. Estava ansiosa para abordar o espírito de equipe suscitado pelo desenho animado “Hamtarô”, o preferido pela turma. Avaliou a experiência positivamente, achou que atingiu seu objetivo principal. Observou que eles falavam muito, assuntos que ela nem imaginava que fariam, e todos queriam falar, queriam ter vez própria, nem que fosse para repetir a fala do colega. Reconheceu que adentrar o horário do intervalo não foi uma boa opção, os alunos se dispersaram.

No último encontro, avaliávamos o projeto como um todo, o ano letivo como um todo. Era momento de matrículas na escola e ela completava o pensamento de Professora Celeste, dizendo que a interrogação sobre estar no caminho certo permanecia na mente de

todas elas. Acreditava que, como escola particular, a cobrança dos pais era bem maior. Afinal, a quem elas precisavam agradecer? Como professora, achava fundamental estar sempre lendo, pois só assim reforçaria o seu conhecimento, melhoraria, inovaria e aperfeiçoaria cada vez mais.

Agora, pergunto: se além de oferecer uma educação de qualidade aos alunos, a preocupação de um professor de escola particular é agradar aos pais, como fica esta relação em uma escola pública?

A seguir apresento um quadro sinóptico das expressões marcantes das professoras participantes, verbalizadas ao longo das vivências com o *Grupo Especial*, o que ajudará a entender as relações dessas experiências de ensino e aprendizagem com o referencial teórico deste trabalho.

**QUADRO SINÓPTICO DAS EXPRESSÕES MARCANTES DAS PROFESSORAS**

QUADRO 2

<b>PROFESSORA</b> <b>ASSUNTO</b>	<b>BÁRBARA</b>	<b>VALENTINA</b>	<b>CELESTE</b>	<b>VITÓRIA</b>
<b>MOTIVAÇÃO PARA PARTICIPAR DA PESQUISA</b>	<i>“A televisão cria mais valores dentro das cabecinhas deles do que os próprios pais e a gente”.</i>	<i>“Eu gosto de fazer coisas diferentes! Eu acho muito gostoso”. “... veio quem quis. Eu vim porque eu quero e porque eu gosto de aprender”.</i>	<i>“Se a gente não inovar...” “Estou no final da carreira e tenho coragem de mudar”. “Eu vou, eu arrisco!”</i>	<i>“...com a mudança, a gente não pára mais, porque tudo ficou muito mais dinâmico, mexe com a gente”.</i>
<b>POSIÇÃO PESSOAL DIANTE DO DESENHO “O MÁSCARA”</b>	<i>“Eu não estou criticando ... eu estou mais é gostando”. “...eu não via uma maneira de trabalhar em sala”.</i>	<i>“Eu, no começo, também não estava entendendo, não estava gostando...” “...eu teria que assistir de novo para poder tirar alguma coisa”.</i>	<i>“Eu não sabia olhar de outra forma”. “Será que eu sou capaz de fazer sozinha?” “Eu acho que um dia eu chego lá, mas tenho que aprender”.</i>	<i>“A gente fica realmente surpresa com tanta coisa que dá para tirar. A gente não imagina...”</i>
<b>ATUAÇÃO DA COORDENADORA/ PESQUISADORA</b>	<i>“Como coordenadora de 1ª a 4ª, ela propicia que as professoras possam trocar, ainda que não troquem no nível ideal, mas possam trocar uma com a outra”.</i>	<i>“E você vai orientar a gente para fazer um trabalho?” “Você (Roberta) deixou à vontade! Você não impôs!”</i>	<i>“Eu preciso ter uma ajuda”. “Só com a sua ajuda...” “É um desafio usar a televisão comercial”. “Eu fiquei maravilhada de ver o que se pode fazer”.</i>	<i>“A gente queria trabalhar com tudo isso, mas não sabia como”. “Eu acho que o trabalho é muito rico”. “Eu acho que nós vamos crescer muito!”</i>
<b>A IMPORTÂNCIA DO TRABALHO COLABORATIVO</b>	<i>“A gente fez um grupo e nesse grupo a gente se fortalece”.</i>	<i>“Eu estou meio perdida... vocês vão precisar me ajudar!” “Eu acho que não está havendo competição entre nós!”</i>	<i>“Como o grupo está diferente!” “Depois a gente sai diferente”. “Cada uma pensa de uma maneira e o todo fica legal”.</i>	<i>“... é preciso ter contato, poder mostrar, avaliar o que está dando certo, o que está dando errado...” “Nós já avançamos demais!”</i>
<b>DESEJO DE TRABALHAR COM A TV</b>	<i>“Eu estou com muita vontade de fazer”. “Eu me sinto segura de trabalhar...”</i>	<i>“... estou querendo ver como eu vou me sair, o que eu aprendi de verdade”.</i>	<i>“Enfrentar o friozinho na barriga...” “Eu acho que nós já estamos preparadas para esse momento”. “Eu estou confiante!”</i>	<i>“...a minha ansiedade foi grande em trabalhar com eles a parte de equipe”.</i>
<b>A IMPORTÂNCIA DO SUPORTE TEÓRICO E METODOLÓGICO</b>	<i>“Tem que ter a confiança e uma base teórica que te sustente”. “o professor tem que saber muito bem aquilo que está trabalhando”.</i>	<i>“...qualquer pessoa que vá trabalhar com esse projeto tem que estudar, como a gente estudou. Porque fazer sem preparo é difícil!”</i>	<i>“Se você não estiver segura, vai gerar mais insegurança”. “Se você tiver discernimento você sabe conduzir, sabe levar, um bom educador sabe fazer isso...”</i>	<i>“...Nós temos que estar sempre lendo”. “...porque é assim que a gente vai reforçando o que sabe, melhorando, inovando, aperfeiçoando, cada vez mais”.</i>
<b>O ENSINO TORNANDO-SE MAIS ATRAENTE</b>	<i>“O conteúdo tem que descer até a realidade do que está sendo vivido (pelos alunos)”.</i>	<i>“Para mim, a parte que mais marcou foi a que falou que a escola PODE ensinar a assistir televisão...”</i>	<i>“Fazer com que a criança aprenda de uma maneira diferente”.</i>	<i>“Eu acho que a gente vai poder abordar tanta coisa que falta, que a gente não mexe: programas, músicas, tudo...”</i>
<b>INSERÇÃO NO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO</b>	<i>“A gente está fazendo o correto e o possível”. “O ideal seria a gente aumentar esse grupo”.</i>	<i>“Por isso seria interessante que esse fosse um trabalho da escola”.</i>	<i>“Você imagina se essa atividade fosse constante!”</i>	<i>“... a gente fica muito animada porque vai ter muita coisa para trabalhar”.</i>

## 6.5 RELAÇÃO DAS VIVÊNCIAS COM O REFERENCIAL TEÓRICO

Algumas das condições propostas por McDiarmid (1995) foram consideradas neste trabalho de doutorado, que estudou *que aprendizagens profissionais ocorrem em um grupo de professoras, submetidas a um processo de coordenação pedagógica, de tipo construtivo-colaborativo, que utiliza a TV Comercial como suporte para a formação de cidadãos críticos*, conforme apontava a questão de pesquisa. Porém, tais aprendizagens, só podem ser consolidadas na construção do Projeto político-pedagógico, com as condições necessárias e adequadas. Cabe salientar que deste trabalho foram extraídos alguns ensinamentos para práticas futuras:

- ***A importância do Grupo Especial e do trabalho colaborativo:***

Segundo McDiarmid (1995), para aprender a ensinar de novas formas e maneiras, para percorrer outros caminhos, os professores necessitam de uma comunidade de colegas que os influenciem a aprender novas práticas, a experimentar mudanças e comentar sobre elas, discutindo e refletindo com o grupo. Por isso, um programa de formação contínua deve considerar o professor não só como indivíduo isolado, mas principalmente como um grupo, como membros de um mesmo corpo. Essa tem sido a mais edificante mudança no trabalho docente. *O nosso Grupo Especial cumpriu esse papel de colocar as quatro professoras participantes umas diante das outras, aprendendo, experimentando e comentando acerca do uso pedagógico-crítico da TV.*

Para McDiarmid (1995), os professores necessitam de disponibilidade para julgar de maneira crítica sua própria prática. Professores com disposição e boa vontade para realizar a auto-crítica poderão refletir melhor sobre os conteúdos que desenvolvem, a avaliação, a construção de grupos de estudo, o apoio e a liderança. *O trabalho colaborativo foi*

***fundamental para que o Grupo Especial se fortalecesse e trabalhasse a crítica da própria prática.***

Ao observar as verbalizações das professoras participantes no quadro sinóptico das expressões marcantes (QUADRO 2), no item ***A importância do trabalho colaborativo***, percebe-se que para todas elas o ***Grupo Especial*** representou algo muito importante e que, através dele, elas se fortaleceram, se ajudaram, trocaram idéias, dúvidas e experiências e, tudo isso, sem competição entre elas, conforme declarou a Professora Valentina.

A inserção da verdadeira cultura colaborativa, proposta por Fullan e Hargreaves (2000), não é tarefa fácil para as lideranças que trabalham com educação. Em uma cultura colaborativa consolidada, todos os professores exercem liderança, porém, até chegar a esse ponto, coordenadores e diretores têm uma importante função: criar esse espírito colaborativo no grupo. Foi o que procurei realizar no desenvolvimento deste trabalho de Doutorado, juntamente com um grupo de professoras participantes.

- ***O suporte integral da coordenação pedagógica:***

Os profissionais que exercem papel de liderança - no caso deste trabalho trata-se da coordenadora/pesquisadora - segundo Fullan e Hargreaves (2000) têm importância fundamental nas culturas colaborativas, pois é esse profissional quem dá significado à atividade docente, é ele quem estimula, capacita, fortalece o grupo de professores a fim de que formulem problemas, discutam, trabalhem individual e coletivamente para compreender esses problemas e modificar as situações que os criaram.

Segundo McDiarmid (1995), para aprender a ensinar de novas formas e maneiras, para adotar diferentes caminhos, os professores necessitam de suporte e liderança para as principais construções do grupo de profissionais em desenvolvimento no âmbito geral. O sucesso no desenvolvimento profissional, sem o suporte instrucional do líder, raramente

acontece. Quem exerce liderança deve ajudar os professores a desenvolverem a capacidade de organizar e providenciar oportunidades de aprendizagem.

As professoras verbalizaram isso em alguns dos encontros com o **Grupo Especial**:

No primeiro encontro (16 de setembro de 2002):

*Professora Celeste: ...imagine, a Roberta que está tão atualizada, que quer fazer isso... eu sei que eu vou aprender alguma coisa!*

No quinto encontro (14 de abril de 2003):

*Professora Celeste: ...você começa a APROVEITAR a partir de um levantamento que eu não sei fazer, mas que a Roberta sabe fazer... que a gente aproveita alguma coisa.*

No décimo primeiro encontro (11 de agosto de 2003):

*Professora Celeste: Eu não esperava encontrar nesse projeto tudo aquilo que eu encontrei.(...) E quando você (Roberta) falava que a gente podia levar a televisão para a sala de aula, eu ficava questionando: “o quê nós vamos tirar? Eu não sabia o que tirar!”*

*Professora Celeste: Eu não achava uma linha! (...) Aí você (Roberta) foi explicando, foi mostrando para a gente, analisando, botando a gente para pensar, que você viu: cada uma pensa de uma maneira e o todo fica legal. Então, assim eu fui percebendo e gostando!*

Ainda no décimo primeiro encontro, quando questionadas a respeito dos motivos que proporcionaram o bom andamento do **Grupo Especial**, as professoras apresentaram suas opiniões:

*Professora Bárbara: ...sabem o que propicia isso? Eu acho que é a orientação da Roberta. Porque não só aqui no grupo, mas também como coordenadora de 1ª a 4ª, ela propicia que as professoras possam trocar, ainda que não troquem no nível ideal, mas possam trocar uma com a outra. Se fosse uma outra coordenação, a gente agiria e trabalharia de uma outra maneira.*

*Professora Valentina: E você (Roberta) deixou à vontade! Você não impôs!*

*Professora Bárbara: Eu acho que isso tem tudo a ver! Eu acho que o trabalho de equipe se deve, principalmente, à mão da Roberta.*

*Professora Celeste: Se ela (Roberta) está estudando isso, é porque ela tem confiança naquilo que ela vai passar!” Então eu senti muita segurança da sua parte.*

No vigésimo e último encontro com o **Grupo Especial** (24 de novembro de 2003):

*Professora Celeste: É! A posição da Roberta não é fácil, porque ela tem que ouvir, tem que mostrar, tem que explicar, tem que defender...*

*Professora Bárbara: Mas eu acho que a gente tem que ter a confiança e uma base teórica que te sustente. Isso a Roberta tem!*

***Enfim, como coordenadora/pesquisadora, através dessa experiência de intervenção ⇔ investigação somada ao estudo da bibliografia, pude perceber o quão importante é o papel do coordenador pedagógico, sobretudo, no processo de formação contínua do grupo que coordena.***

No item ***Atuação da coordenadora/pesquisadora***, do quadro sinóptico com as expressões marcantes das professoras (QUADRO 2), percebe-se a forma como as professoras vêm a intervenção da coordenadora e comentam ser quem propicia trocas entre o grupo de professores, quem orienta, quem ajuda, quem sinaliza.

De acordo com McDiarmid (1995), para aprender a ensinar de novas formas, maneiras, caminhos, os professores precisam de coordenadores que possibilitem o desenvolvimento profissional de algumas atividades prioritárias na sala de aula. É necessário oferecer oportunidades para os aprendizes construir significados e desenvolverem seu espírito crítico, focando o entendimento das implicações da reforma educacional em suas práticas e papéis. ***Novamente, a ênfase recai sobre o papel do coordenador pedagógico responsável por proporcionar oportunidades para os professores/aprendizes desenvolverem significados e construir um pensamento crítico.***

***O coordenador deve não só ser suporte teórico, metodológico, mas também possuir equilíbrio emocional, incentivar constantemente as empreitadas dos professores,***

*proporcionar ambientes de estudos, de discussões, de trocas de experiências e investir, sempre, no trabalho colaborativo, a fim de que construa, com o grupo, o conteúdo a ser ensinado e a forma de fazê-lo, tendo clareza da função social da escola.*

- ***A importância de Experiências de Ensino e Aprendizagem:***

Para Mizukami et al. (2002), as *EXPERIÊNCIAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM* revelaram-se excelentes estratégias de intervenção e de trabalho partilhado e possibilitaram, em diferentes momentos e níveis, o desenvolvimento de processos reflexivos. A experiência vivenciada nesta pesquisa corrobora a visão de Mizukami et al. (2002).

McDiarmid (1995) afirma que para aprender a ensinar de novas formas, maneiras, caminhos, os professores necessitam de oportunidades de experimentar aprender em caminhos reformulados e observar o ensino reformulado. Os professores não são técnicos, que somente aplicam idéias de outros, mas produtores de conhecimento e administradores dos próprios problemas. ***O melhor caminho para aprender sobre colaboração é aprendendo a colaborar.*** Sugestões de aulas e práticas para engajar os professores, ativamente, em sua própria aprendizagem, raramente são úteis. Nas oportunidades de desenvolvimento do corpo docente, ***os professores precisam experimentar, como aprendizes, o tipo de instrução que as reformas educacionais promovem. As vivências, estudos, construções e análises da TV*** (descritos do Capítulo 4) ***permitiram que as professoras experimentassem a mudança como aprendizes e, ao mesmo tempo, produtoras de conhecimento.***

Vale ressaltar que, neste trabalho de doutorado, houve apenas uma sugestão de atividade com a TV (desenho animado “O Máscara” trabalhado no mestrado), o restante foi construído coletivamente e colaborativamente, pela coordenadora/pesquisadora e pelas professoras participantes do ***Grupo Especial.***

De qualquer forma, o item *Posição pessoal diante do desenho “o Máscara”* do quadro sinóptico com as expressões marcantes das professoras (QUADRO 2), traz verbalizações que denotam o quanto elas não estavam familiarizadas com aquela programação, apreciada por seus alunos, tanto que não imaginavam tudo o que se poderia realizar a partir dele. Já o item *Desejo de trabalhar com a TV* aponta que houve uma evolução na aprendizagem, e que todas as professoras participantes estavam motivadas, seguras, preparadas e ansiosas para desenvolver o trabalho de análise pedagógico-crítica da TV com seus alunos em sala de aula.

McDiarmid (1995) afirma que, para aprender a ensinar de novas formas, maneiras, caminhos, os professores necessitam de suporte na sala de aula durante o processo de mudança de suas práticas. O sucesso na aprendizagem de novas práticas depende de alguém sinalizando para o professor seus acertos e erros, trocando conhecimentos, esclarecendo dúvidas e proporcionando a liberdade para poder realizar qualquer tipo de abordagem. O bom desenvolvimento do corpo docente requer esse suporte, além do que é tipicamente oferecido em workshops e cursos especiais. *Presença da Coordenadora Pedagógica na vivência de cada professora com seus alunos e retorno ao Grupo Especial para relatar, discutir e comentar a vivência (ver Capítulo 5)*

Na opinião de McDiarmid (1995), para aprender a ensinar de novas formas, maneiras, caminhos, os professores necessitam de oportunidades para desenvolver novos entendimentos dos assuntos ensinados, dos papéis que assumem na escola, na sala de aula e também para participarem ativamente como membros da comunidade de aprendizagem. Professores precisam de ensejos para repensar os assuntos por eles trabalhados e as implicações de suas práticas. *Oportunidade de trabalhar com os alunos acerca de sua programação preferida e retornos ao Grupo Especial, para comentar a vivência* (descrito no Capítulo 5).

McDiarmid (1995) defende que, para aprender a ensinar de novas formas, maneiras, caminhos, os professores necessitam de suporte para o seu desenvolvimento profissional. O processo de mudança, no entanto, demanda tempo. Professores aprendem, desenvolvem-se e mudam em diferentes proporções e períodos. Por isso, os professores necessitam de recursos e apoio para continuar aprendendo, mesmo quando o curso termina e os investimentos acabam. ***Novamente a importância do suporte oferecido pelo coordenador pedagógico.*** McDiarmid (1995) ressalta que as reformas educacionais demandam um tipo de aprendizagem e conhecimento que, até então, não era familiar a alguns professores. Entender estes novos efeitos da aprendizagem e aprender a ensinar de novas formas são tarefas que exigem disponibilidade do professor e consomem seu tempo. ***O tempo despendido nos encontros com o Grupo Especial contribuiu para o entendimento dessa nova aprendizagem: o uso pedagógico-crítico da televisão não era familiar às professoras. Nesse sentido, todo o processo pelo qual as professoras passaram (descritos nos capítulos 4 e 5) serviu de suporte a essa nova aprendizagem*** (usar a TV de forma pedagógica e crítica nas escolas).

No vigésimo e último encontro, os trabalhos foram avaliados como um todo:

*Professora Valentina: (...) qualquer pessoa que vá trabalhar com esse projeto tem que estudar, como a gente estudou. Porque fazer sem preparo é difícil!*

*Professora Valentina: (...) o professor não pode deixar o grupo de jeito nenhum, pois é ele quem vai mediar, conduzir, fechar...*

*Professora Valentina: Ah! Tem que ter a parte teórica, não é gente? Eu acho!*

No item ***A importância do suporte teórico e metodológico***, do quadro sinóptico das expressões marcantes das professoras participantes (QUADRO 2), observa-se que para todas as professoras participantes, esse é um assunto de grande relevância: o professor precisa sentir-se seguro, apoiar-se em uma base teórica, discernir a própria prática e buscar estudos e leituras.

- ***Investimento do coordenador no Projeto político-pedagógico:***

Outras, entre as condições propostas por McDiarmid (1995), são as ***sinalizações para o Projeto político-pedagógico da escola, uma das contribuições deste trabalho de doutorado para a instituição na qual se desenvolveu esta pesquisa.***

Uma das sinalizações para o Projeto político-pedagógico da escola, consiste na necessidade dos professores interessados em ampliar novos métodos de aprendizagem tornarem-se integrantes de uma grande comunidade de aprendizagem, agindo de maneira crítica, ativa, participativa, buscando recursos e relacionando diferentes agentes envolvidos no processo: pais, alunos, membros da comunidade, membros do conselho escolar, especialistas, mantenedores, autoridades públicas.

Quanto ao Projeto político-pedagógico da escola, espera-se que os professores desempenhem novos papéis, colaborando com toda a comunidade: colegas, administradores, pais. Finalmente, a chave para essa reforma educacional é a criação das comunidades de aprendizagem. Professores precisam aprender como criar e contribuir para essas comunidades.

Entre as sinalizações para o Projeto político-pedagógico da escola, salienta-se, também, a necessidade de os professores terem tempo e oportunidade de se afastar, física e mentalmente, do trabalho diário na sala de aula. Eles precisam ter ocasiões para questionar, ler, discutir, colher informações, observar, pensar, escrever e experimentar novas práticas em um determinado período de tempo. Esse tempo deve estar integrado ao seu trabalho diário e semanal.

Ao observar as verbalizações das professoras participantes no quadro sinóptico das expressões marcantes (QUADRO 2), no item ***Inserção no projeto político-pedagógico,*** verifica-se que todas elas manifestaram o desejo de que a experiência vivida com a utilização

pedagógico-crítica da Televisão Comercial em sala de aula seja multiplicada, que aconteça na escola como um todo e que seja constante, pois há muito o que se trabalhar a partir dela. Para Fullan e Hargreaves (2000) o líder é quem permite que todos os professores exerçam liderança, devendo esta advir de diferentes membros da escola. Neste caso, conto com a disposição das Professoras Bárbara, Valentina, Celeste e Vitória para que exerçam liderança e colaborem na inserção desta atividade como parte integrante do Projeto político-pedagógico da escola como um todo.

- ***Como conseguir maior adesão do corpo docente:***

No item ***Motivação para participar da pesquisa***, do quadro sinóptico com as expressões marcantes das professoras (QUADRO 2), pode-se observar que as motivações foram variadas: para a Professora Bárbara, o tema dos encontros foi o que chamou a atenção; para a Professora Valentina, foi o fato de aprender algo diferente, ela demonstra gostar de aprender; para a Professora Celeste, a motivação foi a necessidade de inovar, ela está no final da carreira, mas diz ter coragem para mudar; e, para a Professora Vitória, a mudança de uma pedagogia tradicional para uma pedagogia mais progressista mexe com os professores, exige que o professor seja dinâmico.

A questão da mudança aflora neste trabalho e em muitos momentos é evidenciada pelas professoras participantes, especialmente por aquela que possui mais tempo de trabalho (Professora Celeste). Quem muda? Por que se muda? O que move para a mudança? Essas são algumas questões que se colocam na discussão em torno da Formação de Professores. Arrisco-me a afirmar, pautada na experiência vivida com as professoras desta pesquisa, que busca a mudança aquela profissional que já se sente segura do que faz, que tem a auto-estima

profissional muito bem resolvida, mas que quer aprender para si, para trabalhar com os alunos, realizando um processo de tradução de aprendizagens.

Na descrição da metodologia, quando a caracterização de cada uma das participantes foi apresentada, constatou-se que, para todas elas, direta ou indiretamente, os alunos são considerados responsáveis por experiências marcantes em suas trajetórias profissionais. Portanto, presumo que o desejo de tornar o ensino mais atraente para os seus alunos também foi uma motivação para as quatro professoras participarem da pesquisa. O item ***O ensino tornando-se mais atraente***, do quadro sinóptico (QUADRO 2), mostra as expressões marcantes das professoras quanto a fazer com que o conteúdo se aproxime da realidade, do interesse dos alunos e fazer com que a criança aprenda de uma maneira diferente.

No meu dia a dia escolar, é possível identificar certa mescla dos tipos de colaboração apresentados por Fullan e Hargreaves (2000) como perigosos, repletos de armadilhas. Ou seja, a **ação colegiada programada ou arquitetada** freqüentemente é proposta pela coordenação/direção, na tentativa de garantir a “interação” entre o corpo docente, a fim de se atingir alguma meta. Isso ocorre em planejamentos, organização de feiras e eventos, escolha de material didático, discussão de metodologias, etc. Ocorre que, acabam se formando subgrupos com o espírito da **balcanização**, normalmente associados pela afinidade, o que leva à **colaboração confortável** dentro da própria **balcanização**. Tudo isso distancia o grupo da cultura colaborativa descrita anteriormente.

Pensando na extensão deste trabalho em relação aos demais professores, na inserção deste “projeto piloto” no Projeto político-pedagógico da escola, surgem inquietantes questões: ***por que alguns professores são resistentes às mudanças? Por que quatro professoras aderiram ao convite e outras não? Por que as mesmas situações/condições mobilizaram quatro professoras e outras não?***

Segundo Fullan e Hargreaves (2000), é comum professores experientes sentirem-se descartados e desvalorizados por seus diretores e colegas:

*Quando esses professores passam a sentir que não são necessários ou valorizados, e quando sua sabedoria e especialização não são necessários ou valorizados, e quando seus estilos e suas estratégias de ensino são vistos como algo a ser rejeitado, algo desatualizado e não mais válido, compreende-se a razão de seu desencantamento e de sua resistência à mudança. (FULLAN e HARGREAVES, 2000, p.107)*

*Assim, revela-se mais uma aprendizagem ao coordenador pedagógico e à direção da escola: incentivar, motivar o professor à mudança, à atualização das práticas pedagógicas, sem rejeitar tudo o que já foi construído, sem ignorar a história docente dos profissionais. É necessário estimular a autonomia e inseri-la no trabalho colaborativo. Trabalho em equipe não compreende homogeneidade, mas diversidade, que deve ser soma e não diferença.*

As quatro professoras especiais, participantes desta pesquisa e do *Grupo Especial* não foram diferença, mas fizeram a diferença somando seus saberes, suas práticas, suas histórias e, conseqüentemente, enriquecendo a minha história e a história desta pesquisa.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

As possibilidades de análise são múltiplas. A cada leitura, a cada mergulho nesses dados, um manancial de descobertas acontece. Faço, aqui, as minhas considerações finais e convido cada leitor a fazer as suas.

Este trabalho se propunha a responder ***que aprendizagens profissionais ocorrem em um grupo de professoras inseridas em um processo de coordenação pedagógica construtivo-colaborativo, que utiliza a TV Comercial como suporte para a formação de cidadãos críticos?***

No transcorrer da pesquisa, houve crescimento profissional das professoras através da formação contínua no local de trabalho; houve aprimoramento da coordenadora/pesquisadora que se percebeu como importante peça de suporte e apoio; houve, conseqüentemente, amadurecimento da pesquisadora acadêmica. A experiência revelou-se muito bem sucedida e marca o compromisso de incluir o uso pedagógico-crítico da TV Comercial no Projeto político-pedagógico da escola em questão e estender a experiência para as demais escolas, especialmente, as da rede pública.

- ***Quanto ao papel da coordenadora/pesquisadora***

A posição de coordenadora/pesquisadora contribuiu sobremaneira para o desenvolvimento deste trabalho de intervenção ⇔ investigação. Não porque as professoras empenharam-se por estarem diante da coordenadora, mas pelo fato de nos conhecermos, de sabermos de nossas histórias de vida, seus desempenhos como professoras e o meu como coordenadora naquela instituição, o percurso de nossas carreiras, o tempo de docência de cada uma, suas concepções de ensino, de aprendizagem e do papel da escola. O trabalho talvez não fosse o mesmo se uma pesquisadora, alheia à dinâmica da escola, o tivesse desenvolvido. Os resultados da tentativa de inserção na rede municipal de ensino, provavelmente seriam

diferentes desses, pois no caso do presente trabalho, coordenadora e pesquisadora eram uma só pessoa. Esse trabalho de Doutorado me devolve, como Coordenadora Pedagógica, uma preocupação de interferência no Projeto político-pedagógico não só da escola em que trabalho (estendendo a experiência para as demais professoras que não participaram nesse primeiro momento), mas de todas as outras escolas em que se pretende realizar a análise crítica da televisão. Este foi um trabalho de formação de professores em serviço, um trabalho de formação contínua em que o coordenador pedagógico tem grande responsabilidade. Trata-se desse um processo lento, que ocorre dia após dia.

*... a elaboração teórica e a prática curricular se desenvolvem interativamente no contexto escolar. O lugar de trabalho dos professores configura-se, deste modo, no contexto de aprendizagem para ambos, especialistas e práticos (ELLIOTT, 1998, p. 138)*

No caso deste trabalho, como coordenadora/pesquisadora, concomitantemente, contribuí para a formação de quatro professoras e aprimorei minha própria prática como coordenadora, além de realizar a pesquisa acadêmica.

Trata-se de um forte desafio promover a cultura colaborativa, com o trabalho conjunto no interior das dinâmicas escolares e parece que, neste trabalho, isso se evidenciou. O **Grupo Especial** não se pautou em *balcanização*, nem tampouco na *colaboração confortável* e muito menos na *ação colegiada e programada ou arquitetada* citadas por Fullan e Hargreaves (2000). O **Grupo Especial** nasceu naturalmente, sem nenhuma imposição, respondendo a um convite de estudos e aprendizagens em torno do uso pedagógico da Televisão Comercial em sala de aula.

Esta vivência poderá ser um embrião, uma espécie de projeto-piloto para a ampliação desta atividade dentro da escola e adesão à idéia como um todo, inserida no Projeto político-pedagógico da escola.

- ***Quanto à análise da TV nas escolas***

É importante ressaltar que, no processo de coleta de dados (descrito no Capítulo 5), cada professora vivenciou apenas um episódio de tradução da aprendizagem com seus alunos. Interrompemos a coleta de dados devido aos prazos estipulados pela CAPES para o encerramento deste trabalho de Doutorado. Portanto, é precipitado julgar o desempenho das professoras naquele processo, se deixaram de abordar certas questões abordadas pelos alunos ou não. Na realidade, para uma primeira experiência, houve um grande ganho de aprendizagem para elas e o nosso foco foi o processo de formação contínua e não o resultado dela, afinal, a formação do professor nunca se esgota, nunca estará completa.

*A abordagem qualitativa requer que os investigadores desenvolvam empatia para com as pessoas que fazem parte do estudo e que façam esforços concertados para compreender vários pontos de vista. O objetivo não é o juízo de valor; mas, antes, o de compreender o mundo dos sujeitos e determinar como e com que critério eles o julgam. Esta abordagem é útil em programas de formação de professores porque lhes oferece a oportunidade de explorarem o ambiente complexo das escolas e simultaneamente tornarem-se mais auto-conscientes acerca dos seus próprios valores e da forma como estes influenciam as suas atitudes face aos estudantes, diretores e outras pessoas. (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 287)*

O contexto em que se deu esta pesquisa foi uma escola particular, formada por uma clientela de classe média e média-alta. Estas discussões seriam diferenciadas se a pesquisa ocorresse em contextos de escolas públicas e de classes populares. Reconheço a importância e a relevância da realização de trabalhos correlatos a este, que abordem a especificidade da escola pública, em especial, a advinda das classes populares.

A elaboração de “*questões problematizadoras*” foi a metodologia criada para a análise da programação televisiva, que consiste em um levantamento de questões suscitadas pelo programa preferido pelos alunos. O modelo inspirou-se na “situação problematizadora”

proposta por Freire (1995) e ampliou-se a partir dos ensinamentos de Ferrés (1996) e Tilburg (1984) que apresentam maneiras de questionar a televisão.

A mediação do educador ou da educadora é fundamental. Seja através da professora ou dos familiares da criança, o importante é que haja uma mediação qualificada. Educar é explicitar e defender uma visão de mundo, sim, todavia, não se trata de impor uma visão de mundo. É preciso dar voz aos alunos, abrir o espaço para o diálogo, estimular e fomentar esse diálogo, saber intervir e saber ouvir, permitir que os alunos ouçam uns aos outros. É muito provável que, ao término das discussões, as crianças cheguem às conclusões esperadas pelo professor. Afinal, é ele quem conduz a aula. A turma está em suas mãos e quem elaborou as “questões problematizadoras” foi ele. Nessa metodologia de análise da programação televisiva, há objetividade na condução das atividades, porém, é permitido que os alunos falem e ouçam seus colegas.

- ***Quanto a despertar o desejo nos alunos***

E, para encerrar, gostaria de dividir a leitura de um texto de Rubem Alves, que surgiu em minhas mãos neste ano, em uma das muitas atividades de coordenação:

*A Maquineta de Roubar Pitangas...*

*Eu tinha seis anos de idade. Ao lado da minha casa pequena, uma casa com um quintal enorme, cheio de árvores frutíferas. Entre elas perto do muro, uma árvore que eu nunca havia visto, carregadinha com umas frutinhas vermelhas, miniaturas delicadas e brilhantes de moranga: pitanga. O nome já diz do fascínio: pi x tanga: o erótico multiplicado por 3,1416. Ela, a sem-vergonha vermelha, tinha de ser deliciosa. Imagine o prazer que eu teria comendo aquela frutinha. O prazer imaginado não dá descanso. Já o prazer realizado cansa logo. Quantos pedaços de picanha, quantos copos de chope, quantos beijos a gente agüenta? Prazer realizado tem vida curta: morre logo (podendo ressuscitar depois de três dias). Mas o prazer não realizado é um tormento. Disse o poeta inglês William Blake que “o prazer engravida”. Isso mesmo: gravidez. Não tem jeito de parar.*

*Mas as pitangas estavam longe do meu braço. Foi então que, do lugar do desejo, partiu uma ordem para a inteligência. Na verdade, está errado falar em inteligência no singular. Nosso corpo é uma casa onde, em cada quarto, jaz adormecida, encantada, uma inteligência diferente: a lógica, a culinária, a esportiva, a musical, a humorística, a religiosa, a lúdica, a mecânica, a criminosa, a pedagógica, a médica – e uma infinidade de outras. Cada uma serve para uma operação específica. Adormecidas. Só acordarão quando forem tocadas por um beijo de amor. Aquela história do Aladim e a lâmpada maravilhosa: o gênio da garrafa é a inteligência. O gênio não tem idéias próprias: ele só obedece às ordens do seu dono. Assim são as inteligências: elas obedecem àquilo que o desejo determina.*

*E foi assim que aconteceu comigo: meu desejo de comer pitangas deu um beijo numa inteligência: a criminosa que foi logo me dizendo: “se você quer comer pitangas pule o muro e roube as pitangas”. Nesse momento outra inteligência acordou, a da prudência, que me disse: “de jeito algum. E se o homem sair no quintal e lhe der uns tapas?”. Trancafeiei a inteligência criminosa no seu lugar. Foi então que o desejo deu um beijo na inteligência engenharial. Ela acordou e disse: “Faça uma maquineta de roubar pitangas. Vou lhe ensinar como”. E pôs-se a me dizer o que eu deveria fazer. Eu teria de trabalhar. A inteligência sozinha não faz nada. Ela só pensa. Precisa do corpo para transformar o pensamento em realidade. Completando o aforismo de Blake: “o prazer engravida; o sofrimento faz parir”. Um professor que sabe esse aforismo sabe a essência da psicologia da criatividade. Eu teria que, primeiro, encomprar meu braço. Procurei e achei um longo bambu. Uma latinha de massa de tomate com um dente na borda fez as vezes de mão. Amarrei a latinha na ponta do bambu: eis pronta minha maquineta de roubar pitangas, que não cheguei a patentear. Roubei e comi quantas pitangas quis.*

*As inteligências dormem. Inúteis são todas as tentativas de acordá-las por meio da força e das ameaças. As inteligências só entendem os argumentos do desejo: elas são ferramentas e brinquedos dos desejos. A tarefa do professor: mostrar a frutinha. Comê-la diante dos olhos dos alunos. Provocar a fome. Erotizar os olhos. Faze-los babar de desejo. Acordar a inteligência adormecida. Ai a cabeça fica grávida: engorda com idéias. E quando a cabeça engravida não há nada que segure o corpo.*

*Rubem Alves*

Algumas frases chamaram especialmente minha atenção:

*O prazer imaginado não dá descanso. Já o prazer realizado cansa logo.*

*Assim são as inteligências: elas obedecem àquilo que o desejo determina.*

*A inteligência sozinha não faz nada.*

Outro trecho que me chamou a atenção foi:

*As inteligências dormem. Inúteis são as tentativas de acordá-las por meio da força e das ameaças. As inteligências só entendem os argumentos do desejo: elas são ferramentas e brinquedos dos desejos.*

Que desafio temos diante de nós: levar nossos alunos a desejar saber! O desejo é algo tão complexo: tão íntimo e ao mesmo tempo expõe tanto aquele que deseja... que de olhos ávidos não descansa enquanto não conquista sua meta, ou enquanto não sacia sua vontade. Afinal, o prazer imaginado não dá descanso.

Não é tarefa fácil. Mas é possível. Tenho que imaginar que seja. Eu também não posso trabalhar se não houver esperança, se não houver sonho, se não houver desejo. Afinal, minha inteligência obedece àquilo que meu desejo determina e, sozinha, sem desejo, ela não faz nada.

A tarefa do professor: mostrar a frutinha. A frutinha que comi diante dos olhos das professoras foi a utilização pedagógico-crítica da Televisão Comercial em sala de aula. Provoquei a fome. Acordei as inteligências adormecidas. Aí as cabeças ficaram grávidas e engordaram com idéias. E quando a cabeça engravida não há nada que segure o corpo. Colocamo-nos a pensar e a produzir conhecimento.

Sentimento, pensamento e aprendizagem me parecem intrinsecamente associadas. Costumo dizer ao grupo de professoras que coordeno: “A passividade do corpo só tem sentido, ou só é suportável, quando a mente está em ebulição. Se a mente não estiver em ebulição o corpo está presente, mas a mente está ausente”. Procuro traduzir essa aprendizagem para práticas mais dinâmicas em sala de aula. Afinal, se um adulto sente o cansaço do corpo em momentos de dedicação aos estudos, o que dizer de uma criança cheia de energia e vontade de brincar?

Portanto, minha **CONSIDERAÇÃO FINAL** é: vamos manter as mentes em ebulição, tanto as dos alunos, quanto as dos professores, coordenadores, pesquisadores, e de

todos os que trabalham com a educação. Vamos despertar o desejo de saber. E se a experiência vivida neste trabalho de Doutorado puder contribuir de alguma forma para que isso aconteça, considerar-me-ei feliz.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARNALDO, C. A.; FINNSTRÖM, A. Juventude e comunicação. In: CARLSSON, U.; FEILITZEN, C. V. (orgs.). **A criança e a violência na mídia**. Tradução Maria Elizabeth Santo Matar e Dinah de Abreu Azevedo. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 39-46.

BASSO, I. S. **As condições subjetivas e objetivas do trabalho docente**: um estudo a partir do ensino de história. 1994. f. 30-35. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Campinas, Campinas, 1994.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S.K. **Qualitative research for education**. Boston: Allyn and Bacon, 1982.

BORELLI, S. H. S.; RAMOS, J. M. O. A telenovela diária. In: ORTIZ, R.; BORELLI, S.; RAMOS, J. **Telenovela**: história e produção. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1991.

BOSI, E. **Cultura de massa e cultura popular**: leituras de operárias. Petrópolis: Vozes, 1972. (Coleção Meios de Comunicação Social).

CANDAU, V. M. C. Formação continuada de professores. In: REALI, A.M.M.R.; MIZUKAMI, M.G.N. (orgs.) **Formação de professores**: tendências atuais. São Carlos: EdUFSCar, 1996.

CANÊDO, L. B. **A Revolução Industrial**: tradição e ruptura, adaptação da economia e da sociedade rumo a um mundo industrializado. Campinas: EDUNICAMP, 1987.

CARLSSON, U ; FEILITZEN, C. V. (orgs.). **A criança e a violência na mídia**. Tradução Maria Elizabeth Santo Matar, Dinah de Abreu Azevedo. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

CHAUI, M. A forma da violência. **Folha de São Paulo**. São Paulo, 20 jun. 2004. Caderno Mais, p. 12.

COELHO, T. **O que é indústria cultural**. 16. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

COHN, G. (org.). **Theodor W. Adorno**. São Paulo: Ática, 1994.

CORTELLA, M. S. **A escola e o conhecimento**: fundamentos epistemológicos e políticos. São Paulo: Cortez e Instituto Paulo Freire, 1998.

CRITELLI, D. Diga à TV o que você não quer que ela diga a você. **Folha de São Paulo**. São Paulo, 17 jun. 2004, Caderno Equilíbrio, p. 12.

DIAS PACHECO, E. **O Pica-pau: herói ou vilão?** Representação social da criança e reprodução da ideologia dominante. São Paulo: Loyola, 1985.

DIAS PACHECO, E. (org.). **Televisão, criança, imaginário e educação: dilemas e diálogos**. Campinas: Papirus, 1998.

ELLIOTT, J. Recolocando a pesquisa-ação em seu lugar original e próprio. In: GERALDI, C.M.G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E.M.A. (orgs.) **Cartografias do trabalho docente**. Campinas: Mercado das Letras, 1998.

ESTEVES, A. P. **Televisão, criança e professor: uma proposta de ação educativa**. 1995. Tese (Doutorado em Comunicação) – Escola de Comunicação e Arte, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1995.

FEILITZEN, C. V. A criança e a violência na tela. In: CARLSSON, U ; FEILITZEN, C. V. (orgs.). **A criança e a violência na mídia**. Tradução Maria Elizabeth Santo Matar e Dinah de Abreu Azevedo. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 49-60.

FERRAZ, C. B. Algumas considerações sobre televisão e Educação. In: **Nuances**, Revista da Faculdade de Ciências e Tecnologia UNESP , Presidente Prudente, v. 1, p. 31-36, set. 1995.

FERRÉS, J. **Televisão e educação**. Tradução Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

FIORI, E. M. Conscientização e educação. **Educação e Realidade**. Porto Alegre. v.2, p.3-10, jan./jun. 1986.

FISCHER, R.M.B. **O mito na sala de jantar**. Porto Alegre: Movimento, 1984.

FREIRE, P. **Cartas a Guiné-Bissau**: registros de uma experiência em processo. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977(a).

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977(b).

FREIRE, P. **Educação e mudança**. Trad. Moacir Gadotti, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** Tradução Rosisca Darcy de Oliveira. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Professora Sim, Tia Não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho D'água, 1995.

FREIRE, P.; GUIMARÃES, S. **Sobre educação**: diálogos. V. 2. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

FULLAN, M.; HARGREAVES, A. **A escola como organização aprendente**: buscando uma educação de qualidade. Tradução Regina Garcez. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

FULLAN, M. **Change forces**: the sequel. Philadelphia, PA: Falmer, 1999.

FUSARI, M. F. de R.. **O educador e o desenho animado que a criança vê na televisão**. São Paulo: edições Loyola, 1985.

GARCIA, C. M. A formação de professores: centro de atenção e pedra-de-toque. In: NÓVOA, A. (org.) **Os professores e sua formação**. Lisboa: Don Quixote, 1992, p.51-76.

GUARESCHI, P. O meio comunicativo e seu conteúdo. In: DIAS PACHECO, E. (org.). **Televisão, criança, imaginário e educação**: dilemas e diálogos. Campinas: Papyrus, 1998.

GUIMARÃES, G. **TV e escola**: discursos em confronto. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

HAMMARBERG, T. Crianças e Influências Nocivas da Mídia: o significado da convenção da ONU. In: CARLSSON, U.; FEILITZEN, C. V. (orgs.). **A criança e a violência na mídia**. Tradução Maria Elizabeth Santo Matar e Dinah de Abreu Azevedo. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 49-60.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Lisboa: Porto, 1992. p. 31-62.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2000.

KEMMIS, S. Critical reflection. In: WIDDEN, M.; ANDREWS, I. **Staff development for school improvement**. New York: Falmer, 1987. p. 73-90.

LEITBILD, O. A indústria cultural. In: COHN, G. (org.). **Theodor W. Adorno**. São Paulo: Ática, 1994.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1998.

MARES GUIA NETO, W. S. Educação para a cidadania. **Comunicação e Educação**, Revista do Curso de Gestão de Processos Comunicacionais, São Paulo, v. 3, p. 18-25, maio/ago. 1995.

MARKUS, G. **Teoria do conhecimento no jovem Marx**. Coletânea de Pedro Bruni e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

MARTINS, R. B. Educação para a cidadania: o projeto político-pedagógico como elemento articulador. In: VEIGA, I. P. A. **Escola**: espaço do projeto político-pedagógico. Campinas: Papyrus, 1998.

McDIARMID, W. **Realizing new learning for all students**: a framework for the professional development of kentucky teachers. National Center for Research on Teacher Learning. East Lansing, EUA, 1995.

MEDIANO, Z. A formação em serviço de professores através de oficinas pedagógicas. In: CANDAU, V. M. **Magistério**: construção cotidiana. Petrópolis: Vozes, 1997.

MELLO, G. A. **Muito além do cidadão Kane**. São Paulo: Página Aberta, 1994. Versão escrita do documentário “Brasil: Beyond Citizen Kane” da televisão inglesa Channel 4).

MIZUKAMI, M. G. N. et al. **Escola e aprendizagem da docência**: processos de investigação e formação. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

MOITA, M. C. Percursos de formação e de trans-formação. In: NÓVOA, A. (org.) **Vidas de professores**. 2. ed Lisboa: Porto, 1992. p. 111-140.

MORAN, J. M. **Educação, comunicação e meios de comunicação**: multimeios aplicados à educação: uma leitura crítica. 2. ed. São Paulo: FDE, 1994. Série Idéias, n. 9.

NAPOLITANO, M. **Como usar a televisão em sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1999.

NILSSON, N. G. As crianças merecem qualidade. In: CARLSSON, U.; FEILITZEN, C. V. (orgs.). **A criança e a violência na mídia**. Tradução Maria Elizabeth Santo Matar e Dinah de Abreu Azevedo. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

NÓVOA, A. (org.) **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

ORTIZ, R. **A moderna tradição brasileira**: cultura brasileira e indústria cultural. São Paulo: Brasiliense, 1987.

PAOLOZZI, V. Estudo diz que cinema está mais violento. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 17 jun. 2004. Caderno Mundo, p. A14.

PÉREZ GÓMEZ, A. O pensamento prático do professor. In: NÓVOA, A. (org.) **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

REIFF-LOURENÇO, R. **O Uso pedagógico da televisão comercial em sala de aula como instrumento de reflexão e de aprendizagens escolares**. 1999. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos. 1999.

REZENDE, A. L.; REZENDE, N. B. **A TV e a criança que te vê**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

REZENDE, A. L. Televisão: babá eletrônica? In: DIAS PACHECO, E. (org.). **Televisão, criança, imaginário e educação**: dilemas e diálogos. Campinas: Papyrus, 1998.

SACCHI, R.; XAVIER, R. **Almanaque da TV**: 50 anos de memória e informação. Rio de Janeiro: Objetiva, 2000.

SANTINI-BONICHELLI, C. **Em preto e branco**: uma vida colorida. São Carlos: Suprema, 2001.

SALVADOR, R. Meios de comunicação social na escola. **Tecnologia educacional**, Revista da Associação Brasileira de Tecnologia Educacional, ano 22, n.113/114, p.67-8, jul./out. 1993.

SHULMAN, L. S. Just in case: reflections on learning from experience. In: COLBERT, J.; TRIMBLE, K.; DESBERG, P. (eds.). **The case for education**: contemporary approaches for using case methods. Allyn Bacon: Needham Heights, 1996.

SHULMAN, L. S. Knowledge and teaching: foundations of the new reform. **Harvard Educational Review**, v.57, n. 1, p.1-22, 1987.

SILVA, P. M. L. **Muito além do jardim botânico**. São Paulo: Summus, 1985.

SILVA, G. A. **O poder da TV no mundo da criança e do adolescente**: perigos e propostas. São Paulo: Paulus, 1996.

TILBURG, J. L. **A televisão e o mundo do trabalho**. São Paulo: Paulinas, 1990.

TILBURG, J. L. **Para uma leitura crítica da televisão**. São Paulo: Paulinas, 1984.

WEBER, S. Políticas de formação de professores e seu impacto na escola. In: CANDAU, Vera M. F. (org.). **Cultura, linguagem e subjetividade no ensinar e aprender**. Santa Tereza: DP&A., 2000. p.47-62.

# APÊNDICE 1

## LEVANTAMENTO DA PROGRAMAÇÃO PREFERIDA

NOME:.....

1-) Quais os horários em que você assiste à televisão?

---

---

---

---

2-) Quais os programas que você mais gosta de assistir na televisão? Por quê?

---

---

---

---

3-) Quais os programas que você não gosta de assistir na televisão? Por quê?

---

---

---

---

4-) Dê exemplos, de cada um desses programas, que você costuma assistir:

NOVELA: \_\_\_\_\_

DESENHO ANIMADO: \_\_\_\_\_

TELEJORNAL: \_\_\_\_\_

PROPAGANDA: \_\_\_\_\_