

# Palestra Comemorativa dos 35 anos da FE/UFPeI

*Heloísa Dupas Penteadó*

Pelotas, 24/10/2011

## A FORMAÇÃO DE PROFESSORES QUANDO NADA É FIXO PARA QUEM PENSA E SONHA

### 1. Introdução

Assim que a Profa. Tania me honrou com o convite de participação da festa processual de 35 anos da FE/UFPeI fui arremessada a uma tríplice reflexão sobre o seu tema.

#### **“nada é fixo para quem pensa e sonha”**

Detive-me em cada um dos termos por ele compreendido: sonho, pensamento, mudança ou transformação.

E detive-me primeiro no “sonho”, que mais me encanta.

Mas, o que é o sonho?

Desejo, magia, imaginação, energia de pensamento, invenção?

Perguntei aos poetas que vivem do sonho e Mario Quintana me respondeu:

“Não desças os degraus do sonho  
Para não despertar os monstros.  
Não subas aos sótons – onde  
Os deuses, por trás de suas máscaras  
Ocultam o próprio enigma.  
Não desças, não subas, fica.  
**O mistério está na sua vida.”**

E fiquei pensando na vida de professor e no sonho.

Mais adiante, Mario Quintana insiste:

“Quem ama inventa as coisas a que ama...  
Talvez chegaste quando eu te sonhava.  
Então de súbito acendeu a chama!  
Era a brasa dormida que acordava...  
No ar atônito bimbahavam sinos,  
Tangidos por uns anjos peregrinos  
Cujo dom é fazer ressurreições...  
O palpar de nossos corações

Batendo juntos e festivamente.  
Ou sozinhos num ritmo tristonho...

**Nem sabes tu o bem que faz a gente  
Haver sonhado... e ter vivido o sonho”**

E aí fiquei pensando na “**vida**”:

Vida mudança...  
Vida, criança inocente...  
Vida, adolescente inseguro...  
Vida, adulto taxativo, conclusivo...  
Vida, idoso infirmativo, relativo.

E continuo pensando na vida do professor. E no seu encontro (ou desencontro?) com a vida, mudança: criança, adolescente, adulto, idoso...

E fui me deter por ultimo no “**pensamento**”. E ouço a voz de Pascal ecoando no ar: “Je pense, donc je suis”.

Penso, logo existo é a tradução que sempre me foi apresentada.

Penso, logo sou, é a tradução que faço ao pé da letra.

Sou? Quem sou? Como sou? Como fiquei sendo o que sou? Penso sozinha? Ou será que penso em conjunto?

Pensamento: alienação? Conscientização? Alucinação? Convicção? Pretensão? Criação?

## **2. O professor e o sonho**

Servindo-me de Mário Quintana pergunto:

O que sonha o professor ao receber o seu aluno,  
criança, jovem, adulto, idoso?  
Chegaram quando os sonhava?  
No ar atônito bimbalharam sinos,  
tangidos por anjos peregrinos,  
cujo dom é fazer ressurreições?  
Encontraste a criança que foste,  
o adolescente que foste,  
o adulto que és?  
Debruçaste sobre ti mesmo,  
em exercício de intra-comunicação,  
consigo mesmo em consigo mesmo?

E os ecos das palavras de Mário Quintana me fazem gritar:

Não se perca de vista.  
Não se subestime,  
Não se sobrestime,  
Encontre-se...  
Sem temor,  
Sem rancor,  
Sem pudor!

Porque somente nos encontrando a “pessoa professor” que somos seremos capazes de nos encontrarmos com nossos alunos “como são”.

É Edgar Moran (2000) quem nos adverte:

“... a incompreensão de si é fonte muito importante da incompreensão de outro. Mascaram-se as próprias carências e fraquezas, o que nos torna implacáveis com as carências e fraquezas dos outros.”

Por isso, desafino de Mário Quintana, traduzindo-o para o nosso contexto docente:

Desça os degraus do sonho,  
Dispense seus monstros,  
Descubra seus anjos!

### **3. O professor e o pensamento**

O que é preciso para pensar?

Mário Quintana nos diz que: “quem ama inventa as coisas que ama”.

Pergunto então: o que é preciso para inventar? Trazendo Quintana para nosso contexto docente sou levada a gritar novamente:

“Subas ao sótão onde  
os deuses por trás de suas máscaras  
ocultam o próprio enigma.  
Subas ao sótão,  
desmascare os deuses,  
decifre os enigmas,  
recontextualize-os, ressignifique-os, transforme-os;  
pense, repense e complemente-os;  
dispense os deuses, se este for o caso.  
E não te esqueças nunca de que  
**“o mistério está é na tua vida”**

A vida é constante mudança...  
Movimento, movimentos,  
caminhos incertos,

trajetos por certo.

#### **4. O professor e a transformação**

Sonhar, pensar, inventar, criar.

**“Nem sabes tu o bem que faz a gente haver sonhado... e ter vivido o sonho”.**

Que trajeto percorreste professor  
nos encontros/desencontros dessa vida andante? Cambiante?  
Atrás, na frente, sozinho, sempre?  
Ou em conjunto com crianças, velhos, adolescentes?  
Alegres corações batendo juntos, festivamente?  
Ou sozinho, descontente?

O que é mudança?

Mudança é a vida movimento...  
A vida surpresa,  
A vida incerteza,  
Suprimir a incerteza?  
Quem há de?  
Apostar nela é preciso  
Descansar nas certezas não é preciso  
Criar possibilidades  
É preciso  
Como?  
É tarefa de gigantes?  
Não, é tarefa conjunta  
De pessoas, alunos e docentes,  
de comunicação e significação, urgente!  
É tarefa de docência competente.!

Não de qualquer docência. Mas sim de uma docência investigativa, comunicacional, da qual trata o livro, “Pesquisa-ensino: a comunicação escolar na formação do professor”, organizado por mim e pela professora Elsa Garrido e do qual somos co-autoras, juntamente com a Profa. Tânia Porto e vários outros professores, nossos parceiros, que contam suas experiências docentes praticadas com essa metodologia.

Nitidamente colaborativa e solidária é muitas vezes negada pelos professores-pesquisadores (acadêmicos), na minha visão, em uma atitude defensiva e mesmo corporativa, embora inconsciente, que, acredito, acaba segregando a pesquisa e seus resultados no espaço universitário, ou disponibilizando-a, sem perceber, em uma linha de conduta positivista, que considera o professor do Ensino Básico apenas um aplicador de conhecimento.

Portanto, é imprescindível distinguir propriedades do método de pesquisa da capacidade social institucional de absorção e incorporação de novos métodos de conhecimento, bem como de novos conhecimentos provindos de novas metodologias científicas.

A negação de reconhecimento da pesquisa realizada pelo professor-pesquisador do Ensino Básico nos encaminha a indagações sobre a ação docente.

Afinal, é preciso perguntar: o que caracteriza a docência?

Uma atuação reprodutora, com o conhecimento já consolidado, nas relações sócio-pedagógicas vividas junto aos alunos?

Uma relação de trabalho que reconhece os sujeitos da educação – professor e alunos – enquanto seres responsáveis e capazes de significar essa relação, ou sujeitos passivos e administrados, o aluno pelo docente, e este pelas regulações oficiais decorrentes de políticas públicas mais ou menos fundamentadas?

Qual o poder político da docência em regimes democráticos? Ou a docência é desprovida de qualquer poder?

Enquanto pesquisa social, a pesquisa-ensino incide sobre relações sócio-pedagógicas que se tecem no trato com o conhecimento na escola, em indagações que orientam as práticas investigativas e que se renovam ao longo dela, em alternâncias que se sucedem nesse caminho.

Tais relações se caracterizam pela comunicabilidade entre os sujeitos da educação escolar, professor e alunos entre si no trato com o conhecimento. Nessa relação o professor precisa proceder ao exercício da alteridade, ou seja, colocar-se no lugar do aluno, o que o leva a querer compreender – para buscar superar – os problemas e/ou as dificuldades experimentadas pelos discentes em seu processo de aprendizagem e percebidas por ele. O que faz com que seja capaz de autocrítica, enquanto sujeito signifiante e permite se assumir como uma das variáveis intervenientes no processo de ensino-aprendizagem escolar, assim como lhe permite compreender esse processo a partir de novos ângulos.

Trata-se, pois, de relação sócio-pedagógica bem diferente daquela que caracteriza o ensino mais próximo do modelo tradicional, informativo por excelência, correndo por uma suposta via de mão de única, do professor para aluno.

Na relação comunicacional de ensino, professor e alunos alteram-se nos papéis de emissores e receptores de mensagens, que vão tecendo tramas de indagações e filões de conhecimentos (Penteado, 2002).

A postura investigativo-científica na docência encaminha o professor a uma outra relação com a teoria, ou seja, com o conhecimento científico já produzido sobre o ensino.

E essa relação pode se realizar por vários caminhos: à distância, presencialmente por meio de pesquisas colaborativas, ou via Pós-graduação.

À distância, quando a relação com a teoria se dá por intermédio de mídias, tais como livros, CDs, videoconferência, etc., que colocam o professor em contato indireto com a produção de teóricos e estudiosos da educação.

No caso da “comunicação à distância” do professor-pesquisador do Ensino Básico com a teoria, diferentes possibilidades de relação com o conhecimento já elaborado se apresentam. Pode acontecer a partir de uma apreensão positivista, em uma modalidade que tem por meta a “aplicação” do conhecimento teórico, e aí se deter, em um pensamento constatativo, o que certamente levará o professor a descobrir sua situação de ensino como peculiar e única, à qual a “teoria não se ajusta como uma luva nas mãos.

Um parêntese aqui se faz necessário para o bom entendimento da seqüência desse texto. Costumo considerar o pensamento em três níveis:

- Pensamento constatativo, que todos nós exercemos na identificação de situações, coisas, pessoas, ideias apresentadas;
- Pensamento crítico, quando estabelecemos relações entre o que se constata, com outras situações, coisas, pessoas, ideias, encaminhando problematizações;
- Pensamento reflexivo, quando a partir do pensamento crítico elaboramos respostas que, como o fenômeno físico da luz, se refletem em intervenções nas constatações realizadas e problematizadas, transformando-as.

Retomando a seqüência de nossas reflexões, se o processo de pensamento do professor-pesquisador do Ensino Básico for realmente um processo crítico, ele problematizará tal ocorrência. Indagar-se-á:

- Por que tal conhecimento não se aplica a esta realidade?
- Existe algo nela que encontra ressonância na teoria?
- No que se difere dela?

E, por essa via, será possível que elabore hipóteses investigativas de trabalho que o desinstale de certezas absolutas e de verdades prontas e acabadas, o que poderá encaminhá-lo a trabalhar com incertezas bem como a desenvolver o pensamento reflexivo, e conseqüentes intervenções construtivas de conhecimento sobre ensino em sua docência.

Se o professor se detiver no pensamento constatativo de que “a teoria não se ajusta à sua realidade de ensino como uma luva nas mãos”, certamente ele se deterá na convicção equivocada de que “na prática a teoria é outra”.

Na situação presencial a relação com a teoria se dá através de pesquisas colaborativas em que pesquisadores-professores acadêmicos são convidados por professores-pesquisadores do Ensino Básico e/ou por seus gestores, ou vice-versa, para serem parceiros de pesquisa do fenômeno da docência. Ocasão em que o docente pesquisador do Ensino Básico conta com assessoria teórica de pesquisadores-professores universitários, e estes têm a oportunidade de se aproximar vivencialmente

do fenômeno estudado, pelas relações comunicacionais que mantém com os sujeitos do fenômeno, em situação de pesquisa no ensino Básico (Garrido, E. et alli, 2002).

No caso de comunicação presencial com a teoria, via pesquisa-ensino colaborativa comunicacional, tanto o pesquisador-professor acadêmico como o professor-pesquisador do Ensino Básico partilharão a vivência do exercício da reflexão conjunta, propiciadora do desenvolvimento do raciocínio em suas modalidades crítica e reflexiva: o pesquisador-professor acadêmico pela relação corpo a corpo que passa a ter com uma das variáveis significadoras do fenômeno pesquisado, com a qual se encontra comprometido com condutas de pesquisa que passam então a serem elaboradas/analizadas coletivamente, resultando em qualificação da intervenção docente do professor-pesquisador do Ensino Básico em que ele e o professor acadêmico são parceiros.

Nessa modalidade de pesquisa-ensino um reconhecimento institucional das limitações de condutas segmentárias e parcelares começa a ocorrer rumo a possibilidades abertas pelo trabalho coletivo, aglutinador de saberes, experiências e conhecimentos diversos, aberto a uma avaliação plural.

Reconhecimento ainda pontual, posto que ocorre em “brechas” institucionais exploradas por aqueles profissionais do ensino que não se detém no pensamento crítico e ousam o pensamento reflexivo. Mas, ainda que pontual, é um sinal de esgarçamento e de transformação das atuais limitações institucionais, anunciando possibilidades viáveis de mudança, qualificadoras das ações profissionais, tanto de docentes do Ensino Básico quanto de pesquisadores-professores acadêmicos envolvidos.

Trata-se de uma incipiente situação interinstitucional de profissionais exercendo trabalhos em equipe, que, ao superar um modelo sectário de divisão social do trabalho, inaugura possibilidades de condutas interinstitucionais de pesquisa, e interpessoais, com maiores amplitudes de elaboração do conhecimento sobre o processo de ensino-aprendizagem desenvolvido, tanto no Ensino Básico quanto na produção e docência acadêmicas.

Embora seja um procedimento ainda não institucionalizado, e que ocorre de modo mais ou menos pontual, já tem gerado artigos, relatórios e mesmo livros seminais, promotores da multiplicação do uso dessa metodologia.

Uma terceira via de realização da pesquisa-ensino tem ocorrido pelos caminhos da pós-graduação, utilizada por professores do Ensino Básico, para pesquisarem suas docências. Encontra nesse caminho institucional a oportunidade, disponibilizada pela orientação do pesquisador-professor acadêmico, do apoio teórico e metodológico de que sentem necessidade para fundamentar a sua prática docente/investigativa e elaborar o registro teórico dos conhecimentos alcançados, em suas teses, o que acrescenta aos ganhos da modalidade anterior – da pesquisa-ensino colaborativa comunicacional – um duplo resultado: a transformação buscada para sua intervenção

docente e a autoria do registro teórico e metodológico de suas pesquisas e dos conhecimentos por elas gerados.

A vivência do duplo papel pelo pós-graduando, de professor-pesquisador do Ensino Básico e de pesquisador acadêmico, enquanto pós-doutorando, o que vai lhe conferir a habilitação para o exercício da função de pesquisador-professor acadêmico, explicita e concretiza a possibilidade e a importância do papel da pesquisa na formação do “docente produtor de conhecimento”: seja no Ensino Básico, onde certo número (ainda que não muito grande, na atualidade) de pós-graduados se mantém, seja no Ensino Superior, para onde vários deles migram.

Na vivência da docência geradora de conhecimentos os alunos não são meros receptores, mas interagem com o conhecimento a partir de suas experiências de vida (midiática, escolares, familiares, etc.); são confrontados com as diferentes interações dos colegas com o conhecimento e com eles; exercitam a alteridade, mobilizados por problematizações que lhes são postas; desenvolve, com o professor, uma atitude indagativa, reflexiva, a partir da qual referendam ou reelaboram seus conhecimentos anteriores, ao mesmo tempo em que os professores vão construindo e reconstruindo processualmente suas identidades profissionais. Essa vivência indagativa/construtiva comunicacional com o conhecimento permite aos alunos: apreender a historicidade da construção do saber, exercitar o pensamento constataivo e crítico e, também, a reflexão e a tomada de decisões pessoais e coletivas. Condutas essas essenciais ao desenvolvimento de condutas democráticas.

Protagonizar tais condutas é papel de uma escola que pretende formar cidadãos construtores de uma sociedade democrática.

## **5. A FE/UFPeI e a transformação**

Essa é a conduta que identifiquei na FE da UFPeI, através do trabalho da Profa. Tânia, do qual tomei conhecimento desde o seu doutorado, que tive a honra e o prazer de orientar, e dos demais trabalhos de docência investigativa comunicacional aqui realizados, dos quais tomei conhecimento pelas coletâneas que a Profa. Tânia vem organizando há uma década, através dos quais, além de socializar saberes produzidos com a prática de pesquisa-ensino colaborativa e comunicacional, nessa faculdade pelos seus professores, promove relações interinstitucionais com a Unisinos e seus docentes pesquisadores, com a USP, entre outras, e com as escolas do Ensino Básico.

E onde concluo que a FE/UFPeI, por intermédio de seus docentes é um exemplo de instituição aberta a uma educação investigativa/comunicacional e que não ignora o papel das mídias na vida de nossos estudantes e também na nossa. Ou seja, trata-se de uma FE que tem a capacidade de absorver de maneira humana e colaborativa tecnologias e métodos de ensino necessários e adequados a realidade da sociedade tecnológica em que vivemos.

Hoje o professor-pesquisador do Ensino Básico se encontra com um aluno irrequieto, ávido de participação, desinteressado de modo geral dos conteúdos escolares



desvinculados de seus interesses, e, normalmente, muito interessado nas mídias eletrônicas, dentre as quais a TV goza de ampla penetração, e a internet vem impondo sua presença.

Em razão da amplitude da cobertura geográfica da TV, do poder de sedução desencadeado pela estética das imagens televisuais, os conteúdos e condutas por ela transmitidos estão sempre presentes em conversas e atitudes de nossos escolares, que são no mínimo intrigantes para um professor que consegue se por no lugar de seu aluno e que problematiza as condutas escolares dele.

Por que uma TV informativa (e não comunicacional) atrai e envolve crianças e jovens; ao contrario do que acontece em escolas que se pautam pelo modelo tradicional de ensino também informativo, centrado no professor como fonte de conhecimento, e na mídia livro (em verdade não trabalhada enquanto mídia, mas como portadora de verdade inquestionável)? Feita a indagação, é preciso reconhecer a intensa presença da linguagem tecnológica, em suas múltiplas modalidades (imagética, corporal, musical), na vida de nossos alunos, analisá-la, conhecer suas propriedades e impropriedades educacionais. É então que a beleza, o colorido, o som, o movimento das imagens, a familiaridade delas com o cotidiano dos alunos se explicitam como variáveis importantes na interlocução com o receptor, que a mídia tem por meta render aos seus propósitos, em geral consumistas, conservadores e alienantes. É quando então a suposta interatividade com as mídias eletrônicas se explicita a nós professores como um “ativismo”, destituído de reflexão, em geral sempre provocativo de adesão imediatista, de escolha meramente emocional entre o “sim” e o “não”, alimentadora de posturas maniqueístas, reducionistas, encobridoras de múltiplas facetas da realidade, inibidoras dos exercícios de reflexão sobre os fatos apresentados (Soares, 2005). Ativismo com o qual crianças e jovens se envolvem prazerosamente, a partir da “sensação de participação” que tais mídias propiciam, manipulando energia corporal própria da infância e da juventude. Resposta às enquetes televisuais via telefonemas (pagos pelo receptor!) ou via internet, colocam os corpos jovens em movimento e disponibilizam oportunidades de expressão. Ainda que premidas entre o “sim” e o “não”, garantem a “sensação” de “serem ouvidos” e, de assim, “sentirem-se considerados e incluídos”. Na internet, os jogos mobilizam os seus corpos e estimulam capacidades de decisão motora/espacial em suas resoluções; colocam os jovens em interação com outros jovens, desenvolvendo o que vem sendo denominado por estudiosos da cibercultura de “socialidade”, ou seja, uma “sociabilidade à distância”, com seus pares, na ausência de corpos presentes, e que penetra a intimidade de suas casas e de seus quartos, invadindo espaços privados de relacionamento social, subtraindo e, mesmo em muitos casos, substituindo momentos formativos de relacionamento familiar, e também diluindo ou esmaecendo fronteiras entre o público e o privado. A nova “sociabilidade”, a “socialidade”, é estimuladora da participação, sempre inibida por regimes autoritários, como é o caso de nossa história brasileira de quase quatro séculos dessa modalidade de organização político-social, cujas marcas estão presentes até hoje em condutas submissas perante “autoridades”. Essa sociabilidade virtual, por se realizar na ausência da presença física do outro, nas relações internéticas e televisuais, abre comportas de participação, estancadas ao longo da história e/ou reprimidas por “informações midiáticas” que ainda hoje

desconsideram o conhecimento de que o outro, seu receptor é portador, supondo-o um recipiente vazio a ser preenchido e monitorado por elas. Ainda que parciais e direcionadas, tais participações convidam à expressão pessoal entre os pares de faixa etária, propiciando ensaios, predispondo-os a, e dotando-os de destreza pessoal para a sociabilidade com seus grupos de idade e sexo, bem como para a sociabilidade com eles em situações presenciais de convivência. Além do que, as iniciativas de busca apresentadas pela internet, propostas por signos imagéticos de compreensão intuitiva, convidam ao desbravamento dos mecanismos de procura midiáticos, conduta esta reforçada pela novidade dos achados possíveis de acessar, pelo prazer da descoberta decorrente da ousadia da “navegação”. O que, na verdade, estimula e desenvolvem condutas de busca, de procura, recurso comportamental essencial para encaminhar condutas indagativas e de predisposição à pesquisa. Comunicar-se, procurar informações, descobrir, expressar-se, ser acolhido, aliados ao prazer da experiência estética de múltipla estimulação (beleza, som, cor, movimento), são características positivas desses textos midiáticos tão bem recebidos pela nossa juventude, ainda muito pouco absorvidos nos trabalhos docentes escolares, e nada desprezíveis no processo de socialização (educação informal ou não escolarizada) desenvolvido por tais mídias.

Mas há que se considerar também que não só pelo trabalho com as mídias eletrônicas e suas linguagens passam os caminhos superativos de seus efeitos perniciosos. Dentre os produtos da mídia impressa, temos livros, revistas, jornais da atualidade, textos literários de literatura infantil e juvenil, focalizando a mídia eletrônica como componente da nossa realidade; alguns com enfoque crítico, outros não. Mas todos eles constituindo rico material didático a ser utilizado em “alternativas docentes significadoras”, que trabalhem a mídia impressa enquanto mídia. O que significa não “sacralizar” o texto escrito, mas criar situações comunicacionais sensitivo-intelectuais dos alunos com ele, o que implica indagá-lo, problematizá-lo, dialogar com ele, duvidar dele, compará-lo com a realidade por ele focalizada, brincar com ele, modificá-lo, reinventá-lo, situá-lo no tempo e no espaço de sua produção, relacioná-lo com o tempo e espaço dos jovens leitores.

A esse respeito, Oliveira (1996 e 2008), em seus estudos e pesquisas sobre ensino de literatura infantil, oferece sugestivo material informativo e pedagógico para trabalho com alunos em salas de aula.

Também na metodologia psicodramática de Moreno (1975), que busca recuperar a espontaneidade humana, responsável pelo ato criativo, encontramos recurso indispensável à criatividade. O mesmo acontece com a metodologia telepsicodramática, em desenvolvimento por Costa (2001), tendo a obra de Moreno como referência e os recursos da mídia eletrônica como instrumentos. Os DVDs com gravações telepsicodramáticas produzidos constituem valiosos recursos de ensino emancipador.

Em livro, publicado em 2007 apresento resultados de pesquisa em ensino, tendo o telepsicodrama avaliado como recurso didático, e a metodologia psicodramática como

procedimento de ensino, junto a professores em exercício, educadores em cursos de pós-graduação e professorandos em cursos de graduação.

Procedendo às atividades de significação em diferentes níveis de ensino, desde Educação Infantil até o Ensino Médio, passando pela educação fundamental, estaremos construindo os alicerces da “significação” na infância e ao longo de todo percurso da Educação Básica.

Atividades docentes significadoras são aquelas atividades escolares que criam a oportunidade de aliar sentimento e inteligência em experiências escolares cognitivas, que não só propiciam o exercício da busca de resposta com sentido a uma questão ou situação proposta, adequada ao nível de maturidade afetivo-intelectual de cada faixa etária dos alunos, como também despertam o prazer da descoberta decorrente dessa busca.

Com tais atividades, certamente, obteremos como resultado, a médio e longo prazo, agentes sociais sensíveis às mensagens sub-reptícias dos textos midiáticos, reivindicadores da qualidade dos mesmos e da responsabilidade socializadora da mídia, assim como de suas próprias atividades sociais e pessoais. Em resumo, mais bem preparados para o exercício de uma cidadania consciente.

No livro “Televisão e escola: conflito ou cooperação?” relato atividades significativas a partir da TV, desenvolvidas por professores junto a seus alunos, que, acredito, possam ser germinadoras de outras tantas, pela criatividade dos professores leitores, que considerem a importância de trabalhos escolares com essa mídia sempre acessada por nossos estudantes.

Há que se considerar, todavia, que ainda hoje nossos professores não são preparados, em seus cursos de formação inicial, para esses procedimentos.

Todavia, a urgência do desenvolvimento desses processos de ensino-aprendizagem não pode esperar a lentidão com que vêm ocorrendo às absorções institucionais desses conhecimentos e das necessidades exigidas pelas sociedades tecnológicas.

Necessitamos, então, que a ousadia profissional daqueles docentes que tenham absorvido a importância de tais conhecimentos encaminhe suas práticas por novas trilhas. Mas não amadoristicamente. E, sim, aproveitando as oportunidades pontuais já realizadas de pesquisa-ensino, em diferentes situações de ensino, as quais estimulam a produção de conhecimentos e esclarecimentos sobre o tema, para com isso avançar na formação escolar de nossos alunos. E na formação contínua de nossos professores.

Levando em conta as considerações até aqui feitas é preciso perguntar: como utilizar textos midiáticos na escola se a toda tentativa de se estabelecer critérios para exibição de programas televisuais, essa mesma mídia, maliciosamente, em um discurso pretensamente democrático, evoca os tempos de “censura” do período da ditadura militar, silenciando sobre o que é “controle de qualidade”?

Estariam as mídias dispostas a defender a abolição do “controle de qualidade” dos produtos disponíveis no mercado de bens, tais como alimentos, remédios, automóveis, etc.? Estariam dispostos a considerar o PROCON como institucionalização da censura, em vez de recurso democrático institucionalizado dos direitos do consumidor?

Todas essas considerações colocam para nós, educadores em sociedades tecnológicas como a nossa, questões como:

- É possível tirar lições de textos midiáticos, que seduzem nossas crianças e jovens?
- É possível aproveitar esses textos midiáticos na escola, isolando as perniciosas características de alienação a que submetem os receptores?

Sim, é a resposta enfática que temos apresentado nas experiências e estudos anteriormente considerados neste texto.

E... para tanto... sonhar também é preciso...

Por quê?

Ouçó a voz da minha mãe, já tão distante no tempo e no espaço, e sempre tão perto, ensinando-me, na minha juventude, poesia de autor que desconheço, e que quero compartilhar com todas vocês.

“Sonha que nenhum sonho se esboroa,  
que a vida é bela e a humanidade é boa,  
e faz tudo o que diz.

Pois se tiveres a desdita imensa,  
de perder a virtude desta crença,  
nada no mundo te fará feliz.”

Assim deixo aqui o meu convite: para que sejamos todos felizes, também em nossa vida profissional docente; para que nos transformemos na dança das horas e dos dias que se sucedem. E que sejamos TRANSFORMADORES, pois NADA É FIXO PARA QUEM PENSA E SONHA.

Muito obrigada pela atenção.

Heloísa Dupas Penteadó

## 6. BIBLIOGRAFIA DE REFERÊNCIA

Costa, Ronaldo P., Um homem à frente de seu tempo: o psicodrama de Moreno no século XXI, SP, Ágora, 2001

\_\_\_\_\_, Telepsicodrama: um sonho de Moreno em pesquisa, In, Costa, \_\_\_\_\_, Um homem a frente de seu tempo, SP, Ágora, 2001

Moram, E., Os Sete saberes necessários à Educação do Futuro, SP, Cortez/UNESCO BRASIL, 2000

Moreno, J. L., Psicodrama. SP, Cultrix, 1975

\_\_\_\_\_ e Fischel, Km, J., Psicodrama e Televisão, in Moreno, Jacob,, SP, Cultrix, 1975

Oliveira, M. A., A literatura para crianças e jovens no Brasil de ontem e de hoje: caminhos de ensino, SP, Paulinas, 2008

\_\_\_\_\_, Leitura prazer. SP, Paulinas, 1996

Penteado, H. D., Formação de professores, in Metodologia do ensino de História e Geografia, Parte IV , págs 203 a 245, SP, Cortez, 2011, 4ª Ed.

\_\_\_\_\_ e Garrido , Elsa, (Orgs), Pesquisa-ensino: a comunicação na formação do professor, SP. Paulinas, 2010

\_\_\_\_\_, A mídia humana e outras mídias, in Pontes, Altem e Aldo (orgs), Pesquisa e Prática Docente sobre Educação e Comunicação, UEPA Ed (Universidade do Estado do Pará), 2008

\_\_\_\_\_, A mídia humana e outras mídias, In Pontes, Aldo e Altem, Educação e Comunicação: diálogos possíveis, RJ, Corifeu, 2008, Págs 25 a 40.

\_\_\_\_\_ Psicodrama, televisão e formação de professores. Araraquara, SP, Junqueira&Marin, 2007

\_\_\_\_\_, Comunicação Escolar: uma metodologia de ensino, SP, Salesianas, 2002

\_\_\_\_\_, Pedagogia da Comunicação: teorias e práticas, SP, Cortez, 2001, 2ª Ed

\_\_\_\_\_, Televisão e Escola: conflito ou cooperação? SP, Cortez, 2003, 3ª ed

Porto, T.; Damiani, M.F.; Schlemmer, E. (orgs), Trabalho Colaborativo/Cooperativo Em Educação, São Leopoldo, RS, e Brasília, DF, Oikos e Liber Editoras Ltda, 2009

\_\_\_\_\_, (org), Práticas de Ensino: a pesquisa como reflexão Na e Sobre a ação docente, Pelotas , RS., Seiva Publicações, 2008