

O SABER DE MÃO EM MÃO: A OFICINA PEDAGÓGICA COMO DISPOSITIVO PARA A FORMAÇÃO DOCENTE E A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO NA ESCOLA PÚBLICA

MOITA, Filomena Ma.G. S. Cordeiro. – UEPB / UFPB – filomena@openline.com.br

ANDRADE, Fernando César B. – UFPB – frazec@uol.com.br

GT: Educação Popular / n.06

Agência Financiadora: Sem Financiamento

Ai daqueles e daquelas que, em lugar de visitar de vez em quando o amanhã, o futuro, pelo profundo engajamento com o hoje, com o aqui e com o agora, ai daqueles que, em lugar desta viagem constante ao amanhã, se atrelarem a um passado de rotina (Paulo Freire, 2002).

As palavras de Paulo Freire com que abrimos este texto resumem a idéia central de nossa reflexão em torno da necessária vitalidade do processo educativo. Na escola, muitas vezes essa vitalidade desaparece ou fica adormecida, quando professores e alunos são levados a repetir práticas de ensino-aprendizagem clássicas, sem muito espaço para a participação ou a criatividade. No entanto, há dispositivos pedagógicos, bastante acessíveis às escolas em geral, que dinamizam o processo de ensino-aprendizagem e estimulam o engajamento criativo de seus integrantes. É o que pensamos acerca das oficinas pedagógicas, espaço em que os ideais de transformação e diálogo na escola pública são realidades em permanente construção.

Neste texto, desenvolvemos uma reflexão sobre a construção do conhecimento na escola pública a partir do trabalho com oficinas pedagógicas, considerando em particular a perspectiva dos(as) docentes e tendo como base epistemológica alguns eixos do paradigma freireano. Interessa-nos demonstrar que esse dispositivo, apesar de pouco utilizado, favorece a articulação entre diferentes níveis do ensino (em nosso caso, o ensino fundamental e o ensino superior em atividade de extensão) e tipos de saberes (o saber popular e o saber científico transmitido pela escola). Além disso, concorre para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem — e, neste, para a formação e o trabalho docentes. Esse recurso ainda estabelece ou aprimora vínculos interpessoais na própria escola.

Por tudo isso, afirmamos que as oficinas pedagógicas servem de meio tanto para a formação contínua do(a) educador(a) escolar quanto para a construção criativa e coletiva do conhecimento por alunos e alunas, professores e professoras que trabalham na escola pública. Essa metodologia é pensada com o olhar voltado para a formação desses(as) profissionais de ensino, no contexto de um modelo epistemológico que supõe

o conhecimento como um processo (cri)ativo de apropriação e transformação da realidade

Desde que as oficinas pedagógicas são assim por nós entendidas, convém, na primeira parte deste texto, retomar brevemente alguns dos eixos do modelo de docência que nos legou Paulo Freire, a partir dos quais orientamos nossas práticas de formação de educadores e educadoras de uma escola pública em João Pessoa – Paraíba. Em seguida, admitindo que esse instrumento metodológico converge para tais eixos orientadores, ilustramos esse pressuposto através da apresentação e análise dos conhecimentos produzidos em algumas dessas oficinas. Finalmente, ainda considerando tais práticas, refletimos sobre a importância desse dispositivo para a construção da escola pública.

1 Eixos epistemológicos de um paradigma freireano para a docência (rumo às oficinas)

Para Freire (1998), a **docência** é, de saída, formulada como uma ousadia, ou seja, uma prática inconformada com o estado de coisas social, simultaneamente alimentada pelo profissionalismo e pelas virtudes inerentes a essa profissão. Na verdade, todo o livro trata, predominantemente, da docência como exercício da tarefa educativa, orientada para a **transformação**, sempre por meio do **diálogo**.

Em “Professora sim, tia não” (FREIRE, 1998), o texto inicial aponta para uma tese: é preciso afirmar-se como educador(a) escolar para não se deixar perder a identidade profissional — que, por sua vez, exige formação contínua, compromisso ético, consciência profissional e motivação para esse trabalho.

Daí uma das características básicas da docência: o senso crítico. “Ao estudo crítico corresponde um ensino igualmente crítico que demanda necessariamente uma forma crítica de compreender e de realizar a leitura da palavra e a leitura do mundo, leitura do texto e leitura do contexto” (FREIRE, 1998, p.33).

Por sua vez, o diálogo é formulado como eixo e “selo da relação gnosiológica” (FREIRE, 1998, p.6). Nessa metáfora, percebe-se a importância do diálogo, que caracteriza a relação pedagógica: o diálogo é o sinal, o distintivo que deve marcar a produção do conhecimento na escola. É tanto que o título da sétima carta propõe: “de falar ao educando a falar a ele e com ele; de ouvir o educando a ser ouvido por ele”. A troca comunicacional, que tanto permite a autoridade própria da competência docente quanto a participação ativa do alunado, integrando seus saberes, é indispensável para evitar-se seja o autoritarismo, seja a licenciosidade.

Ela [a educadora democrática] sabe que o diálogo não apenas em torno dos conteúdos a serem ensinados, mas sobre a vida mesma, se verdadeiro, não somente é válido do ponto de vista do ato de ensinar, mas formador também de um clima aberto e livre no ambiente de sua classe. Falar a e com os educandos é uma forma despretensiosa, mas altamente positiva que tem a professora democrática de dar, em sua escola, sua contribuição para a formação de cidadãos e cidadãs responsáveis e críticos (FREIRE, 1998, p.87).

Por isso, o diálogo está presente ao longo da obra, particularmente no que tange à concepção freireana de leitura e de estudo. Ler não se reduz à decodificação dos sinais gráficos dispostos no papel, mas, bem além disso, implica em compreender o mundo e em recriá-lo a partir da consciência formada a partir do novo aprendizado. Estudar, por sua vez, exige disciplina, empenho e resolução para enfrentar os obstáculos e conflitos inerentes ao processo de aprendizagem.

Logo, o(a) professor(a) precisa ter bem claro esse processo, a fim de poder valorizar os passos do(a) aluno(a) que aprende, estimulando-o(a) a avançar, sem inibi-lo(a) ou calá-lo(a), impondo um saber sem a participação do alunado.

Insisto na indiscutível importância da educadora no aprendizado da leitura indicotomizável da escrita a que os educandos devem entregar-se. A disciplina de mapear tematicamente o texto que não deve ser exclusivamente realizada pela educadora, mas também pelos educandos, desvelando interações dos temas uns com os outros na continuidade do discurso do autor (...) (FREIRE, 1998, p.46).

Decorre, do diálogo sobre a vida (e da leitura sobre o mundo), que a transformação permeia todo o trabalho do(a) educador(a): a educação é, por definição, transformação do(a) educando(a), de um estado de menos poder para outro de mais poder criativo e crítico em face da realidade¹. O(A) educador(a), ao contribuir para a formação integral do alunado, estará promovendo transformação, o que é particularmente necessário quando o processo educativo realiza-se numa sociedade marcada pelas desigualdades e injustiças.

Para Freire (2002), o “educador(a) ideal” é aquele(a) interessado(a) no progresso do alunado e da sociedade — tendo, portanto, como meta, a transformação através de relações democráticas e dialogais na escola. Nesse perfil, estão listadas vinte e sete demandas feitas ao(à) professor(a), entre as quais o diálogo e a transformação são novamente ressaltados.

Uma das transformações pretendidas para a escola pública é aquela que trata da pretendida convivência entre o saber popular e o saber cientificamente desenvolvido e

¹ “Nas culturas letradas, sem ler e sem escrever, não se pode estudar, buscar conhecer, apreender a substantividade do objeto, reconhecer criticamente a razão de ser do objeto” (FREIRE, 1998, p.36).

veiculado pela escola. Nessa acepção, o diálogo ganha a função de meio para as trocas entre os saberes e para a redefinição da qualidade das relações gnosiológicas: não mais o conhecimento escolar é o único verdadeiro, como também o saber popular não pode ser abandonado à própria ingenuidade, mas, ao contrário, aproveitado, explorado e transformado.

No entender de Freire, uma das funções do(a) educador(a) “é, sensível à leitura e à releitura do grupo, provocá-lo bem como estimular a generalização da nova forma de compreensão do contexto” (2002, p.92). Pode-se perceber nessa provocação pedagógica tanto o resultado de uma aproximação do(a) educador(a) em relação ao mundo dos educandos e educandas — condição necessária ao educador para a paz— quanto a origem de sua eficácia docente.

É esse o jogo dialético entre o que ele denomina “leitura do mundo” e “leitura da palavra”, ou seja, entre o desenvolvimento do senso crítico e a aprendizagem dos conteúdos transmitidos pela escola, ambos dependentes da qualidade de ensino que decorre da competência técnico-científica e ético-política do(a) educador(a).

A proposição do diálogo é, no plano comunicacional, equivalente à proposição do ensino e da aprendizagem como um processo interativo de elaboração do conhecimento: quem ensina oferece um saber que deve estar aberto às transformações e criações promovidas por quem aprende. “Meu papel, ao falar com clareza sobre o objeto, é incitar o aluno a fim de que ele, com os materiais que ofereço, produza a compreensão do objeto, em lugar de recebê-la, na íntegra, de mim” (FREIRE, 2002, pp.133-134).

Assim, Freire posiciona-se no paradigma daqueles epistemólogos que supõem o aprendizado como uma criação decorrente da participação ativa do educando. Essa concepção valoriza a atividade de quem aprende — sua liberdade, suas potencialidades e suas estruturas prévias de pensamento.

A idéia do(a) educador(a) como um(a) coordenador(a) também se aproxima do princípio que afirma ser o trabalho docente um exercício de mediação entre quem aprende e o que é aprendido. Paulo Freire afirma o mesmo, ao referir-se à instigação da curiosidade discente:

uma das tarefas essenciais da escola, como centro de produção sistemática de conhecimento, é trabalhar criticamente a inteligibilidade das coisas e dos fatos e a sua comunicabilidade. (...) É preciso (...) que o educando vá assumindo o papel de sujeito da produção de sua inteligência no mundo e não apenas o de receptor da que lhe seja transferida pelo professor (...) Meu papel de professor progressista não é apenas o de ensinar Matemática ou Biologia, mas sim, tratando a temática que é, de um lado objeto de meu

ensino, de outro, da aprendizagem do aluno, ajudá-lo a reconhecer-se como arquiteto de sua própria prática cognoscitiva (FREIRE, 2002, p.140).

Para agir como coordenador(a), o(a) educador(a) progressista precisa, portanto, assumir o diálogo como princípio orientador de sua prática. Isto, em outras palavras, implica na abertura, antes referida, ao conhecimento e ao universo dos educandos, a fim de melhor compreender-lhes e com eles trocar saberes.

Implica igualmente na cooperação que decorre da diminuição de distâncias entre educadores e educandos, provocando sua transformação. Possibilidade que pode ser exercitada no contexto escolar principalmente no espaço da construção do conhecimento nas oficinas pedagógicas.

Ora, tais ponderações concorrem, claramente, para o que pensamos sobre o recurso à oficina pedagógica na escola pública: através dessa metodologia, reconhece-se o(a) educador(a) escolar em geral — e o(a) professor(a) em particular — precisamente nesse lugar de coordenação de um processo de construção de saberes em que dele(a) se exigem habilidades para dialogar, acolher novas idéias e valorizar saberes estabelecidos tanto pela cultura popular quanto pela tradição científica.

Como se verá logo a seguir, a partir da apresentação do que concebemos como uma oficina pedagógica e de alguns dados obtidos em oficinas por nós coordenadas, esse recurso metodológico está em consonância com o ideário freireano para o(a) professor(a), que acaba de ser aqui referido.

2 Oficinas pedagógicas: saberes em construção

Entendemos a oficina pedagógica como uma metodologia de trabalho em grupo, caracterizada pela “construção coletiva de um saber, de análise da realidade, de confrontação e intercâmbio de experiências” (CANDAUI, 1999, p.23), em que o saber não se constitui apenas no resultado final do processo de aprendizagem, mas também no processo de construção do conhecimento.

Assim, desenvolve-se uma experiência de ensino e aprendizagem em que educadores e educandos constroem juntos o conhecimento num “... tempo-espaço para vivência, a reflexão, a conceitualização: como síntese do pensar, sentir e atuar. Como ‘o’ lugar para a participação, o aprendizado e a sistematização dos conhecimentos” (GONZÁLES CUBELLES apud CANDAUI, 1999, p.23).

Nossa prática enquanto extensionistas, pesquisadores e formadores de professores e professoras está marcada pelo recurso a essa metodologia, graças a nossa escolha por

um referencial teórico-epistemológico que considera a produção do conhecimento na escola pública como uma tarefa crítica e permanente, coletiva e dinâmica.

Alguns dados, obtidos em três oficinas² desenvolvidas em 2004, numa escola municipal de ensino fundamental de João Pessoa – Paraíba, são logo adiante apresentados para ilustrar a riqueza desse dispositivo, quando utilizado com vistas a uma educação para a transformação de situações e relações injustas e desiguais.

No caso dos dados aqui referidos, tratamos de estudar, discutir e questionar as desigualdades e injustiças histórica e culturalmente estabelecidas em torno das relações de gênero³, em sua articulação com duas outras práticas frequentes: os jogos eletrônicos⁴ e a violência na escola⁵. O jogo e a violência fazem parte da vida dos jovens e estão, por conseguinte, atravessados por relações de gênero, as quais conferem às atividades e papéis sociais um código organizado a partir de dicotomias, polarizações, desigualdades e exclusões⁶.

Durante essas oficinas textos, imagens e música surgiram a partir das atividades propostas para cada grupo — responder a questões.

² Duas oficinas para professores e professoras e uma para discentes de 5ª a 8ª séries.

³ As relações de gênero estão imbricadas na coletividade, participam de um processo educativo que, em sua amplitude, é anterior e mais abrangente que aquele vivido na escola. Não obstante, pressupomos que a escola é uma instituição capaz de interferir significativamente no processo de mudança dessas relações, de modo a evitar a reprodução dos estereótipos, atitudes e comportamentos a serviço da desigualdade. Desse modo, os PCNs reconhecem que “a questão de gênero se coloca em praticamente todos os assuntos trabalhados pela escola, nas diferentes áreas”, de forma que educadores e educadoras precisam considerá-la atentamente. Seu trabalho deve ser explicitá-la aos discentes, a fim de “ajudar os jovens a construírem relações de gênero com equidade, respeito pelas diferenças, somando e complementando o que os homens e as mulheres têm de melhor, compreendendo o outro e aprendendo com isso a ser pessoas mais abertas e equilibradas” (BRASIL, 1997, p.323).

⁴ No caso do jogo, as atividades lúdicas e esportivas repartem o que é dos meninos e das meninas na escola, fundamentando-se em uma rígida estereotipia que ajudam a reproduzir. Muito do aprendido nessas atividades termina por ser relegado pela escola, que só há pouco tempo começou a despertar para a importância que as práticas de interação entre seus alunos têm na formação de sua subjetividade e, por consequência, em seu aprendizado. Prática que se tem estendido a outros ambientes lúdicos extra muros escolares como o de jogos eletrônicos, onde as meninas quase não entram por acharem que aquele espaço é de meninos.

⁵ Já no caso da violência, as pesquisas apontam para o fato de que os meninos são a maioria dos agressores e das vítimas. Masculinidade e violência, portanto, são uma articulação ainda pouco explorada pelos educadores, no sentido da construção de uma educação para a não-violência associada a uma nova definição das imagens de masculinidade das quais se possa dissociar masculinidade e agressão ou violência. No entanto, deve-se chamar a atenção para o fato de que esse quadro vem mudando. Abramovay e Rua (2002) e Castro e Abramovay (2003), em recentes pesquisas, identificaram um número de meninas que afirma ter partido para a agressão, adotando práticas anteriormente exclusivas dos meninos (brigar por xingamentos ou porque estavam olhando feio uma para outra, por exemplo).

⁶ As oficinas pedagógicas foram pensadas levando em conta essas realidades sobre jogos e violências nas escolas. Os jogos olímpicos que aconteciam naquele momento foram o tema inspirador que, esteve presente desde o título (“Eles, Elas: Elos na Escola”) até à dinâmica de aquecimento e organização dos subgrupos.

Entre o professorado, destacaram-se as representações identificáveis nos textos escritos em resposta às questões apresentadas para as equipes, formuladas de modo a oferecerem um grau de abertura suficiente para estimular o debate e a reflexão, viabilizando, também, a síntese.

Discutida na primeira oficina, a articulação entre relações de gênero e violência nas escolas propôs três questões: “Juventude e violência: e você?”, “Violência tem sexo?” e “Como educar para a não-violência na escola?”. A primeira delas permitiu a emergência de teorias sobre a violência, sendo a mais importante delas aquela que explica a violência como consequência de problemas em duas instituições consideradas fundamentais e interligadas: “Os atos de violência estão relacionados à estrutura familiar e a desigualdade social”.

Ora, essa resposta revela a influência de teorias sociológicas e psicológicas que, disseminadas no senso comum, têm um efeito ambivalente sobre as representações desses professores e professoras. Por um lado, pensar assim não está de todo errado, pois, de fato, a violência está associada a diversos fatores (entre os quais figuram as relações e os modelos familiares, além da estrutura socioeconômica de uma sociedade). Por outro lado, as teorias que alimentam tais representações muitas vezes estão fundadas em pressupostos funcionalistas, que não vêem na contradição uma ocasião para transformação e, sim, um problema a ser resolvido, e cujas causas ultrapassam os limites da ação escolar — o que justificaria a isenção do professorado. Pois se a família e a sociedade são as responsáveis pela violência, que pode fazer a escola?

A segunda resposta — “violência não tem sexo. Ambos (meninos e meninas) são violentos, o que existe é a mudança de comportamento” — revela vários aspectos interessantes: o primeiro deles é o desconhecimento das articulações frequentes entre relações de gênero e violência⁷. Se violência não tem sexo, por não ser exclusiva ou necessariamente determinada por fatores biológicos, a representação presente no senso comum conserva essa teoria (“a agressividade é masculina”, por exemplo). Outro aspecto chamativo é a idéia de mudança comportamental: ela pode estar indicando não apenas um elemento que reforça uma explicação psicologicamente restritiva da

⁷ Pesquisas, nacionais e internacionais, têm identificado que a violência está associada a culturas de masculinidade (DUNE, HUMPHREYS, LEACH, 2003). O masculino é muitas vezes representado como agressivo e esse estereótipo serve como referência para a socialização entre meninos, de um lado, e, de outro, para a seleção de vítimas (os próprios meninos, as meninas e os indivíduos ou grupos que, por fugirem aos estereótipos de gênero, são excluídos, como ocorre com certos alunos homossexuais) (ABRAMOVAY; RUA, 2002). É necessário mencionar, porém, que esse cenário tem abrigado cada vez mais meninas (BLAYA, DEBARBIEUX, RUBI, 2005).

violência — encarada apenas da perspectiva da conduta pessoal — mas, ainda, duma perspectiva patológica (pois, na idéia de mudança, está implícita a de desvio). Além disso, essa teoria é aplicada apenas a um grupo: o alunado, sem que o professorado se reconhecesse implicado na questão.

Curioso é que a resposta à terceira questão (“Integrar os educadores para que usem a mesma linguagem e postura, trabalhar jogos educativos que estimulem a socialização”) aponta para a importância da adoção de um padrão comum de intervenção profissional — o que revela, possivelmente, tanto a necessidade de uma formação pedagógica que ofereça parâmetros comuns de ação quanto a falta de uma política de resolução de conflitos naquela escola. Nesse sentido, essa resposta revela que professoras e professores não se sentem fortes e unidos o suficiente para lidar com a questão, que continuam a explicar exclusivamente pelo viés da socialização — desconhecendo, provavelmente, que o fracasso escolar é um dos fatores mais comumente associados à violência na escola⁸.

Na segunda oficina, discutindo-se a articulação entre jogos eletrônicos e relações de gênero na escola, de um modo geral as respostas permitiram identificar os traços gerais da representação que educadores e educadoras daquela escola fazem sobre os jogos eletrônicos e sua importância para a formação do alunado. Além disso, expressaram uma avaliação ora negativa, ora positiva das características desses jogos.

Exemplo disso foi a resposta à pergunta sobre o que os alunos e as alunas aprendem com os videogames: “A rapidez de raciocínio, bom desenvolvimento da coordenação motora, superação dos obstáculos de forma inteligente. Eles descobrem o exercício como forma de evolução e percepção das coisas com mais segurança. Por outro lado, pode estimular à violência se não escolher bem os jogos a serem trabalhados”.

Percebe-se que essa avaliação positiva gira em torno das habilidades intelectuais e motoras, admitindo também uma associação com um componente emocional: a segurança, que pode ser traduzida por autoconfiança, é associada à auto-estima (alunos que crescem mais autoconfiantes são provavelmente pessoas que gostam de si mesmas). Nessa avaliação, como se vê, os jogos são entendidos como “exercício”, ou seja, são associados a atividades que, planejadas e praticadas regularmente, visam um fim para além de si mesmas — o aperfeiçoamento de habilidades (no caso, sobretudo, as

⁸ Ver, por exemplo, Farrington (2002) e Blomart (2002).

intelectuais e motoras). O jogo é positivado como um meio para a aprendizagem e não como um fim em si mesmo (o lazer, por exemplo).

A avaliação negativa recai, por sua vez, sobre o aspecto moral: os jogos são motivadores potenciais da violência e necessitam de uma escolha que elimine essa possibilidade. As respostas à primeira e à terceira questões (“Videogames: que mundo é esse?” e “Videogames: o que a escola tem com isso?”, respectivamente) confirmam essa análise: avaliados pelos participantes no contexto de uma oficina que tratava das relações de gênero, os jogos “reforçam ainda mais a questão da dominação dos sujeitos do sexo masculino sobre os do sexo feminino”. De acordo com essa perspectiva, ao contribuírem para a submissão de um grupo pelo outro, os jogos perpetuam uma relação desigual e injusta, o que, como a atribuição de incitação à violência, consiste numa avaliação que condena moralmente os jogos eletrônicos.

Daí que a terceira resposta aponte justamente para o reconhecimento de uma responsabilidade da instituição de ensino: “A escola tem que ficar atenta e propor um exercício de compreensão crítica da cultura visual baseada nos videogames”. Se a escola deve contrapor-se, a proposta, curiosamente, indica um mesmo nível de intervenção que o dos jogos (o exercício). Nesse sentido, o que parece ser nocivo nos jogos eletrônicos não é seu caráter repetitivo, mas, antes, o conteúdo da repetição (a violência e a dominação da cultura visual, carentes de crítica), esquecendo-se os professores e professoras que, aplicada essa lógica à escola, resulta poder também ser essa instituição um lugar de violências (por exemplo, através da repetição de conteúdos que, por não terem sido devidamente associados à vida e aos interesses do alunado, tornam-se vazios de significado).

Deve-se chamar a atenção para o fato de que a avaliação negativa expressa a predominância, no senso comum do professorado, de uma teoria psicológica específica sobre o aprendizado da violência (a behaviorista social⁹). Ora, sem dúvida é freqüente encontrar jogos eletrônicos que adotam a violência como linguagem de interação, mas eles não são os únicos: há aqueles especialmente desenvolvidos para fins pedagógicos, assim como outros desenvolvidos com regras que assumem os valores pretendidos pela escola (como a justiça, a solidariedade e o respeito). Desse modo, é possível supor que os(as) participantes da oficina, ao considerarem apenas um tipo de jogo, demonstraram

⁹ Segundo a qual a violência é um comportamento aprendido por modelagem. Originalmente formulada para os efeitos da exposição a estímulos audiovisuais televisivos, ela passou a ser aplicada no campo dos jogos eletrônicos.

desconhecer outras categorias desses dispositivos — o que aponta não apenas para a distância entre o professorado e esse universo (que também oferece dispositivos para o ensino-aprendizagem), mas, igualmente, para a distância entre o professorado e o mundo do alunado que joga frequentemente.

Em sintonia com as oficinas de seus professores e professoras, alunos e alunas, em uma oficina, também produziram um material rico em diversidade e expressividade. Por meio de seus desenhos, palavras e da música que compuseram, responderam às mesmas questões apresentadas nas oficinas com educadores, revelando uma compreensão das temáticas abordadas bastante semelhante à do professorado.

Perguntados sobre a ligação entre violência e relações de gênero, alguns alunos desenharam um cartaz com a história da briga entre dois amigos que, bebendo no bar, terminam por discutir: um alveja o outro, que morre. Os elementos dessa cena são a figura masculina, a arma de fogo, o tempo dedicado ao lazer (de que o consumo de álcool é indicativo, frequentemente aos finais de semana) e o espaço geralmente utilizado para isso (um bar, estabelecimento comum nas comunidades de baixa renda, onde as distâncias entre residências e comércio são mais curtas).

A combinação desses elementos revela o conhecimento sobre uma prática fundamentalmente masculina, a que a violência está diretamente associada como o outro lado da relação entre iguais — não mais como amigos que compartilham um momento de lazer, mas em relação de conflito. A violência, assim, é compreendida pelos alunos em sua face mais dura, palpável (a do assassinato) e, no entanto, aparentemente banal (em função de um “código de honra” masculino e por conta de brigas fúteis).

As intervenções apresentadas pelos alunos e alunas para a escola em face da violência e dos jogos eletrônicos convergem: em relação a ambos os problemas, a escola é representada positivamente, como lugar de limpeza¹⁰ e do convencimento (um subgrupo desenhou alunos fazendo uma passeata contra a violência), onde o estudo é contraposto ao “vício de jogar”. O melhor exemplo dessa contraposição com que os alunos e alunas percebem a relação entre jogos eletrônicos e escola encontra-se na letra do “rap” chamado “*Starteando*”¹¹.

¹⁰ A limpeza é apresentada, inclusive, como componente de uma escola não-violenta. Teóricos já argumentaram sobre a caracterização da escola como um ambiente limpo e acolhedor, considerada um indicador de um bom clima escolar (que tende a reduzir as possibilidades de violência).

¹¹ “Startear” é um neologismo forjado pela gíria dos jogadores que une o verbo inglês “to start” (começar) à desinência verbal da 1ª conjugação no infinitivo — (e)ar. Assim, quer dizer, simplesmente, começar a jogar.

Nela, o jogo é caracterizado como distração (“diversão”) e como o que pode ficar fora da ordem: pode tornar-se um abuso (“você abusa e joga às vezes demais”), conduzindo ao erro e ao fracasso (talvez até mesmo o escolar): “Vou te falar, o videogame pode te levar a fracassar”. Enquanto isso, o estudo é apresentado como condição de um bom futuro: “Mas o seu futuro não depende de ninguém. Continue estudando e vá sempre pro colégio, pois isso é um tremendo privilégio”. Nesse espectro, nem o estudo é percebido como diversão, nem o jogo é entendido como uma atividade com que se possa aprender algo.

Se não fazem a articulação entre jogar e aprender (inexistente também para a maioria dos docentes), nem por isso os alunos e alunas deixam de reconhecer a importância do equilíbrio: “Não pare se divirta, continue jogando, mas veja a sua vida, você está apenas começando. Não faça tudo certo nem nunca tudo errado, pois a sua vida pode ser um fracasso”. Jogar bem poucas vezes é associado a conteúdos formais aprendidos na escola (aliás, muitas vezes é mantido à distância desses conteúdos) e por isso é apresentado como um não dever (o exercício da liberdade e do prazer): por isso, próximo das características de um comportamento gozoso e repetitivo, “o jogo pode levar à loucura” (frase em desenho) e a loucura precisa permanecer sempre sob controle.

Nesse sentido, sem que o percebessem mais profundamente, os alunos e alunas trataram com precisão da dialética entre escola e jogos eletrônicos: a escola, do lado da razão, da ordem, do trabalho e da virtude, contrapõe-se aos jogos, do lado da paixão, do abuso, do vício, do tédio e da loucura. Assim, estão mais próximos e são mais complementares que se possa imaginar (e do que geralmente se tem conseguido explorar).

4. Reflexões finais: o saber de mão em mão

Como afirmamos na introdução deste texto, acreditamos que a oficina pedagógica constitui-se num importante dispositivo pedagógico para a dinamização do processo de ensino-aprendizagem, particularmente por sua praticidade, sua flexibilidade diante das possibilidades de cada escola e, mais que tudo, por estimular a participação e a criatividade de todos os seus integrantes.

Conseqüentemente, as oficinas pedagógicas são situações de ensino e aprendizagem por natureza abertas e dinâmicas, o que se revela essencial no caso da escola pública — instituição que acolhe indivíduos oriundos dos meios populares, cuja cultura precisa ser valorizada para que se entabulem as necessárias articulações entre os saberes populares e os saberes científicos ensinados na escola.

Acreditamos que a experiência por nós vivida e aqui brevemente descrita e analisada comprova nossas afirmações anteriores, na medida que promoveu entre o alunado e o professorado momentos de informação, questionamento, integração e aprendizagens em direção a uma maior autonomia dos/ das profissionais e dos /das discentes.

Serviram-nos como elementos para tal avaliação em particular o material produzido pelos docentes e discentes, que se revelou bastante rico e, curiosamente, convergente com muitos dos conteúdos sobre as temáticas abordadas. Além disso, é possível supor que esse material tenha repercutido em toda a escola, já que foi exposto por alguns dias para que outros alunos e alunas, professores e professoras pudessem observar e tomar conhecimento do que seus colegas tinham realizado.

Como mostrou a análise, o que foi produzido nas oficinas também revelou uma articulação de saberes de distintas naturezas: por um lado, o senso comum mostrou-se nas representações sobre gênero, jogos e violências, assim como no tratamento que se supunha ser a escola responsável por aplicar a essas questões; por outro lado, a introdução de um certo discurso científico sobre essas temáticas serviu ora de contraste, ora de enriquecimento daquelas representações. Em ambos os casos, somos levados a crer que as oficinas propiciaram uma ocasião para a aproximação desses saberes.

Para nós, vinculados às atividades inerentes ao mundo universitário, ressaltou-se o aprendizado em torno do registro e da disseminação dessa produção junto às escolas. Não só nos dedicamos intensamente a seu planejamento, buscando criar condições para que os objetivos dos educadores e educadoras, em articulação com os nossos, fossem atingidos, mas aprendemos muito com a produção do cd-rom.

Esse dispositivo, criado após as oficinas, serviu como apanhado de toda essa produção, permitindo que ela se estendesse não apenas para a mesma escola (em futuras ocasiões), mas igualmente para outras escolas interessadas na temática. Destacamos, ainda, que o cd-rom sugere indicações de como utilizar a metodologia de uma oficina pedagógica para tornar mais ativo e participativo o processo de ensino-aprendizagem, de modo a estimular a multiplicação dessa metodologia nas escolas que tiverem acesso a esse produto eletrônico.

Como se vê, nossa condição de pesquisadores-formadores-extensionistas foi substancialmente beneficiada pelo recurso às oficinas pedagógicas, que, para nós, se confirmam como ferramenta para a atuação pedagógica em diferentes níveis de formação pedagógica. Em torno delas, pudemos desenvolver, de maneira integrada,

atividades de ensino, pesquisa e extensão, prestando serviços a uma escola fundamental com a qual pudemos viver práticas de troca de saberes com educadores e educadoras, alunos e alunas.

Ainda tratando da produção, é certo que a parcela analisada neste texto referiu-se ao momento das oficinas, sem que, como já afirmamos, tenha sido possível medir sua repercussão sobre o ensino e a aprendizagem na escola ao longo do ano escolar. Isso nos leva a reconhecer que uma oficina pedagógica, ainda que se constitua num valioso recurso metodológico, não produz efeitos permanentes e eficazes como num passe de mágica.

Destarte, ela precisa ser planejada no contexto das necessidades da escola e, não menos importante, de acordo com o clima que se pretende implementar ou manter na escola. Graças a seu caráter eminentemente interativo e colaborativo, as oficinas pedagógicas são uma excelente estratégia para ensinar valores de convivência e para desenvolver ou reforçar os vínculos intersubjetivos que perfazem a instituição escolar.

Nesse sentido, essa metodologia não deve ser utilizada ao acaso nem no vazio. Ela convida a escola que a adota a desenvolvê-la no contexto de todo um projeto político-pedagógico voltado para os mesmos objetivos em torno dos quais ela é criada. Esse projeto, por sua vez, não deve ficar no papel: ao contrário, os dirigentes da escola que adota oficinas pedagógicas (em todos os seus níveis) comprometem-se a oferecer condições materiais e profissionais para sua execução e o aproveitamento de seus efeitos. Em resumo, as oficinas pedagógicas tanto promovem (quanto necessitam de) uma cultura de participação e de integração de todos na escola, ou seja, de um trabalho que seja preferencialmente coletivo.

É mister observar algo importante, no que diz respeito à utilização das oficinas pedagógicas pelas escolas. Essa metodologia exige um grupo de profissionais razoavelmente estável ou, ao menos, a elas habituado, pois a rotatividade de docentes prejudica a continuidade do trabalho desenvolvido através dessas oficinas. Por definição, ela cria ou reforça vínculos, que precisam ser mantidos pela instituição e seus dirigentes, a fim de que não sejam quebrados os elos formados pelas atividades e possa dar-se prosseguimento ao(s) projeto(s) executado(s).

O que acabamos de afirmar concorre para outra conclusão: as oficinas pedagógicas podem ser uma valiosa estratégia de formação continuada para educadores e educadoras escolares, desde que haja uma certa estabilidade do grupo em que essa formação acontece.

Com as oficinas, além de interagir, os (as) profissionais tanto ensinam quanto aprendem: ensinam, certamente, conteúdos formais de cuja transmissão são encarregados; aprendem, porque, como se sabe, essa transmissão não é automática, mas supõe uma construção cognitiva individual de cada aluno e aluna, favorecida pelo trabalho coletivo. Aprendem, por conseguinte, como pensam seus alunos — conhecimento esse indispensável para que possam cumprir uma tarefa complexa, a de facilitar a aproximação entre os saberes prévios do alunado e o saber sistematizado da escola.

Ora, isso só realmente ocorre em toda a sua potencialidade caso as oficinas sejam emolduradas por um vínculo estável com a instituição. Em outras palavras, se a formação profissional contínua é enriquecida pela construção coletiva de saberes na escola, a partir também dos vínculos que lá se estabelecem, esses vínculos grupais carecem, igualmente, de um vínculo com a instituição que permita a motivação e o investimento pessoal no trabalho pedagógico.

Nós também entendemos essas duas últimas lições por experiência própria: ao retornarmos à escola em que se executaram as oficinas aqui referidas, em 2005, para a continuidade de nosso trabalho de formação, percebemos que deveríamos retomar praticamente do zero os trabalhos com os (e as) docentes, pois muitos dos participantes em 2004 eram professores temporários, cujos contratos não tinham sido renovados. Além disso, um *software* que havíamos criado para ampliar as possibilidades de construção do conhecimento e de utilização de oficinas pedagógicas pela escola ainda não tinha sido utilizado, por falta de um laboratório de informática adequadamente instalado.

Como indica a própria etimologia da palavra — “oficina”, em latim, também significava, figurativamente, “escola” (FARIA, 1962) —, as oficinas pedagógicas supõem um contexto pedagógico ao mesmo tempo estável e dinâmico: tal como uma oficina deve oferecer condições para o trabalho e permite a constituição de vínculos de amizade, respeito e solidariedade, uma escola precisa oferecer a seus alunos e alunas um ambiente em que a infra-estrutura e os vínculos interpessoais lá estabelecidos sirvam como referenciais que, na bela metáfora freireana citada na epígrafe, guiam essa “viagem” do aprendizado pela ação. Afinal, a maior lição de todas as oficinas não é que, numa prática participativa de construção do conhecimento na escola pública, o saber precisa passar de mão em mão?

Referências

ABRAMOVAY, M.; RUA, M. G. (Org.) *Violências nas escolas*. Brasília: UNESCO, Instituto Ayrton Senna, UNAIDS, Branco Mundial, USAID, Fundação Ford, CONSED, UNDIME, 2002.

BLAYA, C.; DEBARBIEUX, E.; RUBI, S. “Gender and violence in schools: Are girls victims or aggressors?” Disponível na World Wide Web

<http://portal.unesco.org/education/en/file_download.php/228ac1dc032af63659eb85e8f71da663Gender+and+violence+in+schools.+Are+girls+victims+or+aggressors..DOC>

Acesso em 06.09.05.

BLOMART, J. “Evitando a violência no ambiente das escolas primárias”. In: DEBARBIEUX, E.; BLAYA, C. (Orgs.). Violência nas escolas: dez abordagens européias. Brasília: UNESCO, 2002.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: temas transversais. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CANDAU, V. M. Educação em Direitos Humanos: uma proposta de trabalho. In: CANDAU, V. M., ZENAIDE, M. N. T. Oficinas Aprendendo e Ensinando Direitos Humanos, João Pessoa: Programa Nacional de Direitos Humanos; Secretaria da Segurança Pública do estado da Paraíba; Conselho Estadual da Defesa dos Direitos do Homem e do Cidadão, 1999.

CASTRO, M. G.; ABRAMOVAY, M. (2003). “Marcas de gênero na escola: sexualidade e violências / discriminações”. In: Seminário sobre Gênero e Educação: educar para a igualdade. São Paulo: Coordenadoria Especial da Mulher; Conselho Britânico; Secretaria Municipal de Educação de São Paulo; Faculdade de Educação da USP. Disponível na World Wide Web no endereço: <<http://www.ucb.br/observatorio/news/index.html> > Acesso em 19.04.04.

DUNE, M.; HUMPHREYS, S.; LEACH, F. Gender and violence in schools. Sussex: University of Sussex – Institute of Education, 2003. Disponível na World Wide Web: <http://portal.unesco.org/education/en/file_download.php/ee2258a3769cd087cc22453acdbe3910Gender+and+violence+in+schools..doc> Acesso em 29.01.05.

FARIA, E. Dicionário escolar latino-português. Rio de Janeiro: MEC, 1962.

FARRINGTON, D. P. “Fatores de risco para a violência juvenil”. In: DEBARBIEUX, E. e BLAYA, C. (Orgs.). Violência nas escolas e políticas públicas. Brasília: UNESCO, 2002.

FREIRE, P. Professora sim, tia não. 9ª ed. São Paulo, SP: Olho d’Água, 1998.

_____. Pedagogia da autonomia. 24^a ed. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terr