

Eliana Nardelli de Camargo

**Formação de Professores no Programa Jornal, Escola e
Comunidade**

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
São Paulo
2006

Eliana Nardelli de Camargo

Formação de Professores no Programa Jornal, Escola e Comunidade

Tese apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Doutor em Educação (Currículo), sob a orientação da Profª Doutora Marina Graziela Feldmann.

São Paulo

2006

Banca Examinadora

A Elza dos Reis Sampaio Nardelli,
um símbolo...
(de amor, competência, perseverança e luta)

Agradecimentos

Pela orientação e amizade, a

Prof^a Dra. Marina Graziela Feldmann.

Pelas contribuições, a

Prof. Dr. Dirceu Fernandes Lopes,
Prof. Dr. Marcos Masetto,
Prof^a Dra. Maria da Graça Nicoletti Mizukami e
Prof^a Dra. Myrtes Alonso.

Pela confiança, a

Prof^a Dra. Alice Mitika Koshiyama.

Pela colaboração, a

Prof^a Sílvia Costa,
Prof^a Suzete Faustino dos Santos,
Prof^a Liliam de Freitas Barbieri,
Prof^a Alda Maria Alves Pimenta Andrade,.
Prof^a Neuza Higa,
Prof^a Valéria Maria Marques,
Prof^a Regiane Silva Santos e
Prof. Dr. Eduardo Sampaio Nardelli.

Pelo apoio, a

Prof^a Oneide Ferraz Alves e
Prof^a Serli Carvalho Rodrigues.

Pela sensibilidade, aos

supervisores de ensino e funcionários da Diretoria de
Ensino-Região de São Vicente.

Pelo incentivo, a

Secretaria de Estado da Educação de São Paulo.

Pela dedicação, a

Rosemeire Regis de Souza.

Pela solidariedade, a

Orlando Losso de Camargo.

Pelo desafio, aos adoráveis

Mariana,
Bruno,
André e
Letícia.

Resumo

Considerada a possibilidade de mais de uma estratégia para o aperfeiçoamento da prática docente, este trabalho teve como objetivo, investigar as contribuições que um programa não escolarizado, emanado de um jornal diário e elaborado para conquistar leitores pode acrescentar à prática dos professores. Além destas contribuições, e em decorrência delas, através da pesquisa, concluiu-se que o referido programa pode ser considerado um programa de formação de professores, já que, exercendo influência sobre o projeto político pedagógico da escola, determina as escolhas didáticas dos professores e possibilita-lhes iniciar-se nas práticas da resistência aos modelos cristalizados de currículo e da construção de uma voz que reflita os anseios da comunidade escolar. Constatou-se ainda que embora o dinamismo das demandas de atualização dos professores requeira que seu conhecimento pedagógico deva permanecer em constante construção, para além deste conhecimento específico, torna-se imperativa sua imersão na realidade. Entretanto, somente a exposição às notícias veiculadas pelo jornal diário não agrega à prática docente valores pedagógicos. É preciso que o currículo dos programas de formação de professores preveja a exploração desse cotidiano como estratégia fundamental para atingir seus objetivos. O programa selecionado, denominado Jornal, Escola e Comunidade é mantido pelo jornal A Tribuna, de Santos, SP, e o caminho percorrido até estas conclusões envolveu um estudo sobre o potencial do uso do jornal na sala de aula; o levantamento de características que concorrem para que um programa de formação de professores se estabeleça; pesquisa documental para apresentar o programa em foco e entrevistas com docentes que atuam em uma escola pública localizada no município de Mongaguá, na Costa da Mata Atlântica, SP

Palavras-chave: formação continuada, formação de professores; jornal na educação; programas jornal na educação.

Abstract

The aim of this work was to investigate the contribution of a non standard education program of a daily newspaper to the improvement of the teaching staff practice. As a result, we conclude that it can be considered as a training program to the teachers once by the influence that it performs on the school's political pedagogic program it can define the didactics choices of the teachers allowing them to get a critical view about the traditional curricula in order to build a new point of view which reflects the wishes of the school's community. We still realized that the energy of the teacher's updating process requires a constant building of their pedagogic knowledge further than their specific issues making mandatory the immersion in the reality. However, only being exposed to the news doesn't add pedagogic values to the teaching practice. Thus, the curricula of the programs of teaching education must explore that resource as a fundamental strategy to get its aims. We worked with the so called Jornal, Escola e Comunidade program of the newspaper A Tribuna de Santos, SP and the study that we have done involved the analysis about the potential use of newspapers in classes and the identification of the characteristics which contributes to set up a teaching education program. Besides that we have done a documental research to present this program and we also interviewed some teachers who work in a public school of Mongaguá, a small city on the Mata Atlântica Coast, at the seaside of São Paulo.

Keywords: continuing teacher education; educational research; newspaper education program; newspaper teacher education program; informal teacher education; teacher education, teacher education program, teacher improvement, teaching.

Sumário

Introdução.....	9
Capítulo 1	
<i>Jornal: instrumento de ação pedagógica.....</i>	21
1.1 O jornal na sala de aula.....	21
1.2. Jornal e currículo: voz e resistência.....	34
Capítulo 2	
<i>Programa Jornal, Escola e Comunidade.....</i>	45
2.1. Caracterização da escola.....	45
2.2. O Programa Jornal, Escola e Comunidade.....	52
Capítulo 3	
<i>Formação de professores.....</i>	88
Capítulo 4	
<i>Organização e análise dos dados.....</i>	100
4.1. Organização dos dados.....	100
4.2. Análise.....	127
Considerações.....	160
Referências.....	167
Anexos (Arquivo digital, na contracapa)	

Índice dos Quadros

Quadro 1- Currículo do Programa Jornal, Escola e Comunidade	66
Quadro 2 - Características de programas de formação docente.....	91
Quadro 3 - O que deve conter um programa adequado de formação	98
Quadro 4 - Unidades de contexto ilustrativas da categoria construção de “saberes-fazer”	108
Quadro 5 - Unidades de contexto ilustrativas da categoria anseio por mudança	111
Quadro 6 - Unidades de contexto ilustrativas da categoria consideração das diferenças individuais	114
Quadro 7 - Unidades de contexto ilustrativas da categoria contextualização	116
Quadro 8 - Unidades de contexto ilustrativas da categoria relação com o projeto político-pedagógico	118
Quadro 9 - Unidades de contexto ilustrativas da categoria o aprendiz como sujeito de seu conhecimento	121
Quadro 10 - Unidades de contexto ilustrativas da categoria trabalho coletivo	123
Quadro 11 - Unidades de contexto ilustrativas da categoria reflexão sobre a prática.....	125

Introdução

Meu interesse por programas alternativos de formação de professores decorre de minha incursão por diversos segmentos relacionados à Educação. Como professora de Português, coordenadora pedagógica, diretora de escola e mais recentemente, como supervisora de ensino, atuando tanto na rede pública (municipal e estadual) do Estado de São Paulo, quanto na particular, tive a oportunidade de conhecer inúmeros programas institucionais de formação de profissionais da educação. Paralelamente a isso, sempre incluí, em minha rotina, alguma atividade relacionada ao uso do jornal, como recurso didático.

Como professora, percebi que parte dos cursos oferecidos a professores não os atraía, ora porque eram de longa duração e os docentes não dispunham de tempo para frequentá-los, ora porque eram economicamente inacessíveis. Testemunhei por mais de uma vez, a suspensão de cursos, por falta de interessados, na Baixada Santista. Não raramente, uma vez em processo, era significativo o número de desistentes. Os cursos que visavam ao aprofundamento, por necessitarem de que os participantes detivessem um conhecimento mínimo comum, pareciam tornar-se exaustivos, exigindo esforços, principalmente relacionados à leitura extraclasse. Vez por outra, eram por demais abrangentes, distantes das dificuldades vivenciadas pelos docentes, em seus locais de trabalho. Os cursos que propunham fórmulas mágicas para serem desenvolvidas quando do retorno dos professores às suas escolas, não previam necessidades individuais, assim, mesmo que todas as atividades fossem desenvolvidas exatamente como foram propostas, as respostas dos alunos, a estas atividades, não eram compreendidas, para que outras e novas fossem introduzidas, a fim de promover alguma continuidade. A impressão causada era a de que as

atividades eram pontuais, fragmentárias e mais se assemelhavam a eventos do que a estratégias para a consecução de objetivos pré-estabelecidos.

Em minha prática, em sala de aula, independentemente dos cursos que freqüentava, sempre esteve presente o jornal, tanto como produto a ser criado, quanto como portador de textos de diversos gêneros discursivos. Do ensino fundamental, à universidade, o jornal tem me acompanhado, abrindo caminhos para a facilitação da aquisição de competências leitora e escritora, pelos alunos, tanto pelo seu caráter informativo, quanto pelo de propagador de diferentes tipologias textuais. No entanto, as atividades que desenvolvia não se vinculavam ao Programa Jornal, Escola e Comunidade, e menos ainda se limitavam à utilização do jornal A Tribuna. Minhas intenções aproximaram-se mais da prática instituída por Freinet (1974), ou das propostas de Maria Alice Faria (1989).

Como coordenadora da área de Língua Portuguesa, na Rede Pública Municipal de Santos, SP, organizei inúmeros encontros de professores em que procedemos à discussão de nossas aflições, enquanto responsáveis pelo fato de nossos alunos não conseguirem interpretar o que liam, tampouco expressar o que pensavam. Cheguei a participar da elaboração de uma proposta pedagógica, para esta rede, mas, embora, na ocasião (1991), todas as suas escolas já contassem com horário de trabalho pedagógico (HTP) reservado à discussão da prática docente, o acompanhamento sistemático das atividades desenvolvidas pelos professores era efetuado pelo coordenador pedagógico da unidade escolar. Portanto, rotineiramente, não me era possível avaliar a relevância de minha ação, para a atualização dos procedimentos adotados pelos professores. A atividade que provocou maior envolvimento dos professores de Português da rede municipal, foi a criação coletiva de um jornal. As escolas encontravam-se distribuídas por três setores. Aos professores de cada

setor coube a criação do seu veículo de comunicação. Essa produção ocorreu em oficinas específicas, nas quais cada grupo de professores produziu o jornal de seu setor.

Na coordenação pedagógica em uma escola da rede particular e em outra, da rede pública estadual, o trabalho fluía com grande envolvimento dos docentes, pois o foco era a realidade local, entretanto, era preciso que as mudanças na rotina dos professores fossem provocadas. Espontaneamente, eram raros os que, após freqüentarem cursos, propunham-se a se assoberbar de tarefas para levar até o fim algum projeto cujas origens fossem encontradas em um diagnóstico das necessidades dos alunos ou se remetessem à proposta pedagógica da escola.

Na escola particular em que atuei como coordenadora pedagógica, tive a oportunidade de organizar, juntamente com os professores, um trabalho que envolveu a elaboração de jornais, por todas as séries do Ciclo II do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Este trabalho contou com significativo envolvimento docente e discente, provocando-me especial interesse. Nesta escola, também participei da criação de um boletim informativo institucional, e do conselho editorial de outro, dirigido aos funcionários da fundação mantenedora. Foi quando me aproximei com maior intensidade de questões relacionadas ao jornalismo, optando por desenvolver um trabalho de pesquisa na área que resultou em dissertação para a obtenção do grau de Mestre em Ciências da Comunicação.

Exercer a função de diretora de escola na rede pública estadual, foi um facilitador, para que muitas mudanças se introduzissem na rotina dos alunos, através da atuação dos professores. A escola, através dos horários de trabalho pedagógico coletivo (HTPC), tornou-se palco de discussões que se iniciavam com profundidade e davam origem a projetos substanciais. No entanto, a inevitável rotatividade de professores, impedia a manutenção do ritmo do grupo, na continuidade dessas discussões: à chegada de cada

professor, correspondia um breve retorno, para que o mesmo se interessasse do projeto político-pedagógico em andamento e ocupasse os espaços que lhe estavam reservados. Ainda assim, foi possível introduzir na rotina da escola, a prática jornalística, pois havia quatro equipes, compostas exclusivamente por alunos, encarregadas da imprensa: uma para a rádio, uma para o telejornal, uma para o jornal impresso e uma que participava do conselho editorial do jornal do bairro. Lamentavelmente, apesar dos esforços empreendidos na formação dos professores, nenhum deles jamais manifestou interesse por coordenar qualquer uma dessas equipes. A atuação docente abrangia outras atividades também pertinentes ao projeto político pedagógico da escola. O setor de comunicação, então, remetia-se diretamente à direção.

Enfim, como supervisora de ensino, na rede estadual de São Paulo, tomei conhecimento dos inúmeros programas institucionais destinados ao aperfeiçoamento da prática docente: PEC (Programa de Educação Continuada), Programa de Formação Continuada Teia do Saber, Letra e Vida, PAI (Programa de Alfabetização Inclusiva), Gestão Escolar e Tecnologias, Pró-gestão e ainda, OTs (Orientações Técnicas), oferecidas pelas diretorias de ensino, através de suas oficinas pedagógicas.

Atenta à urgência de se introduzirem, na escola, práticas pedagógicas que atendam as necessidades de seus alunos, o que ocorrerá através da mediação dos professores, estas experiências acirraram minha curiosidade sobre a formação que se oferece aos docentes, mas não sobre aquela que ocorre através de programas institucionais, em que muitas vezes o professor se vê obrigado a participar e cujos resultados já comentei. Meu interesse recaiu sobre os chamados programas Jornal e Educação, que tive a oportunidade de conhecer com profundidade, quando da realização de pesquisa no Programa de Pós-Graduação da Escola de Comunicações e Artes – ECA, da Universidade de São Paulo - USP, intitulada *O jornal*

na sala de aula: um estudo comparativo entre os programas Jornal, Escola e Comunidade do jornal A Tribuna de Santos, e JJ na Educação, do Jornal de Jundiaí, de Jundiaí. (Camargo, 2002), com a qual obtive o grau de Mestre. Os perfis dos programas desta natureza assemelham-se, pois todos detêm pelo menos um objetivo comum: formar o leitor/consumidor de jornais. Notei que esses programas despertavam o interesse de professores, ainda que não oferecessem qualquer compensação pessoal a quem deles participasse: não havia dispensa de ponto para o comparecimento dos docentes aos eventos, tampouco certificação que influísse em sua evolução funcional. Tomei conhecimento, informalmente, de que a presença dos docentes aos eventos promovidos pelos programas só se tornava possível se travados os chamados “acordos domésticos”, a que diretores de escola arriscavam-se. Mesmo diante destes obstáculos, constatei que o número de interessados aumentava sensivelmente.

Assim como tantos outros programas em curso no Brasil, estes se propõem a atingir os alunos, através da tentativa de renovação da prática docente. Trata-se de iniciativa, completamente desvinculada das instituições de ensino ou de seus órgãos gestores. São programas totalmente organizados sob a responsabilidade de empresas jornalísticas que contratam um coordenador para criá-los e ativá-los. Com a distribuição do encalhe de seus jornais diários, às escolas, garante-se o acesso dos alunos e professores ao veículo de informação. Através de reuniões periódicas com os docentes, o coordenador do programa, pessoalmente, ou através de convidados, difunde propostas de práticas pedagógicas mediadas pela utilização do jornal. O propósito dos programas relaciona-se ao aprimoramento da competência leitora dos alunos.

O Brasil conta, hoje, com 37 programas desta natureza que chegam a 17.022 escolas e atingem seis milhões de alunos.¹ Sobre dois deles, Jornal Escola e Comunidade, do jornal A Tribuna, de Santos, e JJ na Educação, do Jornal de Jundiaí, ambos no Estado de São Paulo, debrucei-me, para a elaboração do já mencionado trabalho de pesquisa apresentado como dissertação para a obtenção do grau de Mestre em Ciências da Comunicação (Camargo, 2002), pois me intrigava conhecer suas propostas. Descobri o que pretendia: como são elaborados, e quais são seus objetivos.

Destacou-se, entre ambos, o programa Jornal, Escola e Comunidade, do Jornal A Tribuna, de Santos, SP, não só por sua abrangência - 199 escolas de 7 cidades da Costa da Mata Atlântica, mas, sobretudo, por ter-se tornado uma referência nacional para a elaboração de programas do gênero. Os eventos que envolvem a abordagem do jornal na sala de aula contam, invariavelmente, com a presença da Professora Sílvia Costa, coordenadora do Jornal, Escola e Comunidade.

É conhecida a estratégia de venda utilizada por editores de livros didáticos que proporcionam ocasionalmente encontros entre professores e autores, para que seus discursos se ajustem. Contrariando este ardil, posiciona-se o Programa, propondo continuidade e acompanhamento das atividades desenvolvidas pelos professores, com seus alunos. Diante de tantas alternativas para que os docentes aprimorem seu trabalho, através de formação em serviço, seria a intervenção direta de um órgão da imprensa, suficiente, para norteá-los, renovando-lhes os horizontes da ação? Já não há dúvida quanto à necessidade de atualização permanente de profissionais de qualquer área do conhecimento, em uma realidade em que o novo surge com velocidade jamais vista. Quando o segmento é

¹ ESTUDANTES trabalham com jornal em sala de aula. São Paulo, 14 jul. 2005. Disponível em <http://www.educacao.sp.gov.br/podio/104/htm> Acesso em 26 jul. 2005.

a educação, tanto mais parece destacar-se esta necessidade, já que indicadores de aproveitamento de alunos da Educação Básica veiculados até mesmo pela imprensa diária apontam qualidade duvidosa do ensino ministrado no país. A relação entre a atuação do professor e o aproveitamento dos alunos não pode ser desprezada, já que, mesmo que se consagre a educação à distância, a intermediação de um organizador do ambiente de aprendizagem sempre se fará necessária.

Para suprir esta necessidade de atualização, é que têm surgido variadas iniciativas, e entre elas, o programa objeto de minha pesquisa. Apesar de sua abrangência e do período através do qual tem desenvolvido suas atividades - 12 anos consecutivos -, ainda não se procedeu a uma investigação científica de seus resultados. Embora o jornal comece a participar de discussões acerca de sua utilização pedagógica, os enfoques ainda não recaíram sobre o potencial dos programas Jornal e Educação para transformar a prática do professor e o cotidiano da escola.

Os trabalhos desenvolvidos sobre o tema programa Jornal e Educação, apresentam um enfoque diferenciado do que pretendo adotar. Selma Aguiar dos Santos, em sua dissertação de mestrado, nos idos de 1994, investigou o Programa NH na Escola, do jornal NH, de Novo Hamburgo (RS), “Esta pesquisa aborda os diversos usos do jornal impresso em educação, sua importância e contribuição para todos os graus de ensino” (SANTOS, 1994). A autora destaca e analisa este projeto por estar, o mesmo, inserido no projeto Educação e mudança: do aimpim (sic) ao computador - realizado pela prefeitura municipal de Novo Hamburgo. A iniciativa incluiu alunos e professores do primeiro e terceiro graus das redes particular, municipal e estadual de ensino que utilizam o jornal, como instrumento didático. Outros projetos que utilizam o jornal na educação são abordados como: Quem lê jornal sabe mais do jornal O Globo (RJ); Folha - educação, da Folha de S.

Paulo (SP); Jornal, Escola e Comunidade de A Tribuna de Santos (SP) e outros, mas não sob o enfoque da formação de professores.

Constatando-se que o programa em evidência possibilita a tão esperada atualização docente, naturalmente sua inserção social adquirirá novo *status*: novas análises que incidirem sobre o Programa poderão não se limitar à da mera estratégia para a venda de jornais.

Considerada a escassez de estudos sistematizados, relativos ao tema, entendo que o trabalho que desenvolvi pode-se constituir em uma contribuição para aqueles que se responsabilizam pela organização de programas e/ou projetos que visam à capacitação de docentes. Gostaria que minha descoberta se constituísse em mais um dado a respeito de como os professores podem promover uma mudança na escola, e que trajeto percorrem para concretizá-la, após participarem de capacitações, neste caso, oferecida por organismo não relacionado diretamente à educação. Trata-se também da primeira vez que o programa em pauta é avaliado, nesta perspectiva, já que todas as demais avaliações, conduzidas pelo próprio Programa, focalizaram as produções dos alunos.

Institucionalmente, também este trabalho pode-se constituir em contribuição, já que a Diretoria de Ensino de São Vicente, onde sou titular do cargo de supervisora de ensino, mantém suas portas abertas para que as atividades previstas pelo Jornal, Escola e Comunidade interfiram na prática de seus docentes. Tanto o jornal A Tribuna quanto a Diretoria podem transformar, as revelações obtidas pela pesquisa, em mote para novas reflexões, em busca do aperfeiçoamento do que reservam para os usuários de seus serviços.

Entendo, ainda, ser possível atribuir relevância a este trabalho de pesquisa por seu **objeto**: as contribuições que o Programa Jornal, Escola e Comunidade acrescentou à prática dos professores da escola selecionada para a investigação.

Este trabalho tem como objetivo geral, conforme já observado, revelar estas contribuições, além de intentar atingir os seguintes **objetivos específicos**: ressaltar a utilização do jornal em sala de aula como um recurso didático que pode promover a dinamização do currículo; destacar a influência exercida pelo projeto político pedagógico sobre as escolhas didáticas dos professores; verificar se o Programa Jornal, Escola e Comunidade pode ser considerado um programa de formação de professores.

Estima-se, a partir destas considerações, a natureza qualitativa da pesquisa realizada, pois, mais que atestar regularidades, procurei ater-me aos significados que os indivíduos conferem aos seus atos, no meio em que desenvolvem suas atividades e constroem suas relações, estabelecendo “os vínculos indissociáveis das ações particulares com o contexto social em que estas se dão”. (CHIZZOTTI, 2003, p. 79) Frente ao desafio de deparar-me com o entusiasmo dos docentes para levarem adiante as propostas de um Programa cuja existência prescinde da presença de pessoal especializado na formação de professores, propus-me a imergir no ambiente em que ocorre o problema, para descobrir o que sustentava, até então somente, uma aparência.

Desenvolvi, então, concordando com Laville e Dione (1997), um estudo de caso:

A vantagem mais marcante dessa estratégia de pesquisa repousa, é claro, na possibilidade de aprofundamento que oferece, pois os recursos se vêem concentrados no caso visado, não estando o estudo submetido às restrições ligadas à comparação do caso com outros casos. Ao longo da pesquisa, o pesquisador [...] tem mais tempo de adaptar seus instrumentos, modificar sua abordagem para explorar elementos imprevistos, precisar alguns detalhes e construir uma compreensão do caso que leve em conta tudo isso, pois ele não mais está atrelado a um protocolo de pesquisa que deveria permanecer o mais imutável possível. (LAVILLE, 1999, p. 156)

Apesar das críticas relativas ao uso desta estratégia de pesquisa, alegando-se que a mesma nem sempre permite conclusões generalizantes, aplicáveis a outros casos, em Laville encontrei o que é minha convicção:

[...] pode-se crer que, se um pesquisador se dedica a um dado caso, é muitas vezes porque ele tem razões para considerá-lo como típico de um conjunto mais amplo do qual se torna o representante, que ele pensa que esse caso ou exemplo pode ajudar a melhor compreender uma situação ou um fenômeno complexo, até mesmo um meio, uma época. (LAVILLE, 1999, p. 156)

Procedi então ao trabalho de **campo**, tendo selecionado, como **amostragem**, uma unidade escolar da rede pública estadual, situada no município de Mongaguá, na Costa da Mata Atlântica, no Estado de São Paulo, depois de conversar longamente com sua diretora que me confirmou tratar-se, este estabelecimento de ensino, do que eu procurava: a escola incorporou as atividades propostas pelo Programa Jornal, Escola e Comunidade ao seu projeto político pedagógico.

Iniciei meu trabalho pela **análise documental**: para conhecer a proposta pedagógica da escola, além de visitá-la, examinei seu Plano de Gestão; para conhecer as diretrizes norteadoras da prática pedagógica dos professores, seus planos de ensino, e, enfim, para verificar se as ações propostas nos conjuntos de documentos se concretizavam, estudei os registros mantidos, pela escola, dos projetos em andamento. No entanto, embora a escola já se manifestasse diferente de outras que busquei para minha investigação, receei ater-me somente à pesquisa documental. É sabido que nem sempre os registros correspondem à prática, dada a cultura da reprodução indiscriminada de papéis que se destinam mais ao cumprimento de formalidades burocráticas de que à revelação da história das instituições. Introduzi, então, **entrevistas** com os docentes/sujeitos da pesquisa e com a diretora.

Ao mesmo tempo em que **coletava estes dados**, valendo-me do *site* do jornal A Tribuna² e de notícias do mesmo jornal atualizei e **analisei** os **documentos** referentes ao programa em foco, que já possuía, em decorrência de sua abordagem em minha dissertação

² www.atribuna.com.br

para a obtenção do grau de mestre. Efetuei, então, uma descrição do Programa Jornal, Escola e Comunidade, tal qual ele se encontrava em 2004, extraindo de seu histórico somente os projetos que atualmente desenvolve, entendendo-os como parte integrante de seu currículo. Do mesmo histórico e referente a cada projeto, procurei expor o ano de sua criação, os objetivos, as atividades agregadas e o material a ser utilizado que se propõem para que os docentes empreguem no trabalho com seus alunos. Por totalizarem 43, os projetos, ordenei-os em um quadro, a fim de facilitar a apreensão dessas suas características. Completei estes dados, entrevistando a coordenadora do Programa.

A pesquisa em campo foi realizada ao longo de dois semestres: segundo semestre de 2004 e primeiro semestre de 2005. Devo ressaltar que no início de cada ano letivo as escolas da rede pública estadual paulista tendem a apresentar alterações em seus quadros de profissionais, o que ocorreu também com a escola tomada como amostragem. Assim sendo, minha escolha por estes períodos decorreu da tentativa de garantir que os procedimentos adotados em 2004 não seriam abandonados ou substituídos no ano seguinte, manifestando-se mais como episódicos e decorrentes de iniciativas individuais, do que como partícipes de um projeto político pedagógico que busca fortalecer-se através de um esforço coletivo. Embora tenham restado somente três componentes da equipe de educadores que atuara em 2004, em 2005 as práticas oriundas da participação dos docentes no Projeto Jornal, Escola e Comunidade foram mantidas, tendo-se transformado, estes docentes, em disseminadores destas práticas. Por esta razão, concentrei minha atenção sobre eles. Para constatar a permanência das tais práticas, disseminadas através dos sujeitos da pesquisa, entrevistei mais três professores que passaram a ministrar aulas, a partir de 2005, na escola em que realizei minha investigação.

Para registrar meu trabalho, optei pela seguinte organização: no **primeiro** capítulo, abordo a utilização do jornal em sala de aula. Retomo seu percurso histórico, seu valor como recurso didático e suas possibilidades de dinamizador do currículo, sob a óptica de Giroux (1986). No **segundo** capítulo, apresento a escola selecionada para a investigação, destacando seu projeto político-pedagógico enquanto catalizador das propostas do programa em foco, e descrevo o Programa Jornal, Escola e Comunidade. No **terceiro** capítulo, concentro meu estudo nas possibilidades de se conferir ao Programa Jornal, Escola e Comunidade, o *status* de programa de formação de professores, entendendo que a este tipo de programa compete contribuir para a dinamização da prática docente. Para tanto, adoto critérios elaborados a partir da consulta aos estudiosos do tema e das unidades de contexto extraídas das falas dos professores. No **quarto** capítulo organizo os dados coletados, analisando-os em suas relações com as categorias emergentes. Encerro com **considerações** a respeito das possibilidades de novas abordagens ao tema. Nos anexos, concentrei a transcrição das entrevistas, dos documentos referentes à escola e ao Programa Jornal, Escola e Comunidade e os quadros descritivos que elaborei no decorrer do trabalho de pesquisa.

Capítulo 1

O jornal: instrumento de ação pedagógica

1.1.O jornal na sala de aula

A utilização de periódicos impressos como recurso didático não é recente. Jacques Gonnet, diretor do CLEMI (Centro de Ligação do Ensino e dos Meios de Informação), órgão associado ao CNDP (Centro Nacional de Documentação Pedagógica), sob a tutela do Ministério da Educação Nacional francês, em obra publicada no decorrer de 1988 (Gonnet, 1988), registra seu uso, já em 1718, por Jacques Collombat, responsável pela imprensa no Gabinete do Rei Luiz XV, na França. Collombat publicava textos e máximas de cunho moral, em folhas avulsas, utilizadas na educação do jovem rei. Ainda Gonnet (1988), noticia a produção de jornal escolar, na educação de crianças, ao apresentar a publicação do *Traité des études ou de la manière d'enseigner et d'étudier les belles lettres*, em 1726, por Charles Rollin, à época Reitor da Universidade de Paris e responsável pelo Setor de Educação das Crianças da França. Em seu tratado, Rollin ressaltou o valor da utilização do escritório tipográfico:

On cite un grand nombre d'enfants de trois et de quatre ans sur qui l'on a fait une heureuse épreuve de cette méthode, et j'en ai été témoin. Ce que je sais encore par moi-même, c'est qu'elle a fort réussi à l'égard d'un enfant de qualité à qui je m'intéresse, en lui ôtant supprimer un dégoût aversão horrible qu'il avait pour toute application et toute étude où il n'allait presque jamais qu'en pleurant; au lieu que maintenant le bureau fait sa joie, et ne lui coûte des larmes que quand il s'en voit privé ! Un autre avantage qu'a cette méthode, c'est que le maître peut exercer à la fois plusieurs enfants au même bureau (ce qui peut allumer entre eux une utile émulation), et qu'un enfant peut aussi s'y exercer ou y jouer seul, sans le secours d'un maître. (GONNET, 1988)

À época, a imprensa que raramente era utilizada como recurso didático, era tratada como canal para a difusão de idéias e conflitos, o que já interessava os jovens. Gonnet revela, na mesma obra (Gonnet, 1988), a existência de dois jornais, no Liceu Henri IV, em Paris, em 1831, através dos quais os estudantes contrapunham suas idéias. Entretanto, tratavam-se de iniciativas isoladas.

A idéia de se utilizar o jornal como estratégia didática tomou corpo com Decroly, e consolidou-se com o trabalho de Freinet. (Camargo, 2002). Em 1909, Ovide Decroly, médico e psicólogo belga, promoveu o lançamento de *"l'Echo de l'école"*, jornal escolar parcialmente elaborado pelos alunos de *l'Ecole de l'Ermitage*, em Bruxelas; em 1923, Celestin Freinet publicou o Livro da Vida, primeiro jornal elaborado por seus alunos, em Bar-sur-Loup, na França. (Camargo, 2002)

Para Decroly, produzir jornal em sala de aula traduzia a concretização de mais uma estratégia educativa representativa de sua posição frente à necessidade de se considerarem os interesses dos alunos. Convencido de que o conhecimento não se constrói ocasionalmente, mas decorre também da execução de projetos interdisciplinares, Decroly propõe, como ponto deflagrador da elaboração desses projetos, os interesses dos alunos. A partir de uma idéia pivô ou de um centro de interesse (criação, plantação, excursão, jornal...) é criado o projeto, cuja duração pode variar, de acordo com a complexidade do tema. Empregando-se técnicas que visem a garantir a unidade do tema, sem perder todas as relações que podem ser estabelecidas com ele, à idéia pivô são acrescidas idéias associadas que permitem a abordagem de seus aspectos científicos, econômicos, geográficos, históricos, literários e jurídicos. Na sala de aula ou na escola, cada grupo deve fabricar seu próprio material, utilizando recursos de diversos *ateliers*: horta, cozinha, laboratório,

imprensa, biblioteca. Os alunos são, enfim, desafiados a mobilizar seu potencial para elaborar seu próprio saber, produzindo os instrumentos que lhe serão úteis/necessários neste percurso. Decroly concluiu ainda que os textos mais apropriados para a aquisição da leitura e da escrita, são os que remetem à experiência concreta imediata do aprendiz, ou seja, os que versam sobre as descobertas realizadas durante as aulas, e, portanto, os que são produzidos por e circulam entre alunos. Assim, surgiram, inicialmente, *L'Echo de l'Ecole* que reunia textos dos alunos, além de outros artigos, e, posteriormente, *Le Courrier de l'Ecole*, concebido e executado exclusivamente por um grupo de crianças. Não se encontra, na obra de Decroly, alguma especialmente relacionada à produção do jornal escolar (Dubreucq, 2000)

Do gigantesco legado de Decroly, do qual a elaboração do jornal por alunos constitui-se em discreta parcela, destacam-se, particularmente, em relação a esta atividade, a assunção da interdisciplinaridade como condição para a interpretação da realidade; a produção escrita dos alunos baseada em registros de suas experiências e a leitura como instrumento de participação social, ainda que restrita ao ambiente escolar, não se tendo verificado ainda a utilização da imprensa institucionalizada no cotidiano da escola.

Embora Freinet tenha reconhecido em Decroly seu único antecessor, reduzir suas propostas à produção do jornal escolar é desprezar o processo que concorreu para o sucesso da elaboração do mesmo. Diferentemente do que ocorrera na Bélgica, sob a batuta de Decroly, o jornal escolar constituiu-se, nas salas de aula de Freinet, no centro das atenções; na culminância de outras tantas atividades desenvolvidas. Em *Le journal scolaire* (Freinet, 1967), traduzido para o português somente em 1974, é possível divisar as particularidades dessa atividade específica, compreendendo-se seu objetivo e avaliando-se o acréscimo que a mesma possibilitou aos alunos das escolas adeptas das técnicas Freinet. Trata-se de

pequena obra com 156 páginas distribuídas em 3 partes. Na primeira, Freinet apresenta o jornal escolar e a operacionalização de seu trabalho; na segunda, as vantagens do desenvolvimento de jornal escolar, e na terceira, aborda a correspondência escolar.

Alegando ser imperativo que a escola se modernizasse, atentando para as particularidades do tempo em que a mesma desenvolve seus projetos, Freinet critica veementemente os deveres e lições aplicados na década de 30, comparando-os aos manuscritos e às penas de pato de outras épocas. “O jornal escolar – método Freinet é uma recolha de textos livres realizados e impressos diariamente [...] e agrupados, mês a mês, numa encadernação especial, para os assinantes e os correspondentes”. (FREINET, 1974, p. 19) Não são redações clássicas, mas textos criados a partir de uma experiência inicial de relato oral acerca de uma vivência educativa, seguida da transcrição dos detalhes mais significativos, de acordo com a observação da criança. É o próprio aluno que seleciona o conteúdo que, na sua opinião vai interessar aos colegas. Os diversos textos criados pelas crianças eram lidos, para que apenas um, por dia, fosse selecionado para a publicação. Após a leitura dos textos em voz alta, as crianças votavam, levantando a mão. O texto selecionado era aperfeiçoado coletivamente, em relação ao conteúdo e aos aspectos gramaticais, para então ser impresso.

Quanto às vantagens da adoção da técnica para a elaboração do jornal escolar, Freinet analisa-as sob 3 aspectos: pedagógicas, psicológicas e sociais. As vantagens pedagógicas centram-se no fato de que a prática da redação de textos livres, seguida de correções coletivas permite, segundo Freinet, “uma expressão correta e viva, cujo valor é sancionado pelos exames habituais; uma ortografia natural, livre de todas as crises de dislexia, para as quais uma pedagogia morta em vão procura os remédios; um desejo, uma necessidade de escrever e de ler, de experimentar e calcular que estão na base de uma formação de

cultura.” (FREINET, 1974, p. 122) Menciona, ainda, a possibilidade de trocas interescolares, o que, uma vez aguçada a curiosidade dos alunos a respeito de realidades diferentes da sua, pode promover a atualização das práticas escolares para o atendimento de novas demandas; o valor de um registro aperfeiçoado das práticas desenvolvidas em sala de aula e a existência de um produto final, resultado do trabalho do professor, que transcende um caderno abarrotado de infrutíferas cópias da lousa.

No que se refere às vantagens psicológicas, Freinet ressalta que a produção escrita infantil revela a intimidade da criança, assim como o desenho, o que pode servir a análises, por especialistas. No entanto, o valor da elaboração do jornal com textos livres se afirma, por facilitar à criança a elaboração do conceito da disciplina e do comportamento adequados à realização de um trabalho, além de fortalecer-lhe a personalidade através da realização, já que, ao contrário de listas intermináveis de exercícios, o produto final jornal traz-lhe grande satisfação.

Sobre as vantagens sociais da confecção do jornal, são destacados o trabalho cooperativo, o resgate dos laços familiares e a inserção do aluno em um universo mais amplo que o espaço escolar, dadas suas variadas incursões, em busca da notícia. As publicações periódicas permitem o acompanhamento dos fatos, de sua origem ao seu desfecho, com discussões e propostas que constituem verdadeiro exercício da cidadania. (Camargo, 2002)

Freinet trouxe grandes transformações para o tratamento do texto em sala de aula. No entanto, seu trabalho ainda não contemplou a utilização de publicações da imprensa institucionalizada. O uso da impressão constituiu-se em estratégia para que a leitura e a produção textual se desenvolvessem através de um processo consciente e interativo. Aguçou a criticidade de seus alunos, incentivando-lhes a interferência em seu contexto

social, através da prática da reportagem rudimentar, já que os textos noticiavam suas aventuras em rápidos estudos do meio ou as interferências das crianças na comunidade local.

O emprego de jornais institucionalizados em sala de aula, iniciou-se nos Estados Unidos, em 1932, por iniciativa de *The New York Times*. Criou-se, à época, a denominação *Newspaper in Education* – NIE, para designar programas desenvolvidos pela grande imprensa que previssem a distribuição regular de jornais às escolas. Na década de 70, já havia 350 projetos americanos nas escolas, número que dobrou, nos últimos 30 anos. Na Europa, os projetos dessa natureza também se expandem: na Suécia, Dinamarca e Noruega, 100% dos jornais contam com programas educacionais. Na Ásia, o Japão foi o pioneiro no lançamento de programas jornal na educação, em 1989, e, na América do Sul, o Brasil, a Argentina e o Chile, informa Maria Aparecida Borelli de Almeida, coordenadora do Comitê Jornal e Educação, pertencente à Associação Nacional dos Jornais — ANJ.(Almeida, 2002)

A ANJ que congrega 123 jornais diários, orientando-os, de acordo com sua solicitação, para a criação de ações destinadas à formação de leitores, organiza periodicamente, desde a criação do primeiro programa dessa natureza pelo jornal Zero Hora de Porto Alegre, no Rio Grande do Sul, em 1980, um evento denominado Encontro do Programa Jornal e Educação. O XV Encontro do Programa Jornal e Educação realizou-se em Curitiba, no Paraná, nos dias 5 e 6 de outubro de 2005. Nestes encontros reúnem-se coordenadores, admiradores e adeptos dos Programas Jornal e Educação nacionais e internacionais que valorizam, sobretudo, a formação do leitor crítico e socialmente participativo através da utilização do jornal em sala de aula. (Lozza, 2005)

Entretanto, embora ainda tímida e carente de publicações, a discussão da utilização de jornais em sala de aula já encontra ecos distantes dos interesses da grande imprensa. Para além das teses e dissertações restritas ao mundo acadêmico, que poderiam validá-la, situam-se os seminários que se têm realizado recentemente com a participação não só de jornalistas, coordenadores de programas Jornal na Educação e representantes de escolas que aderiram aos programas, mas também de educadores. Sobretudo, nessas ocasiões, manifestam-se as posições favoráveis à exploração do jornal impresso, na escola, sem qualquer interesse comercial. Representativos destes eventos, no Estado de São Paulo, são o Seminário Nacional “O Professor e a Leitura do Jornal”, realizado pela Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP já se encontra em sua segunda versão, e o Seminário “O jornal em Sala de Aula”, promovido pela Secretaria de Estado da Educação.

Em 2002, quando da realização do I Seminário Nacional “O Professor e a Leitura do Jornal” entre os educadores participantes, encontrava-se Maria Alice Faria, autora da primeira obra brasileira dedicada à orientação de professores para o uso do jornal na sala de aula (Faria, 1989), e maior expoente do tema. Nesta publicação, a autora ressalta principalmente a inadequação da utilização de textos literários, por manuais didáticos, para o ensino da língua materna:

O texto literário exige uma abordagem específica a partir de uma metodologia compatível com o ensino da literatura. E esta não pode continuar sendo um mero pretexto para o ensino da língua. Assim, sem termos ainda uma descrição do que seria o português padrão que substituiria o purismo gramaticóide ou o texto literário como o modelo de língua nas escolas, a linguagem jornalística escrita se apresenta como um modelo equilibrado para orientar os professores de português perdidos entre o ranço tradicionalista inoperante e as novidades que de uns tempos para cá vêm despencando intempestivamente em suas cabeças. (FARIA, 1989, p. 11)

Em obra subsequente, (Faria, 1996) aponta as vantagens da utilização do jornal em sala de aula, destacando seu papel de mediador entre a escola e o mundo. Para a autora,

O jornal é também uma fonte primária de informação, espelha muitos valores e se torna assim um instrumento importante para o leitor se situar e se inserir na vida social e profissional. Como apresenta um conjunto dos mais variados conteúdos, preenche plenamente seu papel de objeto de comunicação. Mas não só, pois como os pontos de vista costumam ser diferentes e mesmo conflitantes, ele leva o aluno a conhecer diferentes posturas ideológicas frente a um fato, a tomar posições fundamentadas e a aprender a respeitar os diferentes pontos de vista, necessários ao pluralismo numa sociedade democrática.(FARIA, 1996, p. 11)

Na mesma publicação, discute o que denomina “pedagogia da informação” , cujo objetivo primeiro é o de ensinar ao aluno a se situar diante do excesso de informações a que está exposto, selecionando, organizando, analisando e criticando os fatos que compõem a realidade. Segundo a autora,

[...] os efeitos mais gerais do trabalho com o jornal na escola levam o aluno a desenvolver operações e processos mentais que concorrem para a construção da inteligência, tais como: identificar, isolar/relacionar, combinar, comparar, selecionar, classificar, ordenar; induzir e deduzir; levantar hipóteses e verificá-las; codificar, esquematizar; reproduzir, transformar, transpor conhecimentos, criar; memorizar, reaplicar conhecimentos. (FARIA, 1996, p. 13)

Particularmente em relação à leitura e à escrita, destaca-se a oportunidade para o desenvolvimento de habilidades para que os alunos passem a

[...] encontrar pontos de referências e balizas; pesquisar, codificar, levantar dados, fazer escolhas; organizar dados; ordenar idéias, comparar e comprovar; ligar um fato ao outro, hierarquizar, estabelecer relações de causa e efeito; argumentar e contra-argumentar; e, no seu sentido mais geral, aprender a ler; aprender a escrever; aprender a transferir aprendizagens dos fatos gerais lidos no jornal à sua vida cotidiana; aprender a aprender. (FARIA, 1996, p. 14)

Embora aponte significativo número das vantagens trazidas pelo uso do jornal em sala de aula, a autora igualmente ressalta a importância de se considerarem, ao se referir à

pedagogia da informação, dois aspectos básicos: os sistemas e suportes do texto jornalístico e o mito da objetividade.

Em relação ao primeiro, alerta para o fato de que, para chegar ao leitor através de revistas ou jornais, a informação percorre um caminho. Vale lembrar que o jornal é um produto à venda e, como tal, deve satisfazer seus consumidores. Se é fato que a imprensa tem desempenhado significativo papel ao denunciar, por exemplo, a corrupção e os desmandos do poder, é igualmente perceptível certa tendência dos meios de comunicação à valorização do sensacionalismo. Tornou-se emblemático da leviandade da imprensa o caso da Escola de Base, cujos proprietários sofreram, por ela, acusações indevidas. Os prejuízos causados foram irreparáveis. Assim, a ética, na imprensa deve ser constantemente lembrada, ao se utilizar o jornal na escola. (Faria, 1996)

Quanto ao segundo aspecto, Faria destaca a diferença entre fato e versão. As notícias publicadas passam por uma espécie de filtro de quem as escreve. O que se obtém, através do jornal, é a descrição de um fato sob a óptica de quem o observou. Basta, para comprovar estas diferenças, compararem-se os títulos dados às notícias, em diversos jornais de um mesmo dia. Os diferentes jornais podem enfatizar diferentes aspectos de um mesmo fato. Assim como a descrição do fato está sujeita à interferência de quem o descreveu, a notícia que o revela também sofrerá a interpretação do leitor, que, ao recebê-la, imprimirá, sobre ela, suas expectativas, sua visão de mundo e seus objetivos ao ler o jornal. (Faria, 1996)

Nos Anais do I Seminário Nacional “O Professor e a Leitura do Jornal”, encontra-se o pronunciamento de Faria a respeito do jornal enquanto instrumento de educação, no qual se destaca a abordagem da escolha das fotografias publicadas pelos jornais. Embora a iconografia inquestionavelmente guarde estreita relação com a realidade, é possível através de sua utilização, favorecer uma imagem, diante da opinião pública. As fotos de

presidenciáveis, em posições jocosas, por ocasião das eleições, são um exemplo desta manipulação, pela grande imprensa. (Faria, 2002)

No mesmo evento, Ângela Kleiman, pesquisadora e autora na área de leitura desde 1980, também se manifestou favorável à utilização do jornal em sala de aula. Segundo Kleiman, a leitura e a escrita, práticas socialmente valorizadas, garantem o processo de inserção social dos alunos. Entretanto, é exatamente durante o processo de apropriação destes saberes que crianças e jovens manifestam maiores dificuldades. Para além das questões de ordem cognitiva, estas barreiras ainda podem ser justificadas tanto pela fragmentação do currículo que impede o estabelecimento de redes entre os conhecimentos a serem construídos, quanto pela utilização dos livros didáticos que servem de suporte ao desenvolvimento deste mesmo currículo. Para minorar as mencionadas dificuldades, propõe, principalmente, a execução de projetos interdisciplinares e o emprego de textos acessíveis aos alunos.

Embora a autora mencione a superficialidade dos textos jornalísticos, reconhece neles um ponto de partida para que o professor atinja objetivos referentes ao aprofundamento dos temas que desenvolve em suas aulas. Destaca a variedade dos textos presentes no jornal (opinativos, publicitários, informativos, epistolares, instrucionais...) como um atrativo para os leitores e valoriza sua acessibilidade, já que são formulados para serem fáceis e rapidamente apreendidos, haja vista a presença constante de encartes geográficos, glossários temáticos, fotos, diagramas, tabelas e outros recursos que os aproximam do hipertexto. Neste sentido, esses mesmos textos permitem que se teçam as relações entre as diversas áreas do conhecimento, facultando abordagens interdisciplinares. (Kleiman, 2002)

O I Seminário Nacional “O Professor e a Leitura do Jornal”, ainda contou com a presença de Mário Sergio Cortella, que abordou a importância da leitura do jornal para o

professor. Segundo ele, a grande questão que se propõe aos professores, hoje é a seleção da informação disponível pelos mais variados meios e a transformação desta em conhecimento. A partir da consideração de que acompanhar o cotidiano cria a possibilidade de acompanhamento do processo histórico, Cortella destaca, entre outras, o jornal, como privilegiada fonte de informação. Apresenta o jornal como porta de entrada para o conhecimento do passado e como um convite para que o leitor mergulhe em sua contemporaneidade, com vistas na construção do futuro, já que considerável parcela do que é noticiado constitui-se em consequência de experiências passadas e/ou decisões tomadas em outros tempos. Afirma a necessidade de professores buscarem permanentemente a atualização, sobretudo a relativa aos processos pedagógicos que estejam voltados para o agora, face ao fato de que os alunos fazem parte deste agora. Ressalta, ainda, que o trabalho pedagógico deve ser prazeroso, o que certamente decorre de uma sintonia entre professores e alunos que pode ser catalizada pelo conhecimento do que as pessoas estão vivendo no dia-a-dia, mediado pelo jornal. (Cortella, 2002)

O II Seminário Nacional “O Professor e a Leitura do Jornal” realizou-se em 2004. Destacou-se a presença de Marisa Del Cioppo Elias em cuja conferência exaltou o trabalho realizado por Freinet, com o jornal escolar, atribuindo-lhe 11 vantagens: o jornal é um instrumento cooperativo e socializante (requer a organização do grupo classe para o trabalho cooperativo); é um meio de integração (integra família e escola); é um testemunho da criatividade (incentiva a criança a elaborar opiniões próprias); contribui para a cidadania (prevê a participação democrática através do exercício do voto para a escolha dos textos a serem publicados); é um instrumento de trocas (propicia o entrelaçamento de conhecimentos); é um instrumento de expressão livre (admite a publicação de textos criados e escolhidos pelas crianças); prioriza várias linguagens (veicula propagandas,

quadrinhos, crônicas, poesias...); é um instrumento de representação da realidade (apresenta as transformações efetuadas pelo homem em seu meio); favorece o desenvolvimento de habilidades (contribui para o desenvolvimento das capacidades de observação, classificação, análise e conclusão); é um instrumento de valorização e democracia (socializa informações, denuncia irregularidades e reivindica); e, finalmente, é um excelente material de leitura e escrita (possibilita o trabalho com diferentes modalidades de texto). Elias ainda apresentou diversas sugestões de atividades para serem desenvolvidas em sala de aula, com o jornal. (Elias, 2004)

O Seminário “O jornal em Sala de Aula”, promovido pela Secretaria de Estado da Educação realizado em 2003, contou, especialmente com a participação de João Hilton Sayeg de Siqueira, atuante no Programa de Pós-graduação em Língua Portuguesa da PUCSP desde 1990, que enfatizou a necessidade de se instrumentalizarem os professores para a utilização do jornal, em capacitações interdisciplinares. (Siqueira, 2003)

Visitadas propostas para a utilização do jornal em sala de aula, cumpre destacar que interessam a este trabalho tão somente as manifestações dos educadores quanto ao uso do jornal na escola, vez que trata-se de obviedade que órgãos vinculados à grande imprensa invistam na defesa do consumo de seu produto, promovendo eventos que o consagrem. Consideradas as propostas para a utilização do jornal em sala de aula, bem como a apreciação que dela fazem seus defensores educadores, é possível afirmar que as mesmas podem envolver tanto a criação de periódicos, quanto a leitura e a análise dos institucionalizados. É possível constatar que o trabalho com o jornal iniciou-se com a criação de periódicos por alunos, como o encontramos em Freinet e Decroly tendo-se posteriormente ampliado, com a inserção da grande imprensa, na escola. Entretanto, esta

segunda proposta não descarta a primeira: a produção do jornal escolar ainda continua sendo considerada atividade enriquecedora do currículo.

Ao nível da criação de jornal escolar, a atividade contribui para com o desenvolvimento de processos cognitivos (promove operações mentais como identificar, isolar/relacionar, combinar, comparar, selecionar, classificar, ordenar; induzir e deduzir; levantar hipóteses e verificá-las; codificar, esquematizar; reproduzir, transformar, transpor conhecimentos, criar; memorizar, reaplicar conhecimentos); da sociabilidade (requer a organização em grupos cooperativos, promove a integração entre a família e a escola e a possibilidade de trocas interescolares, aguçando a curiosidade dos alunos a respeito de realidades diferentes da sua); do aperfeiçoamento da leitura e da escrita (requer o emprego de várias linguagens e diferentes modalidades de texto, incentivando o registro formal, sem contudo distanciar-se dos interesses dos alunos); da apropriação da tecnologia (exige a utilização de equipamentos e *softwares* especiais); da compreensão das relações de trabalho (demanda a divisão de tarefas, o cumprimento de prazos, por exemplo); da valorização da democracia (socializa informações, denuncia irregularidades, cobra direitos, reivindica melhorias) e, finalmente, de novo paradigma na escola (propõe uma estratégia formativa contextualizada, em acordo com os interesses dos alunos).

Ao nível da análise, e, portanto, compreendendo a utilização de jornais oriundos da imprensa institucional, a atividade também promove acréscimos à formação de alunos, além dos já arrolados. Seu maior mérito parece constituir-se no favorecimento da apreensão interdisciplinar da realidade, corrigindo a fragmentária e habitual superposição de conteúdos prevista por currículos e programas escolares. Através do acesso às notícias é possível estabelecer o vínculo entre a realidade e o conhecimento acumulado pela humanidade, buscando-se, ao se estudar o passado (história) as explicações necessárias à

compreensão do presente, e, no presente, detectar as condições que poderão determinar o futuro. A acessibilidade dos textos acompanhados de referências complementares (mapas, tabelas, gráficos, glossários...) permite o estabelecimento das relações entre as diversas áreas do conhecimento, facilitando a apreensão dos conteúdos curriculares, o que pode tornar a escola mais atraente e a aprendizagem mais prazerosa. Some-se a isso a atualização do leitor necessária à participação social e ao exercício da cidadania.

Entretanto, nem tudo é deslumbramento: a exploração do jornal, assim como a de qualquer recurso didático requer preparo do professor. Conhecer cada componente de um jornal pode prevenir o leitor contra a manipulação a que a mídia tende a expô-lo, tornando-se recomendável, portanto, que se comparem diversas publicações, identificando suas estratégias, tendências e ideologias. Esta grave restrição apontada para a utilização de um único jornal em sala de aula, pode ser amenizada lembrando-se de que a aproximação entre notícia e realidade pode ser realizada pelos leitores de jornais locais à medida que pode ser conferida, ou seja, muitas das notícias publicadas são protagonizadas por leitores ou por indivíduos que lhes sejam próximos.

1.2. Jornal e currículo: voz e resistência

Face ao exposto, mesmo observada a restrição mencionada, a utilização do jornal como recurso didático apresenta vantagens que não são superadas pelas desvantagens. Entre estas vantagens, revela-se, sobretudo seu potencial para dinamizar o currículo, sobretudo ao se atentar ao que apresenta Sacristán, ao referir-se ao currículo modelado:

Antes de mais nada, se o currículo é uma prática desenvolvida através de múltiplos processos e na qual se entrecruzam diversos subsistemas ou práticas diferentes, é óbvio que, na atividade pedagógica relacionada com o currículo, o professor é um elemento de primeira ordem na concretização desse processo. Ao reconhecer que o currículo é algo que configura uma prática, e é, por sua vez, configurado no processo de seu desenvolvimento, nos vemos obrigados a analisar os agentes ativos no processo. Este é o caso dos professores; o currículo molda os docentes, mas é traduzido na prática por eles mesmos – a influência é recíproca. (SACRISTÁN, 2000, p.165)

Assim sendo, ou seja, se o currículo é interpretado e traduzido pelos docentes, é possível afirmar que as atividades desenvolvidas pelos programas de formação de professores, independentemente de utilizarem o jornal como recurso didático, podem interferir em seu perfil. Goodson (1995) afirma que o currículo está construído para ter efeitos (e tem efeitos) sobre pessoas. Se o currículo detém um potencial mobilizador as contribuições que os professores lhe acrescentam, modificando o seu perfil, podem não ser inócuas. Ao contrário, desvelam uma esperança de mudança, de transformação. Mas, que mudanças? Que transformações? Por cuidar, este trabalho de investigar objeto que envolve o jornal impresso e a escola, foram tomadas como referência as teorias que enfocam o currículo como política cultural.

As raízes dessas teorias são encontradas em Apple (2001) e em Giroux,(1987) sendo, no entanto, possível afirmar que sua síntese foi elaborada pelas teorias pós-críticas. Michael Apple (2001) assume conceitos centrais da crítica marxista ao capitalismo, ao remeter-se às relações no trabalho. Detentores do capital dominam os detentores da força de trabalho, estabelecendo a luta de classes. No topo de suas considerações encontra-se a economia deflagradora, inclusive, da organização dos currículos escolares. É através dos currículos escolares que os grupos hegemônicos asseguram o convencimento ideológico, para manter a dominação. O currículo não é neutro e muito menos forjado pela filosofia ou por valores reconhecidos pela sociedade. O que se deve buscar no estudo dos currículos não é o quê, mas por que determinadas seleções.

Constam, do currículo, tanto componentes explícitos quanto ocultos. Os explícitos referem-se ao conhecimento técnico, interessante à economia e à produção capitalistas, em detrimento do conhecimento estético e artístico, por exemplo. A culminância destes currículos encontra-se nas instituições de ensino superior que, por sua vez, determinam a formulação de currículos de outros níveis educacionais. Os ocultos revelam-se através do que ele denomina “regularidades do cotidiano escolar” e envolvem exclusivamente relações de poder, dentro da escola.

Apple (2001) chama a atenção para o fato de que a imposição dos valores, significados e propósitos previstos pelo currículo explícito não ocorre sem resistência. Este confronto entre as ideologias de dominadores e dominados é que determina o campo cultural em que se desenvolve o currículo. Nesta perspectiva tomam vulto as investigações a respeito de quem é favorecido e quem é prejudicado, pela forma como o currículo se organiza. Para ele, o currículo está fundamentado na manutenção das relações de poder.

Relacionada à crítica neo-marxista de Apple (2001), segue a teorização crítica de Giroux (1986) para quem o currículo também favorece a reprodução das desigualdades e injustiças sociais. É Silva (2004) quem evidencia seu o propósito de distanciar-se da rigidez economicista dos enfoques marxistas, sugerindo que

existem mediações e ações no nível da escola e do currículo que podem trabalhar contra os desígnios do poder e do controle. A vida social em geral e a pedagogia e o currículo em particular não são feitos apenas de dominação e controle. Deve haver um lugar para a oposição e a resistência, para a rebelião e a subversão (SILVA, 2004, p. 53)

Seu posicionamento crítico à epistemologia implícita na racionalidade técnica inspirada no modelo iluminista enfatiza a dinâmica cultural aproximando-o, ainda, dos teóricos de

Frankfurt e da ênfase que eles conferiam à dinâmica cultural presente nos currículos. Interessava a Giroux (1986) superar o que considerava omissões e falhas nas teorias que antecederam a sua: a crítica ideológica de Althusser (1970); a crítica cultural de Bordieu e Passeron (1977) e o princípio da correspondência de Bowles e Gintis (1976).

Louis Althusser (1970), filósofo francês construiu as bases para as críticas marxistas da educação. Para ele, a permanência da sociedade capitalista não seria possível sem a força do convencimento de sua conveniência. Para se conseguir convencer a sociedade, é utilizada a escola, considerada, juntamente com a família, a mídia e a religião, aparelho ideológico. Através do estudo do conteúdo das disciplinas escolhidas para compor o currículo - História, Geografia, Estudos Sociais -, consegue-se fazer ver que os arranjos sociais, tais como eles se encontram são absolutamente desejáveis. Althusser centrou, portanto, a força do currículo nos conteúdos, como disseminadores da ideologia, sem descartar, entretanto, práticas escolares excludentes, como as que impedem o sucesso escolar das classes dominadas. Antes do término dos cursos, as crianças das classes dominadas são expelidas da escola por não conseguirem acompanhar o desenvolvimento do currículo. Giroux (1986) amplia o enfoque desta teoria, evitando sua rigidez economicista.

Os sociólogos franceses Pierre Bordieu e Jean-Claude Passeron (1977) centraram sua teoria a respeito do currículo no conceito de reprodução, sem, no entanto, tomarem o capital financeiro como o deflagrador das decisões. Utilizaram o conceito de capital cultural. Para eles, a reprodução do modelo de sociedade é garantido pela reprodução da cultura dominante. A cultura disseminada pela escola é a entendida pelas crianças das classes dominantes, pois elas introjetam, internalizam, incorporam, desde cedo, valores, hábitos, costumes, gostos, modos de agir e de se comportar particulares dessas classes. É o que esses teóricos denominaram *habitus*. Esse capital cultural inclui, por exemplo, obras de

arte, obras literárias, obras teatrais a serem estudadas na escola. Esse processo de dominação cultural parece não ser imposto, a não ser porque, por ser tão familiar às crianças oriundas das classes dominantes, acaba por excluir as demais, que sequer chegam a apropriar-se do código lingüístico utilizado em sua transmissão. A este mecanismo de exclusão, Bordieu e Passeron (1977) chamam de dupla violência. Para compensar as carências que a família não supre, os autores propõem o que denominaram pedagogia racional, pela qual, o currículo deve promover uma educação compensatória. Também esta teoria, para Giroux, (1986) é passível de complementação, pois dela o autor destaca o peso excessivo dado à cultura dominante, em detrimento das culturas dominadas e aos processos de resistência.

Para Bowles e Gintis (1976), a escola perpetua as atitudes favoráveis ao capitalismo, reproduzindo as relações de trabalho, através de vivências. Escolas dirigidas aos trabalhadores detêm currículos que propõem aos estudantes papéis de subordinação e obediência. Em contrapartida, as escolas que objetivam a formação de trabalhadores de escalões superiores propõem atividades que envolvem a prática do comando e o desenvolvimento da autonomia. É assim que os autores compõem o conceito de correspondência. Giroux (1986) critica essa perspectiva, por entender que ela não deixa espaço para a intervenção dos participantes do processo educativo. Entende a proposta de Bowles e Gintis (1976) como um modelo pelo qual, tudo o que viesse a ocorrer na escola já estivesse pré-determinado pelo que acontecia na economia e na produção.

Giroux (1986) buscava as conexões entre o que ocorria na escola, sob a perspectiva destas teorias todas – a escola como aparelho ideológico; a reprodução da sociedade, através da reprodução da cultura dominante; a correspondência entre escola e sociedade, através da reprodução das relações de trabalho - e as relações sociais que definem o poder.

Além disso, perseguia uma alternativa que transcendesse o pessimismo e o imobilismo preconizado por essas teorias, alertando para o fato de que as escolas também se constituem em espaços culturais em que grupos diferenciados se contrapõem, garantindo, portanto, uma dinâmica que pode gerar uma transformação. (Giroux, 1986)

O conceito de resistência permeia sua teoria, tendo-se tornado ponto de partida para a análise.

A resistência é um construto teórico e ideológico que fornece um foco importante para se analisarem as relações entre a escola e a sociedade maior. [...] ela fornece uma nova alavanca teórica para se entender as maneiras complexas pelas quais os grupos subordinados experimentam o fracasso educacional, e dirige a atenção para novas maneiras de se pensar e reestruturar os modos de pedagogia crítica. [...] Em outras palavras, a resistência deve ter uma função reveladora, que contenha uma crítica da dominação e forneça oportunidades teóricas para a auto-reflexão e para a luta no interesse da auto-emancipação social. (GIROUX, 1986, p. 145, 148)

A resistência, como é aqui concebida, nada tem a ver com conformismo ou com a acomodação, como o termo pode sugerir.

O valor pedagógico da resistência está, em parte, no fato dela situar as noções de estrutura e ação humana, e os conceitos de cultura e auto-formação, em uma nova problemática, para se entender o processo de escolarização. No sentido mais profundo, o conceito de resistência aponta para o imperativo de se desenvolver uma teoria da significação, uma leitura semiótica do comportamento que não apenas leve o discurso a sério, mas que também tente desvelar como os momentos de oposição estão imbricados e aparecem nos comportamentos discursivos. (GIROUX, 1986, p. 150)

Essa possibilidade de resistência, expressa através da crítica às crenças e aos arranjos sociais dominantes, formulada por estudantes e professores é explorada por Giroux (1987). Para ele, o currículo pode ser emancipatório e libertador. A escola deve ser o local em que as pessoas exerçam suas habilidades de discussão, de participação e de questionamento, recuperando o que ele concebe como voz.

[...] a voz da escola, do estudante, do professor. [...] Os diferentes interesses que essas vozes freqüentemente representam, devem ser analisados menos como opostos, no sentido de se contraporem e se desqualificarem mutuamente, e mais como uma interação de práticas dominantes e subordinadas que modelam umas às outras na constante luta por poder, significado e autonomia. (GIROUX, 1987, p. 98)

Esta emancipação fundamenta-se no que Giroux (1987) denominou pedagogia radical, possível através da formação de educadores cuja função social seja a de intelectuais transformadores.

A tarefa central para a categoria dos intelectuais transformadores é tornar o pedagógico mais político e o político mais pedagógico. [...] No primeiro caso, isso significa inserir a educação diretamente na esfera política, afirmando que a escolarização representa tanto uma disputa por significado, como uma luta a respeito de relações de poder. [...] Aqui, a escolarização, a reflexão crítica e a ação tornam-se parte fundamental de um projeto social para ajudar os alunos a desenvolver uma profunda e inabalável fé no combate para vencerem as injustiças e mudarem a si próprios. [...] Por outro lado, tornar o político mais pedagógico significa utilizar formas de pedagogia que: tratem os estudantes como agentes críticos, problematizem o conhecimento, utilizem o diálogo e tornem o conhecimento significativo, de tal modo a fazê-lo crítico para que seja emancipatório. (GIROUX, 1987, p. 32, 33)

Outra noção presente na obra de Giroux (1987) é a de política cultural: através do currículo, constroem-se significados e valores sociais. Esta concepção em muito se aproxima da de Paulo Freire, quando de sua crítica à “educação bancária”. Para Freire (1970), o conhecimento é um ato ativo e dialético. No entanto, é sua preocupação com a cultura popular, tal como ela se apresenta no cinema, na música e na televisão, ressaltando o caráter histórico, ético e político das ações humanas e sociais que permite o estabelecimento de relações entre seus estudos e este trabalho de pesquisa. Em sua crítica cultural do currículo, o autor destaca particularmente a mídia com suas pautas pedagógicas impregnadas de pressupostos arraigados no preconceito.

Ao abordar sua pedagogia radical, Giroux (1983) estabelece sua relação com uma forma de política cultural, ressaltando os estudos de Mikhail Bakhtin (2004) e Paulo Freire (1970). De Bakhtin (2004), extrai a concepção de linguagem como ato social e político que traduz o significado do mundo construído pelos indivíduos, em sua relação com os outros, através de um permanente diálogo. “Ele (Bakhtin) também faz notar o significado pedagógico do diálogo crítico. Isto é, considera tal diálogo como uma forma de criação, desde que o mesmo fornece o meio e dá significado às múltiplas vozes que constroem os ‘textos’ constitutivos da vida diária, social e moral” . (GIROUX, 1987, p. 81)

Giroux (1987) acredita que Paulo Freire (1970) aprofunda o projeto de Bakhtin, atribuindo às práticas pedagógicas, enquanto práticas sociais, a possibilidade do desenvolvimento não só de aprendizagem, mas também de luta coletiva, contra a exploração e a opressão.

Ambos os autores empregam uma visão de linguagem, de diálogo, de cronotipo e de diferença que rejeita uma concepção totalizante de história. Ambos argumentam que a pedagogia crítica deve começar com a celebração dialética da linguagem da crítica e da possibilidade, a qual encontra sua mais nobre expressão em um discurso que integra a análise crítica à ação socialmente transformadora. Igualmente, os dois autores fornecem um modelo pedagógico que começa com problemas baseados nas experiências concretas da vida diária. (GIROUX, 1987: 81,82)

Ao referir-se a Freire e a Bakhtin, Giroux (1987) sugere um abordagem da escola, enfocando dois aspectos: a condição, da escola, de incorporadora da ideologia que estabelece estreitas relações entre cultura e poder; e a sua possibilidade de constituir-se em espaço de contestação que se constrói sobre as relações sociais tecidas na vida diária. Em decorrência destas considerações, o autor chama a atenção para o fato de que

[...] a educação formal não é ideologicamente inocente, nem simplesmente reproduz as relações e os interesses sociais dominantes, mas também gera formas de regulação moral e política, intimamente ligadas às tecnologias de poder [...]. Mais especificamente, a escola estabelece as condições sob as quais alguns indivíduos e grupos determinam os termos pelos quais os outros vivem, resistem se afirmam e participam da construção de suas próprias identidades e subjetividades. (GIROUX, 1987, p. 83)

Assim sendo, para ele, a escola deve priorizar a construção do conhecimento de habilidades que permitam uma inserção social pautada na luta por uma sociedade democrática.

Dentro desta perspectiva, a escola deverá ser caracterizada por uma pedagogia que demonstre seu compromisso em levar em conta as concepções e os problemas que afetam profundamente os estudantes em suas vidas diárias. Igualmente importante é a necessidade da escola cultivar um espírito de crítica e um respeito pela dignidade humana que sejam capazes de associar questões pessoais e sociais em torno do projeto pedagógico de ajudar os alunos a se tornarem cidadãos críticos e ativos. (GIROUX, 1987, p. 102,103)

Consideradas, pois, as possibilidades da construção de um currículo transformador, que implicações traria a utilização do jornal, para essa construção? Para começar esta discussão, torna-se necessário destacar os conceitos sobre os quais ela pode ser pautada, selecionados das contribuições de Giroux: a consideração da escola como um espaço democrático para a discussão da vida diária em que professores e alunos, através do diálogo permanente problematizam os processos sociais, renovando suas vozes, levando em conta, para tanto, um projeto político que revele resistência contra a ordem estabelecida e a luta pela produção de políticas que promovam a redução das desigualdades sociais. Na prática, isso se traduz, também pela escolha de material para leitura diferenciado, ou de material que ao menos transcenda o estabelecido pelas minorias que concebem a escola somente como um espaço de reprodução das ideologias dominantes. Esta relação dialógica deve se

orientar por novas formas de abordagem, que possibilitem o desvelamento dos significados e das contradições encobertas pelos conteúdos que convencionalmente se exploram na escola (Giroux, 1987).

Desnecessário seria afirmar que a utilização do jornal em sala de aula, por si só promoveria as mudanças propostas por Giroux (1987), entretanto, face ao que se obteve através dos defensores do emprego deste recurso didático, pode-se antecipar que tanto em nível de criação, quanto em nível de análise dos jornais institucionais, a utilização deste recurso converte a sala de aula em espaço de discussão da vida diária, já que sua matéria-prima, a notícia, envolve a construção do cotidiano, podendo, inclusive, ser protagonizada pelos leitores do jornal ou indivíduos que lhes sejam próximos.

A problematização dos processos sociais também pode se presentificar, ao se desenvolverem as atividades relacionadas ao jornal (criação ou análise dos institucionais), não só porque, para sua criação na escola, torna-se imprescindível pelo menos a compreensão das relações de trabalho, mas também e porque, entre suas finalidades, vêem-se contempladas a socialização de informações, a denúncia de irregularidades e a reivindicação de melhorias, promovendo o exercício da construção do que Giroux (1987) denominou voz.

Para que se edifique a resistência contra a ordem estabelecida, em busca de uma transformação, na escola ou na sociedade, é preciso que esta ordem seja conhecida. È necessário que sejam atribuídos significados aos conteúdos que se apresentam aos alunos possibilitando-lhes o entendimento dos processos que concorreram para a tecedura da realidade. Nesta perspectiva, a adoção do jornal como porta para a entrada do conhecimento foi apontada, pelos defensores de seu uso, como ideal. Além de facilitar o estabelecimento do vínculo entre o passado e o presente, já que um condicionou o outro, os

textos jornalísticos apresentam-se em linguagem acessível que dispensa sofisticadas metodologias para a sua abordagem, quando não se cercam de informações complementares (mapas, tabelas, gráficos, glossários, históricos, biografias...) que facilitam a contextualização dos fatos e o entendimento das relações que se estabelecem entre eles. Não menos importante, revela-se a possibilidade de se estabelecerem ações que se contraponham às que favorecem a estagnação de uma realidade socialmente injusta, vislumbrando-se uma perspectiva de mudança através da interferência humana. Através do acesso às notícias é possível estabelecer o vínculo entre a realidade e o conhecimento acumulado pela humanidade, buscando-se, ao se estudar o passado (história) as explicações necessárias à compreensão do presente, e, no presente, detectar as condições que poderão determinar o futuro.

No entanto, para que as promissoras oportunidades geradas pelo uso do jornal em sala de aula tenham lugar, é imperativa a atuação do professor, que mesmo submetido a um constante processo de formação, não se encontra desvinculado de um ambiente onde desenvolve sua ação pedagógica. Concorrem, então, para que o professor adote práticas que incluam a utilização do jornal em sala de aula, sua formação continuada e a existência de um projeto político pedagógico que preveja esta prática. A escola exerce influência sobre as decisões dos docentes, pois se é fato que pode favorecer as suas intenções educativas subjetivas, pode igualmente impedir que as mesmas intenções tomem corpo, criando-lhes toda sorte de dificuldades. Nesse sentido, passo a examinar os propósitos da escola e do Programa Jornal, Escola e Comunidade, que se constituiu em meio para a construção de uma prática pedagógica que incluiu a utilização do jornal, pelos professores.

Capítulo 2

O Programa Jornal, Escola e Comunidade

2.1. Caracterização da escola

A escola que abraçou as propostas do Programa Jornal, Escola e Comunidade localiza-se em Mongaguá, no litoral do Estado de São Paulo. O bairro em que se situa a escola dista 7 quilômetros do centro comercial e financeiro do município e margeia a Rodovia Padre Manoel da Nóbrega, onde é intenso o tráfego de veículos. Apresenta 2 conjuntos habitacionais, algumas casas de veraneio e poucos estabelecimentos comerciais. Há carência de rede de esgoto, calçamento, posto médico, pronto-socorro e áreas de lazer.

A comunidade do bairro é constituída por uma população nativa, a que se agregam famílias oriundas das periferias da Grande São Paulo e da Região Nordeste do Brasil. Entre seus habitantes, 94,8% trabalham no setor terciário (comércio), 1,1% no primário (agricultura e pecuária), 3,3% são aposentados e apenas 0,78, desempregados. Não há trabalhadores no setor secundário (indústria).

Quanto à escolaridade, 5,9% são analfabetos; 35,2% apresentam o Ciclo I do Ensino Fundamental (1ª a 4ª séries) incompleto, 16% completaram esse Ciclo e 15,2% completaram o Ciclo II (5ª a 8ª séries) do Ensino Fundamental. Quanto ao Ensino Médio, 13% chegaram a concluí-lo, contra 8,2% que o apresentam incompleto. Frequentaram a universidade 5,8%, no entanto, somente 4,4% terminaram os estudos.

Quanto aos alunos, diagnosticou-se que não têm se apropriado solidamente do conhecimento que lhes possibilite uma leitura do mundo, pois não têm desenvolvido o pensamento lógico, tampouco o científico, investigador ou analítico, além de apresentarem acentuada dificuldade para a interpretação e a escrita de textos diversos. A deficiência é atribuída, entre outras razões, ao fato de que os professores, em geral, também não conseguem relacionar os conhecimentos que transmitem à experiência de vida dos alunos e à realidade social mais ampla. As condições precárias da U.E. também agravam a falta de condições para o trabalho do professor.

Em relação aos recursos humanos, no início do ano letivo de 2004, havia somente a diretora, um zelador, 3 merendeiras, 3 auxiliares de serviço e 27 professores, nas seguintes quantidades, respeitadas as habilitações que apresentavam: com formação em Letras, 7; em Educação Artística, 1; em Educação Física, 4, em Matemática, 3; em História, 2; em Geografia, 3; em Química, 1; em Biologia, 5; não havendo professor habilitado em Física.

O prédio escolar encontra-se em precário estado de conservação, o que se deveu ao encerramento de parceria mantida com a prefeitura local. Há necessidade de uma reforma de grande porte, pois os muros são baixos e fora de prumo, não havendo alambrados. O piso, em toda a área construída encontra-se desgastado; as galerias pluviais entupidas e as instalações elétricas em desacordo com a Associação Brasileira de normas Técnicas - ABNT. As lousas também estão avariadas. A distribuição dos ambientes é desfavorecida pelo projeto arquitetônico: não há espaço para sala de informática, sala de multimeios, palco ou sala de leitura. A quadra é descoberta e o pátio é pequeno, para abrigar todos os alunos, o que implica em permanência dos mesmos em sala de aula, mesmo durante o recreio, nos dias de chuva.

Os únicos recursos materiais com que a escola conta, além do mobiliário, são bolas de futebol, handebol e basquete (adquiridas através de campanhas junto aos alunos); jogo de uniformes para time de futebol (doados por empresa local); livros paradidáticos (oriundos do Programa Nacional do Livro Didático PNLD) e bebedouro (cedido pela Diretoria de Ensino da Região de São Vicente).

A escola, em 2004, ofereceu o Ciclo II do Ensino Fundamental (5ª a 8ª séries) e passou a oferecer 1ª e 2ª séries do Ensino Médio, já que este curso teve início somente em 2003. O funcionamento ocorre em dois turnos diurnos (manhã e tarde), e um noturno.

Apesar da precariedade dos recursos disponíveis, o Plano de Gestão, como é chamado o projeto político-pedagógico na rede pública estadual, foi elaborado coletivamente, sob a coordenação da diretora. Nele, constam os objetivos da escola; a definição de metas e ações a serem desencadeadas; os planos de trabalho dos diversos núcleos (direção, núcleo técnico-pedagógico, núcleo administrativo, núcleo operacional); os planos de cursos mantidos pela escola; o acompanhamento e a avaliação do trabalho da unidade escolar; os projetos especiais para o ano letivo; as atividades extracurriculares; os planos de ensino e a proposta pedagógica.

De acordo com o proposta pedagógica, a questão da democratização do ensino, está ligada ao acesso à escola e à permanência nela, mas, sobretudo, efetiva-se através da qualidade do que se oferece aos alunos. A mesma proposta traz uma reflexão sobre nova realidade da escola, que hoje recebe grande contingente de alunos das classes menos favorecidas, e, face à dificuldade para lidar com as diferenças, opta pelo sucateamento do ensino e pelo afrouxamento da disciplina. Critica a incapacidade da escola pública para construir oportunidades que favoreçam aos alunos a apropriação de conhecimentos mais elaborados, sistematizados e necessários à sua sobrevivência e capazes de colocá-los como

dirigentes de seu saber. Considera que a aprendizagem depende, em grande parte, da competência profissional do educador, do seu compromisso com a formação do aluno, de um projeto pedagógico integrado, do trabalho coletivo e da transmissão de conhecimentos relevantes/significativos, que entenda o aluno como sujeito de seu conhecimento. Também um perfil do educador é delineado na proposta pedagógica: um educador, preocupado com a prática educacional voltada para a transformação, não pode agir sem refletir, suas ações devem estar marcadas por decisões claras e explícitas do que está fazendo, onde quer chegar, a quem atingir e como atingir.

A fim de que a escola recupere sua missão, definindo caminhos, metas a serem atingidas, ações a serem desenvolvidas, para se chegar ao seu objetivo maior, a proposta pedagógica foi construída a partir de rigorosas análises, amplos debates, de real e envolvimento e compromisso de toda a comunidade escolar, na organização do esforço coletivo para repassar às novas gerações o saber acumulado. A proposta pedagógica procurou reunir a vontade e as convicções da comunidade escolar, constituindo-se em pacto político pedagógico fruto de um esforço coletivo, fundamentado em competências administrativas da direção, dos colegiados e dos profissionais de ensino. Para tanto foi estabelecido o marco referencial, que passou a indicar e dar suporte para a sua caminhada, através de um plano de trabalho a ser perseguido obstinadamente por alunos e educadores e que contribua para o fortalecimento do espírito de equipe e de companheirismo. Contando com a intensa mobilidade dos professores da rede estadual, a proposta pedagógica destaca que sua consecução foi prevista para a realidade da escola, não importando quanto tempo se passe para que seja ou quantos novos docentes venham a compor seu quadro.

O objetivo que deve nortear a ação os educadores, é o de lutar pela transformação da escola, pela superação dos problemas, pela a satisfação das necessidades de

aprendizagem do aluno e pela construção de uma sociedade democrática, eticamente saudável, justa e solidária. Fiéis ao diagnóstico elaborado, outros objetivos devem ser atingidos, para que seja contemplado o objetivo norteador: formar de leitores com competência para interpretar, refletir, analisar, questionar, criticar, propor, expor, escrever, através do estabelecimento de relações entre os conteúdos apresentados e os problemas a serem resolvidos.

O Plano de Gestão apresenta, em consequência, relativamente, ao currículo, as Áreas do Conhecimento previstas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998, 1999). Na área de Códigos, Linguagens e suas tecnologias, destaca o domínio da leitura e da escrita, a compreensão da pluralidade cultural manifestada pela língua e a motivação para a aquisição de seu padrão culto. Na área de Ciências da Natureza, Matemática e suas tecnologias, ressalta o desenvolvimento do raciocínio lógico, do espírito analítico, construtivo, dedutivo e hipotético acerca da natureza e da sociedade; a ampliação de uma visão utilitária da matemática e a seleção de conceitos e informações que concorram para a resolução de situações-problema com a utilização dos resultados nas tomadas de decisões. Na área de Ciências Humanas e suas tecnologias, destaca o desenvolvimento do raciocínio histórico e geográfico, com a finalidade de buscar as conexões entre o presente e o passado compreendendo as operações que concorrem para a transformação da sociedade, bem como a realidade histórica, econômica e social do Brasil, além da interferência da tecnologia nas mudanças de ordem local e mundial. A metodologia inclui o trabalho coletivo através do desenvolvimento de projetos interdisciplinares. Os planos de ensino que concretizam o currículo, diferentemente do que ocorre em outras unidades escolares em que os mesmos são preparados individualmente, pelos professores, nesta há um plano de ensino para cada disciplina. Os planos também foram agrupados nas três áreas do conhecimento, em

consonância com os PCN (1998, 1999), elaborados coletivamente, por série e constituem-se em um rol de conteúdos para cada série, seguido de uma lista de estratégias. Encontram-se sob uma mesma encadernação que é aberta por páginas reservadas às assinaturas dos docentes que devem desenvolvê-los ao final de cada um dos 4 anos letivos aos quais se destinam. A título de ilustração, incluí, entre os anexos, o Plano de Ensino de Língua Portuguesa. (ANEXO N).

Cabe ressaltar que entre as estratégias previstas para que se alcancem os objetivos previstos pelos planos de ensino preponderam conversas informais para introdução dos temas a serem estudados, partindo-se de situações cotidianas e experiências dos alunos; leitura individual e coletiva; pesquisas (bibliográfica e de campo); exposições em murais; elaboração de jornal escolar; troca de correspondência com outras escolas; troca de bilhetes com alunos da própria classe e/ou de outras classes; seminários; dramatizações; aulas expositivas; saraus; recriação/ releitura de manifestações artísticas com a utilização de diferentes linguagens (em literatura, música, cinema, quadrinhos, charges, desenhos, pintura); entrevistas; diálogos dirigidos, formais e informais, entre alunos; correções com a participação dos alunos; criação de panfletos; panfletagem; discussão de vídeos; palestras

Ao assumir a responsabilidade pela educação de seus alunos e pela construção de sua autonomia, a escola assume-os, ainda, em suas subjetividades, em contraposição à idealização de um contingente discente que não existe. Para isso, além da compreensão de que é preciso um trabalho docente integrado, explicita-se a necessidade de um tratamento coloquial capaz de estabelecer uma relação de cumplicidade entre o professor e aluno que promova a sensação de confiança mútua. Para desencadear este processo, sugere-se criteriosa escolha dos conteúdos que por sua vez só devem servir aos alunos na medida em que sejam instrumentos para que eles compreendam melhor as transformações da

sociedade, construindo sua visão do mundo e do cotidiano; proposição de problemas; orientação precisa para a realização das tarefas e análise dos resultados das avaliações, como reflexo do trabalho desenvolvido pelo professor, particularmente em relação ao seu domínio dos conteúdos e às práticas pedagógicas adotadas.

Há uma distinção entre avaliação e nota. A nota é tão somente a tradução, a síntese da avaliação e não deve ser usada como instrumento de pressão contra a indisciplina. A avaliação deverá ser global, contínua, sistemática e referente ao desenvolvimento de cada aluno, descartando a comparação entre eles. O comentário sustenta uma intenção de se minorar a competitividade, com vistas na execução de um trabalho colaborativo. Ainda é mencionado o processo de recuperação como um recurso oferecido pela escola para que o aluno aproveite-a melhor, eliminando as dificuldades que venha a manifestar em certos momentos e em relação a determinados conteúdos. Pretende-se que a avaliação produza um replanejamento tanto das ações dos alunos quanto das ações dos professores.

O acompanhamento diário do desenvolvimento do Plano de Gestão cabe à equipe gestora, que, em decorrência disso, também deve promover periodicamente sua avaliação, com vistas na implementação de novas ações educativas. Bimestralmente, por ocasião da realização dos conselhos de classe, esta avaliação é efetuada também pelos professores, pelos alunos e por seus pais, como co-responsáveis pelo processo ensino-aprendizagem. Este é um momento importante nesse processo, pois é quando o grupo toma consciência da totalidade dos problemas, sentindo-se desafiado a lidar com o cotidiano da escola. Particularmente no tocante aos educadores, manifesta-se a necessidade do aperfeiçoamento profissional através da aquisição de saberes que lhes permitam articular sua prática pedagógica às propostas da escola.

Para concretizar suas propostas, a escola desenvolve ainda, 7 projetos: Prevenção também se ensina, Viagem pelo mundo das palavras, Reciclagem de materiais, Reforço e recuperação, Atividades curriculares desportivas, Teatro, Gestão compartilhada. Permeando as ações previstas para cada um destes projetos, situam-se atividades propostas pelo Programa Jornal, Escola e Comunidade, a cujas reuniões a frequência é estimulada e facilitada pela direção da escola.

2.2. O Programa Jornal, Escola e Comunidade

Para apresentar o Programa Jornal, Escola e Comunidade, optei por caracterizar o jornal diário que o abriga: A Tribuna. A seguir, retomei a história do Programa para extrair dela, a organização geral do Programa e os projetos, destacando, nos últimos, o ano de sua criação, sua denominação, seus objetivos, as atividades agregadas aos objetivos e o material proposto para o seu desenvolvimento.

2.2.1. O jornal A Tribuna

A primeira edição da Tribuna do Povo (Brun, 1994), como se intitulou o jornal inicialmente, com apenas 4 páginas e tiragem semanal, circulou em 26 de março de 1894. A redação localizava-se na Rua 2 de Dezembro, hoje, D. Pedro II, e as oficinas, em uma casa velha, na Rua Visconde de São Leopoldo, ambas na região central de Santos, no Estado de São Paulo. Seu fundador foi o jornalista maranhense Olympio Lima, que acabou perdendo-o judicialmente, por razões financeiras. Em 19 de dezembro de 1899, o mesmo Olympio Lima funda um novo jornal, desta feita, denominado A Tribuna. Sucederam Olympio Lima,

na condução do jornal, Manuel Nascimento Junior, a partir de 1907, e Giusfredo Santini, seu genro, a partir de 1959. Morto Giusfredo Santini, em 1990, a administração da empresa permaneceu sob a responsabilidade da família, cujos membros, hoje, ocupam as seguintes funções: Roberto Mário Santini, diretor-presidente; Roberto Clemente Santini e Marcos Clemente Santini, diretores-executivos; Renata Santini Cypriano, diretora de marketing e Flávia Santini Stockler, diretora de circulação.

Nascimento Júnior modernizou o jornal, adquirindo equipamentos com capacidade para tiragem de 20 mil exemplares, em que foi seguido por Giusfredo Santini: em 1974 iniciou-se a informatização do jornal e, em 1991, foi inaugurado seu novo parque gráfico. Em consequência das transformações introduzidas, o jornal também foi reformulado. Foram criados os cadernos e implantada a cor nas fotografias e gráficos, além da modernização da diagramação. Ainda em 1991, em 1º de dezembro, afiliada à Rede Globo, entrou no ar a TV Tribuna, abrangendo 8 municípios da Costa da Mata Atlântica e totalizando um potencial de 1 milhão e 300 mil expectadores.

Após a última reformulação gráfica, ocorrida em 24 de março de 2002, o jornal passou a concentrar as seguintes editorias: Opinião, Dia a Dia, Local, Cidades, Porto, Sindical, Falecimentos, Tribuna do Leitor, Tribuna Livre, Ponto de Vista, Polícia, Tempo, Esportes, Bom Programa, Galeria, Televisão, Social, Brasil, Economia, Variedades, Mundo, cujas notícias são distribuídas por três cadernos diários designados pelas letras do alfabeto. Os cadernos semanais do jornal são os seguintes: Ciência e Meio Ambiente, às segundas-feiras; Jornal Motor, às quartas-feiras; Bom Programa, às sextas-feiras; Tribu, aos sábados; e AT Revista, aos domingos. Vale lembrar que A Tribuninha que atualmente não é mais editado foi o primeiro suplemento infantil lançado na América Latina e completou 41 anos em 24 agosto de 2001.

De 1967 a 1987, A Tribuna concorreu com o Jornal Cidade de Santos, editado pela Folha de S. Paulo. Daí para frente, manteve a hegemonia da imprensa local. Em 2001, pela mesma empresa foi lançado O Expresso Popular, com perfil muito diferenciado de A Tribuna..

Hoje, A Tribuna conta com sucursais e representação comercial em São Paulo, Rio de Janeiro, Brasília, Rio Grande do Sul, São Vicente, Guarujá, Cubatão e Praia Grande.

A distribuição de A Tribuna é terceirizada, realizada pela distribuidora santista Castellar e abrange 20 cidades: Santos, São Vicente, Guarujá, Cubatão, Praia Grande, Bertoga, São Sebastião, Mongaguá, Itanhaém, Peruíbe, Pedro de Toledo, Itariri, Vale do Ribeira, Amparo, Serra Negra, Ribeirão Pires, Santo André, São Bernardo do Campo, São Paulo e Rio de Janeiro.

Os noticiários regional e nacional de A Tribuna são fornecidos por sucursais e correspondentes das Agências Estado – AE e Globo. O noticiário internacional, pela agência France Presse.

De segunda-feira a sábado, o valor do jornal A Tribuna é de R\$1,80. Aos domingos o valor aumenta para R\$3,00. A média do número de páginas publicadas diariamente é de cinquenta e duas.

2.2.2. Programa Jornal, Escola e Comunidade

2.2.1.1. Breve histórico

O programa Jornal Escola e Comunidade surgiu em maio de **1992**, acompanhando o movimento que se verificava nos Estados Unidos e na França, onde foram criados

respectivamente o NIE (Newspaper in Education) e o CLEMI (Centro de Ligação do Ensino e dos Meios de Informação), respectivamente. Estas organizações objetivavam coordenar ações de JEd, , como a coordenadora do programa, professora Sílvia Costa denomina os programas de Jornal na Educação. No Brasil, somente 3 empresas jornalísticas já haviam criado seus programas: Zero hora, O Globo e NH.

O programa surgiu para contemplar não só a necessidade de professores que já faziam uso do jornal na sala de aula com algumas dificuldades relacionadas ao acesso ao jornal por todos os alunos, mas também para cativar um número crescente de leitores de suas edições, pois as “estatísticas mostravam que o índice de leitores caía em relação ao crescimento das populações.” (COSTA, 1997, p. 12) Roberto Clemente Santini, diretor-executivo de A Tribuna e diretor do Comitê de Leitura e Circulação da Associação Nacional de Jornais - ANJ, informou, através do primeiro Suplemento Especial do Projeto Jornal Escola Comunidade, que no Brasil, à época da criação do projeto, “os índices de leitura no país eram considerados os menores do mundo: a cada mil habitantes, somente 37 liam jornais, enquanto na Noruega, entre mil habitantes, 820 eram leitores de jornais”³.

Embora ainda não haja obra publicada exclusivamente a respeito da História do Jornal, Escola e Comunidade o projeto conta com documentação através da publicação de um tablóide, anual, de 1992 a 1997 (somente em 1995 foram publicadas duas edições), denominado, inicialmente, A Tribuna, Suplemento Especial do Jornal Escola Comunidade. Em 1994, o periódico recebeu a designação de Jornal Escola, Suplemento Especial do Jornal A Tribuna. Em 1995 o Jornal, Escola e Comunidade conquistou definitivamente um espaço nas páginas o jornal A Tribuna: a coluna Jornal-Escola, presente todas as sextas-

³ EXPANSÃO para as demais cidades, a próxima meta. **A Tribuna**. Santos, 25 nov. 1992. Suplemento Especial do Projeto Jornal Escola Comunidade. p. 3

feiras, de março a dezembro. A coluna ampliou-se a partir de meados de 2003, passando a ocupar toda a página do jornal, oferecendo, além das informações referentes ao projeto, novas seções, interessantes aos educadores. São elas: Apoio Pedagógico, em que se indicam livros cujos temas envolvem a educação; Especialistas, com entrevistas de especialistas em educação e Educação Integral, com matérias relacionadas a um projeto específico do Jornal, Escola e Comunidade, denominado Educação de Valores. Destas publicações é que foram extraídos os dados que compuseram o histórico do Programa Jornal, Escola e Comunidade, por mim elaborado, quando desenvolvi o trabalho de pesquisa em que se estabeleceu a comparação de seu perfil com o do outro programa denominado JJ na Educação. (Camargo, 2002)

O Jornal, Escola e Comunidade germinou a partir de um convênio estabelecido em maio, com o Colégio Santa Cecília, em Santos, SP, através do qual 245 alunos de 7 classes de 6ª série do então Primeiro Grau passaram a receber semanalmente exemplares de A Tribuna. Miriam Guedes de Azevedo, editora-chefe de A Tribuna, por ocasião da criação do projeto, informou que este convênio inicial foi fundamental para o desenvolvimento dos demais. A Direção do Colégio mostrou-se receptiva, disponibilizando a infra-estrutura da escola para a implantação do programa. Também os professores aderiram às atividades, propondo novas experiências com o jornal na sala de aula.

Noticiado o convênio, outras escolas das redes municipal, estadual e particular de ensino passaram a interessar-se pelas atividades. Foi quando surgiu a necessidade da contratação da professora Sílvia Costa com formação em Letras e Pedagogia, como coordenadora do projeto e representante de A Tribuna nas escolas. À Sílvia também caberia a criação de um suporte pedagógico para as atividades.

O crescente interesse pelo projeto que passou a ser conhecido também por profissionais da educação de outros municípios, no litoral do Estado de São Paulo, forçou uma revisão antecipada das metas estabelecidas para a expansão da proposta. Desenvolveu-se, então, uma estrutura de operacionalização para controle de distribuição semanal e atendimento às escolas conveniadas ao projeto, sem ônus para os adeptos e sem a imposição de qualquer procedimento metodológico pré-estabelecido para o uso do jornal. Ao mesmo tempo, professora Sílvia Costa, iniciava a criação do Programa Jornal, Escola e Comunidade, oferecendo subsídios aos professores para orientá-los a respeito de como utilizar o jornal em sala de aula.

2.2.1.2. Diretrizes organizacionais do Programa Jornal, Escola e Comunidade

Para apresentar a organização do Programa, selecionei a proposta, os objetivos, os princípios, o público alvo, as orientações pedagógicas, metodologia, atividades a serem desenvolvidas na escola, recursos materiais oferecidos, o papel do professor, a duração e os projetos, condensando-os em um único bloco, já que esses dados encontram-se pulverizados tanto no *site* consultado⁴ quanto no histórico por mim elaborado (Camargo, 2002) além de se completarem com a entrevista concedida por Silvia Costa, coordenadora do Programa.

2.2.1.3. A proposta

⁴ <<http://atribunadigital.globo.com/jornalescola>> Acesso em: 18 set 2004..

De acordo com as informações obtidas através de consulta ao *site* do Programa, sua proposta inicial de estimular o hábito de leitura ampliou-se. Através do desenvolvimento dos chamados projetos, o Jornal, Escola e Comunidade propõe-se ainda a formar cidadãos “mais esclarecidos, atualizados, conscientes e participantes, priorizando abordagens multidisciplinares que possibilitam a educação centrada no ser e na realidade em que o aluno está inserido”⁵. Assim sendo, o Programa não se limita à distribuição de pacotes de jornal oriundos do encalhe, às escolas, para serem utilizados em sala de aula, mas procura proporcionar, aos professores, o conhecimento de novas metodologias e experiências de outras áreas que possam ser aproveitadas na educação.

2.2.1.4. Os objetivos

Conforme já se mencionou, quando da exposição do histórico do Programa, por ocasião de sua criação, o objetivo pedagógico geral do projeto envolvia o desenvolvimento do hábito e do gosto pela leitura, embora também estivessem previstos outros objetivos relacionados à discussão da realidade com vistas no florescimento do senso crítico e de capacidades operacionais como análise, comparação, discriminação, síntese ou formulação de hipóteses. Em 2004, a estes objetivos foram somados, ainda, a familiarização do aluno e do professor, com o jornal; o estímulo à busca da informação; o enriquecimento cultural e existencial do aluno, a formação de leitores esclarecidos e participantes, além do envolvimento da comunidade.

⁵ Idem <http://atribunadigital.globo.com/jornalescola>>Acesso em: 18 set 2004..

2.2.1.5. Princípios

Quanto aos encaminhamentos pedagógicos, consta em edição do Jornal Escola, Suplemento Especial do Jornal A Tribuna, de 1994, uma matéria sobre a utilização de temas geradores através do uso do jornal, cuja manchete sugere aprovação da metodologia: “Escolha de temas geradores pode ajudar trabalho diário”.⁶

Nesta mesma edição, são reafirmados alguns princípios denominados Ponto Final:

O jornal é fonte de informações. É uma caixinha de surpresas. Não o transforme em livro didático. O mais importante é a leitura. As atividades escritas são decorrentes e não prioritárias. Incentive a curiosidade do aluno. Deixe que ele descubra as informações contidas no jornal. O projeto não impõe nada, nem cobra nada. Apenas acompanha, orienta e sugere o uso do jornal, sempre visando um trabalho eficaz em sala de aula.⁷

2.2.1.6. Público Alvo

A iniciativa do jornal A Tribuna atende a alunos da educação básica (ensinos fundamental e médio) e superior, tanto da rede pública quanto da rede particular, preferencialmente, através da mediação de professores. Inclui, além de cursos regulares, segmentos específicos como educação de adultos, educação especial, ensino profissionalizante, alfabetização solidária, organizações não-governamentais e instituições de ressocialização, como a FEBEM. Estende-se aos municípios de Santos, São Vicente, Guarujá, Praia Grande, Cubatão, Mongaguá, Peruíbe, Bertioga e Itanhaém.

Por prever que outros profissionais da escola podem desenvolver as atividades previstas pelo Programa, inclui também entre seu público –alvo, profissionais pertinentes aos demais

⁶ ESCOLHA de temas geradores pode ajudar trabalho diário. *A Tribuna*. Santos, 30 set.1994. Jornal Escola :suplemento especial do jornal A Tribuna. p. 2

⁷ ENCONTRO com professores marca o início dos trabalhos deste ano. *A Tribuna*. Santos, 30 set.1994. Jornal Escola :suplemento especial do jornal A Tribuna. p. 4

segmentos da escola, com inspetores de alunos, bibliotecários, coordenadores pedagógicos ou diretores.

2.2.1.7. Orientações pedagógicas

O tratamento a ser dado ao jornal, não é o de livro didático, entendido como um manual que explore conteúdos curriculares pré-fixados, cristalizados. A presença da informação atualizada deve ser valorizada, por se constituir em determinante para que se construa o leitor consciente e crítico de sua realidade. Devem ser priorizadas as abordagens multidisciplinares e interdisciplinares, as atividades orais e as discussões, como ocorrem na vida cotidiana.

A utilização do jornal deve deslocar o foco dos conteúdos curriculares abstratos, para a realidade observável: a prática em sala de aula deve envolver situações do dia a dia. O papel dos conteúdos curriculares é o de promover as explicações necessárias ao entendimento dos fatos contidos nas notícias.

Para além da assimilação de conteúdos, o uso do jornal na sala de aula deve promover uma educação integral, que preveja um investimento na construção de valores, alfabetização emocional, relacionamento humano e cidadania.

O Programa tem abordado os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN. Além de promover a almejada contextualização dos conteúdos explorados pelas diversas disciplinas, ainda favorece, dada a amplitude de seus objetivos, o entendimento da transversalidade: ética, saúde, meio ambiente, pluralidade cultural, trabalho e consumo são temas frequentes nas discussões deflagradas pelas notícias.

Evidencia-se a possibilidade da promoção de uma integração entre as disciplinas, pela abordagem dos diversos assuntos e tipos de textos presentes no jornal, o que favorece a

interdisciplinaridade. A eleição de eixos temáticos a serem abordados através da leitura do jornal contempla, ainda, uma possibilidade de abordagem multidisciplinar.

A prioridade no uso do jornal em sala de aula deve ser a leitura. Devem ser empregadas estratégias que tornem o ato de ler agradável e que permitam ao aluno uma familiarização com o veículo: manuseá-lo, conhecê-lo e valorizar o material informativo ali contido. A utilização do jornal jamais deve ser relacionada a atividades enfadonhas.

2.2.1.8. Metodologia

A preparação do professor opera-se através de encontros, palestras, oficinas, cursos nas dependências do jornal, ou nas das secretarias municipais de Educação ou diretorias de ensino e nas próprias unidades escolares, geralmente nos horários destinados a reuniões pedagógicas. A orientação é feita também através de material pedagógico preparado para este fim e publicações no próprio jornal.

No início e no decorrer do ano são realizadas reuniões de coordenadores pedagógicos, encontros de professores, seminários, oficinas e outros eventos. A participação dos professores nestas ocasiões, embora seja facultativa, é de grande importância para que haja troca de experiências, estimulação para o trabalho, apresentação de novas propostas e replanejamento das ações que ainda não estejam bem estruturadas.

No programa Jornal-Escola há a integração de professores de diversas redes de ensino, pública e particulares, de diversas cidades o que proporciona oportunidade de interação entre os docentes. Internamente, nas escolas, as exposições dos trabalhos realizados através da utilização do jornal, devem contribuir para atrair os professores que ainda não se envolveram com o Programa.

2.2.1.9. Atividades a serem desenvolvidas na escola

As atividades a serem desenvolvidas na escola envolvem, sobretudo, recortes de notícias do jornal. A partir daí, são sugeridas as elaborações de jornal mural, álbuns variados, hemeroteca e kits pedagógicos, recomendando-se atenção aos aspectos técnicos (data, página, seção) do recorte e as questões estéticas das apresentações (murais atrativos, por exemplo).

Portfólios representativos das atividades desenvolvidas devem ser organizados pelos professores para comporem um banco de dados a ser utilizado pela coordenação do Programa em exposições, oficinas ou eventos.

Também estão previstas as exposições de trabalhos realizados com a utilização do jornal, tanto nas escolas como no espaço do Programa. São momentos de socialização e troca de experiências. A coordenadora do Programa solicita que as exposições realizadas nas escolas sejam informadas com antecedência suficiente, para que sejam divulgadas pelo jornal A Tribuna.

Além das atividades executadas com o jornal propriamente dito, ainda é possível, mediante agendamento prévio, visitar a redação e o parque gráfico do jornal A Tribuna, formadas turmas de 20 componentes. Caso a escola prefira, o processo de produção de jornal pode ser apresentado através de uma fita de videocassete, denominada Visita Eletrônica.

2.2.1.10. Recursos materiais

O recurso material impresso, recomendado preponderantemente é o jornal A Tribuna, salientando-se a facilidade do acesso e a ausência de tecnologia sofisticada, pois esta nem sempre está disponível, nas escolas. No entanto, Programa Jornal, Escola e Comunidade conta, em seu *site*, com publicações de matérias do próprio jornal, e com *links* que remetem o usuário desse serviço a informações pertinentes a todos os projetos que desenvolve. Além disso, cede aos interessados, o vídeo Visita Eletrônica em que é apresentado o processo de confecção do jornal.

A entrega do material é realizada pela denominada Rede Pacote que distribui semanalmente o encalhe de jornal da semana, e, vez por outra, cadernos editados em número superior ao de tiragem do jornal, que atendam as necessidades dos projetos desenvolvidos pelo Programa, em evidência. Assim, por exemplo, quando da criação do Projeto Porto&Mar, as escolas passaram a receber número maior de exemplares do caderno que aborda o tema, para que tivessem condições de desenvolver as atividades propostas por esse projeto

2.2.1.11. O Professor

O Programa conta, sobretudo, com o envolvimento do professor. Mesmo admitindo que outros segmentos, na escola, possam levar adiante um trabalho sistematizado, utilizando o jornal, aponta o professor como o grande deflagrador desse processo. Ressalta que competência e criatividade são fatores que interferem nos resultados obtidos, já que confere aos docentes ampla liberdade para a utilização do jornal.

Apesar disso, não se omite, nem quanto à metodologia a ser adotada pelos docentes, propondo projetos, nem quanto aos benefícios pessoais que a utilização do jornal em sala

de aula pode lhes trazer: atualização, engajamento social e político, capitalização cultural, libertação da rotina e troca de experiências. A possibilidade de publicação dos trabalhos desenvolvidos pelo jornal A Tribuna é considerada motivadora, já que se constitui em uma forma de valorizar o trabalho dos docentes.

2.2.1.12. Duração do Programa

Para participar do Programa, as escolas devem-se inscrever no início do ano letivo. As atividades encerram-se no mês de dezembro. A Rede Pacote inicia suas entregas em março, e finaliza em novembro.

2.2.1.13. Como participar do Programa Jornal, Escola e Comunidade

As escolas públicas que já participam o Programa renovam suas inscrições até meados de dezembro, enviando fichas de avaliação e renovação de inscrição ao jornal, através dos órgãos públicos a que estão jurisdicionadas: secretarias municipais de educação ou diretorias de ensino. As demais escolas e instituições devem entregar suas fichas diretamente na sede do Jornal, Escola e Comunidade.

Os interessados em participar que ainda não se encontram inscritos, podem retirar suas fichas nos órgãos públicos a que estão jurisdicionados, ou no caso de instituições particulares, na sede do Programa. Para estes, o prazo expira na primeira semana de fevereiro.

Além do cronograma veiculado pelo *site* do Programa, semanalmente é publicada uma seção no jornal A Tribuna, com informações sobre e divulgação dos eventos agendados, para atualizar os participantes.

A parte administrativa do Jornal-Escola permanece funcionando durante todo o período do recesso escolar, de segunda a sexta-feira, das 10h às 17h e mantém disponível o telefone 3211-7153, para contato.

2.2.1.14. Projetos

A partir de 1995, iniciou-se a criação dos projetos que inicialmente visavam a contemplar os temas explorados pela imprensa, à época de sua criação. Assim, por exemplo, o Projeto Porto&Mar teve início quando da discussão acerca da regionalização do Porto de Santos; o Projeto Agenda 21, quando da discussão da Agenda 21. Entretanto, a partir das manifestações dos professores nos encontros promovidos pelo Programa, foram detectadas novas demandas. Assim sendo, foram criados também projetos que objetivam contemplar outras necessidades na escola, como por exemplo, os relacionados a questões de disciplina ou violência, como Convivência Pacífica ou Educação de Valores. Por totalizarem 43, optei por arrolar os projetos em um quadro, em que constam a data de sua criação, os objetivos, as atividades agregadas e o material a ser utilizado quando de seu desenvolvimento, entendendo-os como uma possibilidade de revelação do currículo do Programa Jornal, Escola e Comunidade. Segue o quadro obtido através desse trabalho:

Ano de criação	Denominação	Objetivos	Atividades agregadas	Material
1995	1 Projeto Porto & Mar	1. Aprofundamento da temática através da leitura	1. Formação de grupos de trabalho compostos por professores de diversas escolas ou da mesma escola para desenvolver novas propostas. 2. Criação do Projeto Cultura Marítimo-Portuária 3. Palestras com o tema A importância da cultura portuária para os jovens da região, direcionadas a alunos das escolas inscritas no Programa. 4. Sorteio de brindes patrocinados pelo Hipermercado Eldorado brindes e de um pôster sobre navios, para quem colecionasse todas as edições da coluna. 5. Concurso restrito aos jovens participantes deste projeto: há uma bolsa de estudos para o curso de Logística nas Exportações, no CECAP – Centro de Ensino, Capacitação e Aperfeiçoamento Profissional de Santos.	1. Coluna específica sobre o Porto de Santos, denominada Cais & Cia.

Ano de criação	Denominação	Objetivos	Atividades agregadas	Material
1995	2 Cultura Marítimo-Portuária	1. Incentivo à leitura de textos jornalísticos 2. Estudo do tema: problemas existentes, potencial a ser explorado, relação com o mercado de trabalho no porto, terminais, tipos de navios, tipos de cargas, segurança, sistema de administração, privatização, importação, exportação, poluição dos oceanos, construção de marinas, pesca.	1. Encontro entre professores denominado O Porto – do passado ao presente – embarque nesse evento, incluindo uma visita ao Porto de Santos e a oficina A importância do estudo do Porto para jovens da região. 2. Oficina Cultura regional. 3. Álbuns de recortes sobre o tema.	1. Textos jornalísticos respeito do tema: problemas existentes, potencial a ser explorado, relação com o mercado de trabalho. 2. Seção Porto & Mar , publicada todos os dias, poderão ser encontradas matérias, fotos e ilustrações para este estudo. 3. As colunas seqüenciadas Cais & Cia, publicadas em 1996, que contém noções básicas sobre Cultura Marítimo-Portuária, disponíveis para cópia, na sede do Programa.
1995	3	1. Incentivo a procedimentos para diminuir o conflito entre docentes e discentes.	1. Jogos cooperativos. 2. I Gincana Cultural 3. I Encontro de Educação para a Paz da Baixada Santista	

Ano de criação	Denominação	Objetivos	Atividades agregadas	Material
	Convivência Pacífica		4. Apresentação do livro <i>A paz começa em você</i> de Ken O'Donnell (autor australiano especialista em desenvolvimento pessoal). 5. Encontro de psicólogos com abordagem de temas como As frustrações e as vivências da infância influem no processo de formação do ser humano, ou O processo comportamental dos alunos é apenas uma repercussão da postura do professor e da direção da escola. Oficina Aprenda a Controlar o Estresse.	
1996	4 Projeto Harmonia	1. Melhoria o processo de ensino. Promoção de aprendizagem em menor tempo, com menos desgaste e mais qualidade. 2. Combate ao desgaste físico e mental. 3. Harmonização geral do organismo. Difusão de técnicas indicadas para o controle da indisciplina em sala de aula.	1. Técnicas de ioga na escola. 2. Exercícios respiratórios.	Matérias especiais a serem publicadas em A Tribuna.
1996		1. Incentivo à discussão do tema cidadania.	1. Oficina Jovem cidadão consciente e participante.	1. Matérias especiais a serem publicadas em

Ano de criação	Denominação	Objetivos	Atividades agregadas	Material
	5 Cidadania e Ação	2. Estímulo, nos alunos, do interesse pela vida política da cidade.	2. Formação de grupos de trabalho	A Tribuna. 2. <i>Carta da Terra</i> , (subsídio para os projetos referentes à educação de valores, ambiental e direitos humanos).
1996	6 Cri-ção	1. Exercício da formulação de hipóteses para a solução de problemas apresentados nos textos jornalísticos.		1. Textos jornalísticos.
1996	7 Oficinas de Poesias	1. Desmistificação do uso da poesia na sala de aula.	1. Encontros envolvendo poetas, alunos e professores.	
1997	8	1. Melhoria o processo de ensino. Promoção de aprendizagem em menor tempo, com menos desgaste e mais qualidade. 2. Combate ao desgaste físico e mental. 3. Harmonização geral do	1. Projeto Harmonia. 2. Projeto Educação de Valores	1. Notícias de jornal, ou de outros veículos da mídia que focalizem a violência. 2. <i>Carta da Terra</i> , (subsídio para os

Ano de criação	Denominação	Objetivos	Atividades agregadas	Material
	Qualidade de Vida	organismo. Difusão de técnicas indicadas para o controle da indisciplina em sala de aula. 4. Discussão de notícias de jornal. 5. Abordagem do tema violência. Exercício de resoluções pacíficas de conflitos. 6. Estímulo do interesse do aluno também pela leitura de matérias otimizadoras. 7. Discutir das causas da violência e de como superá-las. 8. Acompanhamento de medidas tomadas por autoridades, para combater a violência. 9. Discussão do que cabe à polícia e do que compete à educação, na formação de pessoas menos agressivas. 10. Discussão, nas aulas de História, de matérias sobre conflitos bélicos, atentando, especialmente, para os acordos de paz e para os pacificadores. 11. Discussão de matérias sobre drogas, alcoolismo, excessos no trânsito, consumismo e outros fatores, mostrando como cada um pode desencadear a violência.		projetos referentes à educação de valores, ambiental e direitos humanos). 3. Banco de dados do JEC sobre educação de valores, contendo programas de diversas organizações, bibliografia, trabalhos realizados nas escolas. 4. Matérias sobre ações positivas e construtivas.
1997		1. Discussão de notícias de jornal.	1. Oficina O jornal como recurso	1. Notícias de jornal,

Ano de criação	Denominação	Objetivos	Atividades agregadas	Material
	9 Educação de Valores	2. Abordagem do tema violência. Exercício de resoluções pacíficas de conflitos. 3. Estímulo do interesse do aluno também pela leitura de matérias otimizadoras. 4. Discutir das causas da violência e de como superá-las. 5. Acompanhamento de medidas tomadas por autoridades, para combater a violência. 6. Discussão do que cabe à polícia e do que compete à educação, na formação de pessoas menos agressivas. 7. Discussão, nas aulas de História, de matérias sobre conflitos bélicos, atentando, especialmente, para os acordos de paz e para os pacificadores. 8. Discussão de matérias sobre drogas, alcoolismo, excessos no trânsito, consumismo e outros fatores, mostrando como cada um pode desencadear a violência.	- para a educação de valores. 2. Apresentação da técnica denominada Jornal vivo (transformação de notícias em histórias a serem contadas). 3. Palestra Oportunidade de crescimento nos relacionamentos humanos. 4. Jornal-teatro (dramatização de notícias de violência aplicando a abordagem pacífica dos conflitos, incentivando atitudes positivas que levem à solução pacífica do problema). 5. Arquivamento de matérias do jornal que abordam temas que contribuam para a formação de pessoas equilibradas. 6. Criação de murais e álbuns de recortes.	- ou de outros veículos da mídia que focalizem a violência. 2. <i>Carta da Terra</i>, (subsídio para os projetos referentes à educação de valores, ambiental e direitos humanos). 3. Banco de dados do JEC sobre educação de valores, contendo programas de diversas organizações, bibliografia, trabalhos realizados nas escolas. 4. Matérias sobre ações positivas e construtivas.
1997	10	1. Abordagem de questões referentes a higiene, limpeza e meio ambiente. 2. Discussão de medidas políticas para o desenvolvimento do potencial	1. Encontro de Educação Turística e Educação Ambiental, com palestra sobre o tema Ecoturismo – conhecendo para preservar.	1. Caderno de Turismo de a Tribuna 2. Textos jornalísticos relacionados ao tema, encontrados em diversas

Ano de criação	Denominação	Objetivos	Atividades agregadas	Material
	Educação Turística	turístico da região, bem como problemas relacionados ao fluxo de turistas, movimento nas estradas, programações especiais para atrair visitantes, a criação de parques temáticos e projetos que abrangem o turismo. 3. Conhecimento do rico patrimônio histórico da região. 4. Incentivo a escrita e à publicação de pesquisas de estudantes.	2. Convite aos alunos dos cursos de Biologia, Oceanografia, Comércio Exterior e Relações Internacionais e de outros cursos que tivessem interesse em divulgar suas pesquisas, sobre os temas: a preservação dos oceanos; a exploração sustentável dos recursos oceânicos e o potencial inexplorado dos oceanos com, no máximo 80 linhas, a serem escolhidas, mensalmente, para publicação no Caderno Porto&Mar, do jornal A Tribuna.	seções do jornal. 3. Suplementos especiais do jornal A Tribuna publica por ocasião do aniversário de cada cidade da Baixada Santista. 4. Noticiário Local do jornal A Tribuna. Caderno Cidades do jornal A Tribuna.
1997	11 Agenda 21	1. Abordagem do desenvolvimento sustentável.	1. Oficina Agenda 21, alavanca para o desenvolvimento sustentável. 2. Oficina Lixo, uma questão de sobrevivência. 3. Oficina Conservação da biodiversidade. 4. O jornal como instrumento de participação e conscientização, em 5. Oficina Descubra o planeta água, no Museu de Pesca de Santos. 5. Palestra: Descubra o planeta água. 6. Oficina Educação para o	1. Folheto Agenda 21 2. <i>Carta da Terra</i>, (subsídio para os projetos referentes à educação de valores, ambiental e direitos humanos).

Ano de criação	Denominação	Objetivos	Atividades agregadas	Material
			desenvolvimento sustentável.	
1997	12 Cooperação	1. Abordagem do trabalho cooperativo. 2. Exploração de metodologia para promoção da ética de cooperação e de valores humanos essenciais. 3. Exercício da tomada de decisões em consenso. 4. Exercício da liderança. 5. Exercício do diálogo. 6. Exercício da empatia.	1. Oficina Lugar bonito 2. Jogo cooperativo Lugar bonito. 3. Jogos cooperativos de tabuleiro. 4. Jogo da Terra. Obs: Lugar bonito, é o lugar em que os jogadores trabalham juntos e não uns contra os outros.	
1997	13 Iniciação Em Informática	1. Elaboração de álbuns de recortes sobre temas escolhidos pelas escolas.. 2. Coleção de recortes do jornal A Tribuna.	1. Concursos. 2. Sorteio de uma bolsa de estudos em escola de informática. 3. Sorteio de brindes.	1. Cadernos de Informática do jornal A Tribuna.
1997	14 Educação para o	1. Orientação para cuidados com o trânsito.		1. Cadernos de Turismo do jornal A Tribuna.

Ano de criação	Denominação	Objetivos	Atividades agregadas	Material
	Trânsito			
1998	15 JE Itinerante	1. Atendimento a escolas distantes.	1. Visitas da equipe do Jornal, Escola e Comunidade às escolas.	
1998	16 Visita eletrônica	1. Elaboração de um jornal escolar.	1. Empréstimo, às escolas, de fitas de vídeo.	1. Acervo de fitas de vídeo do jornal A Tribuna.
1998	17 Educação para a Sensibilidade	1. Estreitamento do contato com a natureza.	1. Oficina de ikebana.	
1998	18 Projeto de Orientação	1. Orientação para o Mercado de trabalho para jovens. 2. Exploração do Trabalho enquanto um dos temas transversais indicados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais. 3. Desenvolvimento da cultura da empregabilidade. 4. Fortalecimento emocional.	1. Balcão de Empregos (atividade que se constitui em painéis com notícias específicas, podendo ser consultados por toda comunidade). 2. Pasta com anúncios e matérias mostrando a diversidade de profissões. 3. Confecção de Murais Comunitários.	1. Caderno Classificados do jornal A Tribuna. 2. Seção Sua Chance, publicada toda segunda-feira no jornal A Tribuna. 3. Matérias do noticiário que abordam assuntos

Ano de criação	Denominação	Objetivos	Atividades agregadas	Material
	para o Mercado de Trabalho	5. Enfrentamento do desemprego. 6. Análise de funções e postos de trabalho (no que consistem, quais os pré-requisitos, quais os recursos e treinamentos necessários para se preparar para determinada profissão). 7. Análise cursos (requisitos, preços, horários e duração).	4. Confecção de murais acessíveis à comunidade, com anúncios de empregos.	relacionados ao mercado de trabalho.
1998	19 Eleitor do Futuro	1. Prática do voto.	1. Simulação de eleições em 12 unidades escolares da região. 2. Apuração no Salão Paulo Clemente Santini, com a participação de alunos e professores.	
1999	20 Crescimento da Mulher através da Leitura	1. Incentivo à mulher para a busca da leitura de livros, jornais e revistas. 2. Favorecimento de oportunidade para a aquisição de conhecimentos que promovam o desenvolvimento pessoal da mulher. 3. Discussão de soluções para problemas femininos.	1. Cadastro de títulos de matérias jornalísticas, para elaboração de kits que fiquem disponíveis para “uso nas escolas, consultórios médicos e dentários, salões de beleza e outros locais, onde haja concentração feminina. 2. Murais com recortes e opiniões e kits com publicações sobre temas específicos: saúde da mulher; relações interpessoais;	1. Matérias publicadas que abordem assuntos específicos sobre a condição da mulher (legislação, defesa da mulher, mercado de trabalho etc).

Ano de criação	Denominação	Objetivos	Atividades agregadas	Material
			sexualidade; estética; legislação; movimentos de conscientização; auto-conhecimento e a mulher no mercado de trabalho.	
1999	21 Análise da imagem	1. Discussão e análise de fotos, ilustrações, mapas, charges e gráficos.	1. Oficina Análise da imagem	1. Matérias jornalísticas com fotos, ilustrações, mapas, charges e gráficos, do jornal A Tribuna.
1999	22 Rir para não Chorar	1. Abordagem do humor das charges como contribuição para o destaque de problemas sociais, econômicos e políticos. 2. Enfoque de questões da realidade escolar ou comunitária. 3. Diferenciação entre charge, caricatura e cartum. 4. Abordagem de questões éticas relativas aos profissionais da área destacando a necessidade de atualização no momento da crítica e o envolvimento de certezas sobre os alvos da crítica. 5. Abordagem da forma e da criatividade.	1. Oficina Rir para não chorar. 2. Coleção de charges do jornal. 3. Classificação das charges (nacionais/regionais/locais/econômicas/políticas etc) 4. Criação de charges a partir de aspectos da realidade 5. Concursos de charges. 6. Confecção de álbuns de charges dos alunos. 7. Exposição de charges em murais na escola. 8. Inclusão de charges nos jornais escolares.	1. Charges, caricaturas e cartuns publicados no jornal A Tribuna.

Ano de criação	Denominação	Objetivos	Atividades agregadas	Material
1999	23 Vamos Descobrir o Brasil	1. Desenvolvimento de trabalhos em comemoração aos 500 anos do Descobrimento. 2. Incentivo aos jovens/crianças à valorização do próprio país.	1.Reuniões com professores das diversas disciplinas.	1. Reportagens sobre comemorações dos 500 anos do Descobrimento.
1999	24 Baixada Santista – Berço da Civilização Brasileira	1. Desenvolvimento de trabalhos em comemoração aos 500 anos do Descobrimento. 2. Incentivo aos jovens/crianças à valorização do próprio país.		1. Reportagens sobre comemorações dos 500 anos do Descobrimento. 2. Textos jornalísticos relacionados ao tema, encontrados em diversas seções do jornal.

Ano de criação	Denominação	Objetivos	Atividades agregadas	Material
1999	25 Aprendendo a Fazer Jornal	1. Abordagem do uso da informação na construção de uma sociedade democrática. 2. Estimulo ao hábito da interação com os meios de comunicação. 3. Exercício de seleção de fatos que podem ser notícias. 4. Discussão das questões éticas que devem orientar a prática da comunicação social.	1. Oficinas para o desenvolvimento de habilidades referentes à elaboração de textos. 2. Criação de um jornal. 3. Oficina sobre jornal escolar.	1. Alô Tribuna (canal de comunicação entre o leitor e o jornal). 2. Seção Tribuna do Leitor reservada a opiniões dos leitores do jornal A Tribuna.
1999	26 Lições de vida através de notícias de morte	1. Demonstração de que aos a discussão bem embasada sobre o assunto pode proporcionar maior tranquilidade e equilíbrio para as pessoas, diminuindo o medo e a angústia. 2. Promoção da autoconscientização sobre o fenômeno morte biológica. Disseminação de estratégias didáticas para tratar o tema.	1. Minicurso Lições de vida através de notícias de morte, com pesquisadores de tanatologia.	1. Notícias sobre morte, individuais ou coletivas. 2. Matérias sobre doenças que podem acarretar a morte; sobre eutanásia; doação de órgãos; mortes naturais; acidentais, traumáticas e guerras.

Ano de criação	Denominação	Objetivos	Atividades agregadas	Material
2000	27 Escola Solidária	1. Conhecimento de problemas enfrentados por pessoas carentes. 2. Discussão de formas de assistência e promoção social. Exercício da cidadania.	1. Arquivamento de matérias sobre ações de cidadania e solidariedade desenvolvidas por escolas ou outras organizações. 2. Confeção de painel/arquivamento de matérias/notas que solicitam o apoio da comunidade para serviços de promoção social. 3. Programações para doação de roupas, alimentos, produtos de higiene. 4. Visitas às entidades que cuidam de crianças e idosos, promovendo atividades de integração.	1. Notícias sobre pessoas e entidades carentes. 2. Matérias ou notas (seção comunicação), mostrando a necessidade da ajuda da comunidade para manter as instituições e serviços de promoção social 3. Publicações nos suplementos A Tribuninha e no caderno Tribu, sobre o trabalho social desenvolvido por escolas.
2001	28 De Olho na Cidade	1. Discussão das notícias da cidade na qual a escola está inserida. 2. Estímulo à sugestão de soluções para os problemas enfrentados pelas cidades e/ou comunidades.	1. Criação de painel em local de fácil acesso, para que possa atrair o interesse do maior número possível de pessoas da escola e da comunidade. 2. Elaboração de pastas volantes com a sucessão das matérias que forem sendo publicadas. 3. Votação das notícias do mês que agradam e desagradam os leitores. 4. Interação com o jornal.	1. Notícias sobre cidade na qual a escola está inserida. 2. Alô Tribuna.

Ano de criação	Denominação	Objetivos	Atividades agregadas	Material
			5. Sugestões de pautas.	
2001	29 Cidadania Metropolitana	1. Conhecimento de como está desenvolvendo o processo de metropolização da Baixada Santista. 2. Conhecimento da estrutura governamental da metropolização. 3. Participação no desenvolvimento do processo da metropolização.	1. Arquivamento de matérias para formação de banco de dados. 2. Elaboração de mapas e maquetes ilustrando as matérias. 3. Classificação das matérias: aspectos políticos, propostas de ações, câmaras temáticas, planejamentos, problemas que dificultam o processo. 4. Sugestões de pautas, ao jornal, com assuntos pertinentes à metropolização.	1. Leitura e discussão de matérias publicadas sobre metropolização. 2. Tribuna do Leitor – Tribuna Livre.
2001	30 Um Porto em cada Escola	1. Conhecimento do funcionamento do trabalho portuário.	1. Painel: Escolhe-se uma parede em lugar de fácil acesso para a construção de um porto de papel, mostrando os tipos de navios, o trabalho no porto, os terminais.	1. Fotos do jornal A tribuna e legendas explicativas.
2002	31 Pedagogia da Cooperação	1. Desenvolvimento de trabalho cooperativo.	1. Gincanas cooperativas.	
2002		1. Facilitação do intercâmbio entre		

Ano de criação	Denominação	Objetivos	Atividades agregadas	Material
	32 JE Jovem	universidades.		
2003	33 Educação Fiscal	1. Conhecimento da relevância dos impostos para o exercício da cidadania. 2. Acompanhamento das reformas tributária e previdenciária. 3. Abordagem de conceitos envolvidos em cada imposto. 4. Influência dos impostos sobre a vida dos cidadãos.		1. Matérias publicadas no jornal A Tribuna, sobre o tema.
2003	34 Brasil em Mudanças	1. Discussão de mudanças políticas ocorridas em diversas áreas do país. 2. Distinção entre interesse coletivo e interesse particular. 3. Desenvolvimento do senso crítico e da responsabilidade social.	1. Síntese das informações e opinião na Ficha padronizada “Projeto Brasil em Mudanças”. 2. Montagem de pastas com fichas-amostra de notícias trabalhadas. 3. Montagem de murais com notícias de maior interesse para socialização das informações. 4. Montagem de kits com as matérias, na biblioteca, para fonte de consulta. 5. Pesquisas de opinião na comunidade sobre questões polêmicas. 6. Interação com o jornal. 7. Confecção de charges sobre o	1. Matérias (notícias, reportagens, entrevistas, colunas assinadas, editoriais, charges) que focalizam o tema “mudanças”, relacionadas ao processo político atual., do jornal A Tribuna. 2. Tribuna do Leitor

Ano de criação	Denominação	Objetivos	Atividades agregadas	Material
			assunto das matérias.	
2003	35 Leitura Solidária	1. Inclusão digital de alunos e professores, através da leitura de jornais em meio eletrônico.		
2003	36 JE Informática	1. Inclusão digital de alunos e professores, através da leitura de jornais em meio eletrônico. 2. Ampliação das opções de acesso à informação através do jornal <i>on line</i>. 3. Utilização do jornal <i>on line</i> como um recurso para planejamento de atividades que poderão ser desenvolvidas com o jornal impresso.	1. Contato com profissionais da área do jornalismo eletrônico, através de encontros presenciais e <i>on line</i>. 2. Confecção de caderno de vocabulário específico de informática. 3. Confecção de cadastro de <i>sites</i> publicados. 4. Confecção de coletâneas de recortes com colunas específicas: <i>sites</i>, <i>bookmark</i>, livros, leitura rápida. 5. Confecção de coletânea de matérias temáticas, como: A informática a serviço da sociedade; Mercado de trabalho; Ética na informática; Inovação na informática (programas, softwares etc.); <i>Sites</i> indispensáveis; Vírus e prevenção. Leitura da coluna do JE e <i>home-page</i>,	1. Seção Digital do jornal A Tribuna. 2. <i>Home page</i> do Jornal, Escola e Comunidade.

Ano de criação	Denominação	Objetivos	Atividades agregadas	Material
			6. Avaliação da <i>home-page</i> do JE, divulgando atividades das escolas através de <i>links</i> .	
2004	37 Educação Política	1. Compreensão do processo de representatividade.	1. Ciclo de palestras com especialistas em política, economia ou assistência social.	
S/d	38 Jornal nas Bibliotecas e Salas-Ambiente	1. Aquisição do hábito de leitura.	1. Ativação de atividades e/ou criação de bibliotecas/salas-ambiente ou salas de leitura.	

Ano de criação	Denominação	Objetivos	Atividades agregadas	Material
S/d	39 Construindo a Cultura Regional	1. Incentivo à leitura de textos jornalísticos. 2. Estudo do tema: problemas existentes, potencial a ser explorado, relação com o mercado de trabalho no porto, terminais, tipos de navios, tipos de cargas, segurança, sistema de administração, privatização, importação, exportação, poluição dos oceanos, construção de marinas, pesca. 3. Abordagem de questões referentes a higiene, limpeza e meio ambiente. 4. Discussão de medidas políticas para o desenvolvimento do potencial turístico da região, bem como problemas relacionados ao fluxo de turistas, movimento nas estradas, programações especiais para atrair visitantes, a criação de parques temáticos e projetos que abrangem o turismo. 5. Conhecimento do rico patrimônio histórico da região. 6. Incentivo a escrita e à publicação de pesquisas de estudantes.	1. Projeto Cultura Marítimo Portuária 2. Projeto Educação Turística	

Ano de criação	Denominação	Objetivos	Atividades agregadas	Material
S/d	40 A Preservação da Memória da Região Através do Jornal	1. Valorização do jornal A Tribuna como veículo de preservação da memória da região. 2. Confronto entre passado e presente para análise de transformações ocorridas, como os prós e os contras da aceleração do desenvolvimento; o patrimônio preservado; o patrimônio histórico desgastado/extinto; os valores de nossa cultura; os estilos de cada época.	1. Confeção de álbuns de recortes de fotos e fatos: das cidades da região; dos patrimônios históricos (Teatro Coliseu, Bolsa do Café, monumentos e estátuas; dos meios de transportes da região através dos tempos; de museus da região. 2. Exposição de artes relacionadas ao tema. 3. Biografias de personalidades que se destacaram na história da região.	1. Fotos antigas e textos que revivem os velhos tempos publicados no jornal A Tribuna. 2. Matérias da Seção Santos em 19XX do jornal. 3. Notícias sobre ações relacionadas à preservação da memória da região, publicadas pela editoria Local e no caderno Cidades do jornal A Tribuna.
S/d	41 Educação para o	1. Discussão de temas relacionados ao desenvolvimento da região como a violência na Baixada, os lixões, a falta de universidade pública, o desemprego, os resultados da Nova Imigrantes. 2. Discussão de ações relativas ao saneamento dos problemas.	1. Arquivamento das matérias para formação de acervo. 2. Trabalhos de arte como maquetes, ilustrações, murais ou charges. 3. Campanhas na comunidade. 4. Pesquisas de opinião	1. Agenda 21. 2. <i>Carta da Terra</i>. 3. Cadernos Ciências e Meio Ambiente do jornal A Tribuna. 4. PCN – Temas Transversais (Meio Ambiente).

Ano de criação	Denominação	Objetivos	Atividades agregadas	Material
	Desenvolvimento Sustentável			
S/d	42 Utilização do Jornal como Recurso para a Educação Emocional	1. Reflexão sobre em como lidar com as emoções que geram desequilíbrios. 2. Leitura crítica isenta de julgamentos. 3. Identificação de emoções que a leitura de determinadas notícias pode despertar nos leitores. 4. Identificação de emoções que podem ter desencadeado determinadas notícias. 5. Discussão de maneiras de gerenciar os conflitos emocionais.	1. Dramatização de notícias. 2. Estudo de filmes e peças de teatro.	1. Matérias que abordam o tema, publicadas na revista AT e nos caderno Tribu e comentários sobre filmes, vídeos e peças de teatro no Caderno Galeria, do jornal A Tribuna.
S/d		1. Abordagem da educação alimentar.	1. Elaboração de arquivos de receitas de jornal.	1. Matérias sobre tecnologia na

Ano de criação	Denominação	Objetivos	Atividades agregadas	Material
	43 Projeto Jornal-Escola Chega à Cozinha	2. Conhecimento da importância de uma alimentação saudável (receitas, orientações sobre preparo e balanceamento de refeições rápidas, econômicas e nutritivas). 3. Discussão sobre o preconceito contra o trabalho feminino. 4. Abordagem das reações do organismo à era da “comida por quilo”, do <i>fast-food</i> e dos congelados.	2. Álbum de recortes. 3. Confecção de murais	cozinha. 2. Matérias relacionadas à nutrição e à saúde. 3. Matérias sobre consumo de alimentos, altas de preços, produtos da época. 4. Matérias que contribuam para a construção de uma “cultura culinária”. 5. PCN – Temas Transversais (Saúde)

Quadro 1 - Currículo do Programa Jornal, Escola e Comunidade

Capítulo 3

Formação de professores

Ao buscar as contribuições que a participação no Programa Jornal, Escola e Comunidade acrescentou à prática dos professores da escola selecionada para a investigação, procurei suas aproximações com programas de formação de professores, entendendo serem esses programas a fonte de permanente atualização da prática docente.

Ao tomar o termo formação, inicialmente remeti-me a Garcia (1995), no que o autor explicita-a como ações destinadas à construção de saberes e saberes-fazer, por adultos. Emprestei, ainda, os significados que lhe atribuem Cró (1998), Shulmann (1997) e novamente Garcia (1995), ao remeter-me à formação de professores: trata-se de um processo orgânico, contínuo que começa pela formação inicial e se prolonga, através da formação continuada (Cró, 1998), habilitando-o para ingresso e permanência no mercado de trabalho (Shulmann, 1997) e possibilitando-lhe não só a construção de uma carreira profissional, mas também a intervenção na qualidade da educação (Garcia, 1995).

Esta concepção admite a distinção entre formação inicial e formação continuada. A formação inicial, como a apresenta Garcia (1999), ocorre em instituição específica de formação de professores que se encarrega de proporcionar, ao futuro docente, a aquisição de conhecimentos pedagógicos, das disciplinas acadêmicas e das práticas de ensino.

A formação continuada (Mizukami, 2002), como preferi denominar aquela que se sucede à inicial pode ser encontrada sob mais de uma designação – contínua (Nóvoa, 2000) ou permanente (Garcia, 1999), por exemplo, - e ocorrer sob as mais diversas formas. Para tentar caracterizar a relação que se estabelece entre a escola pesquisada e o programa focado, lancei mão das considerações de Chantraine-Demailly (1990) que divide os

modelos de formação continuada, inicialmente, em duas categorias: informais e formais. Como informais, trata a formação docente que pode ocorrer acidentalmente, pela imitação ou aconselhamento de mestres ou colegas. Entretanto, em André (1997), encontrei, ainda, a expressão informal para caracterizar as práticas de formação de professores totalmente desvinculadas das oficiais.

Opondo-se às formações que se desenvolvem nessas situações, Chantraine-Demilly (1990) apresenta as formações chamadas formais, que se distinguem das pertencentes à categoria anterior pela forma como se concretizam. Essas formas resumem-se em quatro: forma universitária, a formativa-contratual, a forma interativa-reflexiva, e a forma escolar. A forma universitária caracteriza-se pela ênfase que confere aos saberes teóricos construídos pelos formadores. Na forma formativa-contratual, divisa-se a difusão dos saberes que, considerados necessários pelo empregador, são transmitidos aos formandos, em seu horário de serviço, em decorrência de um contrato entre a instituição formadora e a empresa empregadora. A forma interativa-reflexiva também é estabelecida mediante contrato, sendo pautada, entretanto, não nas determinações do empregador, mas na resolução de problemas relacionados à atividade profissional dos formandos, conferindo alguma autonomia à instituição contratada. Na forma escolar, os saberes a serem difundidos constam de um programa oficial legitimado por instâncias de qualquer natureza (Estado, igreja, escola...), eximindo formadores e formandos da responsabilidade pelo que ali se aborda, particularizando-se ainda pela obrigatoriedade da frequência aos programas de formação.

Estas considerações singularizariam o Programa Jornal, Escola e Comunidade posto que ele não se configura entre nenhuma destas formas, já que não se limita a um aconselhamento individualizado, não profissionaliza, não emerge da universidade, em

defesa de qualquer teoria; não deriva de qualquer contrato entre empregador e formador; não se atém a programas oficiais tampouco caracteriza-se pela de frequência obrigatória. O programa em foco não explicita sua fundamentação, estabelecendo laços estreitos com esta ou aquela área do conhecimento, guardando preceitos que o relacionem estritamente à didática ou à organização escolar. Seu objetivo central é a prática docente, e, por não originar-se em instituições que se dedicam à formação de professores, talvez seu compromisso com qualquer teoria seja tênue, desobrigando-o de declará-lo. Seus propósitos emergem das atividades que deflagra junto aos professores, embora tenha construído sólida identidade.

A respeito de programas de formação continuada que via de regra não cumprem seus fins, em Torres (1999) encontrei justificativas. No quadro que se segue, elaborado pela autora, aparecem, à esquerda, os prováveis determinantes do fracasso destes programas, e, à direita, breves comentários a respeito destes determinantes.

<i>EL MODELO DE PREPARACION DOCENTE QUE NO HA FUNCIONADO</i> Rosa Maria Torres (1999)	
<i>Cada nueva política, plan o proyecto parte de cero</i>	<i>(se ignoran o desestiman los antecedentes, el conocimiento y la experiencia acumulados)</i>
<i>Piensa la formación/capacitación como una necesidad mayoritaria y principalmente de los docentes</i>	<i>(no también de los directores, supervisores y recursos humanos em general vinculados al sistema educativo a los diferentes niveles)</i>
<i>Ve la preparación aislada de otras dimensiones de la condición docente</i>	<i>(reclutamento, salarios, condiciones laborales, mecanismos de promoción, etc)</i>
<i>Ignora las condiciones reales del magisterio</i>	<i>(motivaciones, inquietudes, conocimientos, tiempo y recursos disponibles, etc)</i>
<i>Es vertical viendo a los maestros únicamente en un rol pasivo de receptores y capacitandos</i>	<i>(no consulta ni busca la participación activa del profesorado para la definición y el diseño del plan de reforma y del plan de formación, en particular)</i>
<i>Parte de una propuesta homogénea destinada a “los maestros” en general</i>	<i>(en lugar de buscar ajustar la oferta a los distintos tipos de maestros y a sus necesidades específicas.)</i>
<i>Se basa en una concepción instrumental de la formación docente</i>	<i>(la formación en servicio es vista como una herramienta para implementar una determinada política, programa, proyecto o incluso texto)</i>

EL MODELO DE PREPARACION DOCENTE QUE NO HA FUNCIONADO Rosa Maria Torres (1999)	
<i>Asume que la necesidad de preparación es inversamente proporcional al nivel y grado en que se enseña</i>	<i>(desconociendo con ello la importância y complejidad de la enseñanza a niños pequeños y en los primeros grados)</i>
<i>Apela a incentivos y motivaciones externas</i>	<i>(tales como puntajes, ascenso, escalafón, antes que al objetivo mismo del aprendizaje y la profesionalización docentes)</i>
<i>Se dirige a docentes individuales</i>	<i>(no a grupos o equipos de trabajo, o a la escuela como institución)</i>
<i>Se realiza fuera del lugar de trabajo</i>	<i>(típicamente, se saca al maestro de su escuela en vez de hacer de la escuela el lugar privilegiado de formación permanente)</i>
<i>Es puntual y asistemática</i>	<i>(no está inserta en un esquema de formación y actualización continuas del magisterio)</i>
<i>Se centra en el evento – curso, seminario, conferencia, taller – como la modalidad privilegiada y hasta única de enseñanza-aprendizaje docente</i>	<i>(desconociendo o viendo como secundarias otras modalidades: intercambio horizontal entre maestros, trabajo en grupos, passantias, autestudio, educación a distancia, etc)</i>
<i>Disocia gestión administrativa y gestión pedagógica</i>	<i>(lo pedagógico se considera patrimonio de los docentes y lo administrativo de los administradores, desconociendo la necesidad de desarrollar competencias integrales en ambos sectores)</i>
<i>Disocia contenidos y métodos (saber la materia y saber enseñar) y privilegia los contenidos</i>	<i>(ignorando la necesaria complementariedad de ambos saberes y la importancia del saber pedagógico para el perfil y el desarrollo de componentes lúdicos)</i>
<i>Considera la educación/formación/capacitación como un asunto formal, revestido de seriedad y solemnidad</i>	<i>(despreciando la importancia de crear un ambiente informal, relajado, apto para la intercomunicación y el desarrollo de componentes lúdicos)</i>
<i>Está centrada en el punto de vista de la enseñanza: enseñar como objetivo</i>	<i>(antes que en el punto de vista del aprendizaje: lograr aprendizajes significativos en los alumnos como objetivo)</i>
<i>Ignora el conocimiento y la experiencia previa de los docentes</i>	<i>(en lugar de partir de ellos para construir sobre ellos)</i>
<i>Está orientada a corregir y mostrar debilidades</i>	<i>(antes que valorar y reforzar fortalezas)</i>
<i>Es academicista y teoricista, centrada en el libro</i>	<i>(niega la práctica docente como espacio y materia prima para el aprendizaje)</i>
<i>Se basa en el modelo frontal y transmisivo de enseñanza</i>	<i>(la enseñanza como transmisión de información y el aprendizaje como recepción pasiva de dicha información)</i>
<i>Es incoherente con el modelo pedagógico que se propone a los docentes para su práctica en el aula</i>	<i>(se les pide promover la enseñanza activa, la participación, el pensamiento crítico, la creatividad, que no experimentam em su próprio proceso de aprendizaje) (TORRES, 1999)</i>

Quadro 2 – Características de programas de formação docente

O exame deste quadro sugere que alguns predicados mínimos devem estar presentes quando da formulação de programas de formação continuada de professores. Atenta a esta crítica de Torres (1999), e a uma experiência pessoal acumulada na área da educação, em que programas de formação continuada de professores sucedem-se sem que seus rastros atinjam a escola, optei, então, não por confrontar o Programa Jornal, Escola e Comunidade com qualquer outro programa com que já obtive contato por força de minha atividade profissional, mas por elaborar um instrumento para avaliá-lo, cujas origens encontram-se nas propostas de diversos estudiosos do tema.

Para formular parâmetros especialmente dirigidos à apreciação do programa de formação de professores em foco, comparei os ensinamentos de Schön (1995), Gómez (1995), Garcia (1995), Cró (1998), Mizukami (2002), Shulmann (1997), Imbernón (2004), Nóvoa (2000) e Sacristán (1992) referentes ao que deve ter um programa adequado de formação de professores, extraíndo-lhes somente o que considereei essencial para alcançar meu intento, sem, portanto, alongar-me, pulverizando informações que pudessem me desviar deste objetivo, procurando, também, evitar redundâncias.

Schön (1995) destaca a necessidade da promoção da reflexão sobre a prática, mencionando o *practicum reflexivo* que aproxima do *aprender fazendo*. Nesse sentido, a formação de professores deve abranger também os que se encarregam da supervisão de seu trabalho e incluir a construção de competências que permitam o desenvolvimento de uma contínua reflexão sobre a prática, tomando consciência da própria aprendizagem. Trata-se de um processo (e, portanto, contínuo) ao qual o professor deseja submeter-se, e que pretende favorecer-lhe a compreensão de uma determinada matéria, pelo aluno e a interação interpessoal entre o professor e o aluno, integrada ao contexto institucional.

Gómez (1995) distingue duas tendências dos programas de formação. O primeiro seria baseado na racionalidade técnica em que se verifica o isolamento dos docentes que uma vez subordinados aos produtores do conhecimento, tornam-se meros aplicadores de técnicas. O segundo, denominado modelo reflexivo e artístico de formação de professores, em que os docentes não se limitam a aplicar técnicas, devendo compor e comparar novas estratégias de ação, construindo o próprio conhecimento profissional. A prática deve-se constituir no eixo do currículo da formação de professores.

Garcia (1995), igualmente, destaca a prática reflexiva metacognitiva, contextualizada e em cooperação com os pares. Aponta habilidades e atitudes relacionadas à construção do próprio conhecimento (diagnosticar, descrever, compilar dados, analisar, planejar, avaliar...) a serem desenvolvidas pelos professores coletivamente, acrescentando que a avaliação da própria prática deve ser formativa e somativa, permitindo o diagnóstico de problemas e benefícios auferidos.

Cró (1998) propõe, como essenciais a um programa de formação de professores, um estudo prospectivo, baseado em uma predição possível pela análise do contexto, em que não podem faltar uma concepção precisa de aprendizagem, o envolvimento do pessoal dirigente das escolas, uma metodologia fundamentada em diagnóstico, unidades de formação por módulos, partilha de responsabilidades entre formador e formados, previsão e avaliação da mudança, além de ter como objetivo a eficácia. Para a autora, importa sobretudo o sentido que o docente atribui às mudanças que incorpora à sua prática, tendo participado de um programa de formação.

Mizukami (2002), retomando Gómez (1995), apresenta dois modelos de formação e distingue a formação inicial da formação continuada. O primeiro modelo é o fundamentado na racionalidade técnica, assim caracterizado, por apresentar um currículo que privilegia o

saber escolar molecular em que as peças isoladas podem ser agrupadas de maneira a compor um conhecimento mais avançado e categorial (há hierarquização dos níveis de conhecimento, sugerindo-se um percurso dos mais básicos para os mais abstratos e separando-se a investigação e a prática), em detrimento do conhecimento do aluno, baseado em que o conhecimento é um conjunto de fatos, princípios, regras e procedimentos que se aplicam diretamente a problemas instrumentais. Assim, o professor deve ser reconhecido como um técnico especialista que aplica com rigor as regras que derivam do conhecimento científico. O segundo fundamenta-se na racionalidade prática, devendo, portanto, ater-se a um modelo pautado na reflexão, entendida como elemento capaz de estabelecer nexos entre a formação inicial, a continuada e as experiências vividas e em suas três dimensões: conhecimento na ação (resolução de problemas com base no conhecimento); reflexão na ação (observação das experiências figurativas ou cotidianas; das representações formais ou nas referências fixas representadas pelo saber escolar e das emoções cognitivas ou confusões e incertezas) e reflexão sobre a ação (aplicação dos instrumentos conceptuais e estratégias de análise para compreender e reconstruir sua prática, a fim de determinar metas e escolher meios).

Concordando com Schön (1995), a autora reafirma que também um programa de formação inicial deve ter, como princípio, o *praticum* reflexivo ou um espaço em que o futuro professor tenha a oportunidade de refletir sobre os problemas e a dinâmica gerados por sua atuação cotidiana e que considere os níveis de reflexão como elementos norteadores, preparando profissionais para ingressarem em comunidades de aprendizagem (e não somente em sala de aula) que incluem atenção à comunidade, supervisão por agentes da instituição formadora e professores cooperantes.

Quanto à formação continuada se o modelo for clássico, o programa deve apresentar curta duração (30 – 180 horas), ser oferecido pela universidade ou outras agências de cursos, dicotomizando teoria e prática, com a finalidade de que os professores da Educação Básica apliquem e socializem os conhecimentos obtidos. Se o modelo for pautado em novas concepções de formação continuada, a sede do desenvolvimento do programa deve ser a escola, e as marcas fundamentais serão o respeito pelas diferenças de níveis de desenvolvimento profissional entre os professores; a consideração das dimensões contextuais e político-ideológicas da profissão docente, o trabalho com a cultura da escola em seus aspectos não cognitivos (ritos, símbolos...), revelando o um *praticum* reflexivo que alia o discurso à prática.

Shulmann (1997), entre tantas considerações, reafirma que para a preparação de professores, concorrem um currículo curto e significativo, com abordagem às questões essenciais e respeito às diferenças individuais, além de destacar a necessidade de sustentação pela comunidade de aprendizagem, que recompensa os resultados.

Imbernón (2004), ao abordar os programas de formação de professores, destaca que aqueles que envolvem a formação inicial devem oferecer um preparo que proporcione um conhecimento válido e gere uma atitude interativa e dialética que leve a valorizar a necessidade de uma atualização permanente em função das mudanças que se produzem; a criar estratégias e métodos de intervenção, cooperação, análise e reflexão; a construir um estilo rigoroso e investigativo, que inclua o auto-conhecimento. A formação continuada, denominada pelo autor, permanente, deve manter um currículo que instrumentalize os docentes conferindo-lhes conhecimentos, habilidades e atitudes para a reflexão individual e coletiva sobre sua prática docente (auto-avaliação); sobre os esquemas teóricos que a sustentam e sobre seus valores e concepções, a fim de criar profissionais que interpretem,

compreendam e reflitam sobre a educação e a realidade social de forma comunitária. Isto se traduz pela oferta de experiências relacionadas a interdisciplinaridade, metodologias de participação, projetos, observação e diagnósticos dos processos (análise de necessidades, expectativas, demandas...), estratégias contextualizadas, comunicação, tomada de decisões, análise da interação humana, além do conhecimento científico.

Nóvoa (1992) também insiste no saber oriundo da experiência inserida em um quadro conceptual de produção de saberes, em que a reflexividade crítica deve ser uma constante. Destaca a importância do investimento no sujeito e da interação entre os pares, ressaltando que a formação deve ser assumida como um processo dinâmico, apontando as redes coletivas de trabalho como um fator decisivo para a socialização e a valorização profissionais. Em Nóvoa encontra-se, igualmente, menção à autonomia na produção de saberes e valores, consolidando a emancipação profissional.

Sácristán (2000) completa os modelos, acrescentando que:

A formação de professores tem múltiplas facetas e prioridades, mas, de qualquer modo, deve considerar indispensavelmente as seguintes:

- 1) Dotá-los de um saber fazer prático nos níveis e nas áreas do currículo que vão desenvolver, na organização das escolas, etc., oferecendo alternativas diversas. Um saber fazer que deve concretizar-se em modelos ou esquemas, não completamente fechados, de tarefas didáticas apropriadas para os alunos, de acordo com a especialidade que exerce. Não se trata de provê-los de modelos de conduta metodológica para reproduzir, mas de esquemas práticos moldáveis e adaptáveis segundo as circunstâncias, sem esquecer os fundamentos que lhe servem de apoio.
- 2) Ajudá-los a estabelecer uma fundamentação desses modelos práticos para justificar e analisar sua prática, em função da coerência das tarefas que realizam com um determinado modelo educativo e com conhecimento aceito como válido num dado momento. Toda prática deve justificar-se em função dos valores e das idéias que a sustentam. Esta fundamentação deve preencher todas as dimensões implícitas, nas tarefas, atuando como elemento flexibilizador dos esquemas práticos ou do saber fazer, facilitando sua adaptação a circunstâncias muito diversas.
- 3) Serem capazes de *analisar e questionar as condições* que delimitam as práticas institucionalmente estabelecidas, analisando seus pressupostos e promovendo alternativas mais de acordo com modelos educativos adequados às necessidades dos alunos e a uma sociedade mais democrática e justa. (SACRISTÁN, 2000, p. 271, 272)

Através do quadro que se segue, é possível comparar as considerações dos estudiosos em evidência, para o encaminhamento de um rol de características que devem participar de programas de formação de professores:

SHÖN 1995	GOMEZ 1995	GARCIA 1995	CRÓ 1998	MIZUKAMI 2002	SHULMANN 1997	IMBERNÓN 2004	NÓVOA 2000	SACRISTÁN 2000
Busca de uma nova epistemologia da prática profissional.	Currículo como eixo central; a prática entendida não como um contexto de aplicação, mas como um processo de investigação que se apropria da complexidade do real.	Posições epistemológicas, ideológicas e culturais que possibilitem o desenvolvimento de destrezas e atitudes, através da reflexão coletiva sobre a prática, cuja avaliação, formativa e somativa,, permita diagnosticar seus problemas e benefícios.	Estudo prospectivo baseado em uma predição possível pela análise do contexto; uma concepção de aprendizagem; o envolvimento do pessoal dirigente das escolas; metodologia fundamentada em diagnóstico; unidades de formação por módulos; partilha de responsabilidades entre formador e formado; além de objetivar a eficácia, prever e avaliar a mudança.	Modelo pautado na reflexão, entendida como elemento capaz de estabelecer nexos entre a formação inicial, a continuada e as experiências vividas e em suas três dimensões: conhecimento na ação (resolução de problemas com base no conhecimento); reflexão na ação (observação das experiências figurativas ou cotidianas; das representações formais ou nas referências fixas representadas pelo saber escolar e das emoções cognitivas ou confusões e incertezas) e reflexão sobre a ação (aplicação dos instrumentos conceptuais e estratégias de análise para compreender e reconstruir sua prática, a fim de determinar metas e escolher meios); adoção, como princípio, do <i>practicum</i> reflexivo ou de um espaço em que o futuro professor tenha a oportunidade de refletir sobre os problemas e a	Duração limitada; sustentação pela comunidade que recompensa os resultados; currículo curto e significativo com abordagens às questões essenciais; respeito às diferenças individuais.	Promoção de conhecimento válido e de atitude interativa e dialética que levem a valorizar a necessidade de uma atualização permanente em função das mudanças que se produzem; a criar estratégias e métodos de intervenção, cooperação, análise e reflexão; a construir um estilo rigoroso e investigativo, que inclua o auto-conhecimento; um currículo que instrumentalize os docentes conferindo-lhes conhecimentos, habilidades e atitudes para a reflexão individual e coletiva sobre sua prática docente (auto-avaliação); sobre os esquemas teóricos que a sustentam e sobre seus valores e concepções, a fim de criar profissionais que interpretem,	Trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal; investimento na pessoa; conferência de um estatuto ao saber da experiência num quadro conceptual de produção de saberes; criação de redes da (auto) formação participada, que permitam compreender a globalidade do sujeito, assumindo a formação como um processo interativo e dinâmico; troca de experiências e	Desenvolvimento de um saber fazer prático nos níveis e nas áreas do currículo que vão desenvolver, na organização das escolas; oferta de alternativas concretizados em modelos ou esquemas práticos moldáveis e adaptáveis segundo as circunstâncias (tarefas didáticas apropriadas para os alunos, de acordo com a especialidade que exerce), considerando os fundamentos que lhe servem de apoio; fundamentação que justifique e analise a prática docente, em função da coerência das tarefas a serem realizadas segundo determinado

SHÖN 1995	GOMEZ 1995	GARCIA 1995	CRÓ 1998	MIZUKAMI 2002	SHULMANN 1997	IMBERNÓN 2004	NÓVOA 2000	SACRISTÁN 2000
				dinâmica gerados por sua atuação cotidiana e que considere os níveis de reflexão como elementos norteadores, preparando profissionais para ingressarem em comunidades de aprendizagem (e não somente em sala de aula) incluindo atenção à comunidade, supervisão por agentes da instituição formadora e professores cooperantes; respeito às diferenças de níveis de desenvolvimento profissional entre os professores; consideração de dimensões contextuais e político ideológicas da profissão docente; trabalho com a cultura da escola em seus aspectos não cognitivos (ritos, símbolos...); revelação do <i>practicum</i> reflexivo, aliando o discurso à prática.		compreendam e reflitam sobre a educação e a realidade social de forma comunitária; oferta de experiências relacionadas a interdisciplinaridade; metodologias de participação; projetos; observação e diagnósticos dos processos (análise de necessidades, expectativas, demandas...); estratégias contextualizadas; comunicação; tomada de decisões; análise da interação humana além do conhecimento científico.	partilha de saberes; professores chamados a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e formado; redes coletivas de trabalho; fatores que considerem a socialização profissional e a afirmação de valores próprios da profissão docente.	modelo educativo e com conhecimento aceito como válido num dado momento; promoção de análise e questionamento das condições que delimitam as práticas institucionalmente estabelecidas, em busca de alternativas mais de acordo com modelos educativos adequados às necessidades dos alunos e de uma sociedade mais democrática e justa.

Quadro 3 - O que deve ter um programa adequado de formação

Capítulo 4

Organização e análise dos dados

4.1. Organização dos dados

Ao buscar a ocorrência de alguma contribuição para com a prática dos docentes que participaram do Programa Jornal, Escola e Comunidade, em exercício na escola em foco, constatei que, nesta escola permaneceram, nos anos letivos de 2004 e 2005, somente a diretora e dois professores que participaram tanto das atividades desenvolvidas pelo Programa Jornal, Escola e Comunidade, quanto da construção do projeto político pedagógico. Estes professores, dada a remoção de colegas para novas unidades, e o ingresso de outros, em decorrência de recente concurso público para provimento de cargos, além de permaneceram na escola, transformaram-se, ali, em multiplicadores das propostas o Programa Jornal, Escola e Comunidade. São eles os sujeitos desta pesquisa e foram denominados Professor 1 e Professor 2.

Coincidentemente, estes professores residem no município em que se situa a escola, valorizam sua profissão e, embora unidos pelo propósito de desenvolver as atividades relativas ao Programa Jornal, Escola e Comunidade, atuam em áreas do conhecimento diferenciadas: o primeiro, na área de Códigos, Linguagens e suas Tecnologias; o segundo, na área de Ciências da Natureza e Matemática.

O Professor 1, cuja entrevista foi realizada em 15 de abril de 2005, trabalha no magistério público estadual há 15 anos, ministrando aulas de Português e Inglês. Também é bacharel em Comunicação Social, graduado em Jornalismo, no entanto, informou que essa

não era a profissão que desejava. Concluiu o curso de Jornalismo em 1980 e licenciou-se em Letras no ano de 1995.

O Professor 2, entrevistado a 29 de abril de 2005, atua na rede pública estadual há 20 anos, é formado em Biologia. Quando começou a lecionar, segundo ele, cansou-se dos diários (Quanto menor é o número de aulas semanais de uma disciplina, em uma série, maior é o número de classes atribuídas ao professor para que ministre aquela disciplina. Assim, por exemplo, se para Biologia, estão previstas 2 aulas semanais para cada classe, para que um professor ministre 20 aulas deste componente curricular, em uma escola, serão atribuídas 10 classes, e, conseqüentemente, deverá manter atualizados 20 diários de classe. Caso o professor ministre Matemática, por exemplo, com 5 aulas semanais por classe, para ministrar as mesmas 20 aulas, deverá assumir 4 classes, e portanto, manter 4 diários de classe atualizados.). Gostava mesmo era de dar aulas, e não de preencher tantos diários de classe. Como sua habilitação lhe possibilitava dar aulas de Matemática, no Ensino Fundamental, passou a ministrar essas aulas. O professor já trabalhou na rede particular, mas neste momento, encontra-se somente na rede pública.

A 26 de outubro de 2004 entrevistei a coordenadora do Programa Jornal, Escola e Comunidade, que ocupa este posto desde a sua criação, em 1992. Neste trabalho, identifiquei a coordenadora com a denominação de Coordenador. À época, a professora, com formação em Pedagogia e Letras, que ministrara aulas de Português na rede pública estadual paulista já se encontrava aposentada. Tendo participado de um Congresso de Jornalismo Científico, em 1991, tomou conhecimento dos baixos índices referentes à leitura deste gênero. Apresentou então um projeto à Associação Brasileira de Jornalismo Científico – ABJC que não foi aproveitado. Soube, então, que o Colégio Santa Cecília, situado em Santos, no Estado de São Paulo, recebia exemplares de A Tribuna, jornal local, para a realização de

trabalhos escolares. Dirigiu-se à sede do jornal, propondo novo projeto que foi, então, aceito, dando origem ao que é até hoje o Jornal, Escola e Comunidade. Sua meta era contribuir para com a educação, utilizando a diversidade temática do jornal.

Só depois de iniciada esta atividade é que veio a saber que outros três grandes jornais, Zero Hora e Novo Hamburgo, no Rio Grande do Sul e O Globo, no Rio de Janeiro também mantinham programas dessa natureza. Passou então a participar dos eventos relativos à utilização do jornal em sala de aula e a difundir o Programa. A coordenadora é a responsável pela criação e pelo andamento de todos os projetos pertinentes ao Programa Jornal, Escola e Comunidade.

A diretora da escola, identificada, neste trabalho como Gestor, entrevistada a 31 de dezembro de 2004, iniciou sua gestão nesta escola em julho de 2002, constituindo-se em único membro da equipe gestora, já que a unidade escolar não funcionava com número suficiente de classes para comportar, nos termos da legislação que rege a rede estadual paulista, vice-diretor ou professor coordenador pedagógico. Seu contato com o Programa Jornal, Escola e Comunidade ocorreu em 1996, quando ainda era coordenadora pedagógica em outra unidade escolar. Em 2003, a diretora conseguiu ampliar o número de classes, mas, somente em 2005, escolhido pelo Conselho de Escola, iniciou suas atividades um professor coordenador pedagógico que, aliado a ela, encarrega-se de dinamizar o processo pedagógico, junto aos professores. A diretora, junto ao grupo dos demais diretores das escolas estaduais localizadas no município, tem procurado efetuar um trabalho conjugado com os interesses da comunidade local. As reuniões de planejamento, por exemplo, em que se oferecem palestras e oficinas, costumam agregar professores de todas as escolas, o que parece ser aprovado por instâncias superiores, já que às reuniões de planejamento de 2005,

como uma evidência disto, compareceu, o Secretário de Estado da Educação de São Paulo Adjunto.

Para atestar a permanência das propostas do Programa Jornal, Escola e Comunidade, na escola, ainda que com a presença de somente dois professores participantes da elaboração do Plano de Gestão e das atividades do Programa, com regularidade, ainda entrevistei, a 9 de dezembro de 2005, três professores que, mesmo tendo iniciado suas atividades nessa escola em 2005, absorveram a utilização do jornal em sala de aula. Cada um destes professores participou de pelo menos um encontro promovido pelo Programa Jornal, Escola e Comunidade, em 2005. Estes docentes foram denominados Professor 3, Professor 4 e Professor 5.

O Professor 3, antes de obter a habilitação para o magistério em Geografia, com o que se sentiu realizado, iniciou os cursos de Direito e Contabilidade, tendo desistido dos mesmos por não ser afeito a questões administrativas. Ingressou no magistério público estadual em 2005, não sem antes ter ministrado aulas na rede pública municipal de Catanduva, por quatro anos. Afirmou preferir a rede estadual à municipal por entender que na primeira, o clientelismo é mais raro, entretanto, faz, restrições à ausência de material pedagógico, com que se deparou, ao iniciar exercício.

O Professor 4, de Matemática, ministra aulas há quatro anos na rede pública estadual, embora tenha-se efetivado somente em 2005. Já havia lecionado nesta escola em 2001 e 2002. Acredita que a rede particular restringe a atuação do professor, pois é isso que ouve dos colegas. Está satisfeito no magistério, já que esta foi a carreira que escolheu.

O Professor 5, com formação em Letras, ingressou no magistério público estadual em 2005, tendo anteriormente atuado em empresa privada não relacionada à educação, cuja atividade preferiu não revelar. Afastou-se do trabalho remunerado para cuidar da filha,

tendo-o retomado após aprovação no concurso público realizado em 2004. Afirmou que, apesar de ter enfrentado dificuldades, pois esta foi sua primeira atuação em sala de aula, gostou de trabalhar com os alunos das sextas e sétimas séries do ensino fundamental que lhe foram atribuídas.

Para realizar as entrevistas com os professores, preparei inicialmente 36 questões abertas que balizariam minhas conversas (ANEXO H). Entretanto, no decorrer das mesmas, acrescentei novas questões, o que se justificou pelo fato de que procurei menos favorecer a frequência de determinados registros a respeito da participação dos professores no Programa Jornal, Escola e Comunidade, evitando o que Bardin (2004) denominou “circularidade”, do que o de informações a respeito das contribuições que o Programa ofereceu à prática de cada um dos docentes. Ainda de acordo com as recomendações de Bardin (2004), mesmo entendendo que os registros acabaram, em decorrência deste procedimento, constituindo-se em um sistema singular, regido por normas próprias, determinadas tão somente pelas características de cada um dos entrevistados, para **analisar seu conteúdo**, tomei **unidades de contexto** que guardavam certa identidade por corresponderem ao segmento da mensagem que parecia ideal para ilustrar os temas referentes às categorias que posteriormente emergiram.

A unidade de contexto serve de unidade de compreensão para codificar a unidade de registo e corresponde ao segmento da mensagem, cujas dimensões (superiores às da unidade de registo) são ótimas para que se possa compreender a significação exacta da unidade de registo. Isto pode, por exemplo, ser a frase, para a palavra e o parágrafo para o tema (sic). (BARDIN, 2004, p. 101,102)

Nas falas dos professores, foi possível detectar menções a diversas contribuições para a sua prática pedagógica oriundas do Programa Jornal, Escola e

Comunidade. Estas contribuições remetiam-se a características que devem estar presentes em um programa de formação continuada de professores, segundo obtive ao pesquisar estudiosos do tema. O levantamento destas características foi realizado a partir de consulta ao que propõem Schön (1995), Gómez (1995), Garcia (1995), Cró (1998), Mizukami (2002), Shulmann (1997), Imbernón (2004), Nóvoa (2000) e Sacristán (1992).

Analisei, nas falas dos Professores 1 e 2, sujeitos da pesquisa, não só as que respondiam a questão norteadora deste trabalho - Que contribuições o Programa Jornal, Escola e Comunidade acrescentou à sua prática? - mas também as que apresentavam características do Programa Jornal, Escola e Comunidade que poderiam aproximá-lo de um programa de formação de professores em acordo com o referencial teórico que me apoiou. Deparei-me com referências às estratégias formativas utilizadas nas reuniões promovidas pelo Programa e menções ao currículo e ao desdobramento das atividades propostas pelo Programa, na escola.

Para tanto, iniciei meu trabalho estudando cada fala dos sujeitos, à luz do quadro teórico referente a programas de formação de professores e currículo, estabelecendo uma correspondência entre as falas dos sujeitos e as propostas dos autores estudados. Encontrei o que me pareceram 43 coincidências, ou seja, encontrei unidades de contexto que poderiam ilustrar 43 características pertinentes a programas de formação de professores. Tomei, então, estas características como categorias iniciais (Franco, 2005). As unidades de contexto, vez por outra, pareciam ilustrar mais de uma característica. Procurei, então, verificar a existência de convergências entre as características, para agrupá-las em categorias mais amplas, ou molaes. (Franco, 2005) Deste trabalho **emergiram** as **categorias** que utilizei para efetuar a **análise** que revelaria as contribuições conferidas pelo

Programa Jornal, Escola e Comunidade à prática dos docentes investigados. Este procedimento foi adotado à luz dos ensinamentos de Bardin (2004):

Categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com critérios previamente definidos. As categorias são rubricas ou classes, que reúnem um grupo e elementos (unidades de registo, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efectuado em razão dos caracteres comuns destes elementos. [...] Classificar elementos em categorias impõe a investigação do que cada um deles tem em comum com os outros. O que vai permitir seu agrupamento é a parte comum existente entre eles. [...] A partir do momento em que a análise de conteúdo decide codificar o seu material, deve produzir um sistema de categorias. A categorização tem como primeiro objectivo (da mesma maneira que a análise documental) fornecer, por condensação, uma representação simplificada dos dados brutos. (BARDIN, 2004, p. 111, 112)

Obedecendo a um critério por Bardin (2004) denominado semântico, o qual prevê a reunião das unidades de contexto de acordo com os temas a que se referem, divisei as seguintes categorias, como emergentes: a construção de saberes-fazer; o anseio por mudanças, a consideração das diferenças individuais, a contextualização, a relação com o projeto político-pedagógico, o aprendiz como sujeito da construção de seu conhecimento, o trabalho coletivo.

Naturalmente os fragmentos escolhidos só podem ser plenamente apreendidos, em seus contextos originais, ou seja, no das entrevistas. No entanto, esta evidência não lhes impede de permitirem uma remetência aos aspectos do Programa dos quais emergiram categorias de análise.

Estas categorias foram enumeradas – de 1 a 8 - e distribuídas pelos quadros que se seguem. A cada uma, agreguei as características dos programas de formação de professores e as unidades de contexto que lhes deram origem. Porque os fragmentos escolhidos só podem ser plenamente apreendidos, em seus contextos originais, conforme já observei,

procurei torná-los passíveis de localização no corpo das entrevistas, atribuindo a cada um deles uma denominação decorrente do Anexo (A) em que cada um se localiza, e da questão a que cada um se refere. Assim, por exemplo, ao se deparar com um registro como AAQ1, depreende-se tratar-se de resposta do professor cuja entrevista encontra-se registrada no Anexo A, à questão de número 1. Deste trabalho resultou o que se segue, que retomo, em seguida, destacando as razões pelas quais ele assim se configurou, remetendo-me a cada uma das categorias.

1. A construção de “saberes-fazer”	Professor 1	Professor 2
1.1. Abordagens às questões essenciais. (Shulmann, 1997)	AAQ14: As primeiras reuniões eram excessivamente teóricas, davam um embasamento para o professor, não eram atividades com o aluno, eram informações para o professor. Mas depois, quando a gente vai às oficinas, ali é que a gente aplica a teoria. No ano passado essas palestras, por exemplo, funcionaram como um aprofundamento. [...]É justamente essa: é a questão da prática.	ABQ31: Nos outros cursos, você vai por opção, é uma coisa mais voltada para o seu conteúdo, e o do jornal, não, é uma coisa mais ampla.
1.2. O desenvolvimento de competências, ou seja, um conjunto de “saberes-fazer”. (Sacristán, 2000)	AAQ17: Na última quarta-feira, nós participamos de uma oficina de leitura que teve a primeira parte teórica. Como é que você vai trabalhar haicai, sem saber o que é? Os professores de Português sabem disso: há os aspectos técnicos que a gente tem que conhecer, como número de sílabas, rimas, vocabulário típico daquele tipo de produção. A palestrante explica tudo isso, aí faz a oficina.	ABQ37: Eu acho que sim. É uma coisa que, eu tiro por mim, a gente não pensa muito nessa parte de imposto, a gente vai indo: sabe que paga, mas não...
1.3. A aquisição de destrezas de análise crítica e de resolução de problemas. (Garcia, 1995)	AAQ36: Então nós todos providenciamos jornais antigos, quem tinha em casa, revistas, para trazer para eles a informação. A morte do Papa, por exemplo, assim que chegaram os jornais e a gente disponibilizou, nossa! Todo mundo quis ler.	ABQ12: Ficou assim: eu fazia uma vez por semana, porque eles faziam as pesquisas. Eu levava o material que eu tinha e a gente discutia todo aquele material. Aí, às vezes apareciam juro. Então, como era uma sala que ou já tinha visto e não lembrava ou nunca tinha visto, aí eu parava, explicava o que era, a gente trabalhava e aí, voltava novamente. Porque sempre saiam alguns ganchos diferentes, para o conteúdo, de o conteúdo não ser daquela sala, daquela série, então eu tinha que correr para poder ir adequando as coisas.
1.4. Promoção de interação entre teoria e	AAQ14: As primeiras reuniões eram excessivamente	ABQ12: Porque sempre saiam alguns ganchos

1. A construção de “saberes-fazer”	Professor 1	Professor 2
prática. (Imbernón, 2004)	teóricas, davam um embasamento para o professor, não eram atividades com o aluno, eram informações para o professor. Mas depois, quando a gente vai às oficinas, ali é que a gente aplica a teoria. No ano passado essas palestras, por exemplo, funcionaram como um aprofundamento.	diferentes, para o conteúdo, de o conteúdo não ser daquela sala, daquela série, então eu tinha que correr para poder ir adequando as coisas.
1.5. Valorização da interdisciplinaridade. (Imbernón, 2004)	AAQ30: É um trabalho conjunto: Língua Portuguesa e Educação Artística. Educação Política, Educação Fiscal, Meio Ambiente, Prevenção também se Ensina, que é da DE (Diretoria de Ensino), mas integramos. AAQ14: [...] No caso de charges, leitura e arte, eu vou com a professora de Artes, para fazermos um trabalho casado.	ABQ28: (Sobre o caráter interdisciplinar das atividades do projeto) Eu acho que sim, porque dá para você trabalhar com tudo. Por exemplo, eu achei em uma revista Super Interessante, a história do imposto. E aí eu acabei trabalhando. Antigamente se pagava imposto, pela quantidade de janelas da casa. Aí eles foram fechando as janelas para pagar menos, e, em consequência, teve a cólera. Aí a gente foi ver o que era a cólera. Aí entrou a história. Tinha a professora Marili, então eu pedi; “ Marili, vê se você faz alguma coisa, porque eu estou cheia de coisas para eu fazer e não está dando para eu entrar nesta área.” Aí ela foi e começou a trabalhar com eles, e a gente vai indo...
1.6. Articulação entre formação e investigação. (Mizukami,2002)	AAQ21: Dá espírito crítico, foge da mesmice. E outra, você tem que se virar para elaborar atividades. Você sai do livro didático que tem aquela sequência [...] Você parte para um caminho mais pessoal.	ABQ66: Mas eu acho que deveria ter mais material. Sei que tem livros a respeito e eu gostaria de ter esses livros, porque eu acho que iria ficar mais fácil para trabalhar. Só o jornal, para o estágio em que a gente está, porque eu já estou há três anos, já está sendo insuficiente. Está difícil de achar material. A2Q64: [...] No Brasil, apenas quem trabalha é o Sul. Eles trabalham desde a pré-escola com a educação fiscal, e, para eles remeterem material, é muito complicado. Eu estou pedindo há bastante tempo e é só aquilo que eu acesso na internet, e eu sei que eles têm

1. A construção de “saberes-fazer”	Professor 1	Professor 2
		mais material, mas a gente não consegue. Não sei se eles não querem divulgar, ou sei lá o que, mas é meio difícil conseguir material.
1.7. Avaliação e auto-avaliação somativa e formativamente, para diagnosticar problemas. (Garcia, 1995)	AAQ9: A gente fazia uma leitura, mas não havia desenvolvimento, era muito superficial o trabalho. Eu estava fazendo isso na escola e não saía desse nível superficial. AAQ4: Agora estamos mais conscientes sobre como trabalhar, observando o trabalho dos colegas, pela troca de experiências. AAQ7: Reportagens sobre a chuva...Os alunos iam falando daquilo, já se posicionando. Antes não se posicionavam.	ABQ2: Como eu dou aulas em outras escolas, eu faço a comparação. Aqui a gente trabalha muito em cima de projetos. Então, por exemplo, quem não gosta de trabalhar assim, não se encaixa, no ano seguinte não volta. É difícil. E aí, até que eu estou me dando bem com esses projetos. É cansativo, mas está dando resultados

Quadro 4 - Unidades de contexto ilustrativas da categoria construção de “saberes-fazer”

2. O anseio por mudança	Professor 1	Professor 2
2.1. Gestores, como público-alvo. (Mizukami,2002; Cró, 1998)	AAQ26: Quando a Suzete (diretora da escola) assumiu, a escola não tinha. Ela estava tentando organizar. Nós elaboramos o projeto da escola: todos os professores, sob a orientação dela.	ABQ64: Pelo menos, aqui, na escola, a gente tem o respaldo da escola: todo mundo trabalha, os funcionários ajudam quando a gente precisa.
2.2. (Órgãos) Supervisores da escola, como público-alvo. (Mizukami,2002)	AAQ16: Quando a ATP (Assistente técnico-pedagógico) era a Marli, ela marcava as oficinas na DE (diretoria de ensino). Quando a DE entrou em reforma, aí não teve mais possibilidade.	
2.3. Favorecimento da reorganização consciente do fazer, orientando os docentes para a ação. (Sacristán, 2000)	AAQ4: [...] O próprio Jornal Escola é que nos deu, nos encontros com outros professores, vendo o trabalho dos outros professores, essas novas idéias: olha, vou fazer assim, ou como essa professora ...	ABQ71: Esse ano eu vou começar a trabalhar com eles a nota fiscal, ensinar a preencher, a importância dela, só que só isso, em dois ou três meses eu consigo. Eu estou correndo atrás de outras coisas para fazer junto com eles, porque este ano a gente está querendo, no final do ano, montar um livrinho, como se fosse para distribuir para a comunidade, ensinando o que é a importância da nota fiscal.
2.4. Consideração do projeto político-pedagógico da escola como eixo norteador e desencadeador da reflexão. (Sacristán, 2000)	AAQ9: Acontece que a escola começou a direcionar tão bem isso, que “casou”. Houve um casamento, mesmo. Eu não sentia tanto assim a importância do Programa Jornal, Escola, nessa formação do aluno. A gente fazia uma leitura, mas não havia desenvolvimento, era muito superficial o trabalho. O próprio Jornal, Escola é que nos deu, nos encontros com outros professores [...] essas novas idéias. [...] Aí você aproveita aquela idéia. Às vezes a gente amplia aquela idéia, adapta para o perfil do seu aluno, pois o perfil do aluno dela é outro.	AB Q2: Como eu dou aulas em outras escolas, eu faço a comparação. Aqui a gente trabalha muito em cima de projetos e é totalmente diferente das outras. [...] Eu acho que os outros cursos... É que esse do Jornal, Escola, eu vejo assim: na primeira vez em que você vai, eu digo por mim, você vai obrigada. Eu fui obrigada. Tinha que ir alguém. [...]A Suzete (diretora da escola) dá uns bons puxões de orelha... ABQ6: Eu acho que sim porque a gente não fica só no jornal. A partir do jornal nós começamos abrir para revistas, para outras coisas. Então ele começou só a aprofundar o que a gente já estava querendo fazer,

2. O anseio por mudança	Professor 1	Professor 2
		quanto à modificação da escola.
2.5. Elaboração estudos prospectivos, baseados em previsões possíveis, pela análise de contextos. (Cró, 1998)	AAQ 28: Atualmente a professora de História está tentando organizar o Painel De Olho na Cidade. A professora de Geografia está interessada em participar de alguns módulos do cronograma que está afixado na Sala dos Professores (sobre Metropolização).	ABQ71: Então e gente este ano está vendo se consegue, até o final do ano, montar esse livrinho. Ver se dá para fazer algumas publicações para distribuir na Escola da Família (Projeto da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo que prevê o desenvolvimento de atividades diversificadas nos finais de semana, nas escolas públicas da rede estadual, para a comunidade).
2.6. Análise de necessidades, expectativas, demandas, estratégias, comunicações, tomadas de decisões, produções científicas que lhe permitam interpretar, compreender e refletir sobre a educação e a realidade social de forma comunitária, propondo ações. (Imbernón, 2004)	AAQ7: No começo foi um pouco difícil. [...] Daí começamos a usar o jornal como estímulo para a produção poética que aparentemente nada tem a ver com o jornal. A leitura da crônica: leme e conhecem as características da crônica. Tem até professor trabalhando a parte de meteorologia e movimento, por exemplo. Quando apareceu aquele fenômeno em Santa Catarina, no ano passado, ele falou sobre o movimento dos ventos. Mais tarde fez um trabalho sobre os planetas [...] Toda essa parte foi trabalhada usando uma reportagem que saiu a respeito do alinhamento dos planetas. Isso gerou muito interesse. Reportagens sobre a chuva... Os alunos iam falando daquilo, já se posicionando. Antes, não se posicionavam. Limitavam-se a trocar com os colegas a informação: ‘você gostou? Ah! Eu gostei!’ , só isso. Agora sai até teatro. Os alunos fizeram teatro sobre aborto na adolescência, em cima de uma reportagem com uma entrevista de uma adolescente grávida. Fizeram teatro sobre prevenção da gravidez, mostrando métodos contraceptivos.	ABQ71: Então, como não tem mais material e eu não estou conseguindo, porque a gente não acha em livro nada a respeito. Então é assim: é um professor que lê, está folheando uma revista, vê um negócio lá, arranca e traz. [...]Eu estou correndo atrás de outras coisas para fazer junto com eles, porque este ano a gente está querendo, no final do ano, montar um livrinho, como se fosse para distribuir para a comunidade, ensinando o que é a importância da nota fiscal. É montar um livrinho para ver se... Só que não vai dar para espalhar. Mas a gente quer montar, fazer alguns exemplares. [...]Ver se dá para fazer algumas publicações para distribuir na Escola da Família (Projeto da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo que prevê o desenvolvimento de atividades diversificadas nos finais de semana, nas escolas públicas da rede estadual, para a comunidade).

2. O anseio por mudança	Professor 1	Professor 2
2.7. Sustentação pela comunidade que recompensa os resultados. (Shulmann, 1997)	AAQ22: Isso ainda não notei. Ainda não deu. Acho que é um trabalho lento, grãozinho por grãozinho...Talvez daqui a alguns anos...	ABQ16: Sim, sim. Não todos, mas uma boa parte deles. Eu sentia isso porque eu era a coordenadora da sala. Eu sentia isso na reunião de pais: “ Ah, professora, meu filho falou que isso era verdade, mas por que e não sei o quê...” e, aí, a gente ia discutindo as coisas.

Quadro 5 - Unidades de contexto ilustrativas da categoria anseio por mudança

3. Consideração das diferenças individuais	Professor 1	Professor 2
3.1. Respeito às diferenças de níveis de desenvolvimento profissional entre professores. (Shulmann, 1997)	AAQ7: Tem até professor de Física trabalhando a parte de meteorologia e movimento, por exemplo. Quando apareceu aquele fenômeno, em Santa Catarina, no ano passado, ele falou sobre o movimento dos ventos, mais tarde fez um trabalho sobre os planetas que eu não sei dizer direito, mas aquela coisa de expansão e retração do universo... o movimento dos ventos, mais tarde fez um trabalho sobre os planetas que eu não sei dizer direito, mas aquela coisa de expansão e retração do universo... Toda essa parte foi trabalhada usando uma reportagem que saiu a respeito do alinhamento dos planetas. Isso gerou muito interesse. Reportagens sobre a chuva... Os alunos iam falando daquilo, já se posicionando.	ABQ77: Eu gostei, pois foi uma coisa diferente, principalmente pelo desenho. Então eu corro atrás do professor de Educação Artística... eu até já estou desenhando alguns bonequinhos. Então eu fui correr atrás.
3.2. Consideração das dimensões contextuais e político-ideológicas da profissão docente. (Imbernón, 2004; Mizukami,2002)	AAQ2: Antigamente, quando eu iniciei no magistério a gente era sim, mero reprodutor Agora, não, eu sinto que não é só ensinar a gramática, ou ensinar a ler e a escrever, é uma formação em que a escola está preocupada com outros aspectos, inclusive transmitir valores. Os alunos não vêm prontos mais. Você tem que transmitir valores e através do seu comportamento você os ensina a se comportar. Eu acho que é isso que faz a diferença.	ABQ33: Em relação à educação fiscal, foi abrir os meus horizontes em relação ao imposto. A importância de cobrar do governo, de ensinar os alunos a cobrarem.
3.3. Entendimento da prática, não como um contexto de aplicação, mas como um processo de investigação para que se aproprie da complexidade do real. (Gómez, 1995)	AAQ28: Nós estamos tentando organizar o nosso “Cantinho da leitura”, que, por enquanto, é só uma mesa escolar no pátio, com o jornal jogado em cima. Cantinho mesmo, para sentar e ler, ainda não tem.	ABQ47: Porque foi assim: como a gente estava perdido, cada um saiu caçando em casa o que tinha a respeito e foi aí que a gente foi montando o nosso material.
3.4. Reconstrução de prática docente para a determinação de metas e escolha dos meios. (Mizukami,2002)	AAQ21: Dá espírito crítico, foge da mesmice. E outra, você tem que se virar para elaborar atividades. Você sai do livro didático que tem aquela seqüência, o	ABQ6: Eu acho que sim, porque a gente não fica só no jornal; a partir do jornal, nos começamos a abrir para revistas, para outras coisas. Então, ele começou só a

3. Consideração das diferenças individuais	Professor 1	Professor 2
	que é isto, o que é aquilo. Você parte para um caminho mais pessoal e ele (o aluno) tem a chance de se manifestar.	aprofundar o que a gente já estava querendo fazer, quanto à modificação da escola.

Quadro 6 - Unidades de contexto ilustrativas da categoria consideração das diferenças individuais

4. Contextualização	Professor 1	Professor 2
4.1. Promoção de obtenção, pelos docentes, de conhecimentos através de uma série de procedimentos (investigação ativa, leitura, escrita, entrevista) adotados em contextos igualmente específicos, pautada em um sistema de valores. (Sacristán, 2000)	AAQ23: Eu sou assinante da revista Veja. Jornal, eu leio A Tribuna, aqui na escola. Eu não sou assinante do jornal A Tribuna porque, infelizmente, nem todos nós temos condições financeiras. Mas eu gosto de ter várias fontes de informação, então, quando o jornal chega aqui, eu já leio. A escola tem uma assinatura.	ABQ9: (O contato com profissional da Receita Federal) Foi através do Jornal, Escola. [...] nada do que ele falou, eu entendia. O que eu sabia fazer era sentar e fazer o meu imposto de renda, mais nada. Foi aí que eu fui atrás do macarrão, do que se paga ali. Foi aí que eu fui correr atrás porque da maioria das coisas que ele falou eu tinha uma noção, mas nunca tinha sentado para realmente ver a quantidade de impostos que a gente pagava aqui o ali. ABQ42: Diariamente não consigo. Leio só nos finais de semana, o Diário. Diário Popular, não, Diário de São Paulo, é aquele que virou Diário de São Paulo. ABQ64: [...] No Brasil, apenas quem trabalha é o Sul. Eles trabalham desde a pré-escola com a educação fiscal, e, para eles remeterem material, é muito complicado. Eu estou pedindo há bastante tempo e é só aquilo que eu acesso na internet, e eu sei que eles têm mais material, mas a gente não consegue. Não sei se eles não querem divulgar, ou sei lá o que, mas é meio difícil conseguir material.
4.2. Análise da interação humana além do conhecimento científico. (Imbernón, 2004)	AAQ20: [...] aqui nós moramos numa cidade pequena, há uma visão muito estreita, limitada das coisas. É como se o mundo se restringisse à Mongaguá. E com o Programa, a gente mostra para eles que não é só aquela coisinha, a pranchinha de surf, o ir até a praia e voltar, o estudar por estudar, sabe, preencher um caderno com um monte de letrinhas absolutamente sem sentido.	ABQ66: Eu trabalhei com a importância do aumento do salário. Aí eles comentaram: ‘Mas professora, um monte de gente está sendo desempregada por causa desse aumento de salário...’ Aí eu fui falar porquê: porque além dos 300 que é o salário, existem encargos que o patrão paga, então, na verdade, ele não paga só os 300 reais. E a gente foi discutindo. E isso surgiu porque a mãe de um foi dispensada, justamente por aumento de salário. Ele estava revoltado com isso e foi daí que a gente começou a discutir o porquê das coisas, para eles entenderem.
4.3. Oferta de alternativas concretizadas em	AAQ30: Rir para não Chorar, que é o da charge. No	ABQ9: Ah, sim! Porque nada do que ele falou, eu

4. Contextualização	Professor 1	Professor 2
modelos ou esquemas práticos moldáveis e adaptáveis segundo as circunstâncias (tarefas didáticas apropriadas para os alunos, de acordo com a especialidade que exerce). Sacristán (2000)	ano passado classificamos três charges entre as dez melhores de toda a região, o que é o nosso orgulho. Um aluno do ensino médio ficou em primeiro lugar. É um trabalho conjunto: Língua Portuguesa e Educação Artística. Educação Política, Educação Fiscal, Meio Ambiente, Prevenção também se Ensina, que é da DE (Diretoria de Ensino), mas integramos. O professor de Biologia está desenvolvendo um trabalho com o Caderno de Ciências, sobre genética, DNA e células-tronco. Houve uma professora que fez um trabalho tímido com o Cultura Portuária. Metropolização, francamente, eu tenho dificuldade de trabalhar. Vou pedir à professora de Geografia, que é nova, está chegando agora, para ir assistir às palestras, para talvez fazer essa parte de Metropolização.	entendia. O que eu sabia fazer era sentar e fazer o meu imposto de renda, mais nada. Foi aí que eu fui atrás do macarrão, do que se paga ali. Foi aí que eu fui correr atrás porque da maioria das coisas que ele falou eu tinha uma noção, mas nunca tinha sentado para realmente ver a quantidade de impostos que a gente pagava aqui o ali. Eu nunca tinha me preocupado. Eu sabia que tinha. Foi a partir dele que eu comecei a ir ao computador procurar, para as pesquisas dos alunos. Acho que funcionou bem por causa disso: como eu não sabia, aí eu comecei a me interessar melhor e eles (os alunos) também.
4.4. Fundamentação que analise e justifique a prática docente em função da coerência das tarefas a serem realizadas segundo determinado modelo educativo e com conhecimento aceito como válido num dado momento. (Sacristán, 2000)	AAQ36: (Sobre a possibilidade de aprofundamento, pela escola, do conteúdo das notícias do jornal) Certamente. Inclusive, no início do ano, eles ainda estavam questionando o tsunami, só que a gente ainda não estava recebendo o jornal. No começo de fevereiro ainda não havia começado a distribuição. Então nós todos providenciamos jornais antigos, quem tinha em casa, revistas, para trazer para eles a informação. A morte do Papa, por exemplo, assim que chegaram os jornais e a gente disponibilizou, nossa! Todo mundo quis ler.	ABQ9: Ah, sim! Porque nada do que ele (palestrante oriundo da Receita Federal que atuou no Projeto Educação Fiscal) falou, eu entendia. O que eu sabia fazer era sentar e fazer o meu imposto de renda, mais nada. Foi aí que eu fui atrás do macarrão, do que se paga ali. Foi aí que eu fui correr atrás porque da maioria das coisas que ele falou eu tinha uma noção, mas nunca tinha sentado para realmente ver a quantidade de impostos que a gente pagava aqui o ali. Eu nunca tinha me preocupado. Eu sabia que tinha.

Quadro 7 - Unidades de contexto ilustrativas da categoria contextualização

5. Relação com o projeto político-pedagógico	Professor 1	Professor 2
5.1. Currículo curto e significativo. (Shulmann, 1997)	AAQ4: O próprio Jornal, Escola tem oferecido oficinas e possibilidades para o professor estar preparado e atuar em sala de aula, utilizando melhor o jornal. A1Q17: Eu gosto de curso assim, que me mostre caminhos para eu trabalhar em sala de aula e não apenas me dêem embasamento teórico, pois isso, a faculdade me deu.	ABQ9: Foi a partir dele (palestrante oriundo da Receita Federal que atuou no Projeto Educação Fiscal) que eu comecei a ir ao computador procurar, para as pesquisas dos alunos. Acho que funcionou bem por causa disso: como eu não sabia, aí eu comecei a me interessar melhor e eles também. ABQ31: Aí eu fui e acabei gostando. Nos outros cursos, você vai por opção, é uma coisa mais voltada para o seu conteúdo, e o do jornal, não, é uma coisa mais ampla. Às vezes acho que dá um certo medo de você ir, e depois, como é que eu faço para trabalhar? Eu acho principalmente que os professores mais antigas... Eu tenho uma certa dificuldade para trabalhar coisas novas. A cabeça não... ainda estou naquela fase de ... como eu vou falar... tudo certinho, ali: você faz assim, seu conteúdo é esse então você só dá aquilo, não pode sair para cá nem para lá. E aí, com o Jornal, Escola deu para abrir mais os horizontes.
5.2. Contextualização. (Sacristán, 2000)	AAQ36: (Sobre a possibilidade de aprofundamento, pela escola, do conteúdo das notícias do jornal) Certamente. Inclusive, no início do ano, eles ainda estavam questionando o tsunami, só que a gente ainda não estava recebendo o jornal. No começo de fevereiro ainda não havia começado a distribuição. Então nós todos providenciamos jornais antigos, quem tinha em casa, revistas, para trazer para eles a informação. A morte do Papa, por exemplo, assim que chegaram os jornais e a gente disponibilizou, nossa! Todo mundo quis ler.	ABQ9: Ah, sim! Porque nada do que ele (palestrante oriundo da Receita Federal que atuou no Projeto Educação Fiscal) falou, eu entendia. O que eu sabia fazer era sentar e fazer o meu imposto de renda, mais nada. Foi aí que eu fui atrás do macarrão, do que se paga ali. Foi aí que eu fui correr atrás porque da maioria das coisas que ele falou eu tinha uma noção, mas nunca tinha sentado para realmente ver a quantidade de impostos que a gente pagava aqui o ali. Eu nunca tinha me preocupado. Eu sabia que tinha.

5. Relação com o projeto político-pedagógico	Professor 1	Professor 2
5.3. Desenvolvimento de trabalho coletivo com os professores. (Garcia, 1995; Imbernón, 2004; Nóvoa, 2000)	AAQ10: (Professores) [...] de outras escolas, que realizam também, trabalhos diferentes. A gente aprende coisas. Muitas vezes a nossa escola faz determinados trabalhos, como é o caso da Educação Fiscal, que ninguém conseguiu realizar, e a nossa professora Alda deu o chute inicial e eu passei para os outros professores.	ABQ7: ‘ Suzete, eu não sei como eu vou que fazer...’ Aí, ela falou: ‘Vamos sentar, vamos conversar...’ Aí nós fomos discutindo. Eu trabalho há muitos anos com a Liliam. Então a gente tem aquela afinidade. Aí nós fomos indo e conseguimos.
5.4. Avaliação de resultados por todo o grupo. (Cró, 1998)	AAQ9: Às vezes a gente amplia aquela idéia, adapta para o perfil do seu aluno, pois o perfil do aluno dela é outro. E às vezes a gente obtém um resultado até acima do esperado, muito acima do esperado.	ABQ19: E aí ficou complicado para a gente trabalhar, pois eles começaram a cobrar mais das pessoas, dos outros professores: “a gente pode, a gente não pode”. E aí, virou assim uma sala meio indisciplinada. Tanto que esse ano eles foram desmembrados, no sentido de ver se isso passava para as outras salas, porque só eles eram unidos.
5.5. Interação social e mental, compreendida como reflexão conjunta e recíproca entre os aprendizes, mediada pela intervenção de formadores. (Nóvoa, 2000)	AAQ4: E a Sílvia (coordenadora do Programa Jornal, Escola e Comunidade) sempre deixa muito claro: ‘ sem pré-julgar o certo ou o errado; partir sempre da análise, da reflexão sobre a leitura’. É o que acaba gerando, por exemplo, a charge. Faz-se uma reflexão sobre a leitura dos fatos. É uma releitura irônica, mas é. AAQ9: E os professores têm uma boa vontade para ensinar: olha, sabe como eu fiz? Eu fiz assim. Aí, você aproveita aquela idéia. Às vezes a gente amplia aquela idéia, adapta para o perfil do seu aluno, pois o perfil do aluno dela é outro.	ABQ77: Eu gostei, pois foi uma coisa diferente, principalmente pelo desenho. Então eu corro atrás do professor de Educação Artística... eu até já estou desenhando alguns bonequinhos. Então eu fui correr atrás. Eu sempre pensei assim: você é professor, você gosta do que você faz, que é o seu trabalho. Eu acho que todo mundo pensa do mesmo jeito. Com isso eu também comecei a perceber que não é todo mundo que pensa assim Deu para sentir. Daí você começa a perceber com quem você pode contar, e com quem não. Graças a Deus, aqui, está dando certo.
5.6. Busca de alternativas mais de acordo com modelos educativos adequados às	AAQ4: É uma questão complexa para se contar em poucas palavras. Quando o Jornal Escola começou há anos atrás, a gente não tinha muita noção do que fazer	ABQ33: Eu falei: ‘Vocês são os adultos de amanhã, vocês querem uma coisa melhor, a gente vai mostrar o que é, para vocês terem condições de brigar por aquilo,

5. Relação com o projeto político-pedagógico	Professor 1	Professor 2
necessidades dos alunos e de uma sociedade mais justa e mais democrática. (Sacristán, 2000)	com o jornal. Também não tínhamos muita clareza sobre proposta pedagógica. Falava-se em proposta pedagógica, mas ninguém sabia qual era e o que era, na verdade. Agora, tenho a impressão de que a coisa está mais clara. A proposta pedagógica da escola envolve leitura, produção de texto e raciocínio lógico. E o jornal entra como um complemento dessas atividades de leitura. Você tem a informação aliada a um aluno que tem que refletir, analisar.	pois se você não conhecer o assunto, vai brigar como?’ ABQ19: (Sobre o entendimento acerca de direitos e deveres, pelos alunos) Aí ficou complicado para a gente trabalhar, pois eles começaram a cobrar mais das pessoas, dos outros professores: ‘a gente pode, a gente não pode’ .

Quadro 8 - Unidades de contexto ilustrativas da categoria relação com o projeto político pedagógico

6. O aprendiz como sujeito da construção de seu conhecimento	Professor 1	Professor 2
6.1. Entendimento do aprendiz como sujeito da construção de seu conhecimento. (Nóvoa, 2000)	AAQ17: Fizemos nossos haicais, viramos cobaias, digamos assim, trocamos e depois ela afixou em um varal. Aí trocamos idéias com ela (a professora responsável pela oficina de haicai), com outros professores. Foi muito agradável.	ABQ9: Ah, sim! Porque nada do que ele falou eu entendia. O que eu sabia fazer era sentar e fazer o meu imposto de renda, mais nada. Foi aí que eu fui atrás do macarrão, do que se paga ali. Foi í que eu fui correr atrás porque a maioria das coisas que ele falou eu tinha uma noção, mas nunca tinha sentado para realmente ver a quantidade de impostos que a gente pagava aqui ou ali. Eu nunca tinha me preocupado. Eu sabia que tinha. Foi a partir dele que eu comecei a ir ao computador procurar, para as pesquisas dos alunos. Acho que funcionou bem por causa disso: como eu não sabia, aí eu comecei a me interessar melhor e eles também.
6.2. Atendimento às mais variadas necessidades dos destinatários. (Mizukami,2002)	AAQ12: E trago o deles também: por exemplo, Educação Política, um projeto do Jornal Escola, que eu trouxe para a professora Marili, que trabalhou com as eleições municipais: a preparação do cidadão para votar conscientemente. Aí ela fez uma eleição simulada. Eu vi um projeto de outra escola e passei para ela. O deles ficou maravilhoso. AAQ28: Nós estamos tentando organizar o nosso “Cantinho da leitura”, que, por enquanto, é só uma mesa escolar no pátio, com o jornal jogado em cima. Cantinho mesmo, para sentar e ler, ainda não tem.	ABQ31: Nos outros cursos, você vi por opção, é uma coisa mais voltada para o seu conteúdo, o o do jornal, não, é uma coisa mais ampla. [...] Eu tenho uma certa dificuldade para trabalhar coisas novas [...] E aí, com o Jornal, Escola deu para abrir mais os horizontes. ABQ34: (A respeito da influência do Programa Jornal, Escola e Comunidade sobre a prática pedagógica) Ah, sim, muda bastante, porque você conversa lá, você vê outras maneiras e aí você vai se aprofundando, vai abrindo mais horizontes, vai dando margem para outras coisas.
6.3. Promoção da possibilidade de percepção, pelos docentes, da universalidade de seus conflitos. (Nóvoa, 2000)	AAQ2: Antigamente, quando eu iniciei no magistério a gente era sim, mero reprodutor. Agora, não, eu sinto que não é só ensinar a gramática, ou ensinar a ler e a escrever, é uma formação em que a escola está preocupada com outros aspectos, inclusive transmitir valores. Os alunos não vêm prontos mais.	ABQ31: Eu acho que às vezes dá um certo medo de você ir, e depois... como é que eu faço para trabalhar? Eu acho principalmente que os professores mais antigos... Eu tenho uma dificuldade para trabalhar coisas novas. A cabeça não... ainda estou naquela fase de... como eu vou falar... tudo certinho, ali, você faz

6. O aprendiz como sujeito da construção de seu conhecimento	Professor 1	Professor 2
	AAQ21: Dá espírito crítico, foge da mesmice. E outra: você tem que se virar para elaborar as atividades.	assim, seu conteúdo é esse então você só dá aquilo, não pode sair para cá nem para lá. E aí, com o Jornal, Escola deu para abrir mais os horizontes.
6.4. Instrumentalização dos docentes com conhecimentos, habilidades e atitudes que favoreçam a reflexão individual e coletiva sobre sua prática docente (auto-avaliação); sobre os esquemas teóricos que a sustentam e sobre seus valores e concepções. (Imbernón, 2004)	AAQ2: Antigamente, quando eu iniciei no magistério a gente era sim, mero reprodutor. Agora, não, eu sinto que não é só ensinar a gramática, ou ensinar a ler e a escrever, é uma formação em que a escola está preocupada com outros aspectos, inclusive transmitir valores. Os alunos não vêm prontos mais. AAQ9: [...] Eu não sentia tanto assim a importância do Programa Jornal, Escola, nessa formação do aluno. A gente fazia uma leitura, mas não havia desenvolvimento, era muito superficial o trabalho. Eu estava fazendo isso na escola e não saía desse nível superficial. O próprio Jornal Escola é que nos deu, nos encontros com outros professores, vendo o trabalho dos outros professores, essas novas idéias.	ABQ31: Eu acho que às vezes dá um certo medo de você ir, e depois... como é que eu faço, para trabalhar? Eu acho principalmente que os professores mais antigos. Eu tenho uma certa dificuldade para trabalhar coisas novas. A cabeça não... ainda estou naquela fase de ... com eu vou falar... tudo certinho ali, você faz assim, seu conteúdo é esse então você só dá aquilo, não pode sair para cá nem para lá. E aí, com o Jornal, Escola deu para abrir mais os horizontes. ABQ79: [...] Eu acho que deu uma melhorada, porque agora eles têm... Antigamente eles tinham muito medo, hoje eles já têm menos. Eles já falam mais, eles já perguntam mais, não têm aquele receio de perguntar. [...]Ah, sim. Às vezes, eu ficava perdida e quem me trazia mais eram eles (os alunos).
6.5. Proposição de desenvolvimento no sentido de prosseguimento, atualização e complementação à formação inicial. (Mizukami,2002)	AAQ17: Aí trocamos idéias com ela, com outros professores. Foi muito agradável. Eu gosto de curso assim, que me mostre caminhos para eu trabalhar em sala de aula e não apenas me dêem embasamento teórico, pois isso, a faculdade me deu.	ABQ67: Teve, no ano passado, uma palestra, uma exposição em um shopping, sobre imposto, da Sociedade Comercial de São Paulo. Aí eu conversei com o rapaz e ele falou que eles mandam material. A2Q70: [...] Então agora, eu já mandei e-mails para eles e estou esperando, para ver se eles me mandam material. Então esse ano meu trabalho está meio assim porque eu estou esperando o material deles para ver se eu faço alguma coisa diferente.

Quadro 9 - Unidades de contexto ilustrativas da categoria o aprendiz como sujeito da construção de seu conhecimento

7. Trabalho coletivo	Professor 1	Professor 2
7.1. Adoção do diálogo aberto envolvendo formador e formandos, como ferramenta fundamental. (Nóvoa, 2000)	AAQ17: Aí trocamos idéias com ela (professora responsável pela oficina de haicai), com outros professores. Foi muito agradável.	ABQ24: Quando eu mandei os trabalhos para lá (relativos à educação fiscal), a Silvia Costa (coordenadora do Programa) gostou e aí colocou lá, como evento que nós fizemos aqui. [...]Aí, eu mandei umas coisas minhas para eles, eles xerocavam o que a Sílvia (coordenadora do Programa Jornal, Escola e Comunidade) tinha lá que estava dentro do trabalho das crianças, e foi aí que a gente passou a ter um contato maior.
7.2. Valorização das decisões tomadas em grupo. (Sacristán, 2000)	AAQ26: Quando a Suzete assumiu, a escola não tinha (projeto político-pedagógico). Ela estava tentando organizar. Nós elaboramos o projeto da escola: todos os professores, sob a orientação dela.	ABQ30: [...] É que esse do Jornal, Escola, eu vejo assim: na primeira vez em que você vai, eu digo por mim, você vai obrigada. Eu fui obrigada. Tinha que ir alguém. ABQ31: (Sobre ter sido obrigado a participar dos encontros promovidos pelo Programa Jornal. Escola e Comunidade) Não, eles não obrigaram, mas deram a entender. Você tem que ir... alguém tem que ir e você vai. Aí eu fui e acabei gostando.
7.3. Busca da superação do individualismo. (Nóvoa, 2000; Garcia, 1995)	AAQ4: Os professores que estão ingressando e não estão por dentro encontram facilitadores. AAQ9: [...] O próprio Jornal Escola é que nos deu, nos encontros com outros professores, vendo o trabalho dos outros professores, essas novas idéias: olha, vou fazer assim, ou como essa professora ... E os professores têm uma boa vontade para ensinar: olha, sabe como eu fiz?	ABQ24: (Quanto a acréscimo pessoal) Sim, para mim também. Não só para mim como para os outros também. porque aí eu comecei a passar para eles. [...]Aí, deixou o número do meu telefone e o pessoal começou a ligar para saber como eu tinha começado [...] Aí, eu mandei umas coisas minhas para eles, eles xerocavam o que a Sílvia tinha lá que estava dentro do trabalho das crianças, e foi aí que a gente passou a ter um contato maior.
7.4. Partilha de responsabilidades entre formador e formado. (Cró, 1998)	AAQ3: Com certeza. Tenho todo o apoio da direção, da coordenação os outros professores também	ABQ24: Quando eu mandei os trabalhos para lá, a Silvia Costa (coordenadora do Programa) gostou e aí

7. Trabalho coletivo	Professor 1	Professor 2
	trabalham dessa forma, uma boa parte. E a Suzete (diretora da escola) dá aquele apoio para a gente; apoio pedagógico, não é apoio material. Às vezes a gente não tem nem o material para trabalhar, mas ela dá um jeito.	colocou lá, como evento que nós fizemos aqui. [...]Aí, eu mandei umas coisas minhas para eles, eles xerocavam o que a Sílvia tinha lá que estava dentro do trabalho das crianças, e foi aí que a gente passou a ter um contato maior.
7.5. Promoção da possibilidade de desenvolvimento da personalidade de todos os intervenientes no processo. (Nóvoa, 2000)	AAQ9: Pela proposta da escola, sim. Acontece que a escola começou a direcionar tão bem isso, que “casou”. Houve um casamento, mesmo.	ABQ4: Ah, sim! Porque a Suzete (diretora da escola) incentiva muito a procurar novas coisas, ela traz novas coisas para a gente, então a gente sempre está procurando fazer coisas diferentes. [...] Pelo menos, aqui, na escola, a gente tem o respaldo da escola: todo mundo trabalha, os funcionários ajudam quando a gente precisa.

Quadro 10 - Unidades de contexto ilustrativas da categoria trabalho coletivo

8. Reflexão sobre a prática	Professor 1	Professor 2
8.1. Desconstrução de antigas hipóteses através do abalo às convicções arraigadas, da colocação de dúvidas e da desestabilização, para a construção de novas concepções. (Imbernón, 2004)	AAQ1: Há alguns anos atrás só se dava continuidade, agora não, tem-se que fazer um resgate também, nosso, inclusive. Nós tivemos que nos modificar muito através dos anos para fazer esse regate. Nós temos péssimos hábitos de só dar continuidade.	ABQ31: Eu acho que às vezes dá um certo medo de você ir, e depois... como é que eu faço, para trabalhar? Eu acho principalmente que os professores mais antigos. Eu tenho uma certa dificuldade para trabalhar coisas novas. A cabeça não... ainda estou naquela fase de ... como eu vou falar... tudo certinho ali, você faz assim, seu conteúdo é esse então você só dá aquilo, não pode sair para cá nem para lá. E aí, com o Jornal, Escola deu para abrir mais os horizontes.
8.2. Assunção da reflexão sobre a prática, como eixo central. (Schön, 1995; Gómez, 1995; Garcia, 1995; Cró, 1998; Mizukami, 2002; Shulmann, 1997; Imbernón, 2004; Nóvoa, 2000; Sacristán, 2000)	AAQ14: As primeiras reuniões eram excessivamente teóricas, davam um embasamento para o professor, não eram atividades com o aluno, eram informações para o professor. Mas depois, quando a gente vai às oficinas, ali é que a gente aplica a teoria. No ano passado essas palestras, por exemplo, funcionaram como um aprofundamento. No caso de charges, leitura e arte, eu vou com a professora de Artes, para fazermos um trabalho “casado”.	ABQ79: (Sobre as próprias aulas) Eu acho que sim. Eu acho que deu uma melhorada, porque agora eles (os alunos) têm... Antigamente eles tinham muito medo, hoje eles já têm menos. Eles já falam mais, eles já perguntam mais, não têm aquele receio de perguntar.
8.3. Atribuição de sentido à própria aprendizagem. (Cró, 1998)	AAQ21: Dá espírito crítico, foge da mesmice. E outra, você tem que se virar para elaborar atividades. Você sai do livro didático que tem aquela sequência [...] Você parte para um caminho mais pessoal e ele (o aluno) tem a chance de se manifestar.	ABQ77: (A respeito de ter gostado da experiência de inovar nas suas aulas) Eu gostei, pois foi uma coisa diferente, principalmente pelo desenho. Então eu corro atrás do professor de Educação Artística... eu até já estou desenhando alguns bonequinhos. Então eu fui correr atrás. [...] Os professores antigos, eu digo por mim, são cabeça dura.
8.4. Adoção da reflexão coletiva como caminho para o estabelecimento de nexos entre a formação inicial, a continuada e as experiências vividas. (Mizukami, 2002)	AAQ2: [...] Antigamente, quando iniciei no magistério, a gente era sim, mero reprodutor. Agora, não, eu sinto que não é só ensinar a gramática, ou ensinar a ler e escrever, é uma formação em que a escola está preocupada com outros aspectos, inclusive transmitir valores. Os alunos não vêm prontos mais. AAQ3: Tenho todo o apoio da direção, da	ABQ7: A primeira vez que eu fui trabalhar com educação fiscal, tinha um rapaz da receita, que passou as coisas para a gente, mas ele mesmo falou: ‘ Não sou professor’ . Então ele explicou tudo o que ele queira, bem explicado, só que passou e ficou para a gente... Tanto que quando eu cheguei aqui eu disse: ‘ Suzete, eu não sei como eu vou fazer...’ Aí, ela falou: ‘ Vamos

8. Reflexão sobre a prática	Professor 1	Professor 2
	coordenação... os outros professores também trabalham dessa forma. AAQ9: Eu estava fazendo isso na escola e não saía desse nível superficial. O próprio Jornal, Escola é que nos deu, nos encontros com outros professores, vendo o trabalho de outros professores, essas novas idéias [...]	sentar, vamos conversar...' Aí, nós fomos discutindo. Eu trabalho há muitos anos com a Liliam. Então a gente tem aquela afinidade. Aí nós fomos indo e conseguimos. ABQ11: (Sobre o acréscimo pessoal possibilitado pelas explicações sobre educação fiscal) Não só para mim como para os outros também porque aí eu comecei a passar para eles. ABQ50: Em educação fiscal, este ano estamos em três: eu a Regiane e o Silvio. Para a Regiane e o Silvio é que eu estou passando as coisas, porque eles nunca tinham trabalhado. ABQ74: Aí, esse ano, para piorar, eu peguei aula à noite, então não assisto mais jornal à noite. Então dependendo dos outros. Alguém diz que passou no jornal isso que dá para eu usar... Então, este ano, estou mais na dependência dos outros e de entrar na internet.
8.5. Previsão e avaliação da mudança esperada. (Cró, 1998)	AAQ9: E às vezes a gente obtém um resultado até acima do esperado, muito acima do esperado. AAQ12: [...] Aí ela fez uma eleição simulada. Eu vi um projeto de outra escola e passei para ela. O deles ficou maravilhoso. Acho que foi o Magali Alonso (uma escola de Praia Grande) que fez. Mas ela fez aqui também. Mais modesto, mas fez.	ABQ35: Eu acho que as vantagens não vêm a curto prazo, não; é a longo prazo. Eles vão trabalhar isso, trabalhar, não, eles vão ter mais consciência da importância, quando eles caírem no dia a dia, quando começarem a trabalhar, começarem a perceber que todo esse imposto que a gente paga, se a gente não cobrar, ele não retorna. Eu acho que é mais a longo prazo, que vai vir.

Quadro 11 - Unidades de contexto ilustrativas da categoria reflexão sobre a prática

4.2. Análise

Conforme já destaquei, para estabelecer as categorias de análise, procurei adotar um critério que levou em conta não só a questão deflagradora deste trabalho de pesquisa – Que contribuições o Programa Jornal, Escola e Comunidade acrescentou à prática dos professores da escola selecionada para a investigação? –, mas também perguntas cujas respostas poderiam permitir a consecução de seus objetivos específicos: a utilização do jornal em sala de aula como recurso didático pode promover a dinamização do currículo? O projeto político-pedagógico da escola exerce influência sobre as escolhas didáticas dos professores? O Programa Jornal, Escola e Comunidade pode ser considerado um programa de formação de professores?

Assim sendo, inicialmente, selecionei unidades de contexto comprobatórias de que os professores consideravam ter acrescentado alguma contribuição, qualquer que fosse ela, à sua prática, em decorrência de terem participado do Programa Jornal, Escola e Comunidade. Como parâmetro para estabelecer em que consistia essa contribuição, adotei o projeto político-pedagógico da escola, pois nele entendi explicitarem-se expectativas em relação a uma prática docente que sustentasse seus propósitos. Em seguida, confrontei este levantamento, com o levantamento das características que devem participar de um programa de formação, de acordo com os autores selecionados para este estudo, tomando-as como categorias iniciais. Para agrupar as características ou categorias iniciais que considerei contempladas pelas falas dos professores, em categorias molares, e portanto, mais abrangentes, tentei estabelecer uma afinidade entre elas. Este exercício mostrou-se árduo à medida que as categorias pareciam imbricar-se ao invés de excluírem-se. E ainda:

uma mesma unidade de contexto podia contemplar mais de uma categoria inicial. Esta dificuldade reafirmou o caráter qualitativo deste trabalho de pesquisa, pois, para a análise dos dados, não seria suficiente que se confrontassem frequências de ocorrências de determinadas falas. Então, procurei estabelecer laços possíveis entre o que diziam os professores, o que constava no projeto político-pedagógico da escola, e sinais de que a adoção de uma prática diferenciada pudesse promover uma transformação mais substancial, que se situasse para além da mera aplicação de técnicas para a utilização do jornal em sala de aula. Encontrei ressonância desses sinais nos conceitos de resistência e voz, edificados principalmente sobre a problematização do conhecimento do cotidiano através de um amplo diálogo protagonizado pelos diversos segmentos que concorrem para o processo educativo. (Giroux, 1986) Entendendo que o professor, à frente de seus alunos, é quem concretiza esse processo, que, por sua vez, encontra-se explícita ou implicitamente delineado pelo currículo, pode-se depreender que a prática docente é passível de ser moldada pelo currículo, mas também é um meio através do qual ele se propaga (Sacristán, 2000). Em consequência, considerei também, para que emergissem as categorias de análise, fatores que pudessem favorecer a construção de um currículo transformador, que se aproximasse do que preconizou Giroux. (1986, 1987)

Procedentes destes fatores, emergiram as categorias a construção de “saberes-fazer”, o anseio por mudança, a consideração das diferenças individuais, a contextualização, a relação com o projeto político-pedagógico, o aprendiz como sujeito da construção de seu conhecimento, o trabalho coletivo e a reflexão sobre a prática, que agruparam respectivamente 16,27%, 16,27%, 9,3%, 9,3%, 13,95%, 11,62%, 11,62% e 11,62% das categorias iniciais. Apesar dos números sugerirem a prevalência de algumas categorias iniciais, hierarquizá-las segundo um critério quantitativo não bastaria para revelar o

observado, posto que de acordo com o já afirmado, as categorias iniciais que compõem as emergentes entrelaçam-se, podendo, portanto, os elementos que constituem uma, figurar entre os que constituem outra. Para reafirmar a constatação de que o limite para o agrupamento de categorias iniciais manifestou-se tênue e em tentativa de evidenciar a simultaneidade da presença dos componentes categoriais, as categorias emergentes seguem apresentadas em ordem aleatória.

4.2.1. A construção de “saberes-fazer”

Das 43 categorias iniciais, 7 foram agrupadas sob a categoria molar denominada construção de “saberes-fazer”, portanto, 16,27% do total. Para compô-la, participaram as unidades de contexto que evidenciavam a adoção, pelos docentes, de uma concepção de saber fazer, construída através da participação no Programa Jornal, Escola e Comunidade. As respostas indicavam tendência ao entendimento de que saber fazer significa relacionar a teoria à prática (Imbernón, 2004), divisando o que é essencial para o trabalho em sala de aula (Shulmann, 1997), naturalmente, ao se utilizar o jornal. É o que revela a fala do Professor 1, ao aprovar a realização de oficinas e referir-se negativamente ao excesso de reuniões teóricas:

As primeiras reuniões eram excessivamente teóricas, davam um embasamento para o professor, não eram atividades com o aluno, eram informações para o professor. Mas depois, quando a gente vai às oficinas, ali é que a gente aplica a teoria. No ano passado essas palestras, por exemplo, funcionaram como um aprofundamento. [...] É justamente essa: é a questão da prática. (AAQ14)

É interessante notar que o essencial, longe de envolver somente a especificidade da disciplina da cada docente, passa a abarcar também conhecimentos de outras áreas,

sugerindo uma proximidade com a interdisciplinaridade (Imbernón, 2004). É o que apresenta o Professor 2, ao comentar que o Programa Jornal, Escola e Comunidade não se restringe ao conteúdo de uma só disciplina: “ Nos outros cursos [...] é uma coisa mais voltada para o seu conteúdo, e o do jornal, não, é uma coisa mais ampla”. (ABQ31) Ao serem inqueridos sobre interdisciplinaridade, assim se manifestaram os Professores 2 e 1, respectivamente:

Eu acho que sim, porque dá para você trabalhar com tudo. Por exemplo, eu achei em uma revista Super Interessante, a história do imposto. E aí eu acabei trabalhando. Antigamente se pagava imposto, pela quantidade de janelas da casa. Aí eles foram fechando as janelas para pagar menos, e, em consequência, teve a cólera. Aí a gente foi ver o que era a cólera. Aí entrou a história. Tinha a professora Marili, então eu pedi; ‘ Marili, vê se você faz alguma coisa, porque eu estou cheia de coisas para eu fazer e não está dando para eu entrar nesta área.’ Aí ela foi e começou a trabalhar com eles, e a gente vai indo... (ABQ28); [...] No caso de charges, leitura e arte, eu vou com a professora de Artes, para fazermos um trabalho casado. (AAQ14)

Embora o Programa ofereça o material para o desenvolvimento das atividades que propõe, “saber fazer” incluiu o enfrentamento de situações imprevistas e a busca de soluções novas (Garcia, 1995) para que não se interrompesse o interesse que o acesso ao jornal suscitara nos alunos. Explicita-se, assim uma avaliação do corpo docente a respeito da importância de seu trabalho junto aos alunos (Garcia, 1995). Demonstrativas disso são as falas do Professor 1 ao mencionar o esforço coletivo dos professores para prover material para os alunos - “Então nós todos providenciamos jornais antigos, quem tinha em casa, revistas, para trazer para eles a informação. A morte do Papa, por exemplo, assim que chegaram os jornais e a gente disponibilizou, nossa! Todo mundo quis ler”. (AAQ36) – e a do Professor 2, ao referir-se à necessidade de diversificar sua rotina:

Ficou assim: eu fazia uma vez por semana, porque eles faziam as pesquisas. Eu levava o material que eu tinha e a gente discutia todo aquele material. Aí, às vezes apareciam juro. Então, como era uma sala que eu já tinha visto e não lembrava ou nunca tinha visto, aí eu parava, explicava o que era, a gente trabalhava e aí, voltava novamente. Porque sempre saiam alguns ganchos diferentes, para o conteúdo, de o conteúdo não ser daquela sala, daquela série, então eu tinha que correr para poder ir adequando as coisas. (ABQ12)

A concepção de saber-fazer manifestada pelos docentes coincidiu com a prevista pelo Plano de Gestão da escola em que atuam, posto que nele encontra-se delineado o um perfil de educador que manifeste seu compromisso com os alunos através do desenvolvimento de tarefas pautadas na interdisciplinaridade que agreguem conhecimentos significativos e que satisfaçam as necessidades de aprendizagem dos alunos.

A renovação dos “saberes-fazer” , por preverem um movimento dos docentes em busca de adequações às necessidades dos alunos apontam para uma ruptura da escola com o imobilismo a que se referiu Giroux (1986), ao remeter-se ao fracasso educacional enfrentado pelos alunos que devem submeter-se a currículos cristalizados, impostos pela sociedade maior.

4.2.2. Anseio por mudança

Assim como ocorreu com a categoria construção de “saberes-fazer”, a categoria anseio por mudança reuniu 16,27% das categorias iniciais, tendo abrangido as unidades de contexto que se revelaram significativas para verificar alguma possibilidade de transformação, através da introdução das atividades propostas pelo Programa Jornal, Escola e Comunidade.

Concorreram para esse agrupamento os indicadores presentes nas falas dos Professores 1 e 2, de que além do corpo docente, com quem rotineiramente colaboram os

funcionários, ainda participam do desenvolvimento das atividades propostas pelo Programa, a diretora da escola e uma professora designada assistente técnico-pedagógica, na Diretoria de Ensino:

Pelo menos, aqui, na escola, a gente tem o respaldo da escola: todo mundo trabalha, os funcionários ajudam quando a gente precisa. (ABQ64); Quando a Suzete (diretora da escola) assumiu, a escola não tinha. Ela estava tentando organizar. Nós elaboramos o projeto da escola: todos os professores, sob a orientação dela. [...] Quando a ATP (Assistente técnico-pedagógico) era a Marli, ela marcava as oficinas na DE (Diretoria de Ensino). (AAQ16)

Como eu dou aulas em outras escolas, eu faço a comparação. Aqui a gente trabalha muito em cima de projetos e é totalmente diferente das outras. [...] Eu acho que os outros cursos... É que esse do Jornal, Escola, eu vejo assim: na primeira vez em que você vai, eu digo por mim, você vai obrigada. Eu fui obrigada. Tinha que ir alguém. [...] A Suzete (diretora da escola) dá uns bons puxões de orelha... (ABQ2)

Se envolvimento do grupo (Mizukami, 2002; Cró, 1998) pode sinalizar a permanência de uma proposta na escola, tanto mais fortes serão estes sinalizadores se for possível perceber alguma intencionalidade relacionada à mudança. Para tanto, deve-se explicitar a consciência dos envolvidos de que se a ação a ser desenrolada é parte de um projeto mais ambicioso, traduzido pelo Plano de Gestão. (Sacristán, 2000) É o que se depreende da fala do Professor 1, ao relacionar o projeto político pedagógico da escola ao Programa Jornal, Escola e Comunidade:

Acontece que a escola começou a direcionar tão bem isso, que “casou”. Houve um casamento, mesmo. Eu não sentia tanto assim a importância do Programa Jornal, Escola, nessa formação do aluno. A gente fazia uma leitura, mas não havia desenvolvimento, era muito superficial o trabalho. O próprio Jornal, Escola é que nos deu, nos encontros com outros professores [...] essas novas idéias. [...] Aí você aproveita aquela idéia. Às vezes a gente amplia aquela idéia, adapta para o perfil do seu aluno, pois o perfil do aluno dela é outro. (AAQ9)

Este, (o projeto político-pedagógico) por sua vez, deve prever a assunção de propostas que o atualizem (Imbernón, 2004), diagnosticadas as necessidades emergentes. (Cró, 1998) É o que se encontra, por exemplo, nesta fala do Professor 2, ao referir-se a uma futura realização:

Esse ano eu vou começar a trabalhar com eles a nota fiscal, ensinar a preencher, a importância dela. Só, que só isso, em dois ou três meses eu consigo. Eu estou correndo atrás de outras coisas para fazer junto com eles, porque este ano a gente está querendo, no final do ano, montar um livrinho, como se fosse para distribuir para a comunidade, ensinando o que é a importância da nota fiscal. Então a gente este ano está vendo se consegue, até o final do ano, montar esse livrinho. Ver se dá para fazer algumas publicações para distribuir na Escola da Família (Projeto da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo que prevê o desenvolvimento de atividades diversificadas nos finais de semana, nas escolas públicas da rede estadual, para a comunidade). (ABQ71)

Ou, ainda, ao responder se o Programa Jornal, Escola e Comunidade contribuía para com o propósito da escola de “ser diferente”: “Eu acho que sim porque a gente não fica só no jornal. A partir do jornal nós começamos abrir para revistas, para outras coisas. Então ele começou só a aprofundar o que a gente já estava querendo fazer, quanto à modificação da escola”. (ABQ6)

A disposição gerada para avaliar o próprio trabalho, com a finalidade de adequá-lo, propondo ações, também foi expressa pelo Professor 1, ao responder a questões referentes à possibilidade de dar-se continuidade ao trabalho desenvolvido com o jornal, a partir das respostas trazidas pelos alunos:

No começo foi um pouco difícil. [...] Daí começamos a usar o jornal como estímulo para a produção poética que aparentemente nada tem a ver com o jornal. A leitura da crônica: leme e conhecem as características da crônica. Tem até professor trabalhando a parte de meteorologia e movimento, por exemplo. Quando apareceu aquele fenômeno em Santa Catarina, no ano passado, ele falou sobre o movimento dos ventos. Mais tarde fez um trabalho sobre os planetas [...] Toda essa parte foi trabalhada usando uma reportagem que saiu a respeito do alinhamento dos planetas. Isso gerou muito interesse. Reportagens sobre a chuva... Os alunos iam falando daquilo, já se posicionando. Antes, não

se posicionavam. Limitavam-se a trocar com os colegas a informação: ‘você gostou? Ah! Eu gostei!’. Só isso. Agora sai até teatro. Os alunos fizeram teatro sobre aborto na adolescência, em cima de uma reportagem com uma entrevista de uma adolescente grávida. Fizeram teatro sobre prevenção da gravidez, mostrando métodos contraceptivos. (AAQ7)

Ao remeter-se à elaboração do livrinho, o Professor 2 faz despontar outro aspecto também categorizado entre os indicadores de que se almeja uma mudança: o envolvimento da comunidade. (Shulmann, 1997). Ainda se divisa a abrangência das atividades, pela manifestação dos pais, em reuniões, explicitada, também pelo Professor 2, ao ser questionado sobre perceber se os alunos conversavam em suas casas, sobre as tarefas desenvolvidas na escola, com o jornal: “Sim, sim. Não todos, mas uma boa parte deles. Eu sentia isso porque eu era a coordenadora da sala. Eu sentia isso na reunião de pais: ‘ Ah, professora, meu filho falou que isso era verdade, mas por que e não sei o quê...’ e, aí, a gente ia discutindo as coisas”. (ABQ16)

Outra interferência provocada pelo Jornal, Escola e Comunidade que pareceu favorecer uma mudança, é o fato de que a comunicação entre professores que freqüentam as reuniões e os demais docentes da escola torna-se obrigatória. Não havendo respaldo legal para que os professores ausentem-se de suas atividades para este fim, já que não se trata de curso reconhecido pelos órgãos governamentais, a presença de docentes a essas reuniões não pode ser maciça, pois não há como substituí-los na escola. Assim sendo, comparece a cada reunião um só professor que se encarrega de difundir as atividades desenvolvidas entre os colegas, quando de seu retorno à escola. Pelo caráter interdisciplinar das atividades, ao HTPC utilizado com a finalidade de permitir a apropriação pelos docentes das tais atividades, devem estar presentes professores de todas as disciplinas, para que se planejem coletivamente as tarefas a serem propostas aos alunos. Embora aparentemente

acidental, esta não deixa de ser uma estratégia que mantém o grupo unido por um objetivo comum, ainda mais em se tratando de projeto pertinente ao Plano de Gestão.

Apesar do aparente desconhecimento, por parte dos professores do alcance do desenvolvimento das atividades propostas pelo Programa, com seus alunos, e por extensão, com a comunidade, - Professor 1: “Isso ainda não notei. Ainda não deu. Acho que é um trabalho lento, grãozinho por grãozinho...Talvez daqui a alguns anos...” (AAQ22) - é inegável que estes profissionais acabam por se diferenciar de seus pares. Basta imaginar, a título de ilustração, o que aconteceria à nação brasileira se 70% de sua população detivesse somente o conhecimento de que “imposto deve reverter em benefício”. Um livrinho que aprofunde temas relacionados ao pagamento de impostos, para uma população reconhecidamente sacrificada pelo excesso de tributos, tende a angariar atenções e pode gerar reações.

Vale lembrar, então, outros projetos em desenvolvimento que englobam o aperfeiçoamento da leitura e da interpretação da realidade, como, por exemplo, o denominado De Olho na Cidade, que objetiva a exploração de notícias sobre o município em que a escola está inserida, através de um painel exposto à comunidade, e a formulação de sugestões de soluções para os problemas enfrentados. É o que expõe o Professor 1: “Atualmente a professora de História está tentando organizar o Painel De Olho na Cidade. A professora de Geografia está interessada em participar de alguns módulos do cronograma que está afixado na Sala dos Professores” (sobre Metropolização). (AAQ 28)

O anseio por mudança vê-se contemplado pelo Plano de gestão, não somente porque menciona como objetivo norteador da ação docente, a luta pela transformação da escola, pela superação dos problemas, pela satisfação das necessidades de aprendizagem do aluno, com vistas na construção de uma sociedade mais justa, mas também por prever medida que

viabilize essa transformação. O acompanhamento do desenvolvimento do projeto político-pedagógico pela equipe gestora, para garantir a promoção de sua avaliação, visando à implementação de novas ações educativas pode ser considerado demonstrativo dessa medida.

Para que se dinamize o currículo, tornando-o emancipatório e libertador, e, portanto, alternativo ao oriundo dos arranjos sociais dominantes, de acordo com Giroux (1987), é preciso que se preveja na formação de educadores, sua inserção como intelectuais transformadores, capazes de tornar “o pedagógico mais político e o político mais pedagógico”. (GIROUX, 1987) Para tanto, a escolarização deve conferir significado ao conhecimento construído, pelos alunos. Estimular a investigação do cotidiano, compreendê-lo e propor soluções, parece um caminho favorável à transformação, contudo, esse caminho pode ser interrompido, caso não se operem as devidas avaliações, para que ações sejam replanejadas de acordo com as respostas que os alunos manifestam, ao cumprirem as tarefas solicitadas. Nesse diálogo fundamental é que, parece originar-se a possibilidade de mudança.

4.2.3. Consideração das diferenças individuais.

Assim como ocorreu com a categoria construção de “saberes-fazer”, a categoria anseio por mudança reuniu 16,27% das categorias iniciais, tendo abrangido as unidades de contexto que se revelaram significativas para verificar alguma possibilidade de transformação, através da introdução das atividades propostas pelo Programa Jornal, Escola e Comunidade.

As categorias iniciais que pareceram representativas da consideração das diferenças individuais pelo Programa Jornal, Escola e Comunidade, responderam por 9,3% do total dessas categorias. Reuniram-se unidades de contexto que pareciam expressivas não só da valorização das diferentes formações dos professores em suas habilitações para o magistério, mas também, de seus percursos profissionais. Patentearam-se as contribuições que cada docente pode oferecer, por deter conhecimentos diferenciados, para que a escola também se singularize.

Destaquei a proximidade gerada entre o Professor 2, habilitado em Matemática, e a professora de Educação Artística - “Eu gostei, pois foi uma coisa diferente, principalmente pelo desenho. Então eu corro atrás do professor de Educação Artística... eu até já estou desenhando alguns bonequinhos. Então eu fui correr atrás”. (ABQ77) - e a manifestação do Professor 1, formado em Letras, a respeito do trabalho do colega, habilitado em Física:

Tem até professor de Física trabalhando a parte de meteorologia e movimento, por exemplo. Quando apareceu aquele fenômeno, em Santa Catarina, no ano passado, ele falou sobre o movimento dos ventos, mais tarde fez um trabalho sobre os planetas que eu não sei dizer direito, mas aquela coisa de expansão e retração do universo... o movimento dos ventos, mais tarde fez um trabalho sobre os planetas que eu não sei dizer direito, mas aquela coisa de expansão e retração do universo... Toda essa parte foi trabalhada usando uma reportagem que saiu a respeito do alinhamento dos planetas. Isso gerou muito interesse. Reportagens sobre a chuva... Os alunos iam falando daquilo, já se posicionando. (AAQ7)

É preciso lembrar ainda que o Programa Jornal, Escola e Comunidade não exige qualquer preparação anterior dos docentes para que participem dos encontros que organiza, ou seja, valorizam-se os diferentes níveis de desenvolvimento profissional entre os professores. (Shulmann, 1997) É possível encontrar nas reuniões, além de professores de diversos componentes curriculares, docentes que ingressaram na carreira recentemente. Foi o que

ocorreu, por exemplo, com o Professor 5 que, mesmo iniciando suas atividades no magistério em 2005, pôde participar de encontro promovido pelo Programa e desenvolver atividade a ele relacionada: “Fui a mais de uma. Fui a uma reunião e depois, assisti a uma palestra também”. (A5Q29); “Os pais viram, mas foi em casa. Nós trouxemos o jornal mas ele nem está mais aqui porque nós mandamos para A Tribuna, para a apresentação deles, do trabalho que foi feito”. (A5Q26)

Ainda foi possível verificar que os docentes referiram-se à própria trajetória, manifestando terem percebido que ela adotou novos rumos, tanto ao procurar acompanhar a proposta da escola quanto ao aplicar as atividades propostas pelo Programa Jornal, Escola e Comunidade, revelando-lhes, possivelmente, algumas dimensões contextuais e político-pedagógicas de sua profissão. (Imbernón, 2004) Podem ser consideradas emblemáticas desta consideração, a afirmação do Professor 2, ao mencionar a contribuição trazida à sua prática sua participação no Projeto Educação Fiscal, promovido pelo Programa: “Em relação à educação fiscal, foi abrir os meus horizontes em relação ao imposto. A importância de cobrar do governo, de ensinar os alunos a cobrarem” (ABQ33); ou, ainda, a fala do Professor 1, ao comparar dois momentos de seu percurso docente:

Antigamente, quando eu iniciei no magistério a gente era sim, mero reprodutor Agora, não, eu sinto que não é só ensinar a gramática, ou ensinar a ler e a escrever, é uma formação em que a escola está preocupada com outros aspectos, inclusive transmitir valores. Os alunos não vêm prontos mais. Você tem que transmitir valores e através do seu comportamento você os ensina a se comportar. Eu acho que é isso que faz a diferença. (AAQ2)

A reconstrução individual de uma prática docente que possibilite a determinação de metas e a seleção dos meios, para atingi-las (Mizukami,2002), compreendida não apenas como a soma de técnicas a serem aplicadas, mas como um desafio para a investigação (Gómez,

1995), para a busca de atendimento a novas demandas, também pode ser ilustrada pelos pares de unidades de contexto subseqüentes extraídas das entrevistas com o Professor 1 e o Professor 2, respectivamente:

Nós estamos tentando organizar o nosso “Cantinho da leitura”, que, por enquanto, é só uma mesa escolar no pátio, com o jornal jogado em cima. Cantinho mesmo, para sentar e ler, ainda não tem. (AAQ28)

Dá espírito crítico, foge da mesmice. E outra, você tem que se virar para elaborar atividades. Você sai do livro didático que tem aquela seqüência, o que é isto, o que é aquilo. Você parte para um caminho mais pessoal e ele (o aluno) tem a chance de se manifestar. (AAQ21)

Porque foi assim: como a gente estava perdido, cada um saiu caçando em casa o que tinha a respeito e foi aí que a gente foi montando o nosso material. (ABQ47)

Eu acho que sim, porque a gente não fica só no jornal; a partir do jornal, nos começamos abrir para revistas, para outras coisas. Então, ele começou só a aprofundar o que a gente já estava querendo fazer, quanto à modificação da escola. (ABQ6)

Um trabalho construído quase que exclusivamente sobre a parceria entre professores, dentro e fora da escola, como se observou nas falas dos entrevistados referentes ao envolvimento de seus colegas com as propostas oriundas do Programa Jornal, Escola e Comunidade, pode revelar a construção de alguma resistência (Giroux, 1986), uma vez que favorece a emergência de um de seus componentes mais decisivos: as vozes. O diálogo permanente entre docentes em busca de alternativas à prática pedagógica tradicional vinculada a modelos reconhecidos como reprodutores dos arranjos sociais dominantes (Giroux, 1987) pode-se configurar como um construtor das vozes dos professores e dos alunos. Os professores manifestam-se buscando material didático, uns para os outros, ou trocando idéias a respeito de como desenvolver atividades, constituindo um corpo docente que se propõe a dinamizar o currículo previsto pelo projeto político-

pedagógico da escola. Locupletando este panorama, adquirem visibilidade os alunos, posicionando-se e formulando propostas, face à realidade que lhes é apresentada.

Vale ressaltar ainda que o caminho “mais pessoal” a que se refere o Professor 1 sinaliza a possibilidade de construção de alguma autonomia, diante do quadro de que passa a fazer parte: não há mais livro didático que direcione e cristalice a prática docente. A geração de oportunidades para que o professor tome decisões a respeito da condução dos processos pedagógicos pelos quais é responsável coaduna-se com o projeto político-pedagógico da escola que, igualmente, prevê a construção da autonomia de seus alunos como um reflexo da ação docente pautada na integração com seus pares, no tratamento coloquial que estabeleça uma cumplicidade entre professor e aluno; na criteriosa seleção de conteúdos ou tarefas e na avaliação dos resultados.

A valorização das diferenças individuais parece ter abrangido a escola, vez que as soluções encontradas para os problemas decorrentes da utilização do jornal, ainda que simples, foram valorizadas pelo Professor 1. É o que se pode depreender de sua referência ao improvisado Cantinho de Leitura, já que a escola não contava com ambiente para este fim.

4.2.4. Contextualização

As categorias iniciais que deram origem à contextualização, categoria molar que as reuniu, como a analisada anteriormente, também respondem por 9,3% do total das categorias iniciais estabelecidas. A contextualização presentifica-se, sobretudo, por constituir o coração do Programa Jornal, Escola e Comunidade.

São inúmeras as referências dos entrevistados ao cotidiano, explorado através de notícias de jornal, como estratégia para a abordagem de conteúdos. A prática docente justifica-se em função da coerência das tarefas selecionadas segundo o modelo educativo proposto pelo projeto político pedagógico da escola. (Sacristán, 2000) Há um esforço dos professores para que a curiosidade gerada pelo estudo do cotidiano seja permanentemente satisfeita. É possível observar que esta curiosidade não é exclusiva dos professores: contagiou também os alunos. Ao se pronunciarem sobre o interesse gerado pelas atividades propostas pelo Programa Jornal, Escola e Comunidade, o Professor 2 e o Professor 1, respectivamente, explicitam este movimento:

Ah, sim! Porque nada do que ele (palestrante oriundo da Receita Federal que atuou no Projeto Educação Fiscal) falou, eu entendia. O que eu sabia fazer era sentar e fazer o meu imposto de renda, mais nada. Foi aí que eu fui atrás do macarrão, do que se paga ali. Foi aí que eu fui correr atrás porque da maioria das coisas que ele falou eu tinha uma noção, mas nunca tinha sentado para realmente ver a quantidade de impostos que a gente pagava aqui o ali. Eu nunca tinha me preocupado. Eu sabia que tinha. (ABQ9)

(Sobre a possibilidade de aprofundamento, pela escola, do conteúdo das notícias do jornal) Certamente. Inclusive, no início do ano, eles ainda estavam questionando o tsunami, só que a gente ainda não estava recebendo o jornal. No começo de fevereiro ainda não havia começado a distribuição. Então nós todos providenciamos jornais antigos, quem tinha em casa, revistas, para trazer para eles a informação. A morte do Papa, por exemplo, assim que chegaram os jornais e a gente disponibilizou, nossa! Todo mundo quis ler. (AAQ36)

Inseridos em contextos - Programa Jornal, Escola e Comunidade e escola - que prevêem a atualização docente não só através de material previsto para ser utilizado especificamente na escola (didático), mas também por meio de diferentes canais de informação, os professores, embora lamentem seus limites para acessá-los, ao mesmo tempo parecem valorizar as oportunidades para a obtenção de conhecimentos através de

novos procedimentos. (Sacristán, 2000) Neste sentido manifestam-se o Professor 1 e o Professor 2, respectivamente:

Eu sou assinante da revista Veja. Jornal, eu leio A Tribuna, aqui na escola. Eu não sou assinante do jornal A Tribuna porque, infelizmente, nem todos nós temos condições financeiras. Mas eu gosto de ter várias fontes de informação, então, quando o jornal chega aqui, eu já leio. A escola tem uma assinatura. (AAQ23)

(O contato com profissional da Receita Federal) Foi através do Jornal, Escola. [...] nada do que ele falou, eu entendia. O que eu sabia fazer era sentar e fazer o meu imposto de renda, mais nada. Foi aí que eu fui atrás do macarrão, do que se paga ali. Foi aí que eu fui correr atrás porque da maioria das coisas que ele falou eu tinha uma noção, mas nunca tinha sentado para realmente ver a quantidade de impostos que a gente pagava aqui o ali. (ABQ9)

Diariamente não consigo. Leio só nos finais de semana, o Diário. Diário Popular, não, Diário de São Paulo, é aquele que virou Diário de São Paulo. (ABQ42)

[...] No Brasil, apenas quem trabalha é o Sul. Eles trabalham desde a pré-escola com a educação fiscal, e, para eles remeterem material, é muito complicado. Eu estou pedindo há bastante tempo e é só aquilo que eu acesso na internet, e eu sei que eles têm mais material, mas a gente não consegue. Não sei se eles não querem divulgar, ou sei lá o que, mas é meio difícil conseguir material. (ABQ64)

Além de se contextualizarem os conteúdos, também a escola parece constituir-se em contexto sobre o qual recaem as observações dos docentes, para buscar as adaptações necessárias à consecução de seus objetivos, em consonância com a disciplina que lecionam. (Sacristán, 2000) O Professor 1 apresenta diversos projetos desenvolvidos na escola. Em sua fala percebe-se que os mesmos são desenvolvidos por professores de diferentes áreas do conhecimento, que parecem caminhar rumo à interdisciplinaridade:

Rir para não Chorar, que é o da charge. No ano passado classificamos três charges entre as dez melhores de toda a região, o que é o nosso orgulho. Um aluno do ensino médio ficou em primeiro lugar. É um trabalho conjunto: Língua Portuguesa e Educação Artística. Educação Política, Educação Fiscal, Meio Ambiente, Prevenção também se Ensina, que é da DE (Diretoria de Ensino), mas integramos. O professor de Biologia está desenvolvendo um trabalho com o Caderno de Ciências, sobre genética, DNA e células-tronco. Houve uma professora que fez um trabalho tímido com o Cultura Portuária. Metropolização, francamente, eu tenho dificuldade de trabalhar. Vou pedir à professora de Geografia, que é nova, está chegando agora, para ir assistir às palestras, para talvez fazer essa parte de Metropolização. (AAQ30)

Sob a categoria contextualização, também foi possível incluir menções ao entorno da escola. Na fala dos docentes há indícios de que se discutem as relações que se estabelecem nesse contexto. (Imbernón, 2004) É o que pode ser percebido quando da referência às possibilidades de se ampliarem os horizontes dos alunos em busca de sua realização pessoal, ou de se trazerem à tona determinantes das aflições da comunidade. Representativas desta inclusão, são as unidades de contexto extraídas das falas do Professor 1 e do Professor 2, respectivamente:

[...]aqui nós moramos numa cidade pequena, há uma visão muito estreita, limitada das coisas. É como se o mundo se restringisse à Mongaguá. E com o Programa, a gente mostra para eles que não é só aquela coisinha, a pranchinha de surf, o ir até a praia e voltar, o estudar por estudar, sabe, preencher um caderno com um monte de letrinhas absolutamente sem sentido. (AAQ20)

Eu trabalhei com a importância do aumento do salário. Aí eles comentaram: ‘Mas professora, um monte de gente está sendo desempregada por causa desse aumento de salário...’ Aí eu fui falar porquê: porque além dos 300 que é o salário, existem encargos que o patrão paga, então, na verdade, ele não paga só os 300 reais. E a gente foi discutindo. E isso surgiu porque a mãe de um foi dispensada, justamente por aumento de salário. Ele estava revoltado com isso e foi daí que a gente começou a discutir o porquê das coisas, para eles entenderem. (ABQ66)

Contextualizar através da exploração da vida diária, desvelando contradições encobertas pela abordagem de conteúdos cristalizados, pode conferir à escola o papel que deveria ter sido sempre o seu: assumir-se como espaço democrático para o conhecimento, a discussão e a problematização dos processos sociais, objetivando a participação na produção de políticas que reduzam as desigualdades sociais, através do fortalecimento da resistência contra o estabelecido e da assunção de vozes. (Giroux, 1987)

Nesse sentido, a contextualização também parece ter sido o caminho escolhido pela escola, ao elaborar seu projeto político-pedagógico, a fim de catalizar a construção do conhecimento. Ali se encontram fartas remetências à abordagem do cotidiano como porta de entrada para um conhecimento capaz de ampliar as possibilidades de interferência na sociedade, por seus alunos reconhecidamente oriundos de estratos sociais menos favorecidos. O mesmo projeto político-pedagógico prevê que esta inserção só será possível se os professores selecionarem conteúdos e práticas pedagógicas mobilizadoras.

4.2.5. Relação com o projeto político-pedagógico da escola

Embora o Programa Jornal, Escola e Comunidade não faça menção direta às particularidades de projeto político-pedagógico da escola, as categorias iniciais que agruparam as unidades de contexto que sugeriam uma proximidade entre o Programa e o projeto político pedagógico totalizaram 13,95% das categorias iniciais. Sob a categoria relação com o projeto político-pedagógico da escola, arrolaram-se, pois, as falas que sugeriram esta proximidade.

A respeito do currículo oferecido pelo Programa, foi possível perceber que naquilo em que tomaram parte, tanto o Professor 1 quanto o Professor 2, manifestaram-se aprovando-o, sobretudo pela possibilidade de terem atribuído sentido (Shulmann, 1997) ao que recebiam e posteriormente ministravam aos alunos.

Estas manifestações encontram-se nas unidades de contexto que se seguem, extraídas das falas do Professor 1 e do Professor 2, respectivamente:

O próprio Jornal, Escola tem oferecido oficinas e possibilidades para o professor estar preparado e atuar em sala de aula, utilizando melhor o jornal. (AAQ4)

Eu gosto de curso assim, que me mostre caminhos para eu trabalhar em sala de aula e não apenas me dêem embasamento teórico, pois isso, a faculdade me deu. (A1Q17)

Aí eu fui e acabei gostando. Nos outros cursos, você vai por opção, é uma coisa mais voltada para o seu conteúdo, e o do jornal, não, é uma coisa mais ampla. Às vezes acho que dá um certo medo de você ir, e depois, como é que eu faço para trabalhar? Eu acho principalmente que os professores mais antigos... Eu tenho uma certa dificuldade para trabalhar coisas novas. A cabeça não... ainda estou naquela fase de ... como eu vou falar... tudo certinho, ali: você faz assim, seu conteúdo é esse então você só dá aquilo, não pode sair para cá nem para lá. E aí, com o Jornal, Escola deu para abrir mais os horizontes. (ABQ31)

O currículo, cuja relação com a contextualização (Sacristán, 2000) já foi abordada, apresentado pelo Programa Jornal, Escola e Comunidade, através dos projetos que desenvolve, não se constitui no único fator que pode concorrer contra o imobilismo na escola e a geração da resistência. (Giroux, 1986) As demais categorias iniciais que se expõem também convergem para o projeto político pedagógico. Além das demais categorias iniciais que se expõem, todas as demais categorias molares, também convergem para o projeto político-pedagógico. O desenvolvimento do trabalho coletivo (Garcia, 1995; Imbernón, 2004; Nóvoa, 2000), por exemplo, tem lugar tanto entre os professores ao participarem do Programa, quanto ao retornarem para a escola. Esta interação entre os professores e formadores pode ser percebida através das seguintes manifestações do Professor 1 e do Professor 2, respectivamente:

(Professores) [...] de outras escolas, que realizam também, trabalhos diferentes. A gente aprende coisas. Muitas vezes a nossa escola faz determinados trabalhos, como é o caso da Educação Fiscal, que ninguém conseguiu realizar, e a nossa professora Alda (Professor 2) deu o chute inicial e eu passei para os outros professores. (AAQ10)

Tanto que quando eu cheguei aqui (à escola) eu disse: ‘Suzete (diretora da escola), eu não sei como eu vou que fazer...’ Aí, ela falou: ‘Vamos sentar, vamos conversar...’ Aí nós fomos discutindo. Eu trabalho há muitos anos com a Liliam (Professor 1). Então a gente tem aquela afinidade. Aí nós fomos indo e conseguimos. (ABQ7)

A dinamização do currículo é prevista pelo projeto político pedagógico, posto que o mesmo propõe a constante avaliação de resultados por todo o grupo (Cró, 1998), com vistas na permanente implementação de novas ações educativas, que satisfaçam as necessidades dos alunos de acordo com os propósitos da escola: a construção de uma sociedade mais justa e mais democrática. (Sacristán, 2000) O Professor 1 faz referência a um caminho percorrido até que a proposta pedagógica de escola e o Programa Jornal, Escola e Comunidade encontrassem uma unidade:

É uma questão complexa para se contar em poucas palavras. Quando o Jornal Escola começou há anos atrás, a gente não tinha muita noção do que fazer com o jornal. Também não tínhamos muita clareza sobre proposta pedagógica. Falava-se em proposta pedagógica, mas ninguém sabia qual era e o que era, na verdade. Agora, tenho a impressão de que a coisa está mais clara. A proposta pedagógica da escola envolve leitura, produção de texto e raciocínio lógico. E o jornal entra como um complemento dessas atividades de leitura. Você tem a informação aliada a um aluno que tem que refletir, analisar. (AAQ40)

Já o Professor 2, remete-se ao futuro, reafirmando uma expectativa da escola a respeito de seus alunos, e a uma resposta dos alunos às atividades desenvolvidas, propostas pelo Jornal, Escola e Comunidade:

Eu falei: ‘Vocês são os adultos de amanhã, vocês querem uma coisa melhor, a gente vai mostrar o que é, para vocês terem condições de brigar por aquilo, pois se você não conhecer o assunto, vai brigar como?’ (ABQ33)

(Sobre o entendimento acerca de direitos e deveres, pelos alunos) Aí ficou complicado para a gente trabalhar, pois eles começaram a cobrar mais das pessoas, dos outros professores: ‘a gente pode, a gente não pode’ . (ABQ19)

É possível perceber também a participação da direção, junto aos docentes, procurando viabilizar o projeto político-pedagógico. O retorno do Professor 2 à escola, após ter participado das atividades desenvolvidas pelo Programa a respeito de educação fiscal, inseguro por recear não reunir qualidades suficientes para levar adiante um projeto, e a receptividade da diretora da escola, sugerem a presença da interação necessária à reflexão conjunta entre os aprendizes e os formadores (Nóvoa, 2000), podendo-se entender, então, a escola, também como um espaço de formação docente.

4.2.6.O aprendiz como sujeito da construção de seu conhecimento

A categoria o aprendiz como sujeito da construção de seu conhecimento reuniu 11,62% das categorias iniciais. Arrolaram-se as falas que evidenciam as possibilidades de se constituírem os docentes em construtores do próprio conhecimento, ao tentarem desenvolver as atividades propostas pelo Programa Jornal, Escola e Comunidade. O que se explicita, através da fala dos professores, a respeito de uma possível concepção de aprendizagem, sobre a qual se sustenta o Jornal, Escola e Comunidade, é a soma de desafio, resolução de problemas e atividade coletiva.

Os professores a quem o Programa oferece as oficinas participam das atividades como o fazem os alunos, ao construírem o próprio conhecimento (Nóvoa, 2000), como parece ter tentado explicar o Professor 1: “Fizemos nossos haicais, viramos cabaiais, digamos assim, trocamos e depois ela afixou em um varal. Aí trocamos idéias com ela (a professora responsável pela oficina de haicai), com outros professores. Foi muito agradável. (AAQ17)

São diversas as referências dos entrevistados às respostas que devem elaborar para os desafios propostos pelo Programa. Observem-se, por exemplo, os comportamentos desenvolvidos pelo Professor 2 , ao revelar sua incessante busca por material, tendo avaliado que o oferecido pelo jornal já não seria suficiente para atingir seus objetivos. Até procura por palestras, busca pela internet e envolvimento em uma comunidade de aprendizagem passaram a fazer parte da rotina do docente que parece mais disposto a atualizar e complementar sua formação inicial. (Mizukmi, 2002) A todo momento o professor é instado a resolver problemas, adequando aquilo de que dispõe, às necessidades de seus alunos:

Ah, sim! Porque nada do que ele falou eu entendia. O que eu sabia fazer era sentar e fazer o meu imposto de renda, mais nada. Foi aí que eu fui atrás do macarrão, do que se paga ali. Foi í que eu fui correr atrás porque a maioria das coisas que ele falou eu tinha uma noção, mas nunca tinha sentado para realmente ver a quantidade de impostos que a gente pagava aqui ou ali. Eu nunca tinha me preocupado. Eu sabia que tinha. Foi a partir dele que eu comecei a ir ao computador procurar, para as pesquisas dos alunos. Acho que funcionou bem por causa disso: como eu não sabia, aí eu comecei a me interessar melhor e eles também. (ABQ9)

Também na fala do Professor 1, nota-se uma resposta ao desafio de prover as variadas necessidades, que, surgiram em decorrência do desenvolvimento das atividades propostas pelo Programa Jornal, Escola e Comunidade. A alusão à criação de um Cantinho de Leitura, e ao trabalho referente à educação política, ambos adaptados às condições da escola, podem ser considerados representativos de que na troca de experiências, estratégia utilizada pelo Programa, as necessidades de seus destinatários, ainda que oriundos de realidades diferentes, puderam ser contempladas (Mizukami,2002):

Nós estamos tentando organizar o nosso Cantinho da leitura, que, por enquanto, é só uma mesa escolar no pátio, com o jornal jogado em cima. Cantinho mesmo, para sentar e ler, ainda não tem. (AAQ28)

E trago o deles também: por exemplo, Educação Política, um projeto do Jornal Escola, que eu trouxe para a professora Marili, que trabalhou com as eleições municipais: a preparação do cidadão para votar conscientemente. Aí ela fez uma eleição simulada. Eu vi um projeto de outra escola e passei para ela. O deles ficou maravilhoso. (AAQ12)

A instrumentalização dos professores com conhecimentos, habilidades e atitudes que favoreceram a reflexão individual e coletiva sobre a prática docente, a respeito dos esquemas teóricos que a sustentam e sobre seus valores e concepções (Imbernón, 2004), parece ser sido uma constante no Programa Jornal, Escola e Comunidade. O reflexo desta atitude pode ser deflagrado em manifestações do Professor 1, quando ele faz referências à necessidade de se introduzirem mudanças na sala de aula contemplem novos objetivos da escola:

Antigamente, quando eu iniciei no magistério a gente era sim, mero reprodutor. Agora, não, eu sinto que não é só ensinar a gramática, ou ensinar a ler e a escrever, é uma formação em que a escola está preocupada com outros aspectos, inclusive transmitir valores. Os alunos não vêm prontos mais. (AAQ2)

[...] Eu não sentia tanto assim a importância do Programa Jornal, Escola, nessa formação do aluno. A gente fazia uma leitura, mas não havia desenvolvimento, era muito superficial o trabalho. Eu estava fazendo isso na escola e não saía desse nível superficial. O próprio Jornal Escola é que nos deu, nos encontros com outros professores, vendo o trabalho dos outros professores, essas novas idéias. (AAQ9)

Também o Professor 2 manifesta-se sugerindo que percebeu, em consequência da utilização do jornal, a construção de uma prática diferenciada que passou a incluir também a interação com os alunos, acrescentando, assim mais um componente aos outros que concorrem para a construção de seu conhecimento. Novamente evidencia-se o propósito do Programa de instrumentalizar os docentes para que revejam suas convicções, na construção de uma prática diferenciada

Eu acho que às vezes dá um certo medo de você ir, e depois... como é que eu faço, para trabalhar? Eu acho principalmente que os professores mais antigos. Eu tenho uma certa dificuldade para trabalhar coisas novas. A cabeça não... ainda estou naquela fase de ... com eu vou falar... tudo certinho ali, você faz assim, seu conteúdo é esse então você só dá aquilo, não pode sair para cá nem para lá. E aí, com o Jornal, Escola deu para abrir mais os horizontes. (ABQ31)

[...] Eu acho que deu uma melhorada, porque agora eles têm... Antigamente eles tinham muito medo, hoje eles já têm menos. Eles já falam mais, eles já perguntam mais, não têm aquele receio de perguntar. [...] Ah, sim. Às vezes, eu ficava perdida e quem me trazia mais eram eles (os alunos). (ABQ79)

É provável que a relação estabelecida com os demais docentes, dentro e fora da escola, tenha aflorado alguma sensibilidade dos professores entrevistados relacionada à percepção da universalidade de seus conflitos (Nóvoa, 2000), já que, ao buscar uma nova prática, o parâmetro para a avaliação da mudança, é a prática anterior: cristalizada, repressiva, e reprodutora de gerações depositárias de conteúdos descontextualizados e alheios aos interesses dos alunos, conforme explicitaram os Professores 1 e 2.

O tratamento do aprendiz como sujeito da construção de seu conhecimento constitui-se em mais um ponto de convergência entre os propósitos do Programa Jornal, Escola e Comunidade e o projeto político-pedagógico da escola. O Plano de Gestão faz menção a um plano de trabalho que deve ser perseguido obstinadamente por alunos e educadores, o que cria possibilidades para que ninguém se veja excluído do processo educativo, transformando a própria construção do conhecimento em ato contínuo e compartilhado, ou seja, todos têm o que aprender, respondendo aos desafios ou solucionando problemas.

O diálogo gerado nesse processo de construção do conhecimento confere à escola e não mais somente ao professor, um potencial transformador para, a partir do que ocorre na vida diária, serem discutidas questões sociais cuja apropriação pode germinar a crítica e ativar a participação para a conquista da cidadania. (Giroux, 1987)

4.2.7. Trabalho coletivo

Sob a categoria denominada trabalho coletivo, foram agrupadas 11,62% das categorias iniciais. As unidades de contexto selecionadas com a intenção de ilustrá-las sugerem o movimento dos professores no sentido de estabelecerem relações de trabalho com seus pares, dentro e fora da escola, tanto ao participarem das atividades promovidas pelo Programa Jornal, Escola e Comunidade, quanto ao tentarem desenvolvê-las em sua escola.

Embora prevaleçam as menções dos professores à troca de experiências com seus pares, também é possível notar a adoção do diálogo aberto envolvendo formador e formandos, como ferramenta fundamental (Nóvoa, 2000), entendendo-se como formadores não só palestrantes, professores e a coordenadora do Programa, mas também, a diretora da escola, uma vez que na escola acolhem-se e ampliam-se as propostas trazidas pelos docentes participantes do Jornal, Escola e Comunidade, com o apoio da última. É possível afirmar que a consecução dos objetivos propostos pelo Programa e assumidos pela escola não se deva exclusivamente a um segmento, mas à partilha de responsabilidades entre formador e formado. (Cró, 1998) Tanto o Professor 1 quanto o Professor 2 destacam, respectivamente, esta partilha, ao serem inqueridos sobre as facilidades encontradas, na escola, para aplicar as propostas do Programa:

Com certeza. Tenho todo o apoio da direção, da coordenação os outros professores também trabalham dessa forma, uma boa parte. E a Suzete (diretora da escola) dá aquele apoio para a

gente; apoio pedagógico, não é apoio material. Às vezes a gente não tem nem o material para trabalhar, mas ela dá um jeito. (AAQ3)

Ah, sim! Porque a Suzete (diretora da escola) incentiva muito a procurar novas coisas, ela traz novas coisas para a gente, então a gente sempre está procurando fazer coisas diferentes. [...] Pelo menos, aqui, na escola, a gente tem o respaldo da escola: todo mundo trabalha, os funcionários ajudam quando a gente precisa. (ABQ4)

Talvez essa seja uma oportunidade de envolvimento no processo educativo, para todos os intervenientes no processo (Nóvoa, 2000). O Professor 1 lembra de reuniões do Programa: “Aí trocamos idéias com ela (professora responsável pela oficina de haikai), com outros professores. Foi muito agradável”. (AAQ17)

O Professor 2 também explicita esta participação coletiva dentro e fora da escola:

Quando eu mandei os trabalhos para lá (relativos à educação fiscal), a Silvia Costa (coordenadora do Programa Jornal, Escola e Comunidade) gostou e aí colocou lá, como evento que nós fizemos aqui. [...] Aí, eu mandei umas coisas minhas para eles (professores de outras escolas) ABQ24:

(Quanto a acréscimo pessoal) Sim, para mim também. Não só para mim como para os outros também. porque aí eu comecei a passar para eles. [...]Aí, deixou o número do meu telefone e o pessoal começou a ligar para saber como eu tinha começado, eles xerocavam o que a Sílvia (coordenadora do Programa) tinha lá que estava dentro do trabalho das crianças, e foi aí que a gente passou a ter um contato maior (com professores de outras escolas). (ABQ24)

O Programa Jornal, Escola e Comunidade apresenta características indicadoras da busca da superação do individualismo (Nóvoa, 2000; Garcia, 1995), por possibilitar a troca de experiências entre os professores que participam dos encontros que promove, pelo caráter interdisciplinar das atividades propostas e pela necessidade de que o participante dos encontros transforme-se em difusor dos trabalhos a serem desenvolvidos, dada a dificuldade para que os docentes participem das reuniões, uma vez que não há respaldo

legal para a ausência do professor à escola, com esse fim. O Professor 1 refere-se à receptividade aos professores ingressantes na escola em 2005 - “Os professores que estão ingressando e não estão por dentro encontram facilitadores”. (AAQ4) - e à consideração pelos trabalhos desenvolvidos pelos colegas de outras escolas, bem como por sua disposição para ensinar: “[...] O próprio Jornal Escola é que nos deu, nos encontros com outros professores, vendo o trabalho dos outros professores, essas novas idéias: ‘olha, vou fazer assim, como essa professora’ ... E os professores têm uma boa vontade para ensinar: ‘olha, sabe como eu fiz?’”. (AAQ9)

O Professor 2 evidencia a relação de cooperação que passou a se estabelecer entre professores de escolas diferentes, para além dos espaços previstos para os encontros, ao referir-se à troca de experiências com professores de outras escolas, possibilitada Programa Jornal, Escola e Comunidade:

Sim, para mim, também. Não só para mim como para os outros também, porque aí eu comecei a passar para eles (trabalhos desenvolvidos com seus alunos). [...] Aí, deixou o número do meu telefone e o pessoal começou a ligar para saber como eu tinha começado. [...] Aí, eu mandei umas coisas minhas para eles, eles xerocavam o que a Sílvia tinha lá que estava dentro do trabalho das crianças, e foi aí que a gente passou a ter um contato maior. (ABQ24)

Embora seja intenso o diálogo entre os professores, não se deflagrou, nas falas dos entrevistados, qualquer menção à elaboração de projetos que envolvessem mais de uma escola e demandassem, portanto, acordo entre os participantes, para que se mantivessem decisões tomadas pelo grupo. Somente propostas de datas de encontros, sugestões de temas a serem abordados pelos professores e disposição para discussão do próprio trabalho foram uma constante acordada pelo grupo. Entretanto, o desenvolvimento das propostas, na escola, não podia prescindir dessas decisões (Sacristán, 2000), sobretudo porque o

desenvolvimento destas atividades foi previsto pelo projeto político-pedagógico, elaborado coletivamente. Quem o revela é o Professor 1: “Quando a Suzete assumiu, a escola não tinha (projeto político-pedagógico). Ela estava tentando organizar. Nós elaboramos o projeto da escola: todos os professores, sob a orientação dela”. (AAQ26) O Professor 2 também menciona o fato de não se ter aproximado do Programa Jornal, Escola e Comunidade espontaneamente, mas por força de pertencer àquela escola:

[...] É que esse do Jornal, Escola, eu vejo assim: na primeira vez em que você vai, eu digo por mim, você vai obrigada. Eu fui obrigada. Tinha que ir alguém. (ABQ30)

(Sobre ter sido obrigado a participar dos encontros promovidos pelo Programa Jornal, Escola e Comunidade) Não, eles não obrigaram, mas deram a entender. Você tem que ir... alguém tem que ir e você vai. Aí eu fui e acabei gostando. (ABQ31)

O trabalho coletivo é um componente expressivo para o desenvolvimento de um currículo que se proponha emancipatório e libertador, já que a emergência das vozes da escola, dos estudantes e do professor manifestando diferentes interesses, podem se constituir em um processo interativo entre práticas dominantes e subordinadas, que se modelam na luta por poder, significado e autonomia. (Giroux, 1987) Na escola, começa e se esboçar, essa interação, traduzida por práticas muito simples. O Professor 2 alude em sua fala uma situação nova surgida na escola decorrente da apropriação dos alunos de uma classe, do significado de direitos e deveres: “[...] eles (os alunos) começaram a cobrar mais das pessoas, dos outros professores: ‘a gente pode, a gente não pode’. E aí virou uma sala meio indisciplinada”. (ABQ19) De acordo com o mesmo Professor 2, esses alunos foram, no ano seguinte, distribuídos em outras classes, para que contagiassem os demais: “ Tanto que esse ano (2005) eles foram desmembrados, no sentido de ver se isso passava para as outras salas [...]”. (ABQ19)

Unir para transformar, através de um trabalho coletivo cooperativo, é uma ação prevista pelo projeto político-pedagógico da escola, e a presença do trabalho coletivo revela-se, não somente no nível dos encontros fora da escola, promovidos pelo Programa Jornal, Escola e Comunidade, mas também, quando do retorno dos professores à sua origem. Nesta última, verifica-se que os docentes partilham o sucesso das atividades entre si e com os alunos. O que se apresenta é um trabalho em que todos esperam de todos o que pode ampliar, aprofundar, facilitar e dar continuidade a uma ação. Emergem das relações a valorização do conhecimento do outro e avaliação da necessidade do desenvolvimento de relações interpessoais. Nas falas dos entrevistados, o que transparece é a busca pela união em torno de objetivos comuns, e o reconhecimento de que todos são igualmente importantes quando da construção do trabalho.

Talvez, entre tantas transformações possivelmente operadas sobre a prática docente, mediadas pelo Programa Jornal, Escola e Comunidade, a que mais tenha representado um efetivo desenvolvimento, para os professores, tenha sido a prática do trabalho coletivo. A necessidade da cooperação entre os professores gerada pelo Programa transcende a mera divisão de tarefas. Forma-se uma rede cujos nós são constituídos por conhecimento. As seqüências de atividades dependem do preenchimento de lacunas referentes a conhecimento, em uma cadeia interdisciplinar.

Na fala do Professor 2 divisa-se alusão à história do imposto, para cuja reconstituição, tornou-se necessária a participação da professora dessa disciplina; ou à confecção de livrinhos, que requerem habilidades para desenho a serem construídas através da mediação da Professora de Educação Artística. Já o Professor 1 revela o revezamento a que se propõem os professores, para participar das atividades, já que não há respaldo legal para sua ausência à escola, com este fim. Cada professor presente aos encontros, torna-se

porta-voz do que lá ocorre e transmissor das experiências desenvolvidas por seus colegas no ambiente escolar. Destaca-se, ainda, a participação dos professores no projeto político pedagógico da escola, que para eles, guarda um significado especial, pois também é fruto de uma elaboração coletiva. É valorizada, também, a participação do gestor que trabalha para alinhar a proposta pedagógica ao desenvolvimento das atividades previstas pelo Programa Jornal, Escola e Comunidade.

4.2.8. Reflexão sobre a prática

A categoria denominada reflexão sobre a prática, também reuniu 11,62% das categorias iniciais, tendo concentrado as falas dos professores que pareceram evidenciar um reconhecimento de que sua prática sofreu alguma mudança. O Programa Jornal, Escola e Comunidade não se remete explicitamente à reflexão sobre a prática docente. A prática que lá se discute é contextualizada e limita-se à que envolve o uso do jornal em sala de aula. No entanto, é possível depreender que os docentes estabelecem comparações entre sua prática antes e depois da participação no Programa, acabando por se constituir, esta, embora relativizada, no ponto de partida para toda a discussão. (Schön, 1995; Gómez, 1995; Garcia, 1995; Cró, 1998; Mizukami, 2002; Shulmann, 1997; Imbernón, 2004; Nóvoa, 2000; Sacristán, 2000) Se é fato que interessam aos professores inscritos no Programa o conhecimento de técnicas para a utilização do jornal em sala de aula, é igualmente possível perceber que a aplicação dessas técnicas não corre episodicamente, sem qualquer relação com um propósito emanado do projeto político-pedagógico da escola ou de uma possibilidade de inserção social, através do conhecimento que constrói. A renovação da

prática docente está prevista (Cró,1998), pois, conforme já se pôde observar, a presença destes professores ao Programa não é acidental. Vale dizer que a discussão promovida nos encontros oferecidos pelo Jornal, Escola e Comunidade é a requerida para que o projeto político-pedagógico seja desenvolvido. O Professor 1 chega a manifestar surpresa com os resultados obtidos, a curto prazo, pelos alunos, a partir da adoção de uma nova prática, cuja origem encontra-se no desenvolvimento das atividades discutidas no Programa Jornal, Escola e Comunidade: “E às vezes a gente obtém um resultado até acima do esperado, muito acima do esperado”. (AAQ9) Já o Professor 2 avalia também prospectivamente o resultado a que se refere o Professor 1:

Eu acho que as vantagens não vêm a curto prazo, não; é a longo prazo. Eles vão trabalhar isso, trabalhar, não, eles vão ter mais consciência da importância, quando eles caírem no dia a dia, quando começarem a trabalhar, começarem a perceber que todo esse imposto que a gente paga, se a gente não cobrar, ele não retorna. Eu acho que é mais a longo prazo, que vai vir. (ABQ35)

Entendendo que o desenvolvimento de uma nova prática não pode prescindir da consciência do professor acerca desse processo, parece indiscutível que o professor deva atribuir sentido à sua aprendizagem (Cró, 1998) não só por aplicar as técnicas, mas por mostrar-se afeito aos desafios que lhe são propostos em decorrência de tentar direcionar sua ação para caminhos ainda não experimentados. O Professor 1 avalia as influências de sua participação no Programa Jornal, Escola e Comunidade, sobre o currículo, revelando um movimento seu, em busca de novas descobertas, em consequência do despontar de uma atitude crítica: “Dá espírito crítico, foge da mesmice. E outra, você tem que se virar para elaborar atividades. Você sai do livro didático que tem aquela sequência [...] Você parte para um caminho mais pessoal e ele (o aluno) tem a chance de se manifestar”. (AAQ21)

O Professor 2 revela, igualmente, ter-se motivado para a ação de buscar a satisfação de necessidades surgidas a partir do desenvolvimento das atividades propostas pelo Programa, ao avaliar as inovações introduzidas em suas aulas relativas à produção de um livrinho: “Eu gostei, pois foi uma coisa diferente, principalmente pelo desenho. Então eu corro atrás do professor de Educação Artística... eu até já estou desenhando alguns bonequinhos. Então eu fui correr atrás. [...] Os professores antigos, eu digo por mim, são cabeça dura.” (ABQ77)

A reflexão sobre a prática, parece incluir ainda, a desestabilização de convicções antigas que dê margem ao surgimento de novas concepções. (Imbernón, 2004). O Professor 1 reafirma a inevitabilidade da renovação da prática docente, referindo-se a um resgate do professor, para que avalie e atualiza sua prática - “Há alguns anos atrás só se dava continuidade, agora não, tem-se que fazer um resgate também, nosso, inclusive. Nós tivemos que nos modificar muito através dos anos para fazer esse regate. Nós temos péssimos hábitos de só dar continuidade.” (AAQ1) - enquanto o Professor 2 revela a dificuldade para que esta desestabilização atinja seus bem construídos paradigmas:

Eu acho que às vezes dá um certo medo de você ir, e depois... como é que eu faço, para trabalhar? Eu acho principalmente que os professores mais antigos. Eu tenho uma certa dificuldade para trabalhar coisas novas. A cabeça não... ainda estou naquela fase de ... como eu vou falar... tudo certinho ali, você faz assim, seu conteúdo é esse então você só dá aquilo, não pode sair para cá nem para lá. E aí, com o Jornal, Escola deu para abrir mais os horizontes. (ABQ31)

No decorrer das entrevistas com os sujeitos pesquisados, percebe-se que a prática docente é sempre exaltada e é sobre ela que se concentram os objetivos do Programa Jornal, Escola e Comunidade. Entendendo-se que a educação formal não é ideologicamente

inocente (Giroux, 1987), no sentido de manter-se desprovida de qualquer intenção, e que a educação consolida-se mais pela ação dos professores do que pelo discurso emanado da instituição escola a respeito dos preceitos que defende, ao apresentarem-se aliados, discurso e ação, é provável que a “força educadora” da escola veja-se dobrada. Isto porque, o grande diálogo estabelecido entre todos os partícipes do processo educativo, pode favorecer o surgimento de uma voz da instituição escola que anuncie novas possibilidades de inserção social, pautadas no conhecimento, na crítica e na ampliação da participação nas decisões, em substituição à mera reprodução das relações dominantes.

Parece ser este o mais ambicioso objetivo do projeto político pedagógico da escola: a construção de uma sociedade democrática, justa e solidária, através da ação de todos os envolvidos no processo educativo, tomando como ponto de partida a realidade.

Considerações

Examinadas críticas e propostas para a elaboração de programas de formação continuada de professores e de currículos transformadores, investigado o Programa Jornal, Escola e Comunidade, bem como sua influência sobre a prática dos docentes de uma escola, evidencia-se a confirmação de pressupostos que estabeleci, para orientar o meu percurso: os professores, em suas manifestações, reconhecem as contribuições acrescentadas à sua prática, pelo Programa Jornal, Escola e Comunidade.

Longe de buscar as influências que a mídia exerce sobre a prática dos professores, massificando-os, procurei ressaltar que os temas vinculados ao cotidiano despertam grande interesse, pois facultam a formadores e formados um contato com a realidade, sem o qual o conhecimento não adquire sentido. Pôde-se perceber, através das entrevistas, que a condição do professor, pela necessidade de sobrecarregar seu horário de trabalho, em função de sua sobrevivência, distancia-o da informação. Longe da imprensa escrita e até da televisiva, este profissional tende a distanciar-se também da realidade dos alunos, da escola, e por que não, das transformações possíveis através da educação. O mundo do trabalho acaba por restringir-se ao caminho de ida e volta da casa para a escola, e a permanência em diversas salas de aula, interrompidos por tarefas burocráticas.

A todo momento, chegam às escolas propostas de cursos que orientam a prática do professor para a utilização de diferentes recursos didáticos. Convivem livros, experiências em laboratórios, visitas a bibliotecas, estudos do meio, peças de teatro, filmes, propagandas, e, mais recentemente, o acesso a tudo isso, pela internet. Mesmo reconhecendo que a utilização destes meios tem se constituído em grande facilitadora, para que o professor diversifique sua prática, a escolha do que se vai apresentar aos alunos, depende da

atualização do professor, o que inclui a informação diária. Através dela também se descortinam as novidades a respeito das perspectivas relativas à educação, entendida sob todos os seus aspectos, inclusive sob o do desenvolvimento profissional do professor. Assim, os acréscimos que a utilização do jornal pode trazer ao processo de aprendizagem dos alunos, traduzem-se, antes, em engrandecimento da prática do professor.

Entretanto, ao finalizar este trabalho, quando se presentificam as últimas constatações, não poderia deixar de remeter-me ao fato de que sempre haverá restrições a serem feitas quanto aos programas de formação de professores, mesmo em relação aos que se propõem informalmente. Esta consideração decorre do fato de que pautei minha observação de um acréscimo à prática docente sobre um programa que, em sua origem mostra-se inócuo e despretenso. Embora aparente constituir-se tão somente em estratégia para a venda de jornais, através, inclusive, da destinação do encalhe, o Programa Jornal, Escola e Comunidade reúne qualidades que lhe conferem a possibilidade de ser observado como um programa de formação de professores.

É fato que, para arraigar-se, nesta escola, o Programa encontrou alicerces em um projeto político pedagógico que abraçou suas propostas. Entretanto, há outras muitas propostas formuladas em sem número de capacitações a cujos ecos a escola não acenou com o mesmo fervor, às quais, tampouco os professores manifestaram-se afeitos. Sucedem-se cursos, programas e orientações técnicas oriundas das mais diversas instituições encarregadas de pensar e repensar a educação, em todas as suas dimensões e sob todos os seus aspectos. Proliferam em torrente projetos nas secretarias municipais e estaduais de educação, e nas universidades, objetivando, tão só, sua assunção pelas escolas, sem que nada de significativo aconteça. As notícias que se têm, via de regra, apresentam, acerca

desses grandiosos empreendimentos, manifestações episódicas, cujo reflexo sobre a rotina está longe de ser percebido.

Qual seria então, o encantamento provocado pelo Jornal, Escola e Comunidade? Considere-se, inicialmente, sua origem. O Programa é vinculado a um jornal regional, A Tribuna, estabelecido, em Santos, há 111 anos. Atualmente o jornal chega a 22 municípios, dos quais, 9 estão localizados na Costa da Mata Atlântica. A partir de 1987, o jornal foi editado sem qualquer concorrente, na região. Trata-se, portanto, de instituição de reconhecida credibilidade, que parece buscar novos leitores, utilizando para isso, estratégias diferenciadas. É possível que o Programa Jornal, Escola e Comunidade constitua-se em uma dessas estratégias, embora sua coordenadora tenha afirmado que o Programa não se vincula à área comercial do jornal, e que atribui a crescente tiragem à qualidade do produto e à profissionalização da empresa. (Camargo, 2002)

A coordenadora do Jornal, Escola e Comunidade mantém-se à frente do Programa desde a sua criação, em 1992, tendo feito parte, portanto, da construção de sua história. Esta permanência possibilitou o acompanhamento das iniciativas bem sucedidas e conseqüente providência de novas e promissoras iniciativas. A formação da coordenadora, para o exercício do magistério, e seu interesse pela educação também podem ter sido decisivos nos encaminhamentos dados ao Programa, visto que os projetos em pauta têm recebido a aprovação das escolas e dos professores que anualmente inscrevem-se para participar de suas atividades. A coordenadora também encontra-se permanentemente apropriada das seções e editorias do jornal, tendo conquistado, uma coluna semanal em A Tribuna e um *site* especial para o Programa. Além de promover aprofundamento teórico e oficinas, o Programa oferece o material a ser utilizado no desenvolvimento dos projetos que cria. A participação dos professores é facultativa, não havendo qualquer ônus em caso de ausência

ou desistência, a não ser a cessão de vaga para a inscrição de outra escola. Embora ocorram concursos e premiações para alunos, os professores não são compensados com qualquer regalia. E ainda: o Programa recebe total aprovação da Secretaria de Estado da Educação.

Por outro lado, concorre, para o sucesso da formação oferecida aos professores pelo Jornal, Escola e Comunidade, o envolvimento do gestor da escola. A diretora, que já ocupara a função de coordenadora pedagógica, e, portanto, já contava com um histórico de proximidade das questões pedagógicas, conhecia o Programa por ter dele participado, antes de assumir a gestão escolar.

A escola localiza-se no município de Mongaguá e faz parte de um grupo que recebeu a alcunha de “República de Mongaguá”, pela Diretoria de Ensino, dadas suas freqüentes propostas, aos mais variados dilemas que envolvem problemas rotineiros, como o dos registros, nas suas diferentes formas: diários de classe ou planos de ensino, por exemplo. Recentemente diretores e professores das escolas públicas do município, reuniram-se para avaliação das atividades desenvolvidas no primeiro semestre e replanejamento daquelas a serem encaminhadas no segundo semestre de 2005. Esses indicadores podem justificar a preferência da diretora, enquanto dinamizadora da elaboração do projeto político-pedagógico da escola, por optar pela participação dos professores nas atividades promovidas pelo Jornal Escola e Comunidade: além da aprovação das instâncias superiores, o Programa permanece ativo durante todo o ano letivo; dispensa formalismos burocráticos (convocação e controle de freqüência, publicados no Diário Oficial do Estado de São Paulo, por exemplo); alinha-se com o projeto político pedagógico da escola, cultivando a reflexão coletiva sobre a prática ou promovendo a atualização do currículo e ainda oferece o material a ser utilizado quando do

desenvolvimento das atividades. Alie-se a isso, o ingresso e a permanência, na escola, de um grupo de professores afeitos à inovação.

Considerado isoladamente destes intervenientes - relação com o projeto político-pedagógico da escola, perfis da diretora e da coordenadora do Programa e oferta de material para o trabalho - facilitadores da influência do Programa Jornal, Escola e Comunidade sobre a prática docente, ainda é possível destacar que apesar de não se ter efetuado uma análise sobre dados quantitativos, a organização dos dados como foram apresentados permitiu observar que as categorias consideração das diferenças individuais e contextualização reuniram menor percentual de categorias iniciais, e, portanto, de unidades de contexto reveladoras de sua presença no Programa: ambas com 9,3% de participação. Esta constatação pode reafirmar o caráter massificador do programa que desconsidera as singularidades da cada escola e de cada professor participante. No entanto, a incidência de unidades de contexto representativas das categorias construção de saberes-fazer e anseio por mudança, cada uma detentora de 16,27% das categorias iniciais, sugere significativo potencial do Programa para promover transformações através do acréscimo de conhecimentos relativos à prática docente. As demais categorias também apontam para uma proximidade com programas de formação de professores.

A presença destes aparentes facilitadores não exclui a restrição que se poderia fazer ao desenvolvimento deste Programa: a presença de um único veículo da imprensa, dentro da escola, já que o jornal utilizado é sempre o local. No entanto, exatamente por retratar o cotidiano da cidade é que a possibilidade de uma formação crítica emerge, pois os leitores têm a oportunidade de confrontar suas experiências pessoais ou as de seus familiares e amigos, com as versões publicadas. Novamente, encontramos Giroux (1987) e sua preocupação com a influência da mídia sobre as construções culturais possíveis na escola:

desmistifica-se a irretocabilidade da notícia, emergindo o conceito de interpretação. Evidentemente não se trata de uma ameaça ao quarto poder, representado pela imprensa, mas de um despertar, quanto à sua existência.

Embora a abordagem da realidade, como estratégia para se aprofundarem diversos temas de estudo, com os alunos, já tenha assumido, entre os educadores, o *status* de clichê, pois nada é mais repetitivo do que se chamar a atenção, para esta necessidade, em todos os contextos em que se discutem questões pedagógicas, acredito que é neste exato aspecto que o Programa Jornal, Escola e Comunidade encontra seu maior trunfo. Possibilitar a atualização dos professores. Atualização, não em relação aos conteúdos cristalizados, previstos em seus programas de ensino, mas em relação ao seu tempo, ao seu momento de realização. A maior parte dos programas de formação de professores com que tenho mantido contato apresenta lapsos relativos à teia que constrói a realidade, talvez, por se constituírem em reprodutores de meros repetidores de teorias, prescindindo de um investimento na interpretação do cotidiano e nas relações que se estabelecem entre ele (o cotidiano) e o conhecimento acumulado pela humanidade.

Temos então que, um programa formulado, parte em consonância com as discussões mais recentes sobre a formação de professores, e parte na contramão destas mesmas discussões, pois manifesta-se adepto de uma proposta massificadora, já que desconsidera as particularidades de cada escola, dispensando diagnósticos, a não ser para valorizar o que nelas se desenvolve em consonância com suas propostas, é detentor de um potencial que outros tantos ainda não manifestaram. Seu suporte consiste em situar os participantes na realidade, descortinando-a, através da discussão do que ocorre cotidianamente, à disposição, através dos meios de comunicação, e neste caso restrito, do jornal diário, ainda que entregue, com atraso e em número limitado de exemplares.

Restam, ainda considerações a respeito das possibilidades de transformação do currículo mediadas pela presença do Jornal, Escola e Comunidade, na escola. Arrisco-me, então, a sugerir que, tal qual propôs Giroux (1986), encontra-se, no grupo de atores participantes do processo que aderiu às propostas do Programa, um grupo que se inicia na prática da resistência, contra a manutenção de um sistema reprodutor de diferenças e desigualdades, que lançou mão da atualização do currículo, introduzindo nele a interpretação da realidade e as possibilidades de interferência, nela, mediada pelo conhecimento construído na escola. Nestes tempos em que a sociedade do conhecimento se prepara para devorar os despreparados, ou culturalmente descapitalizados, como preferiram Bordieu e Passeron (1970), pensar o currículo é tarefa decisiva para a sobrevivência de muitos. A crença no potencial emancipatório do currículo parece essencial para que a participação nas decisões políticas, pelo menos dentro da escola, venha a se concretizar. A respeito desse aspecto, destaca-se novamente Giroux (1987), para quem a escola deve ser o local onde as pessoas possam exercer suas habilidades de discussão, de participação e de questionamento, recuperando a sua voz.

Neste sentido, já não surpreende mais, que a simples utilização de um jornal, enquanto recurso didático, em sala de aula, possa ter conseqüências tão significativas na formação de professores, e, por conseguinte, na de crianças e jovens. E, parece lamentável, não surpreender a ausência desse veículo de informação no cotidiano das escolas.

Referências

- ALMEIDA, Maria Aparecida Borelli. Informar e educar. e. Educacional, 2003. Disponível em <<http://www.educacional.com.br/entrevistas/entrevista0101.asp>> Acesso em 5 out. 2005.
- ALTHUSSER, Louis. *Aparelhos ideológicos de estado: notas sobre os aparelhos ideológicos de estado*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985 2 ed.
- ANDRÉ, Marli E. D. A. O tema da formação docente nas teses e dissertações brasileiras, 1997. Disponível em <http://www.educacaoonline.pro.br/art_o_tema_da_formacao.asp?f_id_artigo=36> Acesso em 15 jul. 2005.
- APPLE, Michael W. *Política cultural e educação..* São Paulo: Cortez, 2001. 2 ed.
- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, LDA, 2004.
- BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2004 11a. Edição
- BOURDIEU, Pierre.; PASSERON, Jean-Claude. *La Reproduction: les fonctions du système d'enseignement*. Paris: Minuit, 1970.
- BOWLES, Samuel; Gintis, H. *Schooling in capitalist America: educational reform and the contradictions of economic life*. New York: Basic Books, 1976.
- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais / Secretaria de Educação Fundamental*. – Brasília: MEC: SEF, 1998.

_____, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*/ Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio.*/ Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília: Ministério da Educação, 1999.

_____. LEI nº 8.069 de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente.

_____. LEI nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional .

BRUM, Eron. *36 mil dias de jornalismo: a história nas páginas de A Tribuna*. Santos: A Tribuna, 1994.

CAMARGO, E.N. *O jornal na sala de aula: um estudo comparativo entre os programas Jornal, Escola e Comunidade do jornal A Tribuna de Santos, e JJ na Educação, do Jornal de Jundiaí, de Jundiaí*. 2002, 207p. Dissertação (Mestrado em Ciências da Comunicação) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo.

CASTORIADIS, Cornelius. *A instituição imaginária da sociedade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

CHIZZOTTI, Antonio. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. São Paulo: Cortez, 2003.

CORTELLA, Mario Sergio. O professor e a leitura do jornal. Anais do 1º Seminário Nacional “O Professor e a Leitura do Jornal” FE/UNICAMP, 2002. Disponível em <<http://www.acordeduca.com.br/ezequiel/index.htm>> Acesso em 6 out. 2005.

COSTA, Sílvia. *Jornal na Educação: considerações pedagógicas e operacionais*. 2.ed. Santos: [s.n.], 1997.

CRÓ, Maria de Lurdes. *Formação inicial e contínua de professores/educadores: estratégias de intervenção*. Porto:Porto, 1988.

DIZARD, Wilson Jr. *A nova mídia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

DUBREUCQ, Francine. Jean-Ovide Decroly. Perspectives : revue trimestrielle d'éducation comparée. Disponível em

<<http://www.ibe.unesco.org/International/Publications/Thinkers/ThinkersPdf/decrolyf.pdf>>

Acesso em 4 out. 2005.

ELIAS, Marisa Del Cioppo. *De Emilio a Emilia: a trajetória da alfabetização*. São Paulo: Scipione, 2000. (Série Pensamento e Ação no Magistério)

_____. *Jornal escolar: fundamentos e experiências*, Anais do 2º Seminário Nacional “O Professor e a Leitura do Jornal” FE/UNICAMP, 2004. Disponível em <http://www.acordeduca.com.br/CD_seminario/index.htm> Acesso em 7 out. 2005.

FARIA, Maria Alice. *O jornal na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 1989.

_____. *Como usar o jornal na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 1996.

_____. *O jornal enquanto instrumento de educação*. Anais do 1º Seminário Nacional “O Professor e a Leitura do Jornal” FE/UNICAMP, 2002. Disponível em <<http://www.acordeduca.com.br/ezequiel/index.htm>> Acesso em 6 out. 2005.

FRANCHI, Eglê. *A redação na escola*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

FRANCO, Maria Laura P. B. *Análise de conteúdo*. Brasília: Líber, 2005.

FAZENDA, Ivani; SEVERINO, Antonio J. (Orgs.) *Conhecimento, pesquisa e educação*. Campinas: Papirus, 2001.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes, 1987.

_____. *A ordem do discurso*. São Paulo: Loyola, 2004.

FREINET, Célestin. *O jornal escolar*. Lisboa: Estampa, 1974.

_____. *Para uma escola do povo*. São Paulo, Martins Fontes, 1995.

_____. *A educação do trabalho*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. *Pedagogia do bom senso*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

.

GARCIA, Carlos M. *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto, 1999.

GARCIA, Othon Moacyr. *Comunicação em prosa moderna*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1973.

GIROUX, Henry. *Pedagogia radical: subsídios*. São Paulo: Cortez, 1983.

_____. *Teoria crítica e resistência em educação*. Petrópolis: Vozes, 1986.

_____. *Escola crítica e política cultural*. São Paulo: Cortez, 1987.

GOMEZ, Angel Perez. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In NÓVOA, Antonio. (Org.) *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

GONNET, Jacques. *Journaux scolaires et lycéens*. Retz, 1988. Disponível em <<http://cyberechos.creteil.iufm.fr/presse/chap1.htm#1.4%20Historique%20des%20journaux%20scolaires>> Acesso em 24 set. 2005.

GOODSON, Ivor F. *Currículo: história e teoria*. Petrópolis: Vozes, 1995.

HELLER, Agnes. *O cotidiano e a história*. São Paulo: Pás e Terra: 2001.

IMBERNÓN, Francisco. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. São Paulo: Cortez, 2004. – (Coleção Questões da Nossa Época: v. 77)

KLEIMAN, Ângela. O jornal e a escola: programas e projetos. Anais do 1º Seminário Nacional “O Professor e a Leitura do Jornal” FE/UNICAMP, 2002. Disponível em <http://www.acordeduca.com.br/ezequiel/index.htm>. Acesso em 6 out. 2005.

KHUN, Thomas S. *E estrutura das revoluções científicas*. São Paulo: Perspectiva, 2003.

LAVILLE, Christian. *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

LIARD, Louis. *Lógica*. São Paulo: Nacional, 1968.

LOZZA, Carmen. Programas de leitura conquistam novos leitores e estimulam cidadania. Associação Nacional de Jornais - Jornal e Educação, 2005. Disponível em <<http://www.anj.org.br/>> Acesso em 5 out. 2005.

MEDINA, Cremilda de Araújo e LEANDRO, Paulo Roberto. *A arte de tecer o presente*. São Paulo: Média, 1973.

MEDINA, Cremilda Araújo. *Notícia: um produto à venda: jornalismo na sociedade urbana e industrial*. São Paulo: Alfa-ômega, 1978.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti et al. *Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação*. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

NÓVOA, António. (Org) *Os professores e a sua formação*. Lisboa, D. Quixote, 1992.

RATHS, Louis E., JONAS, Arthur, ROTHSTEIN, Arnold M. e WASSERMANN, Selma. *Ensinar a pensar*. São Paulo: EPU, 1977.

ROSSI, C. *O que é jornalismo?* São Paulo: Brasiliense, 1991.

SACRISTAN, J. Gimeno e Gómez, A. I. Perez. *Compreender e transformar o ensino*. Porto Alegre: Artes Médicas: 1998.

SACRISTAN, J. Gimeno. *Currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

_____. *Poderes instáveis em educação*. Porto Alegre: ArtescMédicas Sul, 1999.

_____. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: ArtMed, 2000 3 ed.

_____. *Educar e conviver na cultura global*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

SAMPAIO, Rosa Maria Whitaker Ferreira. *Freinet: evolução histórica e atualidades*. São Paulo: Scipione, 1994.

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

_____. *Um discurso sobre as ciências*. São Paulo: Cortez, 2003.

SANTOS, S. A. *Informação na educação escolar: o uso de jornais na sala de aula – análise do projeto NH na escola*. 1994, 143p. Dissertação (Mestrado em Ciências da Comunicação) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo.

SEVERINO, Antonio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. São Paulo: Cortez, 1985.

SHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In NÓVOA, Antonio. (Org.) *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

SHULMANN, Lee S. *Communities of learners & communities o teachers*. Monographs from the Mandel Institute. Jerusalem: The Mandel Institute, 1997. Disponível em: <<http://www.carnegiefoundation.org/publications/scholars/shulmann.htm>> Acesso em 10 ago 2004.

SILVA, Tomaz T. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SIQUEIRA, João Hilton Sayeg de. O caráter pedagógico da utilização do jornal na sala de aula. Seminário “O jornal em Sala de Aula” Secretaria de Estado da Educação, 2003

Disponível em <http://www.educacao.sp.gov.br/noticias/2003_10_20_f.asp 20/10/2003>

Acesso em 9 out. 2005

TORRES, Rosa M. *Que (e como) é necessário aprender?* Campinas: Papirus, 1994.

_____. El modelo de preparación docente que no ha funcionado. Instituto Fronesis, 1999. Disponível em <http://www.fronesis.org.rmt_textos.html > Acesso em 30 jun. 2005.

VALLIN, C. *Projeto CER: comunidade de estudo, trabalho e reflexão*. 2004, 200p. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

VIANNA, Heraldo Marelim. *Pesquisa em educação: a observação*. Brasília: Plano Editora, 2003.

Nota: As referências relativas a jornais encontram-se, excepcionalmente, em notas de rodapé, dada a facilidade de sua localização temporal, no decorrer da leitura do texto.