

NEUSELY FERNANDES DA SILVA

**FORMAÇÃO CONTINUADA COLABORATIVA DE PROFESSORES
EM SERVIÇO: O CASO DA EMEF “JOSÉ ÁUREO MONJARDIM”-
VITÓRIA-ES**

SÃO PAULO

2013

NEUSELY FERNANDES DA SILVA

**FORMAÇÃO CONTINUADA COLABORATIVA DE PROFESSORES
EM SERVIÇO: O CASO DA EMEF “JOSÉ ÁUREO MONJARDIM”-
VITÓRIA-ES**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação no Programa de Estudos Pós Graduação em Educação: História, Política, Sociedade (EHPS), sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Alda Junqueira Marin.

SÃO PAULO

2013

BANCA EXAMINADORA

Ao meu pai, Carlos Roberto da Silva, que sempre acreditou e me fez acreditar que eu tinha asas.

AGRADECIMENTOS

A minha orientadora Professora Doutora Alda Junqueira Marin, que me segurou com sua mão Firme, mas extremamente Generosa ao longo dessa trajetória.

Aos meus colegas de EHPS, pela cumplicidade e parceria durante todo o curso.

Aos professores doutores Luciana Giovanni, Kazumi Munakata e José Geraldo Silveira Bueno, pelo exemplo, amizade e paciência.

À Elizabete Adania (Betinha), por sua inesgotável paciência e habilidade de resolver todos os problemas.

Aos diretores da EMEF “José Aureo Monjardim” Antonio Fabio Memelli e Andreia Sarmento, que abriram as portas da escola e permitiram o acesso à documentação para a realização desta pesquisa.

Aos parceiros do JAM, que cederam seu tempo para dar seu testemunho e partilhar suas histórias tão importantes para este trabalho.

A minha irmã de coração Marcia Andrea Smith Santos, que lutou por mim em todas as instâncias.

A minha companheira Kristina Michelle Speakes, por sua parceria, valiosos conselhos e por partilhar das angústias e das alegrias nestes dois anos.

A minha família, por participar das minhas conquistas e aceitar as minhas limitações.

Ao programa CAPES, pelo apoio financeiro.

*“Nunca duvide que um pequeno grupo
de pessoas motivadas e
comprometidas possa mudar o
mundo. Na verdade é a única coisa
que o faz”.*

Margaret Mead

RESUMO

Este projeto de pesquisa objetiva descrever e analisar um programa de formação contínua em serviço, por meio do caso da Escola Municipal de Ensino Fundamental “José Áureo Monjardim”, em Vitória–ES. Por ser um programa pioneiro no estado e de reconhecido sucesso entre os seus participantes, esta pesquisa objetiva também conhecer os limites e as possibilidades da sua criação e funcionamento. Analisando este programa do JAM esta pesquisa busca detectar, descrever e analisar as condições para a criação de uma proposta de formação na escola, bem como as características que a marcam como uma atividade colegiada. Trata-se de uma pesquisa primordialmente de caráter empírico com a contribuição de depoimentos e entrevistas, de 10 pessoas que participaram da criação e execução do projeto da escola JAM, incluindo as primeiras diretoras, secretários escolares, alguns professores e pedagogos, bem como pais de alunos, alguns ainda em atividade na escola. Foram obtidos também alguns documentos tais como o texto do Projeto Político Pedagógico original, as leis e estatutos que regem a educação tanto nacional quanto local, a lei do Conselho de Escola e documentos relacionados à regulamentação da escola e do seu projeto. Abrange o período que vai de seu nascimento em 1989 até 1996, quando acontece uma mudança de governo municipal de Vitória – ES, instaurando-se uma nova política para a educação do município e uma nova fase para a escola. A partir de então, a escola passa a lutar pela sua permanência e garantia de continuidade de suas conquistas, momento que exigirá outro trabalho de investigação. A presente pesquisa busca com apoio de conceitos veiculados por Licínio Lima discutir as questões relativas à organização escolar e de Andy Hargreaves conhecer um pouco mais sobre as características da organização colegiada e da colegialidade. Outros autores também aparecem com contribuições par análises relativas à organização escolar e formação de professores. Mediante a análise dos dados foi possível detectar cinco elementos estruturantes, nesse percurso, os quais foram de fundamental importância para a existência do estudo e formação continuada para todos na escola. São situações que extrapolam as relações dos professores com as atividades regulares da escola demonstrando que é possível fazer um projeto de formação e por meio dele promover mudanças significativas na escola e na criação de novas perspectivas para a educação.

Palavras-chave: Formação continuada de professores em serviço. Organização escolar. Limites e possibilidades de formação continuada centrada na escola.

ABSTRACT

This research Project aims to describe and analyze an in-service, continuing professional development program, by studying the case of José Aureio Monjardim, municipal elementary school in Vitória, ES. Since this pioneering program in the state of Espírito Santo is considered to be successful by its participants, the research also aims to understand the limits and possibilities of its creation and operation. In analyzing the program at JAM, this research seeks to detect, describe and analyze the conditions for the creation of a proposal for in-school, professional development as well as the characteristics that designate it as a collegiate activity. This research is primarily empirical in nature, making use of personal statements and interviews from 10 individuals, some who are still active participants at the school, who participated in the creation and execution of the school's project, including principals, school secretaries, teachers, school counselors, and parents. In addition, documents such as the school's original political-pedagogical project, laws and statutes which regulate education at the national and local levels, the School Councils law, as well as documents related to the regulation of the school and its project, were obtained. The research covers the period that spans the project's birth in 1989 until 1996, when there was a change in the municipal government which initiated new policies regarding education in the municipality and a new phase for the school. From that point on, the school has had to struggle for its survival and to guarantee the continuation of what it has accomplished, discussion of which would require an additional investigation. The current research seeks to discuss questions regarding school organization using Linício Lima's work and use Andy Hargreaves work to understand more about the characteristics of collegiate organization and collegiality, among other authors whose work has contributed to an understanding of the scenario of school organization and teacher preparation. Along the way, it was possible to identify from the data five structuring elements which were of fundamental importance both for this study and for the continuing professional development for everyone at the school. These situations go beyond the relationships of the teachers to their normal activities, demonstrating that it is possible to carry out a project of teacher development and through this program promote significant changes in the school and create new perspectives about education.

Keywords: Continuing professional development for in-service teachers. School organization. School-centered. Limits and possibilities continuing professional development.

LISTA DE ABREVIações E SIGLAS

AERA	Associação Americana de Investigação Educacional
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ARENA	Aliança Renovadora Nacional
ASG	Auxiliar de Serviços Gerais
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior
CEE	Conselho Estadual de Educação
CEF	Conselho Federal de Educação
CF	Constituição Federal
CMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
COMEV	Conselho Municipal de Educação de Vitória
CTA	Corpo Técnico Administrativo
EMEF	Escola Municipal de Educação Fundamental
EPPG	Escola de Pré e Primeiro Grau
EPG	Escola de Primeiro Grau
ESCELSA	Espírito Santo Centrais Elétricas
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
HTPC	Hora de Trabalho Pedagógico e Coletivo
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
JAM	José Áureo Monjardim
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
MOCCA	Mobilização Cívica contra o Analfabetismo
OCDE	Organização para a cooperação e Desenvolvimento Econômico
PEA	Projetos Especiais de Ação
PMV	Prefeitura Municipal de Vitória
PPP	Projeto Político Pedagógico

PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
SEME	Secretaria Municipal de Educação
SUDENE	Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UNESP	Universidade Estadual Paulista Julio Mesquita

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 -	Frequência de estudos sobre formação continuada.....	17
Tabela 2 -	População nos Recenseamentos Gerais.....	45

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO.....	14
1	A Escola de primeiro grau “José Áureo Monjardim” em contexto geopolítico, histórico e legal, da sua abertura em 1969 a 1996.....	42
1.1	A criação da escola – o período de 1969 a 1986.....	42
1.2	2º período – A nova escola de primeiro grau “José Áureo Monjardim”, sua história e projeto de 1989 a 1996.....	53
2	O Projeto JAM e as condições para a formação continuada colaborativa.....	61
2.1	Uma descrição do conteúdo do Projeto Político Pedagógico do JAM.....	61
2.2	Elementos estruturantes do “Projeto JAM”.....	71
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	103
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	108
	ANEXOS.....	112

INTRODUÇÃO

Em Vitória, capital do Espírito Santo, foi criada, em 1969, a escola de ensino fundamental José Áureo Monjardim (JAM) para atender a população da região de Jucutuquara, tendo sido fechada em 1988, logo depois de ser municipalizada. Em 1989 a escola voltou a funcionar, a pedido da população local. Tanto os moradores dessa região quanto os profissionais da secretaria de educação, naquela época, viram uma possibilidade de fazer um projeto diferenciado de educação, com uma gestão também diferenciada e ação de todos os agentes envolvidos no processo de criação e implantação daquele modelo de escola. Para funcionar, houve várias reuniões; os moradores do bairro de Fradinhos e profissionais da educação fizeram um esforço, inclusive visitando as casas da vizinhança, para obter número suficiente de matrículas que garantissem o funcionamento da unidade escolar. Foi com este esforço coletivo que, na sequência, foi escrito o Projeto Político Pedagógico (PPP) finalizado em 1992, documento que sofreu apenas revisões para a adequação das mudanças no projeto, da linguagem e acréscimo de informações para a atualização das ações, mas mantém os princípios e pressupostos teóricos originais. As intenções dos profissionais de educação, alunos, pais de alunos e moradores dos bairros no entorno da escola estão explicitadas nesse documento e nele está descrito e previsto o programa de formação continuada que deveria acontecer na escola.

No fim dos anos de 1980 e início dos anos de 1990, o “projeto JAM” teve bastante apoio do sistema municipal de educação de Vitória – ES. Mas no início do século XXI tudo mudou e desta vez todos tiveram que atuar para defender o projeto e a escola. Foi nesse momento que passei a trabalhar na escola e fui então convocada a participar desse processo para manter o projeto construído coletivamente.

O objetivo da formação é o estudo contínuo e permanente de temas relativos e relevantes para o trabalho no JAM e garantir a comunhão de ideias, o trabalho pedagógico coletivo e multidisciplinar. Essa formação, que ainda existe na escola,

auxilia também a reconhecer de forma mais ágil os problemas da escola e buscar soluções com a mesma agilidade.

A formação continuada em serviço é uma realidade na maioria dos estados da federação com tempo e espaço para os profissionais de educação estudar e organizar a vida pedagógica da escola, institucionalizado pelas redes públicas como, por exemplo, o Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) do Estado de São Paulo, mas vários estudos apontam as deficiências desta prática no cotidiano da escola, como a falta de interesse dos profissionais, o despreparo da equipe que coordena o estudo na escola, o caráter de treinamento e espaço de transmissão das diretrizes das secretarias de educação e assim por diante.

No estado do Espírito Santo, e muito menos do município de Vitória, não há institucionalização que permita o estudo na escola e nem programas de formação formulados nessa direção. De fato, o que há é um movimento em favor desta modalidade de formação. A escola JAM é uma das unidades de ensino que fazem parte deste movimento e conhecer a forma como isso se dá naquela escola pode trazer alguma contribuição para a discussão sobre Formação Continuada em Serviço.

O motivo inicial que direcionou para essa pesquisa foi o interesse em entender como as pessoas se relacionaram se organizaram e como esta organização afeta, ainda hoje, a vidas dos indivíduos e do grupo organizado, especialmente num grupo organizado dentro da escola. Fazer parte de um grupo de profissionais que se organizou de forma diferente das outras escolas da rede municipal de Vitória deu o subsídio e aspectos objetivos a esta curiosidade inicial especialmente pela singularidade da situação. Este estudo pretendeu focalizar, nesse contexto, a criação e implantação da formação continuada de professores em serviço realizado na escola municipal de ensino fundamental “Jose Áureo Monjardim” que fica no município de Vitoria – ES.

Por adentrar uma área de investigação ainda não percorrida por mim, foi necessário conhecer um pouco da produção acadêmica que trata do assunto e quais

as tendências presentes nessa produção. Para ter a visão dessa área de interesse, encontrei um número muito grande, quase quatro mil publicações sobre “formação continuada de professores” como tema principal de pesquisa na área da Educação. Restringindo a busca ao foco da formação continuada de professores na escola encontra-se um número menor de trabalhos acadêmicos, como teses e dissertações. Mas esse número menor ainda constitui um universo superior a seiscentos trabalhos dentre os registrados nos bancos de teses como parte dos dados da Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior – CAPES - e Biblioteca Digital de Teses e Dissertações – BDTD, do Instituto Brasileiro de Informações em Ciência e Tecnologia - IBICT.

Os primeiros registros de pesquisa sobre formação continuada na CAPES aparecem no ano de 1988. E estão assim dispostos na Tabela 1. Mas, a primeira pesquisa acadêmica registrada no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, discutindo a formação do professor em serviço, só aconteceu em 1992, dissertação de mestrado da professora Luiza Helena da Silva Christov, *Fazer e aprender no trabalho o trabalho de todo dia*, sob a orientação do Professor Celso Ferretti, neste mesmo programa quando se denominava Filosofia da Educação, como se identifica na Tabela 1, sendo que, somente no final da década de 1990, o tema ganhou um maior volume de trabalhos.

Analisando-se a tabela 1 é possível identificar o número total de trabalhos encontrados nos registros da CAPES, que a partir do interesse desta pesquisa foi classificado e separado em duas categorias: na primeira, pode ser visto a quantidade de trabalhos que envolviam pesquisas relacionadas à formação de professores nas mais variadas situações como formação institucional, promovidas por órgãos públicos, por empresas, treinamentos para implantação de um projeto específico e assim por diante. A segunda categoria trata especificamente dos trabalhos relacionados à formação de professores na escola, em serviço.

Tabela1
Frequência de estudos sobre formação continuada

Ano	Formação continuada de professores	Formação continuada de professores em serviço.
1988	01	00
1989	02	00
1990	02	00
1991	00	00
1992	03	01
1993	02	00
1994	11	02
1995	20	01
1996	37	03
1997	38	06
1998	63	11
1999	80	08
2000	143	20
2001	154	15
2002	179	20
2003	266	28
2004	253	26
2005	319	35
2006	372	36
2007	394	41
2008	453	52
2009	466	44
2010	478	48
Total	3734	397

Fonte: Banco de Teses e Dissertações da CAPES

Essa subdivisão dos trabalhos deve-se à necessidade de especificar o foco deste estudo, ou seja, a formação continuada dos professores em seu local de serviço e não outras modalidades de formação continuada, foco que, aliás, contém a maior parte das teses e dissertações.

Diante de uma quantidade tão expressiva de trabalhos sob a forma de teses e dissertações à disposição para consulta, foi preciso encontrar um critério de seleção para definir quais trabalhos poderiam de alguma forma contribuir mais efetivamente a esta pesquisa, de modo que não foram utilizados os trabalhos que, em seus resumos e referências bibliográficas, apresentavam objetivos de conhecer e discutir aspectos psicológicos do professor, ou entendiam a formação continuada na escola como possibilidade de resolver certas deficiências da formação inicial. Também foram separadas as teses e dissertações construídas com aspectos muito

específicos para estudar casos pontuais ou aspectos muito particulares e reduzidos com focos em muitos casos com caráter de treinamento para a implantação de um programa ou projeto dos órgãos oficiais e centrais. Foi possível perceber que, por mais parecidos que sejam os contextos dessas pesquisas, os resultados nunca são os mesmos. E, quando os resultados são parecidos, os contextos são diferentes e por isso servem a finalidades diferentes, algo próprio das pesquisas nas áreas das ciências humanas e muitas pesquisas que, apesar de alguns pontos convergentes, estavam distantes do objetivo que é estudar a criação de um projeto próprio da escola, a EMEF JAM, as relações sociais construídas na escola, bem como as práticas de estudo coletivo na escola.

Buscando focalizar os trabalhos que abordaram o estudo na escola, foi possível detectar uma quantidade considerável de pesquisas relacionadas à HTPC que é *Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo*, a ser desenvolvida na unidade escolar, pelos professores e o professor coordenador pedagógico, medidas implantadas no estado de São Paulo em 1996, constituindo tarefa obrigatória a ser cumprida pelos docentes em todo o estado. A quantidade de pesquisas e o interesse pelo tema se justifica pela modalidade de formação, pela forma como foi implementado, pelo grande número e pela diversidade de escolas ligadas à rede estadual paulista. Além disso, a grande quantidade de programas de pós-graduação em educação, no Estado de São Paulo, possibilita a pesquisa dessa realidade e, assim, foi possível verificar alguns estudos sobre como essa proposta acontece na prática e como ela é vista pelos profissionais envolvidos bem como quais resultados têm sido observados nesses anos. Não foram desprezadas todas as pesquisas sobre as HTPCs, mesmo porque, muitos trabalhos, especialmente os realizados tendo como foco de pesquisa municípios do interior do estado, permitiram demonstrar alguma relação como as pretensões iniciais deste estudo e ao final foram então selecionadas 09 pesquisas abrangendo os últimos 10 anos.

Farago (2006), Nogueira (2006) e Ferreira (2009) trataram, em suas dissertações, de analisar o funcionamento da formação na escola, fazendo uma avaliação positiva do programa implantado pelo governo do Estado de São Paulo. Outro aspecto convergente é que estas pesquisas trazem a perspectiva do professor

e dos profissionais de educação envolvidos nos processos de trabalho nas unidades de ensino. A busca pelo professor reflexivo, presente nesses trabalhos, afirma que essa formação privilegia a escola, propiciando condições para que o professor faça de sua prática, objeto de reflexão e pesquisa, habituando-se a problematizar o seu cotidiano, a questioná-lo e a transformá-lo, transformando a própria escola e a si mesmo (FARAGO, 2006) conforme os depoimentos exemplificadores de dois professores participantes da pesquisa.

A formação fora da escola é boa, mas ela é geral. Ela não é para aqueles problemas particulares, porque cada escola tem seus problemas específicos, a clientela e os professores são diferentes. A formação dada na escola é mais produtiva, porque ela vai ser revertida para os problemas daquela escola e fora é mais difícil de aplicar na prática, é muita teoria e pouca reflexão. Eu prefiro a formação aqui dentro da escola. Só precisa a gente ter mais espaços e mais momentos destes encontros para reflexão, eu penso que duas horas por semana para as nossas reflexões é muito pouco (Profa. Gisele, p.17 apud FARAGO, 2006, p.107)

Eu prefiro na escola, porque fora da escola deixa um pouco de lado nossa realidade. E isso não pode porque a formação continuada prevê a melhoria da prática na escola, e eu preciso partir do contexto em que eu estou inserido para poder tentar reverter, melhorar a realidade. Então é importante que seja na escola. Porque estes cursos de treinamentos, oficinas, às vezes, podem se distanciar do que é a escola. E maioria dos docentes, destes cursos, nunca entrou numa sala de aula, é, por isso, que seu acho complicado eles virem propor alguma coisa, eu não quero parecer resistente às pessoas só porque elas não tiveram a mesma experiência que eu ou que elas deveriam ter, mas, então, deveriam ouvir um pouco mais e trazer o referencial teórico tentando interagir e instigar os professores a contar e a dividir as suas práticas. Porque a partir da interação vão surgindo coisas novas (Prof. Fábio, P. 17 apud FARAGO, 2006, p. 107).

Já Fornazari (2009) traz uma crítica à forma como é feita esta formação na escola questionando seus objetivos, uma vez que serve frequentemente como treinamento para atender a interesses externos bem distintos das necessidades do grupo da escola. A autora baseia-se na avaliação dos Projetos Especiais de Ação – PEAs - destinados à formação de professores em serviço devido ao caráter de educação continuada que ele tem assumido na atualidade. Por ser elaborado e

desenvolvido por um grupo de educadores normalmente constituído por professores e por um Coordenador Pedagógico, o PEA é um instrumento contraditório, que permite tanto a participação quanto o controle do trabalho docente (FORNAZARI, 2009, p. 16). A pesquisa traz uma análise de documentos nacionais e internacionais que tratam da formação continuada dos professores como motor para melhoria dos serviços fazendo também uma avaliação crítica destes documentos e da forma como esses PEAs são implantados.

A mesma linha de raciocínio crítico de Fornazari é apresentada na pesquisa de Hepp (2008) em outro estado ao procurar “analisar as propostas de formação continuada para professores do Ensino Fundamental em escolas da rede municipal de ensino de Santa Maria - RS com a finalidade de verificar qual a perspectiva de cidadão e de profissional que está sendo proposta” (p. 5). Essa pesquisa fez um estudo da formação realizada na escola e usa a visão sociológica para discutir conceitos de subordinação, alienação, dominação e a formação do professor como seguindo uma perspectiva gramsciana.

Temos como suporte teórico as ideias de Gramsci, pensador que preconiza ações contra-hegemônicas, ou de resistência à educação como aparelho de reprodução das desigualdades sociais através do professor como intelectual orgânico e desenvolve estas ideias com muita perspicácia e profundidade abarcando a questão da educação e especificamente, a formação do intelectual orgânico (HEPP, 2008, p.18).

A autora analisa, ainda, a possibilidade de fortalecimento da autonomia do professor para a constituição de um profissional politicamente comprometido com a transformação dos sujeitos, da escola e, conseqüentemente, da sociedade.

Barros (2007), Oliveira (2008) e Santos (2007) discutiram a escola como espaço de formação continuada de professores, com a peculiaridade de trabalhar em escolas comunitárias cujos projetos de implantação dessas escolas estão inseridos em programas sociais específicos e nem todos os profissionais envolvidos nessa formação são da área da educação. Barros (2007), que é nutricionista, propôs

fazer um estudo de caso e teve como objetivo conhecer o processo de formação continuada realizado em uma escola da cidade de Emaús, PA. Analisa documentos primários da instituição, que tratam de sua filosofia, do estatuto social da entidade mantenedora, do projeto político-pedagógico, dentre outros e entrevistas com professoras que participam da experiência da formação no espaço escolar, no decorrer do período considerado, nas quais se inclui a autora e suas próprias memórias. Santos (2008) cuidou de estudar um projeto parecido na cidade de Salvador, BA, buscando:

Compreender os sentidos atribuídos pelos professores aos seus percursos formativos por meio de narrativas, entrevistas e observação participante e dos encontros coletivos, e das perspectivas da formação continuada que consideram a escola como *locus* de formação, de produção de valorização de saberes e práticas que valorizam e que possibilitam o desenvolvimento pessoal e profissional do professor e da instituição (2008, p. 43).

Na sua dissertação, Oliveira (2008, p. 08) buscou:

Compreender os processos políticos–pedagógicos que constituem e norteiam os modelos de organização do trabalho na escola e que vão gestando as práticas, as concepções metodológicas de formação continuada dos professores, que ocorrem no chão da Escola Fundamental, nos ciclos iniciais, na Rede Municipal de Betim. O objeto de estudo foi à formação continuada de professores com o foco posto na formação, tal qual acontece na escola, dirigida para as seguintes questões: Qual é a concepção a respeito da formação continuada compartilhada pelos sujeitos da escola? Qual é a relação entre os processos de organização do trabalho na escola e as possibilidades de ocorrência de uma formação docente na instituição?

A autora fez um estudo de caso em uma escola da região metropolitana da capital mineira e também traz uma reflexão sobre as práticas de formação continuada de professores na escola.

Bernardo (2003) é outro pesquisador que analisou os processos de formação continuada dos professores que aconteciam em uma escola fundamental pública do município do Rio de Janeiro, caracterizada pelo regime de ensino em ciclos, utilizando-se de questionários de caracterização, de observações e de entrevistas com os professores e a coordenadora pedagógica. Os dados permitem verificar que, embora os professores tivessem consciência da importância da escola enquanto instância coletiva de formação continuada, eles ainda se percebiam solitários na tarefa de ensinar. Além disso, constatou-se que havia na escola uma rotatividade significativa de professores, o que poderia estar, de acordo com a pesquisadora, comprometendo a capacidade do professor de vir a conhecer a escola e seus alunos e, portanto, a sua vivência de processos coletivos mais conscientes e sistemáticos de formação continuada.

As pesquisas feitas em formato de dissertações ou teses ajudaram a conhecer as vertentes e tendências da pesquisa sobre a formação continuada de professores no Brasil e ajudaram a encontrar o caminho para este estudo.

Foi preciso também construir uma base de conhecimento oriunda de trabalhos de outra natureza, ainda que envolvendo pesquisas, mas com abordagens de autores que aprofundam as questões para compreender melhor o tema e alguns conceitos que o fundamentam. Assim, para isso buscou-se na leitura de autores de referência que trouxeram reflexões sobre a pesquisa em educação com foco na formação continuada de professores. Assim, em seguida, estão o pensamento de Kenneth Zeichner, que apresenta a tendência das pesquisas sobre formação nos Estados Unidos e de Carlos Marcelo Garcia, com o cenário europeu. João Barroso foi analisado trazendo uma visão sobre as relações entre o desenvolvimento e a formação e, Rosa Torres que apresenta a política do Banco Mundial e o direcionamento dos investimentos em educação focalizando perspectiva do desenvolvimento das economias do terceiro mundo. Marin, Giovanni e Guarnieri trazem a perspectiva brasileira com uma experiência de programa de formação em uma escola pública de São Paulo. O percurso desta pesquisa guiou na direção de entender, ainda, que a proposta de formação está inserida no projeto da escola de modo que foi importante buscar em Licínio Lima a ideia sobre os modelos de análise

de organização escolar e contar com a contribuição de Hargreaves e a noção de colegialidade.

Zeichner (1998) faz um retrato bem detalhado do caminho destas pesquisas nos Estados Unidos. Em seu artigo, o autor apresenta como é organizada a formação de professores naquele país, pois acredita que é preciso conhecer esse processo para entender o caminho pelo qual seguem as pesquisas na área de formação. A formação nos Estados Unidos acontece em nível estadual podendo diferenciar de um estado para outro sem interferência direta do governo federal e, como existe uma insuficiência de profissionais disponíveis, podem ser criados “caminhos alternativos” para formação e, conseqüentemente, a compleição dos quadros nas unidades de ensino. A maior carência de professores está presente nos grandes centros urbanos especialmente nas escolas públicas em regiões de baixo nível econômico e de populações não brancas, em sua maioria falantes não nativos de Inglês. Segundo Zeichner (1998), as cerca de 1300 escolas de formação de professores continuam formando professores para atuarem em escolas de classe média, branca e monolíngue (apenas Inglês), e diante da realidade entre 30% e 50% dos profissionais abandonam a carreira até o quinto ano, aumentando a defasagem. E isso acontece pelo baixo status da profissão, das condições inadequadas de trabalho e falta de autonomia profissional. Desse modo, recentemente a preocupação dos cursos de formação inicial e continuada de professores tem dado ênfase à formação de professores reflexivos.

Com um quadro preocupante como este, apresentado por Zeichner (1998), fica evidente a importância de discutir e tentar entender a formação inicial e continuada de professores e, portanto, existe um número grande de pesquisadores com esse interesse em estudos sobre o tema. Ainda recentemente, esta área de pesquisa tem crescido consideravelmente e atraído pesquisadores por todo o país, em todas as principais universidades. No início (década de 1970) as pesquisas preocupavam-se com “a modelagem do comportamento do professor” e do exame dos efeitos de determinadas estratégias de formação de professores (ZEICHNER, 1998, p.78), mas o autor afirma que nas últimas décadas houve um deslocamento dos estudos positivistas e experimentais anteriores com o treinamento de

professores, para a utilização mais ampla de metodologias e focos com análises interpretativas e críticas atraindo profissionais de outras áreas como sociólogos, antropólogos, historiadores, entre outros. “O mundo da pesquisa começou a reconhecer a existência do pensamento do professor (ZEICHNER, 1998, p.78)”. Esse deslocamento determinou, nos Estados Unidos, novas linhas de pesquisa como a descritiva, com investigações em larga escala, que focalizaram a formação de professores no país, importante para mostrar a verdadeira face dos profissionais da educação e desfazer os estereótipos cristalizados. As pesquisas não mudaram o baixo status da profissão, nem o formato da formação, mas mostraram que os estudantes e profissionais têm a mesma capacidade acadêmica que em qualquer outra área. E, ainda, que em muitas universidades constitui área de difícil ingresso.

“A pesquisa conceitual e histórica ocupa o segundo lugar em interesse dos pesquisadores, procurando identificar e debater diferentes abordagens ideológicas da formação de professores (ZEICHNER, 1998, p. 80)”. “Têm discutido as influências externas sobre os cursos de formação de professores, tais como forças macropolíticas, forças econômicas e ideológicas (ZEICHNER, 1998, p. 80)”. Os estudos sobre a natureza e o impacto das atividades de formação de professores constituem a terceira categoria de pesquisas, que fomentou o aumento dos estudos feitos por “formadores de professores sobre o uso de tecnologias, estudos de caso, métodos narrativos e histórias de vida, imersão cultural e experiências de campo (ZEICHNER, 1998, p. 81)”. E a última linha de pesquisa destacada por Zeichner (1998) é a que trata dos estudos sobre o aprender a ensinar, procurando compreender a contribuição dos programas formais de formação no preparo dos futuros professores. Para o autor esta linha de pesquisa trouxe mais conhecimento sobre o perfil dos professores, suas crenças, expectativas e frustrações.

Zeichner (1998), a parti deste levantamento, tece duas críticas importantes: a primeira é o descaso das autoridades governamentais que não usam os dados e conclusões das pesquisas para construir políticas e ações para melhorar a educação no país. E a segunda crítica é direcionada aos pesquisadores norte-americanos que por “arrogância” não consideram as pesquisas feitas em outros países e nem sequer

conseguem pesquisar em outra língua diferente do inglês, desprezando todo o conhecimento produzido mundo afora.

Para Marcelo (1997) aprender a ensinar também é uma preocupação predominante nas pesquisas realizadas na Europa. No entanto, a maior indagação consiste em descobrir os processos pelos quais os professores geram conhecimento e que tipos de conhecimentos adquirem. Ainda de acordo com Marcelo, as pesquisas nessa orientação podem ser distribuídas em três grupos: a) os estudos sobre o processamento de informação e comparação entre especialistas e iniciantes; b) os estudos sobre o conhecimento prático e c) por último a pesquisa sobre o conhecimento didático do professor.

Sob o eixo de descobrir como é formado o professor, Marcelo divide os estudos em três grupos. No primeiro aborda a pesquisa sobre a formação inicial de professores que trata quase exclusivamente sobre o estágio, ou seja, as oportunidades concretas dos estudantes terem contato real com a profissão, a escola e o ensino, avaliar os tipos e execução desses estágios, comparar os programas e as pesquisas sobre estágio e formação inicial em vários países da Europa, Ásia, América e Oceania. O segundo grupo de pesquisa tem o foco voltado para os professores principiantes e iniciação profissional, sendo que as pesquisas sobre o desenvolvimento profissional são o último grupo. Embora os procedimentos da pesquisa em sua maioria qualitativa sejam entrevistas, conversas, questionários e análise de documentos e dados estatísticos a preocupação dos pesquisadores europeus é conhecer todas as etapas da construção da carreira e vida profissional dos professores. Por caminhos diferentes os americanos - que evidenciam a pesquisa longitudinal, etnográfica e baseada nos estudos de caso - e os europeus - que estudam, de forma segmentada, as fases da vida profissional - buscam o mesmo lugar, pretendem o mesmo fim. Marcelo (1997) sugere novos temas para pesquisa considerando os processos de mudança e como os professores aprendem o desenvolvimento do currículo, o desenvolvimento da escola, os próprios processos de formação, as relações entre as instituições de formação inicial e as escolas e, finalmente, considerando as novas figuras formativas (a dos assessores) para tentar preencher algumas das lacunas deixadas pelas pesquisas.

Marcelo (2009) trata da formação do profissional docente a partir das conclusões estabelecidas depois da análise de relatórios internacionais relacionados ao desenvolvimento da educação. Tais relatórios indicam o papel principal do professor no sucesso da aprendizagem. Os relatórios citados são o da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) de 2005: *Teacher matter: attracting, developing, and retaining effective teachers*, o qual afirma, segundo Marcelo, desde 1998, que existe um grande número de pesquisas ligando os resultados dos alunos à forma de ensino dos professores e à qualidade dos professores, como explicação. A Associação Americana de Investigação Educacional (AERA), em seu relatório publicado em 2005, confirma os mesmos resultados e conclusões de que a ação do professor influencia direta e decisivamente na aprendizagem dos alunos e na eficácia das escolas. Desta feita, Marcelo revela a preocupação com a formação do professor, mais precisamente com a continuidade da formação do profissional docente. Afinal: “Como se aprende a ensinar?” Para o autor o termo desenvolvimento profissional do professor é mais adequado.

Depois de definir o conceito, Marcelo (2009) busca traçar as características do desenvolvimento profissional do professor. Para este autor o desenvolvimento acontece num processo no qual o professor aprende de forma contínua, em longo prazo e de forma ativa. As experiências acumuladas e o conhecimento prévio vão fundindo-se de modo a alicerçar este desenvolvimento profissional; as mudanças na escola e a ação coletiva também exercem papel importante nesse processo. Para Marcelo entender o professor como um profissional em constante desenvolvimento, num processo contínuo de evolução pode explicar o que dizem as pesquisas dos organismos internacionais, preocupados com o desenvolvimento econômico dos países a que estão ligados, que mostram a importância da ação dos professores para a aprendizagem dos alunos e melhoria da escola.

Já Barroso (1997), analisando a experiência portuguesa, ainda em terreno europeu, traz, para a discussão, as relações entre a formação de professores e desenvolvimento organizacional, considerando o modelo taylorista de produção como um produto da observação da organização escolar. Como resultado de sua

experiência atuando como formador e pesquisador, o autor divide a formação de professores em três fases. Da marginalidade à mediação é a primeira fase e se caracteriza pelo caráter “escolar” e funcionava como uma formação inicial retardada destinada a recuperar os défices de qualificação do trabalhador (1997, p. 64). Comum até a década de 1970, a formação de adultos reproduz o modelo taylorista de organização e regulação do trabalho sustentado por separar de modo rígido a estrutura dos programas, os conteúdos e os formandos de acordo com sua divisão de trabalho e também fazer uma distinção bem marcada entre decisores-conceptores e destinatários da formação. Sempre feitos da mesma forma, nesta primeira fase o objetivo era manter o controle sobre o trabalho e o trabalhador, que perde qualquer possibilidade de autonomia, de forma planejada e deliberada pelos “superiores”. Na segunda fase denominada da mediação à integração, na qual a necessidade de desenvolvimento pessoal e o desenvolvimento da organização convergem para um sentido de integração, no entanto, ainda nesta fase não é garantida a autonomia ou participação nas diversas organizações hierárquicas. A terceira fase trata da formação centrada na escola, passando a ter a dupla função de ser o lugar de fazer e de aprender, estreitando a relação entre o saber e o poder, o que implicaria a necessidade de um novo modelo de gestão, qual seja a gestão participativa. Nesse caso, a formação deve ser a de promover a mudança e permitir que os próprios professores disponham de conhecimento concreto e aprofundado sobre a organização para elaborar diagnóstico sobre seus problemas e mobilizem seus conhecimentos e experiência para, de forma coletiva, buscar as soluções.

As reflexões de Torres (1996) permitem compreender com clareza a insistência sobre a formação continuada, pois é parte das políticas definidas pelo Banco Mundial para os países em desenvolvimento. A perspectiva econômica do banco é a de que é mais vantajoso o investimento em formar em serviço do que a formação inicial, muito longa e inoperante. Essas ações constituem estratégias da grande investida das ações da economia neoliberal visando à eficiência e a busca de mudança nas escolas na direção desejada pelos organismos definidores das outras ações políticas para a educação. É nesse cenário que se encaixam as considerações dos autores citados acima.

No Brasil, Marin, Giovanni e Guarnieri (2011) sistematizam princípios a partir de pesquisas com base nas necessidades evidenciadas em escolas públicas de ensino fundamental. O grupo de professoras, da Universidade Estadual Julio de Mesquita Filho, UNESP/Araraquara, uniu-se à equipe técnica e corpo docente da escola para tentar conhecer e enfrentar as dificuldades do trabalho pedagógico nos quatro primeiros anos do ensino fundamental. O problema surgido na escola e o pedido de ajuda para a academia resultaram numa experiência de formação continuada na escola, ou seja, o encontro da teoria com a prática cotidiana da escola. A pesquisa reconheceu uma série de insatisfações que marcou o início dos trabalhos tais como a forma de abordagem do tema *atendimento ao professor em serviço* e a inoperância histórica dos mecanismos, medidas e órgãos criados para fazer em face de tais necessidades. A ausência de estudos sobre a experiência didática foi outra insatisfação que desafiou a equipe. Para a realização da pesquisa e do trabalho de cooperação foram traçadas algumas diretrizes e definiu-se que as insatisfações e deficiências serviriam de motivação, toda intervenção viria depois de estudo analítico, o respeito pelo trabalho e pelo conhecimento dos professores e também o retorno imediato a todos os participantes do processo. Com atividades previstas e planejadas e ações articuladas depois de uma fase de conhecimento dos desafios, síntese e análise da situação a ser estudada, o *grande grupo* iniciou outra etapa de ação e a equipe acadêmica trabalhou organizando dados, providenciando material, selecionando “falas” e organizando “retornos” para o grande grupo. Esta pesquisa trouxe à luz alguns aspectos e dificuldades da formação em serviço, pois essa modalidade de formação constitui um desafio especialmente pelas condições materiais desse serviço, sempre à mercê das oscilações dos momentos políticos de cada governo. Fazer essa união entre o conhecimento produzido na academia e o conhecimento produzido na prática também constitui desafio, assim como trabalhar em cooperação, vencendo as vaidades e interesses individualizados e promover a reflexão sobre a ação pedagógica e articular esforços para um projeto comum, concluíram as autoras, aspectos que são os desafios a serem encarados na escola.

As pesquisas relatadas nas teses e dissertações, bem como as revisões amplas e as reflexões aprofundadas feitas pelos autores demonstraram, em diferentes enfoques, que a formação continuada de professores, nas suas diversas

modalidades, ainda é um desafio, se considerarmos a sua importância e a necessidade de sua realização. As pesquisas apontaram as dificuldades da formação como, por exemplo, a falta de espaço adequado, péssimas condições de trabalho, a deficiências de planejamento e execução nos programas de formação, a institucionalização, que pode retirar a autonomia de pensamento e criatividade dos professores. A maioria das pesquisas aqui citadas trata da formação continuada como forma de desenvolvimento pessoal e profissional dos professores e concordam que a maneira mais recomendável é a formação feita na escola, discutindo as teorias de fundo, relativas às questões e situações vividas na escola e na vida profissional, bem como recomendam uma reflexão coletiva e transparente sobre a prática.

Há certa unanimidade, também, sobre a necessidade de que a abordagem da formação continuada exige conhecer como as pessoas se agrupam e constroem o ambiente de trabalho. Para isso foram selecionados dois conceitos básicos com as reflexões de Hargreaves (1998), que discute a colegialidade, assim como as possibilidades de cada escola criar suas próprias regras e construir a organização, discutida na obra de Licínio Lima.

Lima (2002) traz neste texto uma discussão sobre os modelos organizacionais aplicáveis ao estudo da escola como organização e divide os modelos em dois grupos: os modelos teóricos e os modelos normativos. Mas se atém a quatro modelos teóricos para explicar a educação como organização educativa, pois acredita que este grupo de modelos colabora mais para a compreensão e interpretação da escola.

A partir do estudo de Per Erik Ellstrom descreve “as quatro faces da organização educativa” mediante os modelos: racional, político, de sistema social e anárquico.

O modelo político marca-se pela diversidade de interesses e a falta de objetivos claros e não compartilhados, mas com uso tecnologias e processos educacionais certos e transparentes. Nesse modelo é realçada a diversidade de

interesses e ideologias, e tem como vantagem a heterogeneidade dos diversos atores educativos.

Já o modelo de sistema social tem objetivos claros e partilhados, fortalecendo o consenso, mas com tecnologias e processos educacionais incertos e ambíguos e encara os processos organizacionais como fenômenos espontâneos, acentuando o seu caráter adaptativo, esse modelo valoriza o estudo da organização informal dos processos de integração, colaboração e interdependência, ou seja, privilegia o consenso e a estabilidade. A escola neste modelo de sistema social é composta de relações pautadas por regras formais e informais entre os atores marcando a diversidade destas relações.

O modelo racional/burocrático acentua o consenso e a clareza nos seus objetivos e pressupõe a existência de processos e tecnologias claros e transparentes, que as organizações servem para concretizar objetivos e preferências racionalmente delineadas. Embora a burocracia não seja exclusiva do modelo racional ela se encaixa com mais propriedade neste modelo, pois “afasta erros, afectos e sentimentos (considerados irracionais) (LIMA, 2002, p. 21)”.

O autor menciona os conceitos e definições de Weber para discorrer sobre o modelo burocrático de estudo da escola e mostra dificuldade de usar estes conceitos para tal estudo. O modelo burocrático é o modelo da racionalidade técnica que acentua o consenso, a certeza e a estabilidade. Quando aplicado ao estudo da escola acentua também a importância das normas abstratas e das estruturas formais, os processos de planejamento e de tomada de decisões, a consistência dos objetivos, o uso das tecnologias e a capacidade de prever e antecipar as ações organizacionais. Para ele, a grande questão que se apresenta é que a escola não se comporta dentro dos parâmetros de análise do modelo burocrático e apesar de todo o controle, definição de objetivos e metas, distribuição de papéis e tarefas é preciso considerar que existem contradições dentro do sistema de ensino e seus agentes. A escola, por sua natureza, não se comporta dentro dos padrões rígidos e bem marcados da burocracia, dificultando assim o uso do modelo burocrático de estudo da organização escolar. O modelo burocrático de estudo concentra-se no estudo da

versão oficial da realidade, ignorando os aspectos informais e imprevisíveis da organização escolar e por isso atinge apenas uma fração da organização educativa ignorando o seu carácter difuso e ambíguo. Entretanto, os gigantismos das redes e a necessidade de certa padronização exigem que a organização possua certos traços desse modelo que é o ideal tipo da burocracia.

O uso de tecnologias e processos organizacionais incertos e ambíguos, os objetivos e preferências organizacionais não claros e não partilhados são as características que definem o modelo anárquico de análise. O estudo das inconsistências que acontecem na escola, em desconexão com o modelo racional, faz crer que o modelo burocrático é muito simplista para compreender a escola em sua realidade complexa e embora possa parecer uma apreciação negativa, o modelo da anarquia organizada, o uso deste modelo de estudo tem a vantagem de reconhecer a falta de intencionalidade das ações, rompe com o modelo burocrático a avalia as ações dos agentes livres, independentes das organizações educativas embora “algumas partes e que certos componentes das organizações possam permanecer directa e estreitamente dependentes e interligados (LIMA, 2002. p.33)”.

O modelo anárquico é útil para tentar entender os desvios e desajustes da organização burocrática em que a escola está inserida e sujeita; afinal vale ressaltar que escola faz parte de um sistema burocrático, normativo e político e vive sob o controle destas esferas de organização. Por isso o autor aponta a possibilidade de um modelo díptico que possa analisar aspectos da racionalidade burocrática, mas também a existência de outras regras, especiais, específicas de cada instituição, mas seria possível criar regras próprias? Seria possível buscar formas alternativas de organização? E que contribuição o estudo da formação continuada de professores nessa escola pode trazer para esta discussão?

Ainda na esfera da organização do trabalho escolar, focalizado sobre os professores, as escolas e as realidades dos últimos tempos, Hargreaves (1998) argumenta que vivemos ou estamos por viver uma transição baseada na globalização econômica, nas relações políticas e na tecnologia. Um movimento paradoxal e perverso no qual a globalização leva ao etnocentrismo, a

descentralização à centralização, e as organizações mais planas levam ao controle hierárquico.

Esta transição chamada de pós-modernidade por essa sua natureza paradoxal, torna-se, por vezes, incompreensível. Hargreaves (1998) estratifica a pós-modernidade em sete dimensões chaves e em cada uma destas dimensões o autor discute o comportamento da escola e dos professores neste movimento de mudanças. Na sequência estão as sete dimensões que nos levam a identificar as exigências feitas aos professores nestes tempos de mudança.

Economias flexíveis mostram o deslocamento da sociedade na direção da valorização de novas competências como: comunicação, cooperação, flexibilidade e iniciativa, por exemplo, também a valorização do conhecimento e, portanto exige mudança e adequação da escola e seus profissionais.

O *paradoxo da globalização*, que em tempos de comunicação instantânea e avanço tecnológico traz consigo o anonimato e as incertezas traz, também, a “busca irônica” da construção de identidades definidas localmente, é a busca frenética pela reconstrução das identidades nacionais e a educação passa a ter papel importante no resgate desta identidade cultural antiga e promove o controle centralizado dos currículos nacionais.

Na dimensão das *certezas mortas*, o autor trata das dúvidas causadas pela perda das tradições, a falta de credibilidade nas certezas morais e científicas que entram em colapso, lado a lado com o desafio multicultural.

O *mosaico fluido* fala da compartimentação e incerteza, a sobrecarga de novos desafios, organizações mais flexíveis, caracterizadas por redes, alianças, tarefas e projetos, em vez de papéis e responsabilidades relativamente estáveis.

O *eu sem limites* descreve a dificuldade das fronteiras do eu, na qual a individualidade não encontra raízes em relações estáveis nem está fundamentada em certezas e compromisso morais.

Simulação segura refere-se às imagens geradas pela tecnologia, nas quais a estética está acima da ética, o que importa é a imagem, a simulação e não é mais aparência.

A *compressão do tempo e do espaço* são saltos tecnológicos: comunicação instantânea e distâncias irrelevantes são responsáveis por benefícios como: transportes, comunicações, rapidez na tomada de decisões e custos para as organizações, em busca de qualidade de vida pessoal e profissional.

Hargreaves (1998, p. 93) afirma que:

A condição pós-moderna é complexa, paradoxal e contestada e têm consequências profundas e significativas na educação e no ensino em áreas tão diversas como a autonomia da escola, as culturas de colaboração, a devolução de poder aos professores e a mudança organizacional.

Hargreaves (1998) faz uma análise da colaboração e da colegialidade, que para ele, são o contraponto ao individualismo e essenciais para a cultura das mudanças que se anunciam. O autor diz que é uma ideia hoje aceita que as escolas devem ter uma missão ou um sentido de missão à qual os seus membros devem lealdade e empenho. As culturas de ensino dão sentido, apoio e identidade aos professores, distinguindo nelas o conteúdo e a forma.

No entanto, o autor dedica boa parte de sua análise fazendo uma crítica à artificialidade da colegialidade e colaboração e denuncia as dificuldades de implementação de um sistema de colaboração especialmente no que se refere ao tempo de organização dos professores. Hargreaves (1998) mostra também a dificuldade de entender as formas como a colaboração se manifesta e mostra que o significado de colegialidade e colaboração que muitas vezes pode ser classificada como:

Ensino em equipe, planificação em colaboração, o treino com os pares, as relações com os mentores, o dialogo profissional e a investigação-ação em colaboração. Podem concretizar-se nas conversas na sala dos professores ou fora da sala de aula, na ajuda e nos conselhos relativos aos recursos e em inúmeras outras pequenas, mas significativas ações. (HARGREAVES, 1998, p. 212)

As práticas de colaboração apresentam dificuldades e nem sempre contribuem, por isso, para o fortalecimento dos professores e nem trazem retorno para o seu trabalho. Para ter força, e promover a mudança, é necessário que as culturas de colaboração sejam: espontâneas surgidas a partir dos professores, mesmo que tenha apoio da administração; voluntárias, orientadas para o desenvolvimento para iniciativas dos professores ou por eles apoiadas, difundidas no tempo e no espaço e imprevisíveis; isto é difícil nas escolas que querem desenvolver culturas de colaboração e manter o controle. Colegialidade artificial, diferente da cultura de colaboração, é regulada administrativamente, compulsória, dá pouca margem à individualidade, e a obrigatoriedade, que pode ser direta ou indireta, é orientada para a implementação de mudanças, fixa no tempo e no espaço e previsível.

O autor traz vários exemplos e relatos de pesquisas nos quais constatou algumas práticas de colegialidade artificial nas escolas e entre elas a utilização do tempo de preparação determinado pela administração, e a realização de consultas aos professores de apoio para a educação especial e o treino com pares. Constatou que não se tratava de um empenho sincero no fortalecimento dos professores, mas de uma forma de controle e de delegação de responsabilidades aos professores para implantação de objetivos estatais para a educação. As consequências disso são a inflexibilidade, a ineficiência na implantação dos programas e o esmagamento do profissionalismo dos professores, uma vez que os atrasa, distrai e menospreza.

Este tema é bastante relevante e, apesar das inúmeras pesquisas, trabalhos acadêmicos e discussões, o tema está longe de esgotar. Pelo levantamento das pesquisas já citadas no início desta introdução com uma pequena amostra, foi possível perceber que vários aspectos diferentes já foram explorados e mesmo

quando pareceu se tratar de mesmo assunto, nuances e peculiaridades garantiram a relevância da discussão, estudo e pesquisa.

A leitura dos textos apresentados aqui contribuiu com dados, ideias, conceitos e procedimentos para a construção desta pesquisa. Compartilhando a preocupação de discutir a formação continuada na escola os textos mostraram casos de sucesso ou de fracasso considerando os objetivos propostos para esta modalidade de formação. Alguns trabalhos discutiram a formação em serviço como treinamento, capacitação para a implantação de um programa governamental. Outros fizeram uma análise crítica desta formação como método de controle por parte dos sistemas educacionais ou exploram as perspectivas dos atores da formação na escola como os docentes ou os coordenadores pedagógicos, por exemplo.

A formação continuada de professores na escola, analisando o caso da EMEF “José Áureo Monjardim”, é o foco que aborda uma escola da rede municipal de ensino da cidade de Vitória – ES, pois nessa escola existiu uma proposta de formação continuada planejada, executada e avaliada pelos profissionais da escola. Como é uma escola que se destacou no sistema de ensino capixaba, e pelas suas particularidades, foi relevante saber quais as condições para sua existência.

Esta pesquisa, portanto, pretendeu discutir, a partir desses referenciais, com os conceitos relacionados à organização escolar e colegialidade, entender como ocorreu e se fundamentou a formação de professores na escola.

A questão mais inquietante, que configurou o **problema** desta pesquisa, é a de conhecer os limites e possibilidades da criação, implantação e funcionamento da ação da proposta de formação continuada na escola JAM. Fez-se necessário observar e analisar as características e diversos aspectos desse programa de formação, considerando qual o papel que ele cumpriu no sistema municipal de educação da cidade de Vitória, sua origem e condições de existência. O foco esteve centrado, ainda, em detectar como foram enfrentadas as dificuldades pelos professores e pela escola para a continuidade da proposta da escola e da formação, uma vez que esta modalidade de formação não estava prevista ou prescrita pela

secretaria no seu departamento de formação que não objetivava a ação autônoma dos professores no ambiente da escola. Assim surgiram algumas inquietações: Qual a origem dessa proposta? Quais os responsáveis? Quais suas características e condições de existência?

O **objetivo geral** desta pesquisa foi o de detectar, descrever e analisar as condições para a criação de uma proposta de formação, implantação e implementação na escola, bem como as características que a marcam como atividade colegiada desde seu nascimento, em 1989, até o momento de maior mudança na escola com implantação do regime de ciclos substituindo o seriado em 1998.

E assim foram definidos alguns **objetivos específicos**:

- Identificar as políticas de formação continuada na legislação federal e da Prefeitura Municipal de Vitória.
- Identificar características da escola
- Descrever as condições para as práticas de formação em serviço no JAM.
- Verificar, a partir dos depoimentos, quais as qualidades, vantagens e desvantagens do processo formativo em análise.

Para a orientação do estudo pensou-se, hipoteticamente, que haveriam condições organizacionais especiais e, entre outras, que permitissem essa escola ser diferente de outras já investigadas e tão criticadas. Assim, para a realização desta pesquisa com abordagem qualitativa foi realizada coleta de informações a partir de entrevistas com profissionais da educação ou outros agentes que participam e/ou participaram da criação e manutenção do Projeto JAM. Foram realizadas 10 entrevistas com 1 pedagoga, 2 secretários, 3 professores, 2 pais de alunos e 2 ex-diretoras da escola. Além disso, foram coletados documentos tais como o Projeto Político Pedagógico e registros fotográficos e em vídeo das atividades promovidas na escola e nas formações.

Encontrei, na escola, pessoas que participaram da implantação do projeto de formação no fim da década de 1990, ainda atuando na escola, e por meio delas foram surgindo indicações de nomes e possíveis documentos que pudessem subsidiar a pesquisa. Várias destas pistas acabaram causando frustração e decepção especialmente no que diz respeito à documentação. Ficou evidente a falta de registro formal das ações praticadas na escola e mesmo na Secretaria de Educação. Entre estas decepções está o fato de não haver uma cópia disponível do projeto original da escola. Mas estas situações, que em princípio constituiriam obstáculo ao trabalho, determinaram o papel fundamental dos depoimentos.

A primeira pessoa a ser procurada, ainda que informalmente, foi o secretário da escola Fabius Amorim, por sua capacidade de organizar e lembrar eventos de forma categorizada, e também pela extrema generosidade aliada ao fato de estar trabalhando na escola desde 1991; e sua ajuda foi fundamental, pois graças a ele tive acesso ao primeiro documento, um panfleto comemorativo dos dez anos do “Projeto JAM”. Em conversas com o Fabius, nomes de pessoas importantes para a construção do projeto da escola e dos projetos organizados e realizados pela escola começaram a sobressair, bem como a necessidade de conhecer a história, ou seja, a trajetória desde o início da criação da escola antes ou concomitantemente com a história da formação. Outro sujeito desta fase preliminar foi a professora Vera Santos, professora dos ciclos iniciais, trabalhando na escola desde 1985, antes mesmo do fechamento da escola. Essa professora trouxe à luz informações que não estavam no panfleto, e ajudou a definir os nomes de outros sujeitos para o prosseguimento do trabalho. Tanto o secretário Fabius quanto a professora Vera deram ênfase à participação dos pais no processo de criação do projeto da escola e também nas formações que aconteceram na escola. Registros fotográficos e em vídeo comprovam as informações sobre a organização da escola para os momentos de formação. Ambos, Vera e Fabius, também mostraram a realidade da falta de registro formal como também mostraram as deficiências e a realidade dos registros existentes, que não trazem informações como se repete no dia-a-dia da escola.

Em reunião de orientação definimos que a pesquisa seria então baseada nos poucos documentos disponíveis e entrevistas com pessoas que participaram das

ações de organização da escola e da formação continuada de professores do JAM. Definimos, então, pela entrevista com os primeiros diretores da escola, alguns professores e pedagogos ainda em serviço na escola, os secretários e alguns pais que foram citados nas conversas informais, já enunciados anteriormente.

Foram organizados, assim, três blocos de sujeitos com suas características e finalidades para obtenção das informações:

- ✓ **Grupo dos profissionais da escola – professores, gestores, equipe pedagógica** – Este grupo poderia informar os aspectos da criação da escola e do projeto e especialmente sobre a proposta de formação continuada em serviço, como foi organizada, frequência, temas, dinâmicas, se havia convocação antecipada, remuneração extra. Esse grupo também podia responder sobre os aspectos de liderança e tomada de decisões, por exemplo.
- ✓ **Grupo de registro e documentação – secretários escolares** – este grupo poderia informar sobre a organização burocrática e a documentação da escola, quais as demandas que surgiram durante a implantação do projeto e assim por diante.
- ✓ **Grupo de moradores – pais ou moradores da região** – que poderiam informar sobre seu conhecimento sobre as reuniões, além da formação e participação do conselho de escola.

Com base nestas definições, foi formulado um roteiro de entrevistas com questões específicas para cada grupo explorando os aspectos já mencionados.

Foi feito o contato via telefonemas e correspondência eletrônica (*e-mail*) obtendo-se a resposta positiva dos agora sujeitos da pesquisa.

As entrevistas aconteceram nos meses de julho e agosto e participaram dando seus depoimentos os secretários Fabius Amorim e Marinalda Poltronieri do Nascimento; os professores Fabio Antonio Memelli, Rosi Andréa Mendes e Ana

Maria Côgo; a pedagoga Izabel Christina de Oliveira Roque; as diretoras Maria das Graças Lobino e Célia Tavares e os pais Clélia Finco e Vanderley Labbi. Todos os entrevistados assinaram um termo de consentimento livre e esclarecido de participação na pesquisa, bem como receberam uma cópia com os dados da pesquisa e da pesquisadora para eventuais questões que possam surgir e a possibilidade de impedir o uso de suas informações, caso mudem de ideia sobre esta colaboração.

Infelizmente, a professora Vera Santos não permitiu a gravação de uma entrevista, mas continuou a colaborar com informações valiosas para a compreensão desse percurso abrangido pela pesquisa.

O roteiro para as entrevistas foi testado com a colaboração da professora Geovana Emilia Canal e da atual diretora (pedagoga e professora de ciclos iniciais da escola) Andreia Sarmento. Ambas, na escola desde 1996, responderam todas as questões, mas percebi, por meio deste teste, que as perguntas serviriam como guia para os depoimentos, pois algumas respostas acabaram sendo mais longas e não tão objetivas e adiantando as respostas de perguntas que viriam mais adiante. Também mostrou a carga emocional que os sujeitos demonstraram de modo que, ainda em fase de teste, foi possível perceber que seria difícil a interrupção das falas para a formulação de novas perguntas, deixando fluir e intervindo quando possível.

Não foi possível encontrar a ex-diretora Jacy Poltronieri e o professor Carlos Ferraço, responsável da Secretaria Municipal de Educação, na implantação do projeto JAM.

Foram cedidos pela diretora Andreia Sarmento um exemplar do Projeto Político Pedagógico (PPP) e as duas versões revisadas deste mesmo projeto. Um vídeo gravado de uma das reuniões de discussão do PPP, fotografias destes encontros e também da realização de projetos da escola, cópias de documentos da secretaria como histórico escolar, e caderno de anotação de ocorrências da coordenação, por exemplo. Para os documentos encontrados foi desenhado um roteiro de análise para verificar o tipo, a origem e as finalidades de cada documento.

Estes últimos não foram utilizados por se referirem ao período a partir de 1996, considerado, nesta pesquisa, como o limite antes de todas as modificações que ocorreram em razão da nova Lei de Diretrizes e Bases promulgada em 1996.

O primeiro capítulo traz um breve histórico da escola José Áureo Monjardim (JAM), apresentando o contexto político, econômico em que ela foi criada em 1969. Ele foi dividido em duas partes. A primeira apresenta a escola e o cenário do Espírito Santo que impulsionou a expansão da educação e a criação de escolas públicas no final da década de 1960. A escola JAM pertenceu ao sistema estadual de ensino até o ano de 1985, quando foi municipalizada pelo prefeito Carlos Von Schilgen. A escola era abrigada em uma casa da tradicional família Monjardim que fica localizada no alto de uma ladeira no bairro de Fradinho em Vitória. Foi, durante certo tempo, uma escola tradicional, porém depois da municipalização, passou a abrigar uma creche e por causa das condições precárias do prédio e da difícil localização foi gradativamente perdendo os alunos. E foi a falta de alunos que promoveu o fechamento da escola em 1986. Essa primeira parte traz também uma revisão da legislação que definia o funcionamento das escolas. Houve certa dificuldade em localizar documentos e registros deste período, uma vez que não havia uma preocupação com arquivamento e sistematização da documentação produzida pelas escolas. Também não há registro de formulação de legislação estadual para pesquisa.

A segunda parte do primeiro capítulo traz a descrição da escola a partir da sua reabertura em 1989. No mesmo prédio, na mesma ladeira, mas com um cenário político completamente diferente. O Brasil vivia a transição democrática e estava saindo da ditadura militar, o governo de Vitória estava sob a batuta do Partido dos Trabalhadores e vários intelectuais conhecidamente de esquerda ocupavam a Secretaria Municipal de Educação. A secretária era uma pedagoga com forte vínculo com a universidade. Assim, o JAM foi reaberto para abrigar um projeto piloto pioneiro, cheio de expectativas. Para a sua reabertura concorreram a união dos moradores e a equipe da Secretaria de Educação, que queria fazer experiências e buscar uma educação diferenciada voltada para a participação democrática e a valorização da produção do conhecimento como uma construção coletiva. Esta

segunda parte também faz uma leitura da legislação que permitiu à escola aquelas experiências. Em 1996, acontece uma nova revisão do Projeto Político Pedagógico, a escola muda a modalidade de formação em serviço e a sua organização pedagógica, e com todas essas alterações foi mais prudente discutir o Projeto JAM de 1989 a 1996.

O segundo capítulo faz uma breve descrição e análise do Projeto JAM iniciando por uma leitura com alguns princípios presentes no documento produzido para definir os rumos da escola. O Projeto Político Pedagógico é composto por um histórico da escola, dos princípios e diretrizes que direcionam o pensamento, a linha teórica que direcionou ações produzidas na escola. Depois do PPP foi feita uma análise do “Projeto JAM” destacando os elementos que permitiram a sua existência, sua singularidade e as bases para a existência da formação continuada. Percebeu-se que o projeto desenvolvido no JAM envolvia situações e ações especiais, que juntas o tornaram singular. A união dos pais e moradores do bairro para a reabertura e manutenção da escola, o interesse comum de todos os agentes do projeto, o sentimento de pertencimento desenvolvido através da adesão e da participação nas ações da escola, a capacidade de união para buscar solução especialmente para as condições precárias do prédio, o estudo na escola e o compromisso com a avaliação foram os elementos percebidos como estruturantes a partir dos depoimentos.

As considerações finais fecham este estudo.

1 A ESCOLA DE PRIMEIRO GRAU “JOSÉ ÁUREO MONJARDIM” EM CONTEXTO GEOPOLÍTICO, HISTÓRICO E LEGAL, DA SUA ABERTURA EM 1969 A 1996.

Este capítulo tem por objetivo abordar as condições da criação e percurso da Escola Municipal de Educação Fundamental “José Áureo Monjardim” – EMEF JAM como *locus* do foco deste estudo, de modo a fornecer dados do contexto em que a escola foi criada e dos aspectos legais que deram sustentação aos projetos que ali aconteceram, em particular, o foco no projeto de formação continuada. A primeira parte do capítulo abrange o período de criação da escola, no contexto histórico da ditadura militar, e as condições em que ela foi criada pelo governo do estado em 1969 e se encerra com o seu fechamento em 1986.

A segunda parte traz o movimento organizado da população do bairro de Fradinhos que conseguiu a reabertura da escola em 1989, no período de redemocratização do país, o projeto pedagógico ali desenvolvido e novamente os aspectos legais que permitiram tais ações.

1.1 A criação da escola – o período de 1969 a 1986

Para começar a entender a implantação da formação continuada na escola “José Áureo Monjardim”, que é a intenção fundamental desta pesquisa, é preciso conhecer o contexto geopolítico em que ela está inserida, conhecer o espaço físico e sua constituição bem como as condições em que essa propriedade foi transferida para a Prefeitura Municipal de Vitória.

A história do JAM começa num momento de efervescência política e econômica e de muitas mudanças no estado do Espírito Santo, com a necessidade de novas escolas e um movimento para mudar a realidade educacional do estado. Este capítulo pretende fazer este caminho, ou seja, conhecer a história da escola, no

que diz respeito ao prédio doado pela família Monjardim, e as condições nas quais o prédio foi entregue. Pretende, também, expor um pouco do cenário político e econômico desse período do Espírito Santo e, finalmente, fazer uma breve leitura dos aspectos legais que deram o suporte para a criação daquele modelo de escola.

A escola “Jose Áureo Monjardim”, *locus* desta pesquisa foi inaugurada em 1969, para oferecer o ensino primário para a região de Jucutuquara. O terreno e a casa pertenciam ao senhor Modesto de Sá Cavalcanti e D. Oscarina Monjardim Cavalcanti. O prédio era, na verdade, a casa da família Monjardim e o nome da escola é uma homenagem de D. Oscarina a seu pai, José Áureo Monjardim. A escola localizava-se na Ladeira Modesto de Sá Cavalcanti, no bairro de Fradinhos, bem de frente para a Pedra dos Dois Olhos, que é um pico de mármore e é a parte mais alta do Parque Ecológico dos Dois Olhos. Era uma casa antiga, alta, com vários quartos e um porão. Conta-se, no bairro, que, ao lotear as terras da antiga fazenda, os Monjardim reservaram uma parte do terreno para a construção da escola e cederam a casa grande para a construção de um hospital, mas a população questionou a dificuldade de acesso, no alto da ladeira, por isso foi feita a troca, ou seja, a casa foi doada para a escola e o hospital nunca foi construído.

A família Monjardim fez a doação para o governo do estado e poucas foram as alterações no prédio para abrigar a escola, pois os quartos foram transformados em salas de aula, sala de professores e espaço administrativo. Os banheiros da casa viraram os banheiros dos alunos e funcionários. A casa era antiga e, conseqüentemente, as instalações já sofriam os efeitos do tempo. Um exemplo dessa situação é a dos banheiros que, por causa das precárias instalações sanitárias exalavam um mau cheiro que invadia toda a área, especialmente depois dos horários de intervalo, quando eram lavados os utensílios usados na preparação e serviço das refeições. A cozinha era muito pequena e a merenda, como se diz no Espírito Santo, era uma sopa feita com as sobras do “Kilão” de Jucutuquara, cedida pelos feirantes do lugar, até a prefeitura passar a fornecer a merenda, em 1990. Não havia espaço separado para a secretaria e documentação. Como não havia muitos recursos financeiros para a administração da escola, como existem hoje, muito ou quase tudo era realizado na escola graças ao trabalho ou recurso dos funcionários

da escola e dos pais dos alunos que colaboravam com dinheiro ou trabalho para a manutenção do prédio.

A história do JAM começa antes mesmo de sua inauguração. Seu início ocorre como consequência da indicação do empresário Christiano Dias Lopes Filho para o governo do estado homologado pelos órgãos legislativos. Dias Lopes governou o Espírito Santo de 1967 a 1971, participando ativamente da fundação da ARENA, partido que sustentou os governos militares, e era intimamente ligado ao governo federal. Sua indicação foi quase natural, num momento de recrudescimento do governo militar, em que era preciso ter, nos estados, homens leais ao regime. No governo, Dias Lopes queria que o estado participasse do momento econômico e histórico do país e foi o responsável pelo impulso desenvolvimentista do estado, sendo uma de suas principais ações o investimento em educação, com a construção e criação de escolas por todo o estado, a criação da Universidade Federal (UFES) e programas de erradicação do analfabetismo. A trajetória do governador Dias Lopes foi descrita no livro *História do Espírito Santo*, de José Teixeira de Oliveira, no capítulo “Arrancada para o futuro”.

A revolução chega ao Espírito Santo – Christiano Dias Lopes Filho (1967-71) inaugurou fase nova na vida do Estado. Eleito pela Assembleia Legislativa – sistema de escolha dos mandatários estaduais que a Revolução de março estabeleceu para o país – seu primeiro gesto de governante foi um brado pela afirmação do Espírito Santo como parte da comunidade brasileira. Com intrepidez e resolução, fez ouvir a voz do povo capixaba, gritando ao resto do Brasil que o Estado existe e que é parte da Pátria comum. (OLIVEIRA, 2008, p. 480)

Descontando o tom ufanista do livro, que foi feito por encomenda do governo do estado, ele traz uma descrição das mudanças que o estado viveu naquele período. Houve um crescimento exponencial da população como é possível ver na tabela 2, que mudou a configuração da distribuição demográfica do Espírito Santo. Dois eventos também foram fundamentais para essa transformação: o primeiro foi causado pela política agrícola do governo federal que determinou a queima e

erradicação das lavouras de café, que era o principal produto da economia do Espírito Santo e por isso, muitas famílias se sentiram forçadas a abandonar os campos.

O outro evento foi a urbanização das cidades e a implantação dos grandes projetos industriais que abriu novos postos de trabalho nas cidades, atraindo também migrantes dos estados vizinhos Bahia, Minas Gerais e Rio de Janeiro.

Pela análise da Tabela 2 pode-se verificar o movimento das populações urbana e rural no Espírito Santo, na década de 1950, antes dos eventos mencionados anteriormente e nas décadas seguintes com a saída das populações do campo para as áreas urbanas. Percebe-se, também, estes números do Espírito Santo dentro do cenário nacional e como em cerca de trinta anos houve uma inversão demográfica e a população das cidades superou a população das áreas rurais.

Tabela 2
População nos Recenseamentos Gerais

	1950		1960		1970	
	Urbana	Rural	Urbana	Rural	Urbana	Rural
Brasil	18.782.891	33.161.506	32.004.817	38.987.526	52.084.984	41.054.053
Espírito Santo	199.186	758.052	403.461	1.014.887	721.916	877.417

Fonte: Oliveira, 2008.

Havia, naquele período, um sentimento de que o estado do Espírito Santo deveria definitivamente aparecer no mapa do Brasil e o próprio Dias Lopes estava convicto de que o estado precisava mais de desenvolvimento do que de crescimento, conceito que ele abraçou depois de estudar a teoria do desenvolvimento e crescimento do ex-ministro Celso Furtado. Com essa orientação foi para o governo com uma idéia formada considerando que precisava fornecer ao estado um suporte básico de abrangência social para o que precisava criar uma

estrutura forte que permitisse que o desenvolvimento do estado fosse real e bem firme.

Naquela época havia a sensação de que o Espírito Santo era um estado ilhado, achatado e abandonado. Ilhado, porque fazia divisas com a poderosa Bahia; Minas Gerais que chegou a dominar o poder nacional, revezando com São Paulo, poderosa e desenvolvida e o Rio de Janeiro, que até pouco tempo era a capital federal. Ou seja, um estado apertado entre três estados em pleno crescimento econômico. Isso sem mencionar que nessa mesma época o governo federal, considerando a produção brasileira de café, fez uma análise de que o café do Espírito Santo era um café de baixa qualidade e resolveu erradicar os cafezais do estado, promovendo uma catástrofe, pois 40% da economia do estado eram baseadas no café.

Assim, sem muitas possibilidades para o crescimento, foi usada a estratégia de pleitear, junto ao governo federal, os mesmos incentivos fiscais que estavam sendo destinados aos estados do Norte e Nordeste. Aproveitando-se da intimidade com membros do partido e do governo, especialmente o Ministro Hélio Beltrão, Dias Lopes conseguiu vencer a resistência dos políticos nordestinos e comprovar que a entrada do Espírito Santo na SUDENE não tirava recurso dos outros estados; em setembro de 1969 foi publicado o Decreto Lei 880 que permitia um sistema de incentivo para o Espírito Santo. Assim mesmo, fazendo parte da região sudeste no estado com essa inserção na SUDENE pôde promover a mudança econômica e estabeleceu a vinda dos grandes projetos industriais do início dos anos de 1970. Afinal o estado queria compartilhar da “pujança” proposta pelos militares no período que foi conhecido como o “milagre econômico”.

Atraindo verbas e grandes projetos para o estado, como a Companhia Siderúrgica de Tubarão, a Vale do Rio Doce, a Aracruz Celulose, entre outros, o estado precisou investir em infraestrutura, com a construção de hidrelétricas, melhoria, ampliação e construção de estradas e portos, e fez também a estatização da companhia de energia elétrica, ESCELSA. Tudo isso provocou um grande movimento migratório para e dentro do estado, que sofreu um aumento populacional

vertiginoso. Além da população do campo que se transferia para a cidade, houve também uma forte migração especialmente dos estados vizinhos, atraídos pelas possibilidades de emprego nos novos canteiros de obra e nas novas indústrias que se estabeleciam. O movimento capixaba pelo desenvolvimento econômico fez emergir a necessidade de escolarização da população e a urgência da criação de novas e mais escolas, para preparar principalmente os operários e “qualificar” a mão de obra. Como apontam as análises de Shiroma, Moraes e Evangelista (2011), a orientação político-educacional do período era a da educação para formar o “capital humano”, necessária para o desenvolvimentismo, integrando a educação aos demais planos do país.

Para atender essa nova realidade iniciou-se o processo de ampliação da Universidade Federal, além da construção de mais escolas. O estado também lançou, em 1967, o Mobilização Cívica Contra o Analfabetismo (MOCCA), programa anterior ao Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) criado pela Lei 5379 de 15 de Dezembro de 1967, do governo militar, segundo o qual o objetivo era claramente preparar os operários e futuros operários para a construção dos tais grandes projetos e muitas ações foram feitas com a intenção de promover a ampliação da oferta de ensino e o aumento na escolaridade dos capixabas, como dito pelo próprio Dias Lopes. (OLIVEIRA, 2008, p. 483):

À educação – que tem merecido a melhor atenção dos últimos governos capixabas – o governador, na sua prestação de contas, dedicou as seguintes palavras: “Em 1966, havia 1.178 alunos matriculados no ensino pré-primário estadual. Em 1970, seu número subiu para 5.418: 360% de aumento. No ensino primário, o número passou de 179.053 para 304.806. De acordo com a projeção baseada no Censo Escolar de 1964, a escolarização da população infantil entre sete e catorze anos atingiu, em 1970, o nível de 91%. A meta preestabelecida era de 85%. Melhor assim: 6% a mais. O ensino médio oficial matriculou, em 1970, 32.404 alunos. A esse número deve-se somar mais 15.831 alunos ajudados por bolsa de estudo do Estado. Em 1966, as escolas secundárias oficiais contavam apenas 21.182 alunos. Antes de existir o Mobral no plano nacional, existia a Mocca no Espírito Santo: Mobilização Cívica Contra o Analfabetismo (criada em 1967): 14.870 alunos, 716 classes, 48 dos 53 municípios do Estado. De 1967 a 1970 foram construídas 1.451 salas de aula: mais do que o total de salas construídas anteriormente”. (...) E mais adiante. A educação foi

contemplada em 1971 com 29,5% do Orçamento Estadual. O Espírito Santo é, assim, o Estado brasileiro que proporcionalmente mais investe em educação.

O Orçamento foi gasto para abertura de escolas por todo o estado, que tinha sua economia baseada na atividade agrícola. Portanto a maior parte das escolas ficava nas propriedades rurais com salas multisseriadas fornecendo ensino somente até a 4ª série sendo que, para dar continuidade aos estudos, era preciso ir para os grupos escolares nas cidades mais populosas. Com a nova política econômica, foram abertos novos grupos escolares, dando a possibilidade aos jovens de cursar o que na época era o chamado ginásio, depois passou a ser denominado de 1º grau.

O mesmo não aconteceu com o chamado ensino médio que passou a ser denominado de 2º grau, após a Lei 5692/71 que reestruturou o ensino, estabelecendo a obrigatoriedade da escolarização dos 7 aos 14 anos. O estado possuía essas escolas somente nos “grandes” centros e, é claro, não havia tantos municípios com tal porte como agora. O JAM foi aberto dois anos antes do incremento orçamentário na educação e não teve nenhum tratamento especial no que se refere ao recebimento de recursos, como já foi mostrado anteriormente.

Toda ação pública ou que envolve serviço público, deve estar amparado, definido e descrito por lei, deste modo para a criação das escolas foi preciso observar as determinações legais. O Brasil sofreu, depois de 1964, várias mudanças na sua organização legal, inclusive com a promulgação de uma nova constituição em 1967, pelo governo militar. É preciso, portanto, conhecer os aspectos legais que deram sustentação e regulamentaram a Escola de Primeiro Grau “José Áureo Monjardim” - EPG JAM.

Em 1969, ano de inauguração da EPG JAM, a educação do Brasil ainda estava sob a regulamentação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 4024, de 1961 (BRASIL, 1961) e da Constituição de 1967 (BRASIL, 1967). Foi com base nessa legislação que a escola foi aberta e organizada. A Constituição de

1967 traz, no Título IV sobre a família, a educação e a cultura, um texto muito sintético que coloca a responsabilidade de oferta da educação gratuita aos poderes públicos, e que os governos dos estados e do distrito federal deverão organizar os sistemas de ensino sob a supervisão do governo federal. Ela não regulamenta nem especifica exatamente o papel dos entes públicos na organização da oferta do ensino, muito menos trata das questões sobre a distribuição de recursos e manutenção das escolas ou dos sistemas de ensino. A constituição de 1967 não amplia os termos e previsões trazidas pela Lei de 1961. A LDB 4024/61 é que determinou a participação da União, dos Estados e Distrito Federal na criação dos sistemas de ensino. Conforme discriminado nos Títulos II e V da mesma Lei, é feita a regulamentação do papel do estado, dando-lhe responsabilidade sobre a oferta de ensino a sua população. No Título II, que trata do direito à educação, a Lei reforça que o papel do Estado na oferta de ensino e de condições de aprendizagem deve ser no sentido de promover a mesma oportunidade a todos.

TÍTULO II Do Direito à Educação

Art. 2º A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola.
(...)

II - pela obrigação do Estado de fornecer recursos indispensáveis para que a família e, na falta desta, os demais membros da sociedade se desobriguem dos encargos da educação, quando provada a insuficiência de meios, de modo que sejam asseguradas iguais oportunidades a todos. (BRASIL, 1961)

O ensino primário, como era ministrado no JAM, foi regulamentado no Capítulo II. A Lei explicita o papel fiscalizador dos entes públicos, com o objetivo de garantir que todas as crianças em idade escolar estejam devidamente matriculadas ou recebendo a educação esperada, uma vez que a Lei regulamenta o ensino domiciliar e particular.

A LDB, no Capítulo XII, Art. 92, também trata de discriminar e definir o percentual de recursos a ser aplicado por meio de cada ente público para a

educação e nesse ponto determina a participação dos estados e o uso destes recursos. Ainda, nesse mesmo capítulo, descreve o processo de construção e aquisição de prédios para o funcionamento de estabelecimentos de ensino. Já o Art. 96 determina que é obrigação dos estados, municípios e união, por meio de seus Conselhos, buscarem, de todas as formas proporcionar condições adequadas para a melhoria do ensino e aumentar a produtividade.

O JAM era uma escola com poucas adequações para atividade escolar e a falta de recursos foi crucialmente evidente, demonstrando que, apesar de todas as investidas dos governos do estado e do governo federal, esses recursos não chegavam tão facilmente à escola. Não havia, no Brasil, a ação política de subsidiar e aparelhar as escolas com material didático para o ensino e também para aprendizagem, não havia preocupação com ações políticas de alimentação escolar, e a escola sofria com esta escassez. Na verdade, a análise permite apontar que, apesar da Lei e das novas dotações orçamentárias, o estado não estava preparado, em todos os sentidos, para a nova realidade e as novas exigências do período.

Pelo exemplo da EPG JAM é possível constatar que não houve esta preocupação com a adequação do prédio, uma vez que as adaptações foram feitas de modo precário. A localização da escola, aproveitando a doação de uma família tradicional, também mostra esta despreocupação, pois a escola fica localizada no alto de uma ladeira que dificulta o acesso de pessoas com deficiente mobilidade, idosos, cardíacos e assim por diante. Apesar do texto quase poético no início da Lei, quando trata da finalidade da Educação, a palavra produtividade que encerra o texto da 4024/61 deixa transparecer a real finalidade intencionada na criação das diretrizes para a educação, assim como as verdadeiras intenções da política desenvolvimentista e provinciana daqueles anos no Espírito Santo. Deste modo, por causa de seu estado precário, difícil acesso e localização, depois de ter sido transferida para o governo municipal em 1981, para abrigar uma pré-escola, a escola foi perdendo alunos e não teve como continuar funcionando, e acabou fechada em 1986.

A transferência da escola do estado para o município, em 1981, pelo prefeito Carlos Von Schilgen, deu-se antes do movimento de municipalização do ensino fundamental. Houve, na década de 1980, um grande incentivo para a participação dos municípios em programas de parceria e convênios entre estados e municípios visando a melhoria do transporte dos alunos, especialmente na zona rural, alimentação escolar e construção de novas unidades de ensino. Mas a municipalização começou mesmo pela pré-escola. A promulgação da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) deu ênfase à universalização do ensino fundamental com o objetivo de erradicar o analfabetismo e no art. 211, parágrafo 2º a Constituição propõe que os “municípios atuem prioritariamente no ensino fundamental e pré-escola” (BRASIL, 1988).

Tal fato desencadeou, nos anos seguintes, uma série de ações legais que fortaleceram a descentralização da educação e fortalecimento dos sistemas municipais de ensino. A criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) foi instituída pela Emenda Constitucional n.º 14, de setembro de 1996, e regulamentado pela Lei n.º 9.424/96, e pelo Decreto nº 2.264/97 (BRASIL, 1997). O FUNDEF foi implantado, nacionalmente, em 1º de janeiro de 1998, quando passou a vigorar a nova sistemática de redistribuição dos recursos, período não coberto por este estudo.

Muito antes disso, o JAM de 1989, como será exposto no capítulo seguinte, foi reaberto já como escola municipal para atender a população de Fradinhos e adjacências. Na ocasião foi proposto um projeto experimental para aquela instituição de ensino e que foi possível, graças ao art. 104 da LDB 4024/61 que previa, no artigo citado, a criação de escolas diferentes e com currículo próprio. A Lei é explícita no sentido de permitir novas experiências pedagógicas exigindo, no entanto, o registro no Conselho Estadual de Educação.

Art.104. Será permitida a organização de cursos ou escolas experimentais, com currículos, métodos e períodos escolares próprios, dependendo o seu funcionamento para fins de validade legal da autorização do Conselho Estadual de Educação, quando se

tratar de cursos primários e médios, e do Conselho Federal de Educação, quando se tratar de cursos superiores ou de estabelecimentos de ensino primário e médio sob a jurisdição do Governo Federal.

Esta Lei foi revogada e substituída pela Lei 5692 de 1971 (BRASIL, 1971) e pouco depois da promulgação da constituição de 1967, no momento de endurecimento do governo militar do presidente General Garrastazu Médici. Mesmo apesar das mudanças a nova Lei, no seu art. 64, também abre a possibilidade de ter escolas com currículo diferenciado, promovendo organização de experiências pedagógicas.

Art.64. Os Conselhos de Educação poderão autorizar experiências pedagógicas, com regimes dos prescritos na presente lei, assegurando a validade dos estudos assim realizados (BRASIL, 1971).

Este artigo da nova Lei é mais sintético do que a Lei anterior 4024/61, porém dá a mesma possibilidade. O reforço legal vem com a promulgação da Constituição Federal de 1988, que no capítulo III, art. 206 garante a liberdade de ensinar e aprender respeitando a pluralidade das ideias e de concepções pedagógicas como princípio constitucional.

Capítulo III

Da educação, da cultura e desporto.

Seção I

Da educação

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I- Igualdade de condições de acesso e permanência na escola;
- II- Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III- Pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino.
- IV- Gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais
- V- (...)

- VI- Gestão democrática do ensino público na forma da lei;
- VII- Garantia de padrão de qualidade;
- VIII- (...) (BRASIL, 1988)

Depois desta revisão breve sobre a legislação que discorre sobre a educação brasileira é possível conhecer as bases legais que permitiram a criação da escola tanto no governo estadual como posteriormente na reabertura em 1989, já no governo municipal.

1.2 2º período – A nova escola de primeiro grau “José Áureo Monjardim”, sua história e projeto de 1989 a 1996.

O fechamento da escola, em 1986, não teve apoio dos moradores do bairro de Fradinhos, especialmente para as famílias que começaram a ter problemas com a falta de creche para os filhos das empregadas domésticas. O bairro de Fradinhos é um bairro de classe média alta com casas de alto padrão e até aquele momento não tinha moradores, ou filhos de moradores, frequentando o JAM, conforme afirma em entrevista o professor Fabio Memelli, professor de Língua Portuguesa na escola desde 1991.

Tinha uma reivindicação dos moradores do bairro para uma creche, a reivindicação era muito mais para as empregadas domésticas do bairro terem onde deixar suas crianças, do que o interesse geral pela educação, muito menos a escola pública num bairro de classe média como é o caso. (Fabio Memelli)

A reabertura da escola era uma reivindicação recorrente e ficou ainda mais forte com a eleição do prefeito Dr. Vitor Buaiz, que governou o município de Vitória de 1989 a 1992, morador não só do bairro como da Ladeira Modesto de Sá Cavalcanti, onde fica localizada a escola. De sorte que ele conhecia, como membro daquele bairro, a reivindicação dos moradores. A reabertura da escola foi um dos seus primeiros atos administrativos e a escola foi entregue aos moradores ainda em 1989.

Os moradores foram pegos de surpresa, como diz D. Clélia, que participou da Associação de Pais e do Conselho de Escola, responsáveis pela reabertura da escola. Eles não esperavam receber a escola assim tão rápido, mas se comprometeram, então, a tomar conta da escola e ela foi reativada, inicialmente, como creche recebendo a designação de Escola de Pré e Primeiro Grau.

Foi muito rápido que o Vítor deu a virada e reabriu a escola. Deu a virada, ganhou a prefeitura e abriu a escola. Então a comunidade não tava preparada assim para ocupar a escola. (Clélia Finco)

Paralelamente ao movimento de reabertura da escola surgia um movimento, que incluía moradores de Fradinhos, pela criação de uma escola diferente, onde fosse possível experimentar as possibilidades de uma escola de base construtivista, com uma gestão participativa e democrática. Esses movimentos acabaram se encontrando e o JAM foi o escolhido para esse processo de experimentação de um fazer diferente em educação pública. O fato de os moradores buscarem a abertura da escola e se comprometerem em fazê-la funcionar chamou a atenção de alguns técnicos da Secretaria Municipal de Educação (SEME) especialmente o professor Carlos Ferraço, recém-chegado de São Paulo, cheio de planos e ideias novas e total apoio das secretárias de educação da época Terezinha Cravo e Odete Veiga, como afirma a pedagoga Izabel, que participou do projeto desde seu nascimento.

Foram os técnicos da Secretaria Municipal de Educação que vieram com novos ares, O PT naquele momento, na década de 80, com muita vontade de fazer diferente. (Izabel Roque)

Mas apoio naquele tempo não envolvia muitos recursos e a escola continuava em condições físicas precárias, informa um dos pais entrevistados, o senhor Vanderley que teve duas filhas no JAM. Foram os moradores que fizeram a limpeza e pequenos reparos na estrutura no prédio para permitir o funcionamento da escola. Vítor Buaiz e sua esposa Dona Lourdes providenciaram a pintura da escola, não como prefeito, mas como moradores da ladeira.

Os moradores se reuniram para reabrir a escola. E aí o que aconteceu? A prefeitura queria reabrir a escola, mas não tinha verba para reformar a escola. Era aquele negócio tudo que

tinha que fazer. E criaram a associação de pais e começaram a reformar a escola.
(Vanderley Labbi)

A escola foi aberta, mas não tinha alunos. No início eram apenas 60 crianças, e com medo que a escola não tivesse como permanecer aberta foi iniciada, então, uma campanha para aumentar o número de matrículas, e por alguns meses, somente a creche funcionou. Além da visita às casas da região na tentativa de conseguir novos alunos, algumas pessoas, entre elas moradores do bairro e funcionários da escola, ficavam na janela e na porta chamando as pessoas para entrar, prática comum do comércio popular. A ação foi bem sucedida, a escola abriu turmas de 1ª a 4ª série, com professores e profissionais convidados para fazer o projeto JAM funcionar.

Três pessoas, Carlos Ferraço representando a SEME, Ana Louzada, professora e representante da escola, e Dona Mariza, moradora e representante dos pais, foram os responsáveis por escrever o projeto da escola. Em 1990 e 1991 novos professores chegaram já com o objetivo de fazer uma escola diferente. Em 1990, a prefeitura de Vitória realizou seu primeiro concurso público para contratar professores para atuar na rede municipal. Os profissionais convidados para o JAM passavam por uma entrevista, na qual se verificava o comprometimento destes com os princípios propostos no projeto. O mesmo aconteceu com os profissionais aprovados no concurso público. Para ir para o JAM era necessário passar por esta outra fase de seleção. As entrevistas eram feitas na SEME e os candidatos deveriam mostrar suas concepções sobre escola, ensino, aprendizagem, trabalho coletivo e ação democrática.

E na entrevista ele faz uma série de perguntas. Por exemplo, como eu percebia a questão da inclusão, da participação da família, da proposta de trabalho da Matemática. Como eu percebia... Esse tipo de questão para saber se eu tinha perfil para trabalhar com a estrutura do projeto. (Ana Côgo)

Eu fui fazer prova lá na SEME. Pra poder ser acolhida no JAM. Não só a parte administrativa, até as merendeiras, até as ASGs que já trabalhavam. Umas até já trabalhavam no JAM, na antiga escola e outras por ali nas imediações. Tiveram que fazer

prova. Não era uma prova escrita, não era apresentar currículo, (...) por meio de entrevista mostrar que dava conta do recado. (D. Marinalda)

O concurso trouxe para o JAM professores especialistas e então começou, no ano de 1991, a 5ª série. E para cada nova série criada encerrava-se um ano da pré-escola, de modo que, em quatro anos, a escola passou a ser apenas Escola de Primeiro Grau e as crianças da educação infantil passaram a ser atendidas por outros estabelecimentos da região.

Uma marca da escola JAM, talvez a mais importante, foi a efetiva presença e participação dos pais dos alunos e moradores da região. Foi criada uma Associação de Pais e, por meio dessa associação, os pais faziam intervenções, ajudavam a resolver problemas, avaliavam as ações e planejavam junto com a equipe pedagógica as atividades da escola. Os pais, assim como os alunos participaram da construção do Projeto Político Pedagógico do JAM, que, aliás, foi a primeira escola do Espírito Santo a ter um PPP. A Associação de Pais foi fundamental para a constituição do Conselho de Escola.

A Associação de Pais e o Conselho de Escola foram muito importantes especialmente quando a escola passou a ter um número grande de alunos. O trabalho realizado na escola começou a chamar a atenção e a atrair muitas novas famílias, os professores e profissionais da escola trouxeram seus filhos para estudar na escola, mostrando a confiança que eles tinham no projeto e no próprio trabalho. Assim, moradores do bairro e arredores também trouxeram seus filhos para o JAM, especialmente depois da crise promovida pelo plano econômico do Presidente Fernando Collor. A virada econômica tirou muitos alunos das escolas privadas e com a nova fama do JAM, começou-se a crença de que a escola podia corresponder a este novo público que queria manter a qualidade da educação de seus filhos, mas que já não podia mais pagar por isso. O resultado foi que em dois anos o JAM passou de 60 para 600 alunos, e a rejeitar matrículas.

Como já foi dito anteriormente, as condições físicas do prédio não atendiam as necessidades dos alunos e não favoreciam as condições de ensino e aprendizagem. A união do grupo (pais, moradores, alunos e funcionários da escola)

foi necessária para a mudança desse cenário. Esse grupo buscou a reforma do prédio e depois de muita discussão, reuniões com o prefeito, secretários de educação e de obras, as primeiras reformas estruturais foram realizadas na escola com a ampliação da cozinha e refeitório, construção de novas salas de aula, salas de pedagogos e dos professores e novos banheiros. A escola não tinha recursos para a modernização de seus equipamentos como televisores, aparelhos de vídeo e som, muitos foram adquiridos através de campanhas, festas, rifas e assim por diante. Uma campanha destas foi a “campanha das latinhas”.

Esse evento parece ter marcado a todos que viveram este momento, pois foi citado em praticamente todas as entrevistas. Tratava-se de uma campanha de coleta de latinhas de alumínio para a aquisição de uma máquina de Xerox. Segundo os relatos, a ideia foi do senhor Vanderley Labbi, que soube da possibilidade de coletar 150.000 latinhas e trocar pelo equipamento. Na época a máquina de reprografia era um sonho, pois facilitaria o trabalho burocrático da secretaria, o registro de documentos, e obviamente o trabalho dos professores que se exercitavam com as máquinas de mimeógrafo. Enfim, a campanha tomou grandes proporções e todos passaram a coletar o material para a reciclagem e conseguiram encher um caminhão de latinhas. *“Naquela época não existia tanta concorrência”* (Célia), de modo que a façanha da equipe do JAM foi inclusive notícia amplamente veiculada nos meios locais de comunicação.

E por falar em equipe JAM, essa era a forma como todos se consideravam, como uma equipe, da qual todo mundo era importante. Para a formação desta equipe foi fundamental o desejo e engajamento de cada segmento, os profissionais selecionados para trabalhar no JAM participaram de um processo seletivo criterioso, nem todos os escolhidos para participar deste projeto compraram a ideia, e saíram deixando o espaço para outros profissionais mais identificados. Alguns outros não conseguiram resistir às avaliações. Mas o que se pode dizer é que todo este processo fortaleceu o aparecimento de um grupo de profissionais verdadeiramente engajados. Na verdade, os profissionais que ficaram para a construção e execução do projeto em sua entrevista mostraram a disponibilidade e a decisão de dedicar-se ao trabalho e ao sucesso da empreitada. Muito foi exigido desta equipe, que tinha

muitas horas de estudo e planejamento, além das horas de trabalho com os alunos. A equipe participou de cada fase ou etapa deste processo, estava envolvida nas questões pedagógicas, nas questões estruturais como a luta pela melhoria do espaço físico e material de trabalho, bem como nas questões políticas que envolviam a educação e o magistério durante todo esse período.

O projeto JAM afinal foi, portanto, a concretização de interesses comuns que convergiram a partir de grupos diversos: incluindo a Secretaria de Educação, com um grupo novo cheio de ideais que queria experimentar e fazer coisas diferentes, este grupo contava com o entusiasmo da secretária Odete Veiga. Ao tomar conhecimento das reivindicações dos moradores de Fradinhos, o grupo da Secretaria viu rapidamente a oportunidade de tentar ali uma escola que pudesse ser o piloto de um projeto de gestão participativa, ou seja, um estabelecimento público de ensino que fosse concebido e gerido pela comunidade (moradores da região). A ideia original era experimentar uma escola construtivista.

A metodologia dessa proposta é uma “metodologia da aprendizagem” já que considera que o saber não é posse de algo, mas a apropriação de um aparato de análise da realidade para fins de construção e sistematização. (VITÓRIA, 1992, p. 35)

Com os planos definidos faltavam então os responsáveis pela execução. Nesse momento, a equipe da SEME resolveu convidar alguns profissionais conhecidos, pelo seu discurso, biografia e grau de proximidade. A professora de Ciências e militante política, Graça Lobino, que estava à disposição da Secretaria de Educação, foi escolhida para a direção do JAM junto com outros profissionais convidados vindo de outras escolas ou aposentados, como é o caso da D. Marinalda Nascimento. Assim formada a equipe, a creche foi reaberta e iniciou-se a escola de 1ª a 4ª série.

Com as condições já mencionadas, é possível inferir que o desafio era grande. A professora Graça ficou apenas seis meses na escola e foi substituída pela

professora Maria Olinda de Oliveira Menezes até o fim do ano. Em 1990, a professora Jacy Poltronieri, aceitou a empreitada e ficou na direção pelo período de seis anos, tendo sido, inicialmente, indicada pela SEME para um período de três anos, mas foi eleita diretamente para os três anos seguintes. A professora Ana Louzada que ajudou a escrever o projeto como representante da equipe de funcionários da escola, foi um destes profissionais convidados por sua afinidade com a ideia. Ela atuou na escola como professora de 1ª a 4ª por vários anos. O concurso público, e a seleção específica para a escola proporcionou a estabilidade do grupo de professores, que permaneceu o mesmo por um longo período e favoreceu a continuidade do projeto.

Entre 1989 e 1992 foi escrito o Projeto Político Pedagógico da escola. Ele foi fruto de muita discussão e estudo, em reuniões com a presença franqueada a todos os segmentos, que compõem a escola e mais tarde representadas no Conselho de Escola. O documento traz um histórico da escola e do projeto, descreve as Diretrizes e Princípios traçados e propostos para o trabalho pedagógico na escola e os pressupostos teóricos e metodológicos que dão base à ação da equipe, os objetivos da escola e descreve também o sistema de avaliações. Dedicaremos no próximo capítulo mais tempo à leitura e análise deste documento, no entanto, vale ressaltar que foi um documento pioneiro na educação de Vitória e do Espírito Santo.

Com redação final do Professor Carlos Ferraço, o texto do PPP previa uma revisão da redação e organização de novas metas já para os anos seguintes. Ele foi registrado no Conselho Estadual de Educação no fim de 1992 e foi regulamentado pela Resolução 41/93 e Parecer 103/93 CEE – ES. Esta oficialização do projeto da escola foi fundamental, especialmente por causa da mudança de prefeito e as alterações na equipe da Secretaria de Educação. Algumas das metas previstas no projeto foram alcançadas e houve a manutenção das atividades. A saída de profissionais bem como a chegada de novos, obedeceu aos mesmos princípios de seleção por concurso e entrevista, a organização da escola e a participação de todos os segmentos nas decisões foram respeitadas. Mas a mudança trouxe desafios para a escola. A nova Secretaria não via o projeto JAM com os mesmos olhos, e o apoio não foi mais garantido; muito pelo contrário, foi necessária uma união mais forte

dentro da escola, e muitas ações exigidas da SEME não foram concluídas ou concretizadas.

A Lei 4024 de 1961 trazia no seu art. 104 a possibilidade da criação de uma escola diferente e com currículo próprio. A Lei é explícita no sentido de permitir novas experiências pedagógicas experimentais exigindo, no entanto, o registro no Conselho Estadual de Educação. E com essa base legal, cumprindo todas as exigências que foi feito o projeto JAM, ou seja, com as mesmas regulamentações do período anterior.

2 O PROJETO JAM E AS CONDIÇÕES PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA COLABORATIVA

Este capítulo traz, inicialmente, uma síntese descritiva, com alguma análise, do Projeto Político Pedagógico da EMEF JAM, relatando a forma como ele foi elaborado, as partes e conteúdos com o objetivo de expor as intenções e desejos dos agentes que o produziram. O documento contém as diretrizes que determinam as ações a serem seguidas para o funcionamento da escola dentro dos ideais propostos. É nestas diretrizes que também estão colocadas e propostas práticas de formação na escola. Na segunda parte, o capítulo traz alguns aspectos que esta pesquisa detectou como fundamentais para explicar a trajetória do projeto da escola, considerados elementos estruturantes do projeto JAM, mas, principalmente, fundamentais para a existência da formação continuada.

2.1 Uma descrição do conteúdo do Projeto Político Pedagógico do JAM.

O texto do Projeto Político Pedagógico (PPP) foi escrito nos dois primeiros anos do “novo” JAM, iniciado conforme relatado no capítulo anterior, contando com a participação de todos os segmentos presentes na escola, que são pais, alunos e funcionários e a assessoria da Secretaria Municipal de Educação (SEME) e, pelos depoimentos, teve a supervisão da própria secretária de educação, Professora Odete Veiga.

O PPP teve como base o documento de proposta curricular da Escola de Pré e 1º Grau “José Áureo Monjardim” elaborado em 1990, que já definia os caminhos teóricos e filosóficos que seriam trilhados nos documentos seguintes. Esse primeiro documento, a proposta curricular, foi feito para cumprir as exigências da SEME, mas já anunciava claramente que a escola buscava uma visão diferenciada da educação, baseada fundamentalmente na participação de todos os segmentos presentes na escola e no estudo sistemático dos professores. A redação da proposta curricular é

creditada à equipe de professores da 5ª série, foi escrito ao longo do ano de 1990 e entregue à então secretária Terezinha Cravo em novembro de 1990.

O PPP teve maior participação na sua construção, mas a redação final, segundo o registro, foi do professor de Física, Carlos Eduardo Ferraço, que na época era funcionário da Secretaria Municipal de Educação e recém-formado no mestrado em Educação (1989) pela Universidade Federal Fluminense.

A primeira parte do documento foi reservada para o histórico da escola e do projeto começando a partir de sua reabertura, em 1989, descrevendo qual a finalidade do projeto e o papel da população do bairro na reabertura da escola assim como a natureza da nova escola.

Em 1989 a Escola de Pré e 1º Grau “José Áureo Monjardim” foi reaberta com a finalidade de atender as necessidades expressas da comunidade de Fradinhos e, ao mesmo tempo, foi assumida pela Secretaria de Educação da Prefeitura Municipal de Vitória enquanto uma escola piloto na qual seria desenvolvida uma experiência pedagógica, diferenciada do ensino tradicional. (VITÓRIA, 1992, p.03)

É possível verificar que, desde essa declaração, a escola seguiu um modelo organizativo que podemos considerar, com Lima (2008), tratar-se de possibilidade díptica, ou seja, apresentar certas condições presentes em um modelo burocrático, posto que assumida pela rede escolar, e outras características de um modelo anárquico, pois já é nominada de modo diverso, como diferenciada do ensino tradicional. Outras características estão presentes, e que serão apontadas no decorrer do texto.

Nesta parte do texto é feita a descrição de como foi formada a equipe técnica e pedagógica da escola, o recrutamento de pessoas para participar da escola, vindas da própria secretaria, estagiários do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Espírito Santo e de outra escola com o curso de Habilitação para o

Magistério. Na busca pela gestão democrática foi criado o Conselho de Escola, formado já em 1989.

(...) Com a reabertura, o quadro docente da escola foi composto por profissionais da Rede Municipal de Educação e ainda estagiários do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Educação e do curso de Formação para o Magistério da escola de 2º Grau “Fernando Duarte Rabelo”.

Naquela ocasião, a experiência pedagógica oportunizou a criação de um Conselho, incentivando a participação dos profissionais de educação, pais de alunos e representantes da comunidade, nas discussões das questões pedagógicas e administrativas mais amplas”. (VITÓRIA, 1992, p.03)

Entretanto, nem todos abarcaram a causa como a equipe idealizadora do projeto gostaria, de modo que foi realizada uma nova forma de seleção do pessoal a partir de 1990 para completar o corpo técnico pedagógico e também acrescentar profissionais necessários à expansão do ensino até a 8ª série, de acordo com o que foi enunciado anteriormente. Por esse novo procedimento, os profissionais foram escolhidos depois de aprovados no concurso público, por meio de indicação e avaliação das práticas e currículo de cada um deles com a expectativa de que estariam mais dispostos e preparados para encarar o desafio.

Paralelamente, foi feito um programa de estudos e discussões das questões educacionais e pedagógicas pretendidas. Nesta passagem, relativa ao recrutamento dos professores e composição de equipe técnica já se encontra presente a característica inicial da racionalidade burocrática da necessidade de organização de equipe técnica, de seleção por concurso. Porém, insatisfeitos com seu resultado, participantes da equipe escolar criaram novas regras para tal seleção, regras que valeram apenas para essa escola e não para a totalidade da rede escolar. É claro que se justifica por ser um projeto piloto, mas, de todo modo, foram preenchidas todas as funções legalmente previsíveis para a rede escolar regular, embora com novas e mais precisas exigências.

O relato evidencia, a seguir, as frustrações e decepções que marcaram este início. Além da perda de profissionais nos primeiros dois anos, houve a perda significativa de alunos. Segundo o histórico, 40 % dos alunos evadiram ou ficaram reprovados, contrariando as expectativas de aprendizagem. Sem que a equipe desistisse do projeto, foram feitas várias reuniões envolvendo os agentes e tomadas algumas decisões como a compra de novos materiais em maior quantidade para uso pedagógico. Foi exigida a disponibilidade total dos professores e pedagogos, a formalização da formação na escola com quatro horas semanais, fora do horário regular de trabalho, devidamente remuneradas como horas extras, assim como um programa continuado de estudos para as professoras das séries iniciais, exclusivamente dedicados aos problemas de leitura e escrita. A nomeação de uma comissão da SEME para a nomeação de novos profissionais e a formalização do Conselho de Escola para garantir a representatividade de todos os segmentos na construção do projeto, Também foram providenciadas, conforme excerto do documento:

A elaboração do presente projeto faz parte de uma série de ações desencadeadas pela secretaria municipal de educação com o objetivo de assegurar a continuidade da experiência pedagógica da Escola de Pré e 1º. Grau “José Áureo Monjardim”. Analisando o “Quadro Demonstrativo 1990 do Rendimento Escolar das Escolas da Rede de Municipal” (...) este dado quando analisado à luz da proposta de experiência pedagógica desenvolvida na escola reforça, ainda mais, a necessidade de se tomar algumas medidas do ponto de vista administrativo. Dentre as medidas tomadas, destacamos:

1º A realização de reunião com os profissionais da escola, pais de alunos e representantes da Comunidade de Fradinhos para a avaliação dos trabalhos desenvolvidos em 1989 e 1990 e encaminhamento das propostas.

2º A nomeação de uma comissão composta por profissionais da escola, pais de alunos, moradores e profissionais da SEME para a elaboração do Projeto Político Pedagógico da escola.

3º A nomeação de uma comissão composta por profissionais da Secretaria Municipal de Educação para realizar o processo de seleção dos profissionais que atuarão no projeto.

4º Encaminhamento, para a compra, da lista de livros paradidáticos e didáticos e de fundamentação filosófica e metodológica, requerida pelos profissionais da escola.

5º Elaboração, para conhecimento público, de um relatório de avaliação da proposta pedagógica desenvolvida na Escola (...) durante os anos de 1989 e 1990. (VITÓRIA, 1992, p.05)

Vale ressaltar que o Conselho de Escola do JAM nasceu da necessidade de organizar e garantir, ainda que de forma representativa, a participação efetiva de todos nas decisões sobre o destino da escola. Ele foi formado a partir da união dos profissionais da escola, que já se organizavam como um colegiado à Associação de Pais. O Conselho do JAM foi instituído em 1989, antes da Lei Municipal 3776/1992, que por sua vez é anterior a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº 9394/96 que no artigo 14, Inciso II, assegura a participação das comunidades escolares local em conselhos escolares ou equivalentes. O Conselho do JAM serviu de modelo para a formulação dos artigos e determinações da lei municipal, que tornou obrigatória a formação de conselhos em todas as escolas da rede municipal de ensino.

Identificam-se, nesta descrição, vários outros aspectos característicos dessa situação escolar, bastante diferenciadores das demais escolas. Trata-se de uma situação que escapa à “tradicional centralização política e administrativa” (LIMA, 2008, p. 36) que é própria das redes brasileiras, conseguindo estabelecer pautas de ação própria a partir das condições excepcionais de ser um projeto piloto, uma experiência pedagógica.

Em 1991, com a assessoria semanal da SEME e ação efetiva de todos os envolvidos, o ano terminou bem diferente de como começara. Relata-se, então, a construção do PPP para ser posteriormente registrado no Conselho Estadual de Educação. Nessa época poucas escolas do Espírito Santo tinham delineado um projeto pedagógico, as escolas seguiam o plano municipal de educação, que por sua vez era uma transposição do Plano Nacional de Educação. A adoção de um PPP para cada unidade escolar só foi exigido em 2006, por ato executivo da SEME e poucas unidades tinham um projeto construído.

A segunda parte do documento dedicou-se à descrição das *Diretrizes e Princípios Básicos* do Projeto JAM. Pregando a construção de uma escola voltada para a “construção de um ensino público de qualidade, crítico, científico e transformador” (VITÓRIA, 1992, p.08). O projeto propôs:

1º. A busca permanente por uma identidade teórica e metodológica nas práticas pedagógicas desenvolvidas da pré-escola ao 1º grau, resguardadas as suas especificidades.

2º. A formação de grupos de estudos envolvendo todos os profissionais da escola para aprofundamento teórico das práticas de avaliação permanente das mesmas, a partir de um eixo filosófico.

3º. A realização de subprojetos educacionais ou que se destinam a discutir as áreas do conhecimento. A inserção de subprojetos ao projeto pedagógico da EPG JAM deverá acontecer sempre que possível e na medida em que não houver conflito do ponto de vista teórico ou metodológico com o eixo filosófico.

4º. A elaboração de textos, de proposta curricular, documentos e materiais didáticos no sentido de enriquecer as práticas realizadas no desenvolvimento do projeto com vistas a publicação.

5º. Oportunizar aos profissionais que atuam na pré-escola e de 1ª a 4ª séries o pagamento de horas extras para a formação de grupos de estudos e/ou acompanhamento dos alunos com necessidades diferenciadas de aprendizagem e ainda aos profissionais de 5ª a 8ª séries a garantia de parte de sua carga horária de trabalho para prestar assessoramento aos profissionais da pré-escola e de 1ª a 4ª séries. (VITÓRIA, 1992, p. 08-09)

Essas ações propostas foram realizadas para a manutenção do projeto direcionando a linha teórica e filosófica e garantir a continuidade da experiência e mostra, mais uma vez, a importância do apoio e interesse da SEME de que fosse um projeto bem sucedido. Novamente o documento fala da necessidade de estudo permanente de todos os profissionais, na busca de uma identidade filosófica e metodológica para o trabalho no JAM. A avaliação sistemática de cada etapa e fase do trabalho e do projeto na tentativa de construir “mais que uma proposta experimental, uma proposta política de ação dos educadores frente à escola pública (VITÓRIA, 1992, p.10)”.

Em seguida está a exposição dos pressupostos teóricos e metodológicos do PPP. No item III, o texto traz um esboço da Teoria do Conhecimento utilizando-a como base para as proposições teóricas do trabalho na escola. Considera que “a teoria percebe o conhecimento enquanto processo, enquanto processo em construção, que tem na prática social concreta dos homens seu ponto de partida e de chegada (VITÓRIA, 1992, p.12)”. Dá ênfase à questão do conhecimento em sua “essência” interessando em perceber o que ele trata de “características gerais do conhecimento, presentes nas diferentes relações que se estabelecem entre os

seres, objetos e fenômenos da realidade (VITÓRIA, 1992, p.12)". Pensa nos termos do sujeito e o objeto como elementos opostos que se interpretam e se complementam na composição da totalidade do conhecimento e consideram o caráter dialético das interações mantidas entre os elementos na construção do conhecimento. Desse modo o PPP refuta a noção que caracteriza o conhecimento como um problema a ser solucionado e opta por uma "noção que caracterize o conhecimento como um fato processual, inerente a vida do próprio homem (VITÓRIA, 1992, p.13)". Para dar sustentação a essa posição usa o pensamento de Lefebvre (1983) que diz que ser prático, social e histórico são as características gerais do conhecimento.

Em primeiro lugar o conhecimento é prático. Antes de elevar-se ao nível teórico todo conhecimento começa pela experiência, pela prática. Tão somente a prática nos põe em contato com as realidades objetivas.

(...) Em segundo lugar, o conhecimento humano é social. Na vida social descobrimos outros seres semelhantes a nós; eles agem sobre nós. Nós agimos sobre eles e com eles. Estamos estabelecendo com eles relações cada vez mais ricas e complexas, desenvolvemos nossa vida individual [e coletiva]; conhecemos tanto eles como nós mesmos

(...) Finalmente, o conhecimento humano tem um caráter histórico. Todo o conhecimento foi adquirido e conquistado. Há que partir da ignorância, seguir um longo caminho, antes de chegar ao conhecimento. O que é verdadeiro para o indivíduo é igualmente verdadeiro para a humanidade inteira: o imenso labor do Pensamento humano, consiste num esforço secular para passar da ignorância ao conhecimento. (LEFÉBVRE, 1983, apud VITÓRIA, 1992, p. 13).

Com base nesse pensamento que o conhecimento não se reduz à maturação biológica ou intelectual e sim que está ligado à prática social, os autores do projeto definem a Teoria do Conhecimento do Materialismo Dialético como referencial filosófico para fundamentar as práticas pedagógicas a serem desenvolvidas na escola. Juntamente com o pensamento de que o materialismo pressupõe que o homem é capaz de conhecer o mundo que o cerca e elabora um conhecimento essencialmente correto e válido para o próprio homem está a ideia de que, a partir

deste conhecimento, o homem pode intervir nos fatos e fenômenos da natureza e nos processos sociais para adaptar, modificar no sentido de favorecer a sua própria existência. E, portanto, o homem não age aleatoriamente sobre a diversidade que o cerca, ele pratica, transforma, dá uma nova ênfase aos fatos, ele torna a realidade diferente do que era, convertendo-a em novos parâmetros e novas linguagens, imprimindo a sua marca.

O homem, portanto, tem a capacidade de observar a realidade, refletir sobre ela e a partir daí produzir conhecimento e para tanto o PPP assume a dialética como teoria e método do conhecimento e é reforçada pelo pensamento de Krapivine (KRAPIVINE, 1986 apud VITÓRIA, 1992, p.17) que diz:

(...) a dialética representa um sistema de leis gerais do desenvolvimento do mundo e do conhecimento humano. Por isso, pode ser definida como o modelo mental dos processos de modificação e desenvolvimento que se passam no mundo objetivo. Sendo o modelo teórico e cientificamente generalizado dos aspectos mais gerais dos processos de movimento e desenvolvimento do mundo, ela é o método universal do conhecimento e da atividade prática. Permite abordar e compreender a tendência geral, a lógica geral da modificação e desenvolvimento dos processos.

Depois de trabalhar os conceitos de conhecimento, juízo e raciocínio, o documento trata das implicações educacionais da Teoria do Conhecimento do materialismo dialético subdivididos em cinco tópicos: a prática social dos alunos na construção do conhecimento; o significado dos conhecimentos elaborados no senso comum – conhecimento empírico; a amplitude dos conhecimentos do senso comum; a validade científica do conhecimento “subjacente” ao senso comum e por fim a metodologia do trabalho da escola. Na sequência são apresentados os objetivos do projeto da escola; a descrição da estrutura e funcionamento assim como as diretrizes para o sistema de avaliação, recuperação e promoção dos alunos culminando na construção de uma proposta curricular para o trabalho no JAM. Essa é a parte que encerra o documento com a proposta curricular da escola e a proposta

curricular da prefeitura, bem como uma série de relatos dos profissionais que participaram dos primeiros anos da experiência.

Em todas as entrevistas foi mencionado o projeto como sendo uma tentativa de implantar uma escola construtivista e a ideia de construção do conhecimento a partir da experiência e do contexto dos envolvidos no processo de ensino - aprendizagem. O texto do Projeto Político Pedagógico de 1992 foi escrito utilizando o pensamento de Jacob Bronowski, que tratou da questão da validade científica do conhecimento produzido pelo senso comum, e Cipriano Carlos Luckesi com uma ideia de avaliação diagnóstica comprometida com o progresso do aluno na direção da aquisição e produção de conhecimento. Encerrando o documento está a referência bibliográfica que traz, além dos autores citados, outros como Alexandre Cheptulin, Emília Ferreiro, Paulo Freire José Carlos Libâneo e Jean Piaget. São autores que sustentaram a ideia de que cada processo realizado na escola estivesse a serviço de uma pedagogia preocupada com a construção do conhecimento, e da autonomia dos indivíduos, bem como a “transformação social e não com a sua conservação (LUCKESI, 1986 apud VITÓRIA, 1992, p. 40)”.

Com as palavras finais e as assinaturas das pessoas que participaram da escrita do PPP fica ainda mais evidenciado que houve um esforço coletivo uma vez que todos os segmentos em sintonia trabalharam para a realização do projeto JAM, e havia na época uma atmosfera favorável a isso, bem como suporte legal para fazer esta experiência.

O documento foi objeto de estudo constante dentro dos momentos de formação na escola e passou por algumas revisões com o objetivo de adequar às novas realidades vividas na escola e propostas pelo sistema municipal de educação. O projeto do JAM foi pioneiro na história da educação municipal de Vitória, porque nasceu antes no desejo dos moradores da região onde está inserida a escola. Ou seja, ele é especial exatamente por esta razão, por ser fruto da reivindicação dos moradores ele foi desenvolvido em todas as etapas com a participação efetiva destas pessoas, desde o pedido formalizado à prefeitura como também a manutenção do prédio e sustentação para as ações pedagógicas.

Havia na rede de ensino de Vitória outra experiência pedagógica sendo desenvolvida naquele momento, a saber, a “Escola Experimental da UFES”. Essa escola fazia parte de um convênio entre a Prefeitura Municipal e o Departamento de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, mas, diferentemente, a escola da UFES abrigava os filhos dos funcionários da universidade e pessoas da comunidade que fossem escolhidos mediante sorteio. O objetivo dessa escola era atender a população da universidade e ser um espaço para a experiência, visando à formação dos alunos do curso de Pedagogia. Ela tinha um Projeto Pedagógico e foi inclusive usado como um dos textos de referência para a elaboração do PPP do JAM. Ele serviu, basicamente, para dar orientações sobre a formatação, pois não tinha as aspirações e caráter político do Projeto do JAM.

Com uma rede pequena de escolas, não havia possibilidade de muitas experiências, embora a legislação permitisse como já foi relatado anteriormente.

O Conselho Municipal de Vitória (criado pela Lei 1376/65) era responsável pela elaboração de políticas para a educação do município e pela elaboração do Plano Municipal de Educação, mas de fato, o Plano Municipal era uma cópia do Plano Nacional e trazia poucas adequações à realidade de Vitória. Todas as escolas tinham que elaborar uma “Proposta Curricular”, com as diretrizes, planos de ensino e planejamento administrativo para o ano seguinte e deveria ser entregue todo final de ano à secretaria.

Mas, é preciso mencionar que o PPP do JAM foi registrado no Conselho Estadual de Educação, em 1992, e que a obrigatoriedade das unidades de ensino terem uma proposta pedagógica só aconteceu com a LDB 9394/96 que no seu artigo 12 inciso I diz: “Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de: elaborar e executar sua proposta pedagógica (BRASIL, 1996)”. Havia desde o início dos anos de 1980 uma discussão no meio acadêmico, que pensava na possibilidade das unidades desenvolverem um projeto político pedagógico com “o objetivo de descentralizar e democratizar a tomada de decisões pedagógicas, jurídicas e organizacionais da escola, buscando

maior participação dos agentes escolares (LIBÂNEO, 2009, p.179)", mas em Vitória somente em 2006 as escolas foram realmente compelidas a escreverem seus PPPs.

2.2 Elementos estruturantes do "Projeto JAM"

Para entender como foi organizado e quais as condições que favoreciam o funcionamento do projeto JAM a partir de sua concepção, passando por planejamento e execução, é preciso considerar alguns aspectos que foram estruturantes, ou seja, elementos já enunciados brevemente na descrição anterior, e que garantiram a sustentação da empreitada conhecida como "projeto JAM". São eles: o envolvimento das famílias e pais na escola; as formas diferenciadas de recrutamento dos profissionais da escola; o sentimento firme de pertencimento compartilhado por todos os agentes envolvidos; a luta comum para vencer as condições materiais e a busca de ajuda e providências; o interesse comum que culminou muitas vezes na organização coletiva; a preocupação com a avaliação do projeto, das ações, das pessoas envolvidas e, por último, o estudo na escola. Não existe uma ordem ou hierarquia na enumeração destes elementos, uma vez que, dependendo do momento e das condições conjunturais, um teve mais evidência que outro, havendo também o fato de que, dependendo da conjuntura, um elemento se vincula intrinsecamente a outro fazendo uma fusão de interesses. Estes elementos estruturantes tiveram maior ou menor evidência nas entrevistas formais e depoimentos livres, dependendo muito de qual o papel exercido pelo interlocutor. Esta apresentação e análise têm, portanto, alguma organização para por em destaque esses elementos, deixando para o final as questões relativas ao estudo, pois elas se apoiaram, efetivamente, em muitos dos demais estruturantes. É o que vamos verificar com mais detalhes usando os dados gerados a partir das entrevistas para entender o projeto JAM.

- O envolvimento das famílias

O primeiro elemento estruturante que se destaca é o envolvimento das famílias. A inconformidade com o fechamento da escola, em 1986, fez nascer o movimento dos moradores pela reabertura da escola em 1989 e, podendo exercer esse poder de lutar pela escola, as famílias exigiam uma escola diferente. Com o prefeito eleito, membro deste local, ou seja, morador do bairro, esse desejo ganhou força. A reabertura da escola convocou todos a participarem da criação e execução do projeto. As famílias passaram a participar do cotidiano da escola dando sua contribuição para o sucesso da empreitada, como afirma a professora Célia Vilela reafirmando a vital participação dos moradores na concepção e gênese do projeto: A professora Célia Vilela afirmou que o projeto era dos moradores:

Ele (o projeto) era dos moradores. Originalmente é dos moradores. Porque foram os moradores que solicitaram a abertura da escola. E eles registraram isso. Eles ajudaram a abrir. (Célia Vilella)

E o grupo de moradores construiu um trabalho forte para manter a escola aberta após a luta pela sua reabertura em 1989. A união dos moradores, em vários episódios, permite identificar que houve mobilização e agregação de interesses comuns. Cada um que se unia ao grupo trazia a intenção de participar deste coletivo e fortalecer o interesse do conjunto de pais, como é possível observar no depoimento da senhora Clélia Finco, uma das moradoras que participou em todas as etapas do projeto:

Então vieram pessoas que estavam comprometidas com esse projeto, e quem não estava assim tão comprometido foi se comprometendo. (Clélia Finco)

A agregação de mais e mais pessoas, como disse a senhora Clélia, culminou com a criação da Associação de Pais do JAM, como mostra o depoimento do senhor Vanderley Labbi um dos moradores e membros da associação.

Então os moradores de Fradinhos se reuniram para reabrir a escola (...) E criaram a Associação de pais do JAM e foram e botaram a mão na massa. (Vanderley Labbi)

Essa Associação se reunia com muita frequência e discutia, no início, as estratégias de ação para a reabertura da escola. Estratégia foi palavra de ordem, pois foi necessário, por muitas vezes, traçar e definir ações para alcançar os objetivos e resolver os problemas que surgiam de todos os lados. Não houve necessidade de convencer o prefeito de que era importante reabrir a escola, porque, como já foi mencionado, ele, como morador do bairro, fazia parte do movimento, mas isso não garantiu que todas as coisas acontecessem de forma ágil, muito pelo contrário, depois da escola aberta, a Associação precisou se fortalecer para manter a escola. Mas estava presente uma condição fundamental para a prática da organização escolar, como aponta Hutmacher (1995, p. 73): a “(auto) organização”, segundo ele muito difícil de acontecer. A Associação foi criada como uma tentativa (bem sucedida) de organização coletiva inicialmente com o objetivo de reabrir a escola. E continuou existindo, pois as condições da escola e as aspirações do projeto exigiram essa organização. Ela surgiu espontaneamente e com participação voluntária, pois não foi determinada por ninguém, movida apenas pela própria vontade dos moradores. E, pelo que se tem conhecimento, foi a única associação da cidade de Vitória criada nesses moldes e com esse tipo de objetivo.

O primeiro desafio foi o de trazer alunos para a escola, afinal era preciso convencer as pessoas a deixarem seus filhos estudarem numa escola feia, no alto da ladeira e sem estrutura física decente. Nesse momento a Associação mobilizou-se na campanha da matrícula e alguns moradores revezavam-se na escola convocando pessoas a trazerem seus filhos para o JAM.

Os pais não tinham se programado para colocar os filhos aqui. Então a gente buscou no Romão, fizemos visitas no cruzamento pra poder as famílias acreditarem que tinha uma escola nova. (Clélia Finco)

Só em 1990 a escola teve um número maior de matrículas. Isso aconteceu porque a reabertura da escola, em 1989, se deu no meio do ano e a maioria das crianças já estava devidamente matriculada. Assim, os pais componentes da Associação, que tinham filhos em idade escolar, matricularam seus filhos no JAM demonstrando que verdadeiramente acreditaram no projeto que estavam construindo e até mesmo a secretária municipal de educação da época, professora Terezinha

Cravo, trouxe seu filho para a escola tornando-se um reforço valioso para a Associação. Terezinha Cravo foi secretária de educação por um curto período, sendo substituída pela professora Odete Veiga.

Ao matricular o filho na escola automaticamente passava-se a ser membro da Associação de Pais. Eles autodenominavam-se “pais do JAM”. É possível identificar, no depoimento do senhor Vanderley, essa vinculação: *“Eu só passei a ser pai do JAM, quando minhas filhas foram pra lá”*. Talvez, à primeira vista, numa situação corriqueira, não seja tão evidente, mas ter os filhos nessa escola dava uma nova identidade a esses indivíduos, a de “pais do JAM”. Essa afirmação pode e deve ser encarada na sua duplicidade de sentido. Eles eram pais porque eram responsáveis pela escola com a obrigação de mantê-la aberta e funcionando plenamente, incluindo aí até mesmo as ações políticas; eram responsáveis por cuidar e prover para resolver as necessidades da escola, zelar por suas condições físicas e assim por diante. E eram “pais do JAM” porque deixavam, nesta escola, seus filhos, com a esperança de estarem dando a eles o melhor, ou seja, a melhor educação.

A união destas pessoas na luta pela escola permitiu o que Dubet (1996) chamaria de uma experiência social, pois se trata de um início desorganizado que ao longo do processo foi se organizando e formando um corpo. Cada um desses atores trouxe a sua característica individual, mas abriu mão dessa individualidade em favor do grupo, e o que motivou esse grupo foi, em princípio, o brio, o orgulho de ter em seu bairro uma escola, simplesmente uma escola sem nenhuma outra pretensão, pois esse era o desejo da família Monjardim ao abrir aquele pedaço de terra à urbanização. A senhora Clélia exemplificou bem o sentimento inicial dessas pessoas:

Quando comecei a participar, eu não tinha noção do que eu podia fazer, nem quanto cidadã mesma, minha consciência era muito, muito pobre mesmo, assim em relação ao que eu podia fazer para intervir numa escola. Mas tinha um grupo, que um ajudava o outro, um pensava uma coisa e a gente tinha, eu tinha, esse compromisso. (Clélia Finco)

Nem pensaram, naquele início, que uma escola pública não seria para seus filhos, não pensaram que tal empreendimento traria para o bairro a pobreza e os pobres com todos os seus estereótipos. Não havia uma liderança hierarquizada e na realidade a formalização só aconteceu bem mais tarde com a criação do Conselho de Escola. Como membros da Associação todos tinham acesso livre à escola e participavam de seu cotidiano.

Logo, a Associação começou a discutir o que escola queria para o seu bairro e, sem muita direção ou diretriz, construíram um perfil de escola: queria algo que fosse diferente das escolas tradicionais, um modelo novo, uma experiência nova de educação, era preciso mais que uma condição de criticar, de tentar entender e se justificar como Associação. O grupo assumiu, também, uma direção de atitudes reflexivas e passou a traçar objetivos mais bem organizados encontrando, na Secretaria de Educação, um grupo de profissionais que estava ávido por uma oportunidade como essa: encontrar outro grupo, diferenciado, que estivesse disposto a assumir uma escola diferente, com modelo de gestão participativa, conforme já foi apresentado anteriormente, pois havia inclusive um convênio com a Universidade para tal finalidade. A união da Associação com a Secretaria permitiu que a ideia de ter uma escola diferente fosse formalmente aceita e a escola fosse parte da rede de ensino de Vitória, ainda que diferente. Pensando com Dubet (1996), a Associação da escola, ou seja, essa experiência social aqui relatada viveu parcialmente as lógicas da ação. Com a integração, buscou unir-se em torno de um objetivo definido “por suas pertencas”, suas crenças e buscou meios de mantê-las; pela lógica da estratégia os membros da associação se uniram à Secretaria de Educação, uma forma de ceder ao que já estava organizado para poder realizar seus objetivos, da necessidade de “manter as regras do jogo para que o jogo seja possível (DUBET, 1996, p. 123)” e por último, segundo a lógica da subjetivação, a Associação teve uma direção crítica e tentou fazer diferente do que estava proposto pela organização central, a SEME.

Tratar a Associação como um indivíduo é uma maneira de mostrar o nível de integração daquelas pessoas, pois os agentes que formaram a Associação verdadeiramente abriram mão de suas individualidades para ser parte de uma

identidade social. Essa união, essa integração, aumentou consideravelmente com a abertura da escola, houve sintonia e afinidade de objetivos entre a Associação de Pais, a Secretaria de Educação e o corpo técnico pedagógico da escola. Todas as ações eram decididas, planejadas e executadas a partir da discussão e posição coletivas. Os pais participaram da escrita do PPP, fazendo parte das reuniões de leituras e decisões teóricas do documento. Como declarou a senhora Clélia Finco:

A gente tinha uma coisa de escrever um projeto. E aquilo era um exercício que demandava muita energia, mesmo porque tava sempre se reunindo, discutindo para escrever o tal projeto JAM. (Clélia Finco)

Eles participaram também das decisões das ações que possibilitavam pôr em prática as resoluções do documento e, mais tarde, por uma questão de organização e por imposição legal, criaram o Conselho de Escola, sem que isso extinguisse a Associação. Muitos professores e funcionários também eram “pais do JAM”, pois quem tinha filhos em idade de frequentar o JAM colocou seus filhos ali, assumindo mais de um papel nessa organização.

Quem fazia parte do Conselho também fazia parte da Associação. Assim, antes e depois das reuniões do Conselho, a Associação se reunia para explicitar suas necessidades e depois para planejar suas ações. O Conselho, naquele início, tinha reuniões quinzenais.

A reunião do Conselho tratava do projeto da escola, do que a escola precisava, a prestação de contas das verbas que a escola passou a receber, ampliação da escola, problemas de aluno, falta de professor, tudo que uma escola demanda. O Conselho de Escola do JAM era um dos conselhos referentes do JAM (Vanderley Labbi)

É preciso lembrar que essa atmosfera de “paz e amor” com a SEME durou apenas o período do mandato de Vitor Buais. Ao término de quatro anos, a Associação de Pais e o Conselho de Escola tiveram uma luta ferrenha pela manutenção do projeto. A SEME passou a ser oposição à educação praticada no JAM. Foi uma nova fase da Associação de Pais; ela passou a ser a guardiã do projeto JAM, a diretora não fazia nada sozinha, qualquer reunião com a secretaria

era sempre um evento, pois ia uma caravana do JAM com, pelo menos, 15 pessoas. Parece bem apropriado interpretar tais situações segundo o que diz Hutmacher (1995, p. 70): “os insucessos mobilizam o potencial de (auto) organização do coletivo”.

Independentemente das brigas com a SEME, a Associação e o Conselho de Escola sempre estiveram participando do cotidiano da escola como já foi mencionado. Eles participavam na elaboração dos projetos, na avaliação dos projetos, dos alunos e profissionais da escola, faziam autoavaliação e também participavam efetivamente dos eventos sociais e culturais da escola. A festa junina do JAM era famosa em todo o município (como ainda é). Para ela acontecer, os pais comprometiam-se a fornecer os alimentos que seriam vendidos na festa, participavam nas barracquinhas das brincadeiras, juntos com os profissionais da escola, e ensaiavam as danças com os alunos. O senhor Vanderley Labbi era o responsável pelo quentão e a senhora Leda, por muitos anos, foi a responsável pela quadrilha. Cada aluno da escola recebia fichas de comida e de bebida, para que ninguém faltasse à festa por não ter dinheiro para comer. O dinheiro arrecadado no JAMIVOU¹ era revertido para o INTEGRAJAM² e para a confraternização dos profissionais da escola.

Essa participação dos pais foi fundamental para a existência e resistência do projeto JAM. Mas, além disso, foi muito importante para a formação desse grupo de pessoas. Tanto a senhora Clélia como o senhor Vanderley foram enfáticos em afirmar que tiveram suas vidas transformadas pela experiência de fazer parte da Associação de Pais e também do Conselho. Consideraram que proporcionaram a melhor educação para seus filhos e ajudaram a proporcionar essa mesma educação a outras crianças. Alguns professores entrevistados, e que ainda estão na escola, tiveram seus filhos ali e compartilham do mesmo sentimento.

¹ JAMIVOU é o nome da festa junina do JAM, acontece geralmente no último final de semana de Julho antes do recesso das aulas.

² O INTEGRAJAM é uma junção da festa das crianças com o dia do estudante, no qual os dois turnos se unem em uma festa, geralmente fora da escola, com brincadeiras e comidas especiais, de acordo com os desejos dos alunos.

- Recrutamento dos profissionais

Esse é o segundo elemento estruturante que merece ser objeto de análise. A escola, reaberta em 1989, com a perspectiva de abrigar um projeto diferente de educação, exigia um grupo de profissionais sintonizado com esta proposta. A primeira solução foi convidar pessoas com histórico profissional e acadêmico de participação política como militantes da educação e discurso que, de alguma forma, permitisse inferir que elas trariam alguma proximidade teórica ou ideológica com os objetivos propostos. Eram pessoas como, por exemplo, a pedagoga Izabel Roque, que trazia experiência, conhecimento das teorias do construtivismo e uma proximidade muito grande com o mundo acadêmico. Como ela mesma afirma:

E quando eu, lá na SEME, falei que eu era Izabel, formada em Pedagogia, e que havia trabalhado, isso é importante, havia trabalhado com a professora Euzi Moraes, imediatamente eu senti os olhos da responsável pelas escolas, pelo departamento, naquela época chamava departamento, os olhos brilharem e arregalarem e falaram assim: “ Você trabalhou com Euzi Moraes?”³ Então você vai pro JAM. (Izabel Roque)

Assim como a pedagoga Izabel, vieram primeiramente profissionais convidados, recrutados pela equipe da Secretaria de Educação que foi fazendo esse “convite”. É possível dizer que houve “a seleção dos elementos objetivos e tecnologias (LIMA, 2008, p. 16)”. Ou seja, pessoas e procedimentos para dar andamento à etapa de implantação da escola. No entanto, embora a realidade tenha se apresentado bem, no início, pois muitos destes profissionais tinham afinidade teórica, eles não tinham a disposição de colocar este discurso em prática numa escola no alto da ladeira e em condições físicas precárias como era o JAM. Foi preciso pensar outra maneira de recrutamento e, em virtude disso, numa segunda etapa, foi definida a inserção de profissionais que tivessem o perfil adequado às exigências do projeto e sua seleção dar-se-ia, como de fato aconteceu, por acréscimo de entrevistas. Esperava-se que esta forma de recrutamento garantisse a construção de um corpo profissional com interesses e formação adequados para dar

³ Professora Euzi Rodrigues Moraes é pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), doutora em sociolinguística pela Universidade de Edinburgo/Escócia, dedicada ao estudo da aquisição da escrita pela perspectiva construtivista.

prosseguimento ao projeto. A prefeitura promoveu, em 1990, o primeiro concurso público para seleção de professores e técnicos de sua história. Essa também é uma característica da organização racional burocrática, segundo a qual a qualificação é testada por exames, em que o cargo é preenchido por competência, com qualificações técnicas (WEBER, 1976). A Secretaria precisava de professores especialistas para assumir as turmas de 5ª a 8ª série, em especial no JAM, que estava em fase de expansão. Assim, os profissionais que se dispuseram a ir para a escola tiveram, mesmo depois de serem aprovados no concurso, que passar por uma entrevista conforme os depoimentos do Fabio Memelli, aprovado para a vaga de Português, da professora de Matemática Ana Côgo, dos secretários Fabius Amorim e Marinalda Nascimento:

Então houve uma convocação pública para os aprovados do concurso que tivesse interesse em trabalhar no EMEF Jose Áureo Monjardim, na época, a escola da UFES também era um processo parecido, passaria por uma seleção, uma entrevista, no meu caso minha entrevista foi com Carlos Eduardo, lá na SEME. (Fabio Memelli)

Aí, antes de vir pra cá diretamente, eu precisei passar por uma entrevista com Carlos Eduardo. (Ana Côgo)

Na época de Jaci existia. De Jaci pra cá eu lembro que existia, todo mundo tinha que participar, a questão do profissional antes de vir pra cá tinha que passar por entrevista. (Fabius Amorim)

E lá na SEME. Eu fui fazer a prova lá na SEME. Pra poder ser acolhida no JAM. Não só a parte administrativa, até as merendeiras. Até as ASG's que já trabalhavam, umas até trabalhavam no JAM, na antiga escola. E outras por ali nas imediações. Tiveram que fazer a prova. Não era uma prova escrita. Não era apresentar o currículo. Não, tinha que apresentar o currículo. A história de onde trabalhou e por meio de entrevistas dar conta do recado. Muitas que quiseram ir, não conseguiram. (Marinalda Nascimento)

Os pais tratavam esta seleção com muita seriedade e entendiam essa ação como um fator de sucesso da escola, pois a escolha, como disse o senhor Vanderley Labby “era a dedo”:

O professor fazia prova pra entrar no JAM. Não era qualquer professor. Escolhia cadeira no JAM mas tinha que fazer uma prova. Se fosse aprovado, ficava no JAM. Senão fosse, não ficava. Entendeu? Então os professores do JAM eram escolhidos a dedo. (...) não era qualquer um que entrava, não (Vanderley Labbi)

Estas entrevistas aconteceram na SEME apenas nos primeiros anos, logo depois elas passaram a acontecer na escola com a participação da equipe técnica e dos pais, também conforme vários depoimentos:

(...) mesmo quando passaram a ser selecionados através de entrevistas orais e escritas na SEME. Teve um momento que essa seleção foi feito na escola (Fabio Memelli)

A gente tinha uma prática que nós escolhíamos os profissionais que vinham para a escola (Clélia Finco)

E eu vim pro JAM fazer entrevista. Cheguei aqui e fiquei sabendo que eram umas perguntas, que era uma entrevista (Rosi Andrea Mendes)

Independentemente de ter sido realizada na escola ou na SEME, a intenção desta seleção mais específica era a de buscar a formação de um grupo mais coeso, mesmo que heterogêneo, mas com real interesse de fazer o projeto ser um sucesso. Esse procedimento de recrutamento muitas vezes foi entendido como contrário aos preceitos da seleção por concurso público, pois impedia que as pessoas escolhessem o seu lugar de trabalho de acordo com sua classificação no concurso. Para ter garantias legais essa seleção foi colocada como pré-requisito para a formação do corpo técnico pedagógico da escola, no projeto registrado no Conselho Estadual de Educação, conforme depoimento do professor Memelli:

(...) na época da primeira administração do PT, administração de Vitor Buaiz, a SEME nos afirmava que o Conselho Estadual de Educação, não existia conselho municipal na época, o projeto, registrado com o conselho estadual de educação, nos respaldava para isso, para essa seleção. (Fabio Memelli)

Com a criação desse sistema de seleção claramente definido, a Secretaria de Educação mostrou a importância de criação de normas e estruturas formais, os

procedimentos de planejamento e de tomadas de decisões para garantir a consistência de seus objetivos. A intenção da secretaria era conseguir um “certo grau de consensualidade (LIMA, 2008, p. 24)”. Os princípios da racionalidade burocrática de organização escolar próprios das grandes organizações precisavam ser usados e, com sua análise, é possível entender o que acontecia no JAM. Havia a necessidade de buscar organizar a escola e criar mecanismos/tecnologias que permitissem a estabilidade do projeto. Como aponta Hutmacher (1995, p. 60), ao analisar o modo burocrático de organizar a escola: “a mudança de regras encontra-se formalmente prevista”. Portanto, construir um documento e registrar nos órgãos competentes era uma ação que atendia mesmo diferenciadamente, como ainda atende, a essas necessidades jurídico-formais e, por muito tempo, garantiu a existência do processo diferenciado de seleção e a garantia de um corpo técnico pedagógico com as características pré-estabelecidas para trabalhar na escola JAM (LIMA, 2008).

O conteúdo das entrevistas revelou que havia um perfil profissional e político a ser buscado. Os profissionais tinham que responder questões relacionadas ao trabalho coletivo, capacidade de trabalhar multi e interdisciplinarmente, conhecer as “novas” teorias da educação, entender ou ter alguma afinidade com o construtivismo, a gestão democrática e participativa, e assim por diante. O profissional também tinha que demonstrar disposição e disponibilidade para trabalhar além da sala de aula e mostrar interesse pelo estudo constante.

Mas, embora o JAM tivesse um projeto diferente, deveria cumprir todas as demais regras do jogo burocrático, quais sejam: mesmo número de aulas, mesmo período letivo, mesma organização hierárquica das outras unidades de ensino. Não era possível desvencilhar-se tão facilmente das exigências das regulamentações da rede municipal de educação, conforme prevê esse tipo de organização racional.

Várias ações foram transformando pedagogicamente a escola, tais como a mudança na organização da seriação, pois houve a extensão do Bloco Único de aprendizagem para todas as séries, as avaliações eram feitas de modo descritivo, havia a participação de todos em todas as etapas da aprendizagem incluindo, além

dos alunos e professores, os pais, o Conselho de Escola e os outros funcionários da escola que acompanhavam todas as discussões e ações. Foram alteradas algumas ações de organização interna como a falta de sinais e sirenes para marcar o início e término das aulas, a entrada livre dos alunos sem filas e hinos.

(...) outras coisas que aconteciam lá, coisa de coisa de formar, a gente não tinha esse negócio de cantar o hino nacional, de não sei como anda hoje lá mais a gente nunca parou para ficar cantando o hino nacional, fica estimulando as coisas ufanistas, essa coisa, fazer fila para entrar, eles nunca faziam fila para entrar, e algumas vezes alguns profissionais ficaram meio escandalizados, lá não entram? Não tem ordem? Como que tem ordem numa escola que não faz uma fila para entrar? Não. Os alunos vão chegando e vão entrando. E obviamente, eles iam chegando e ficavam ali fora. Quando dava umas cinco para uma, que era a hora que abria os portões e eles vão entrando. Eles não necessariamente precisam fazer fila nem entrar cantando o hino nacional para formar um sujeito, um sujeito de caráter, um sujeito humano.

Essa coisa do rezar também, a gente não tinha muito, a gente ficava meio avessa a essa coisa da religião.

A gente não tinha essa burocracia na entrada ou na saída não. A gente. E outra coisa, se a gente quisesse fazer uma escola diferenciada, a gente tinha a única forma, uma escola participativa, democrática, como a gente costumava fazer de qualidade, o sujeito mais importante lá dentro era o aluno. Então ele participava de tudo. Tudo a gente passava envolvendo o aluno. Ele participava da criação de mostra, de camisa de mostra, com desenhos, com música, participava de tudo quanto é evento, a gente tava envolvendo aluno, pedindo opinião do aluno, enfim, eles sentiam com trânsito muito fluído na escola. A gente não perdia a oportunidade de levar os alunos, de fazê-los participar nos vários processos que a escola encaminhava, nas ações. (Izabel Roque)

A participação dos alunos em todas as atividades promovidas na escola seguia o princípio de considerá-los como agentes de decisão e opinião. Estas ações e atitudes permitiam entender também a escola pela análise do modelo anárquico organizado apresentado por Lima (2008). A escola mostrou que podia participar da organização burocrática exigida, mas também podia romper com esta organização. Essa interpretação é possível, pois uma das características da anarquia organizada é a falta de clareza e compreensão das tecnologias, a busca de soluções por procedimentos de ensaio e erro ou invenções pragmáticas para enfrentar situações

diferenciadas, não previstas. Foram momentos de tentar buscar a melhor maneira de alcançar os seus objetivos, que nem sempre eram claros a todos, alguns objetivos tiveram que ser excluídos, adaptados. Nem todos estavam prontos para viverem essa experiência e foram buscando formas de adaptação à realidade proposta.

Mas a anarquia organizada, o aparente caos, produziu a união do grupo, posto que tudo foi fruto de participação efetiva e entusiasmada em todas as fases da construção e implantação do projeto da escola.

Essa anarquia, a capacidade de questionar e quebrar as regras quando assim decidisse, mostrava que o JAM e a SEME, ao procurar e selecionar profissionais específicos, cuja formação e atuação profissional fossem compatíveis e adequadas aos desejos do projeto, criaram um grupo particular que produziu sua própria maneira de pensar e agir, um grupo com “uma estreita relação (VIÑAO FRAGO, p.170)” a demonstração da possibilidade de criar uma “cultura” própria. Havia a cultura escolar e havia parcelas de cultura da escola JAM.

A SEME chamava os “atores” – pais, alunos, professores – de “o povo do JAM”, pois eles se destacavam como um grupo de características próprias e distintas.

Qualquer coisa que dizia ao respeito mais forte à escola reunia-se o conselho da escola. E aí ia uns 14, mais uns professores disponíveis enchiam. Aí lá na SEME já falava: já vem o povo do JAM. Tinha uns que se benziavam mesmo. (Izabel Roque)

Enfim, a forma como foi realizada essa seleção esse recrutamento de profissionais que atuaram no JAM foi fundamental, crucial para a formação do grupo e das características desse grupo que pensou, implementou e executou o projeto da escola.

- O sentimento de pertencimento

O sentimento de pertencimento é o terceiro elemento a ser considerado como elemento estruturante para a construção e execução do projeto JAM e elemento de análise na construção desta parte do estudo. Nas entrevistas foi possível observar o sentimento de posse, de propriedade de cada um em relação à escola e ao percurso de construção do projeto. Todos usam o pronome pessoal na primeira pessoa do plural, para descrever suas ações e pronome possessivo também no plural (nosso/nossa) para determinar a posse ou trabalho feito na escola. A impressão que se sobressai é que tudo era de todos e que todos faziam parte de tudo.

A ideia dos moradores de Fradinhos, de que deveriam manter a escola, permitiu, desde o início, florescer o sentimento de que aquela escola lhes pertencia e da mesma forma que eles pertenciam àquela escola. Essa era uma marca do local, um domínio e ao mesmo tempo fusão com o seu território. Parece que essa situação pode ser analisada segundo o que Canário (2006) considera uma reação contrária a mundialização da economia.

Hoje, em contraponto à mundialização da economia, à preponderância da comunicação por sistemas virtuais, e à transformação de tudo, incluindo a experiência humana, em mercadoria, estamos a assistir um processo de sentido inverso (que não anula, antes contempla o primeiro) de reimplantação do laço social ao nível do território (CANÁRIO, 2006, p. 155-156).

A experiência social vivida pelos moradores, e posteriormente por alunos e profissionais da escola, mostra a necessidade, deste grupo, de buscar o que Canário chama de “recontextualização” da vida social (p.156), ou seja, “a revalorização do local pode exprimir a tentativa de recriar reservas de confiança e de capital social, fundada na convicção de que a geografia e a cultura contam”. (p. 156) É uma volta ao âmbito local e para o local. Uma tentativa de fazer parte, por meio da escola e da ação educativa, de algo que seja socialmente relevante.

Aquele grupo de moradores promoveu a ideia de manter a escola aberta, mas com a ação participativa de todos, e fez questão de estar presente em cada etapa do percurso, desde a luta pela reabertura da escola, que se deu em 1989, passando pela concepção de um projeto diferenciado, das ações pedagógicas até a sua manutenção. Mas não eram os moradores e pais os únicos “donos” da escola, pois os professores e profissionais técnicos também assumiram para si a posse e responsabilidade pelo desenvolvimento das ações dentro da escola. Essa interação produziu uma realidade educativa diferente vendo os alunos e suas experiências como parte deste contexto de experiência social e cheia de significado.

Os professores, para fazerem parte do corpo pedagógico do JAM, tiveram que declarar sua disponibilidade para estudar e participar dos eventos promovidos na escola. Embora a realidade do professor quase nunca permita isso, os professores passavam mais tempo na escola do que o regularmente exigido em outras escolas e, como decorrência de tal situação, eles construíram um ambiente social e quase afetivo, pois estavam juntos boa parte do tempo e participavam também das outras formas de integração social. Sousa (1998) demonstra, no seu estudo, comparando professores de Brasil e França, a situação profissional dos professores que não têm tempo para permanecer na escola porque trabalham em mais de uma instituição, usam seu tempo privado para planejar, corrigir e formular exercícios e provas e pesquisar para suas próximas atividades. E essa era a situação dos professores no JAM, porém com o fato de terem se colocado à disposição da escola, boa parte do tempo dos professores era utilizado na própria instituição, garantindo uma intimidade e familiaridade com os colegas, os alunos e com os pais. Esta familiaridade deu, também, aos profissionais, como decorrência do sentimento de posse, o de pertencimento a esse lugar. É possível comprovar tal sentimento em vários depoimentos tanto tratando a escola como um seu lugar, quanto, também, certo orgulho de fazer parte deste lugar:

E aí todo mundo fazia o seu sacrifício, dava a sua cota, digamos assim, nem era tanto sacrifício, a gente fazia aquilo com muito prazer, pra fazer essa escola diferente. (Izabel Roque)

Acho que as relações, outra coisa que o JAM possibilitou e o fluir de uma relação dentro desse grupo aí porque a gente já não se via mais apenas como profissional, a gente se via mesmo com um coletivo afetivo ali dentro. E especialmente um grupo, o grupo da farra, que todo lugar tem um grupo da farra especialmente o grupo da farra, farra no bom sentido. Porque a gente não perdia uma oportunidade de estar junto. Tanto é que as nossas vidas, nossos contatos não encerravam ali dentro. A gente estendia pro nossos familiares, de modo que a gente criou de fato grandes amizades ali dentro, que extrapolou o vínculo do trabalho. (Izabel Roque)

Eu acho que o tempo inteiro junto. O que eu te disse, desde o início, é essa coisa assim de acreditar que é possível. (Rosi Andrea Mendes)

(...) eu sempre tive o maior prazer de ir a reuniões e ouvir as pessoas falar, “Não gente. No JAM as coisas acontecem.” E acontecem, não é por causa do diretor. Não é nem por culpa nem a favor dele. Porque tem uma equipe que se interessa em fazer as coisas. Tudo que a gente já conseguiu fazer aqui, é projeto de quem? É mérito da equipe. (Rosi Andrea Mendes)

E referindo-se aos alunos:

(...) os que estavam lá sentiam tão acolhidos que eles acabavam trazendo irmão, primo e todo mundo. (...) aí se dissessem que não eram nossos, por que eles eram nossos. (Izabel Roque)

Porque ali um não era mais um. Jamais um aluno foi mais um. Isso eu falo até com alguma emoção. Jamais um aluno foi mais um. (...) lá era um tipo de ninho, acho que era mais ou menos assim, um ninho que acolhia seus filhotes (Izabel Roque)

(...) o sujeito mais importante lá dentro era o aluno. Ele participava de tudo (Izabel Roque)

A senhora Clélia também ressalta a importância daquele ambiente para os alunos:

As crianças sentiam assim, havia um sentimento de pertencimento com a escola muito forte. Que isso era trabalhado. Muito trabalhado. Eu penso que também esse pertencimento era

uma coisa que era elaborada também nesse, que eu acho importantíssimo na educação o aluno se sentir dentro da escola como, como, como alguém que tá desfrutando de alguma coisa que é pública, mas que ele sente que é dele também. (Clélia Finco)

A manifestação do senhor Vanderley contém a expressão de seu orgulho por ter vivido essa experiência:

Pra mim, foi uma satisfação muito grande, minhas filhas estarem no JAM. E eu também fui aluno no JAM. Foi aluno no JAM, na época que eu era aluno a gente tinha o JOENVIs que era a Olimpíadas municipal, que hoje tem, mas não era como antigamente. E o JAM era uma das escolas que brigava sempre pelo título. Que ganhava mais. Era ela e Moacyr Avidos, eram as duas escolas. E depois minhas filhas foram estudar lá. Então eu fui aluno e pai ao mesmo tempo. Pra mim pra dizer como diz o outro foi bom a ter participado. (Vanderley Labbi)

Assim, apesar de todas as vicissitudes, os pais, os alunos, os profissionais desenvolveram e cultivaram esse sentimento de pertencimento ao nível de permitir que suas vidas fossem transformadas por esta experiência. Todos se viam como membros de um conjunto e a escola era esse lugar de encontro e intercâmbio e para onde se voltavam os interesses de dominar este território. Novamente parece que as palavras de Hutmacher (1995) são adequadas para analisar este sentimento e suas decorrências: “Atualmente, o sucesso dos projectos de inovação baseia-se em afinidades ideológicas, pedagógicas e/ou pessoais entre os participantes [...] (1995, p. 73)”.

As condições e a rapidez com que a escola foi reaberta, em 1989, surpreendeu a todos e exigiu muito de todos no sentido de se adaptar às precárias condições do lugar e prédio fazendo com que todos se unissem em busca de providências e busca de solução para estes desafios.

- Condições materiais, busca de ajuda e providências.

Este elemento estruturante, o quarto enunciado desde a apresentação desta parte do relato, é bem impactante, pois, como já foi dito anteriormente, a escola foi entregue à população em condições físicas muito precárias, em um prédio antigo, de instalações elétricas e hidráulicas rotas e essa situação foi lembrada em praticamente todas as entrevistas. A pedagoga Izabel, a secretária senhora Marinalda e a mãe Clélia conseguem descrever com propriedade e força a imagem daquele edifício:

Mas a escola era muito depredada. Ao passar do estado para o município, ela já veio toda depredada, e continuou sendo depredada ainda. Até que a gente encontrava vidros quebrados (Izabel Roque)

A gente teve que se comprometer a cuidar do prédio porque estava realmente tinha virado um depósito de coisas da prefeitura. E Vitor desocupou e as condições do prédio eram muito ruins (Clélia Finco).

E ao mesmo tempo as dificuldades do espaço físico eram muito grandes. Muito grandes. As crianças não tinham conforto de jeito nenhum. Os pais, a gente tinha muito preocupação com... de melhorar a questão física da escola (...)Por causa dos riscos que as crianças, as vezes até corriam. Por causa de vazamento no teto, banheiros que não adiantava limpar porque estava com mau cheiro. Cozinha que não existia, eram... se lavava as panelas num tanque. Sabe? Que não tinha condição. (Clélia Finco)

Diante de tanta precariedade só restou a esse grupo se organizar e mobilizar para melhorar as condições da escola e da vida de quem passava muito tempo ali dentro. As ações eram muitas vezes “automáticas”, mas mesmo assim estas soluções só aconteciam porque havia alguém disposto a resolver. Os pais e ou os funcionários que notavam algum problema, que fosse de fácil e imediata solução, assim procedia. Mas nem tudo era simples, muito pelo contrário. A situação requeria muita organização e disposição para buscar junto aos órgãos competentes soluções para os inúmeros problemas da escola. E muitas vezes o resultado era uma frustração generalizada como relata o professor Fabio Memelli, sobre os

atendimentos que dependiam da SEME: “*muitas vezes ficava no meio do caminho*”. É um relato parecido com o do senhor Vanderley Labbi, da senhora Clélia Finco, que disseram ter ido muitas vezes à SEME, em comitiva, buscar solução para os problemas do JAM, algo confirmado pelas professoras Célia Tavares e Ana Côgo. Hutmacher (1995, p. 73) aponta que “muitas vezes, o êxito de um projecto depende menos da excelência das ideias pedagógicas e mais do trabalho investido na negociação, explicação, cooperação e animação”. Os depoimentos colhidos, já relatados e os futuros, revelam bem essa situação, ainda acrescido da excelência das ideias, que o autor põe em dúvida.

Vanderley conta, inclusive, que ele e outros pais faziam pequenos reparos constantemente nas dependências da escola, para garantir seu funcionamento, como troca de lâmpadas e torneiras, concerto de ventiladores e assim por diante:

Quando a rede Globo lançou o “Amigo da escola” isso já existia no JAM. A gente já fazia isso. A gente dava manutenção na caixa d’água, troca de bóia, vazamento de banheiro, lâmpada que não acendia, ventilador que não funcionava, porta que não fechava, dobradiça quebrada, tudo a gente, a associação de pais trocava. A gente tinha uma... a manutenção da máquina de Xerox, por um bom tempo foi com os custos da associação de pais, porque conseguimos lá um projeto com uma empresa do Rio de Janeiro pra conseguir uma máquina de Xerox para a escola. Só que a máquina de Xerox tinha manutenção, e cara. Então essa manutenção quando a associação de pais. A gente mantinha essa máquina de Xerox. (Vanderley Labbi)

Havia, portanto, essa característica da integração, apontada por Dubet (1996, p. 131) em que o indivíduo identifica “o bem com o interesse colectivo e com a utilidade de cada um” para a busca de ajudas e das providências a partir do espírito de colaboração que dominava a todos, fortalecendo os laços e a luta por uma educação melhor para todos. O Conselho de Escola e a Associação de Pais com todos os seus integrantes tiveram papel fundamental nesta fase da escola, pois eles garantiam, de fato, condições mínimas para a escola funcionar. É possível que se não houvesse tantas adversidades também não haveria esse sentimento de colaboração e participação, mas o fato é que todos se uniram na perspectiva de construir uma escola de qualidade. A união pela escola promoveu entre os agentes

uma relação que Hargreaves (1998) chamaria de interdependência, pois havia um conhecimento real das condições da escola e todos de igual modo se prontificavam a ajudar, sem que houvesse uma obrigação ou controle de um grupo sobre o outro.

- O interesse comum

O interesse comum é o elemento agora a ser considerado. Ele é o que move a construção e consolidação do projeto JAM e se fortalece na atmosfera de colaboração presente em todo o processo. A escola surgiu quando aconteceu a convergência de interesses dos moradores de Fradinhos e de profissionais da SEME, mas, como se depreende do que já foi apresentado, esse interesse precisou ser genuíno para suportar todas as adversidades. O objetivo proeminente era produzir e proporcionar uma educação diferenciada, que se identifica com um “processo de inovação capaz de produzir importantes transformações sociais (CANÁRIO, 2006, p. 157)”. Eram muitos, daquele local, a querer tomar conta da escola e a escola que os queria dentro dela, em uma relação harmônica de parceria e essa “interação com a comunidade induzia outra forma de encarar os alunos, de valorizar a sua experiência, os seus saberes (CANÁRIO, 2006, p. 157)”. E como disse a pedagoga Izabel, “o aluno era a razão de tudo”.

Os pais participavam também das discussões pedagógicas, vivenciaram juntos com os profissionais técnicos e especialistas da escola, interagiam com os alunos, assim como os profissionais lutaram por mais profissionais para a escola, participaram dos processos de avaliação, conheciam o trabalho realizado na escola e, mais importante, ajudaram a escrever o Projeto Político Pedagógico da escola, como declararam os senhores Vanderley Labbi e Clélia Finco:

[...] a gente fazia uma reunião de pais pra informar os pais do que tava acontecendo na escola, o que tinha sido decidido no Conselho. A gente acompanhava matrícula. A gente ia visitar, por exemplo, alunos que não estavam frequentando a escola. Porque que esse aluno tá faltando. A gente subia o morro e ia lá à casa do aluno procurar saber por que não estava vindo à escola, as condições com qual esse aluno... (Vanderley Labbi)

Então a gente que era leigo em questão da educação, que nem eu, o Vanderley e outros mais que foram fazendo parte desse grupo, começando participar. (Clélia Finco)

(...) acreditando que um projeto novo traria uma coisa...seria bom...eu, por exemplo acredito na escola pública, continuo acreditando, e acreditava que eu poderia ir participando de alguma forma, que eu não sabia qual... (Clélia Finco)

Mais tinha esse grupo que um ajudava o outro, um pensava uma coisa, e a gente tinha, eu tinha compromisso com a educação dos meus filhos. Eu achava que eu podia, deveria saber o que estava acontecendo na vida dos meus filhos e fazendo isso eu pensava também que eu estaria ajudando outras crianças. (Clélia Finco)

Então, eu me lembro de que os professores tinham um novo método que eles estavam, não sei se estavam testando. Eles estudavam muito, que era o construtivismo. Então, a gente também lia coisas sobre isso. Tinha tal da Ana, uma Argentina. Agora eu não lembro direito os nomes. Mas todo mundo estudava muito aquilo e queria. (Clélia Finco)

A análise dos relatos desses dois pais permite demonstrar que havia uma sintonia de interesses entre todos os segmentos atuando na escola: o Conselho de Escola, a Associação de Pais e os professores, e até mesmo a Secretaria de Educação, num primeiro momento, todos juntos traçaram objetivos e comprometeram-se com eles, fazendo do interesse de construir uma educação diferenciada um desejo comum e entendendo que para tanto havia a necessidade de ação e participação de todos. Identifica-se nesses relatos a presença das regras informais criadas para e por participantes da escola. Não havendo a regulamentação oficial, a própria participação e o enfrentamento do dia a dia diante da proposta levou à definição de ações a serem realizadas tornando-se regras, não escritas, mas assumidas por todos como afirma Lima (2002) em seu estudo.

O que se sobressai, no entanto, ao analisar este elemento estruturante, especialmente usando os exemplos dados pelos pais e conselheiros, é que eles se dispuseram a participar de algo que eles desconheciam, se dispuseram a estudar, a conhecer as teorias relativas às novas propostas pedagógicas que seriam experimentadas naquela escola, assim como outros pais e também professores e

funcionários como igualmente relata a secretária Marinalda. É mais uma vez o que Dubet (1996) trata, quando discute a experiência social apontando a lógica de ação de integração e o esforço que o indivíduo faz para construir e organizar sua experiência dentro de um contexto, em que se unem os “nós” e “eles”.

- Avaliação

No JAM a avaliação era “*quase neurótica*”, como disse o professor Fabio Memelli. Tudo era avaliado, cada ação, cada projeto, cada evento. E todos eram avaliados e por todos. Periódica e sistematicamente era feita a avaliação do desempenho de cada um dos atores da escola. Os alunos passavam por dois tipos de avaliação: escrita regularmente em fichas. Essa avaliação descritiva seguia o progresso de aprendizagem do aluno e ia para o seu histórico, feita pelos professores e pedagogos. A segunda avaliação acontecia no conselho participativo. Os professores e os funcionários eram avaliados, também, no conselho participativo, que era uma reunião periódica, na qual se reuniam os alunos, os pais e funcionários da escola. Todos em círculo, com igual oportunidade de voz, falavam os pontos positivos e negativos do trabalho docente, dos funcionários da secretaria, da vigilância, da limpeza, da cozinha, dos pedagogos, dos alunos, da direção e assim por diante.

O JAM tinha um processo de avaliação e auto avaliação. Chegava a ser uma coisa meio neurótica. Tudo era avaliado. Final de semestre, todos os eventos. Avaliação individual e coletiva. Avaliação do final do ano. Professor avaliando CTA e vice-versa. Os conselhos participativos em que éramos avaliados pelos alunos também. (Fabio Memelli)

As avaliações no início do JAM eram muito duras; a inocência daqueles tempos fazia acreditar muitas vezes que a avaliação era um julgamento, com direito à absolvição ou condenação sumária. O profissional que não respondesse imediatamente aos anseios da comunidade era “trocado”. O Conselho encaminhava o pedido para a SEME, que atendia ao pedido mandando outro profissional. Não havia o que Sousa (1998) chama de coleta de evidências para entender a

complexidade do trabalho docente. Os pais julgavam o trabalho do professor pela satisfação ou insatisfação de seus filhos.

Alguns profissionais a gente tinha, a gente fazia avaliação, as crianças não se adaptavam, e então a gente pedia mesmo a troca. E a gente conseguia. (Clélia Finco)

Primeiro, estava acostumadas com um contexto e quando o professor chegava, o contexto era assim, tinha um encantamento com a educação. As crianças iam pra a escola e gostavam de ir pra escola. E tinha um tratamento que era muito, assim, muito respeitoso dos professores com os alunos e quando acontecia de vir um professor, um profissional, que não levava os alunos a esse encantamento com as disciplinas e às vezes não concordava com o tipo de avaliação e não conseguia fazer o conteúdo ser interessante, estou sendo repetitiva, mas.. então a gente sentava, tinha o conselho da escola e a gente conversava. Nós, os pais, tínhamos o primeiro sinal que era a resposta das crianças. Então a gente dava um jeito, a gente ia lá à prefeitura e pedia pra trocar o profissional. (Clélia Finco)

É verdade que todos podiam se defender e justificar, mas o processo era muito duro, era preciso maturidade para participar de um momento como esse. E tudo era avaliado: a competência técnica, a interação com o grupo e com os alunos, os atributos profissionais entre outros.

Aí elas avaliavam e os alunos também estavam juntos concordando ou discordando da avaliação a gente tinha que baixar a cabeça, porque era pra o nosso crescimento. (Marinalda Nascimento)

A professora Célia Tavares conta que em uma avaliação foi dito a uma determinada professora que ela tinha que dominar melhor o conteúdo que ensinava, questionando assim a capacidade de trabalho desta profissional. Célia relata, ainda, que tal avaliação foi feita antes da confraternização de fim de ano; por causa da reação da professora a festa ficou “prejudicada”.

É teve um ano que uma professora nossa ela não gostou, ela ficou chorando e coincidiu que era confraternização de final de ano, e nós decidimos que não dava pra fazer as duas coisas, fazer a avaliação de nosso desempenho e em seguida fazer confraternização, né. Depois daquele ano, nós não fizemos junto, e a professora não conseguiu ficar na

confraternização, porque nós repassamos pra ela a avaliação que os pais tinham feito do desempenho dela e a avaliação que colegas tinham feito do desempenho, né? (Célia Tavares).

A pedagoga Izabel também se lembra desta história, mas com uma opinião um pouco diferente e admite as deficiências da avaliação praticada na escola.

Sim, houve avaliação sim. Uma coisa importante que a gente também tinha era avaliação no final do ano. Coisa que nunca foi muito bem, muito bem...eu avalio que precisaria ter uma dissertação de mestrado, uma pesquisa de mestrado sobre as avaliações que eram feitos lá no JAM ao final do ano. As avaliações não eram de desempenho não, tinha outro nome. Porque elas precisavam ser mais aprofundadas, mas eram alguma coisa legal por ser algo que agente não sabia como fazer, mas acha que tinha que fazer. Que era todo mundo avaliar todo mundo. Então nós criamos durante muitos anos ao final do ano a gente fazer avaliação do ano e a gente fazia avaliação dos profissionais. E eu não me lembro de bem se eu tenho tudo isso lá em casa, mas é tanto riqueza de ...eu não me lembro de quem avaliava quem, se o corpo técnico avaliava professores, se professores avaliava corpo técnico, mas eu acho que a coisa se dava mais ou menos por aí. Eu sei que era um negócio muito legal, assim. Mas também muito duro de encarar. Porque eu me lembro, eu acho que era o primeiro ano que a gente faz avaliação, ela exige muito maturidade de você escutar o que o outro tem a falar de você, uma boa dose de maturidade. E eu me lembro de que teve um ano, eu acho que era o primeiro ano da gente, que a gente tava tateando na avaliação, em que nós, nós do corpo técnico avaliamos uma determinada professora, precisava estudar mais sobre o conteúdo, ter mais conhecimento sobre a matéria que ela tava, que era de séries iniciais, ela dava as quatro matérias mas a gente via que em português eu acho que ela pisava bem na bola. O que coisa, nesse Brasil, que não é difícil de acontecer, já que 40% dos universitários não sabem escrever. De quem acaba o curso. E a gente faz essa avaliação que essa pessoa, essa professora precisava estudar mais para dominar melhor o conteúdo. Eu não sei se era falta de maturidade da parte dela, mas aquilo criou um mal estar tão grande dela com relação a nós, uma mágoa tão grande que ela não foi à festa de Natal. Umas coisas assim, então fazer avaliação nesse nível aí, da gente querer ser autêntica, de ser transparente, exigia essa maturidade e exige que seja um processo muito, muito, muito cuidadoso, muito primoroso, que eu acho que a gente não chegou a esse ponto. (Izabel Roque)

Sousa (1998) também usa a analogia do julgamento para falar de avaliação, mas para ela, o julgamento é desfecho de um processo longo e cauteloso, que passa pela coleta de evidências fidedignas como o depoimento de pessoas (testemunhas) que possam enriquecer o caso, o depoimento da própria pessoa, a autoavaliação. Documentos também são considerados como evidências comprobatórias da produção e trabalhos realizados. Tudo para que a avaliação seja um processo de crescimento tanto da pessoa avaliada como da instituição. É claro que nem sempre o veredito final agrada, mas nem por isso deve resultar em uma pena capital.

Para o JAM, com um início tão turbulento é preciso entender, e até mesmo valorizar, a coragem de avaliar e se autoavaliar com tamanho rigor. Pode-se dizer que esse compromisso com a avaliação foi fundamental para conhecer os pontos fortes e diminuir os pontos fracos para garantir o sucesso do projeto.

- O estudo na escola

O estudo na escola é sem dúvida o elemento que mais chamou a atenção, pois estudar, para todos aqueles indivíduos, era muito importante. Todos estudavam. O professor que não tivesse condições e disponibilidade para o estudo não era aceito para o trabalho naquela escola. Fabio Memelli relata que o estudo surgiu desde o início pela necessidade de entender o projeto, e logo se transformou em parte essencial da rotina da escola, e foi então previsto no texto do Projeto Político da escola registrado no Conselho Estadual. Izabel Roque afirma que a primeira necessidade do estudo era o trabalho coletivo:

Mas, como é que se faz uma escola diferente ou um projeto piloto funcionar se as pessoas não incorporarem também as concepções? Ou o grupo não incorporar uma concepção próxima, no nível coletivo? É o que a gente quer dizer. Então, o quê que a gente ia fazer para que todos trabalhassem coletivamente e caminhando viesados por um mesmo objetivo, o jeito era fazer a formação dentro do trabalho. (Izabel Roque)

O estudo era organizado pelo Corpo Técnico Administrativo (CTA), ou seja, pelas pedagogas, mas o planejamento era coletivo e definido pelo grupo conforme descreve o professor Fabio:

Muita leitura orientada e discutida, tinha coordenação rotativa que o próprio CTA promovia, para dividir um pouco, para não ficar só na responsabilidade de um, as pedagogas Izabel e Ruth se destacavam muito nisso, elas ao que me parece que selecionavam mais os textos, que discutiam previamente, já chegavam com algumas questões amadurecidas pro grupo, e eventualmente fazíamos rodízio apresentando visão de área, aí cada professor falava da sua especialidade para todos da escola. (Fabio Memelli)

É possível perceber nos depoimentos que a escola cumpria as características da terceira fase prevista por Barroso (1997) ao apontar a escola como o lugar do fazer e aprender, estabelecendo as condições para uma nova forma de gestão mais participativa.

Ao detectar a necessidade do estudo, a escola mobilizou-se e organizou-se para isso. Pediu autorização à Secretaria e garantiu o pagamento de horas extras para os momentos de formação, sendo que as reuniões de estudo aconteciam duas vezes por semana, com encontros de duas horas de duração após o período vespertino de aulas. Os profissionais do turno matutino voltavam à escola para encontrar os colegas do turno vespertino que ficavam na escola. Hargreaves (1998) traz uma comprovação de outros autores afirmando que “o tempo é particularmente importante para derrubar o isolamento dos professores e para desenvolver normas de colegialidade (p. 107)”. E neste caso, um tempo reconhecido como dedicado à profissão, remunerado.

Havia uma preocupação de manter a unidade da escola de forma que as pedagogas reuniam-se sistematicamente para organizar os encontros e discutir as necessidades da escola com a intenção de evitar disparidades entre os turnos de trabalho, ou seja, não permitir a existência de “duas” escolas em uma. As pedagogas providenciavam as condições para que o estudo acontecesse, elas não eram as condutoras exclusivas do processo. Havia a troca de liderança e adequação dos temas às necessidades surgidas nas discussões. O que aparece aqui é a presença

dos princípios teóricos elaborados por Marin, Giovanni e Guarnieri (2011) quando apontam a necessidade de constante reorganização e replanejamento do trabalho com o grande grupo para garantir as articulações e a divisão das tarefas ao longo das múltiplas reuniões.

Havia um compromisso de todos os profissionais com o desenvolvimento da proposta pedagógica da escola e com o desenvolvimento profissional. Houve, desde o início, a substituição do interesse individual pelo coletivo, o individualismo substituído pela colaboração e a colegialidade. Os profissionais da escola partilhavam suas experiências, suas angústias e seus resultados, planejavam coletivamente novas ações e cada um dava a sua contribuição de especialista para a construção de um corpo profissional.

Na primeira fase da prática de formação da escola, as ações de formação eram realizadas para entender e consolidar o PPP, uma vez que ele foi escrito ainda sem a maior parte do grupo de professores especialistas (professores do fundamental II), que só vieram para a escola depois do concurso. Esse colegiado assumiu as diretrizes da SEME e dos moradores para efetuar as mudanças na escola, mas numa segunda e última fase os professores e pedagogos buscavam a formulação e a criação de um currículo próprio, adequado às ambições do grupo e às condições da escola. Tanto na primeira fase, quanto na segunda, a colaboração e a colegialidade tiveram papel fundamental na sua realização como afirma Hargreaves (1998). Para o autor:

A criação de relações colegiais produtivas e de apoio entre os professores tem sido considerada desde há muito, como um pré-requisito para um desenvolvimento curricular eficaz, fundado no estabelecimento de ensino. Sob muitos pontos de vista, a colaboração e a colegialidade ligam o desenvolvimento dos professores e o desenvolvimento curricular (HARGREAVES, 1998, p. 210).

A ideia de fazer uma escola que promovesse uma educação diferenciada só se materializou com a realização do grupo de estudo. O grupo pesquisou junto, planejou junto e acolheu as propostas e ideias dos colegas com o objetivo de experimentar. Havia um pensamento que norteou toda esta pesquisa, que era a busca por uma escola construtivista, proposta pelo documento inicial, mas foi o grupo que definiu o caminho e as condições que iria trilhar esse caminho. Outro fator a ser mencionado é a troca de liderança no grupo, de modo que havia o que Hargreaves (1998) chama de “governo partilhado” e, portanto a formação de líderes, que pudessem, a partir de sua experiência e conhecimento, conduzir e propor as ações da escola.

Vários professores e pedagogos do JAM saíram da escola diretamente para estudos de pós-graduação em nível de mestrado e doutorado depois da experiência de estudo na escola, dando mostras da seriedade dos estudos realizados na escola como declara Célia Tavares:

Pra você ter uma ideia, do nosso grupo, este grupo que eu fiz parte. Primeiro, na primeira seleção de mestrado, quatro passaram. E não tenho dúvida, que o que ajudou estas pessoas era a capacidade de leitura e discussão que nós tínhamos. Claro, tem o mérito deles também, mas mantenho que o fato de fazer uma discussão permanente contribuiu para eles passarem. Na seleção seguinte nós tivemos, se não me falha a memória, três. Então cada seleção de mestrado estava lá o grupo do JAM, fazendo as provas e passando.
(Célia Tavares)

Analisando o exemplo dado pela professora Célia é possível perceber que houve verdadeiramente o fortalecimento dos professores e da prática reflexiva no trabalho e que havia uma colaboração que culminava na ação coletiva na sala de aula, pois os profissionais do JAM planejavam as ações práticas e buscavam o suporte teórico. Há relatos de participação de profissionais vindos de outras instituições, como, por exemplo, o do professor Fabio:

Às vezes tinha convidados, pessoas pra falar de questões relacionadas com o projeto, com educação, profissionais de áreas específicas, às vezes, lembro bem de uma doutora em matemática que falava que a matemática podia ser compreendida e ensinada por todos,

coisa que eu nunca consegui. Professora Dôra da UFES [...]tivemos um tempo que profissionais da UFES tinha programa na escola de atendimento psicanalítico e também encontros periódicos com os professores (Fabio Memelli).

Havia a discussão dos resultados das ações e consequentemente a tomada de outras e novas decisões. É bem mais possível pensar, a partir desses dados, que o fato dos profissionais terem sido escolhidos de forma tão criteriosa tenha, efetivamente, favorecido a formação deste grupo que trouxe um exemplo positivo de colaboração e colegialidade.

Neste ponto do capítulo cabem considerações bem específicas às questões da formação continuada que originaram esta pesquisa.

Verifica-se que a origem da formação continuada na escola está posta desde seu início, desde a necessidade de entender o projeto por parte de todos os envolvidos, principalmente dos que foram sempre chegando, depois ao longo do tempo para outras questões com organização contínua a partir dos debates e das necessidades, contando com equipe pedagógica e com a participação de profissionais de várias áreas do conhecimento. Assim, os depoimentos permitem detectar que havia responsáveis por tal organização, mas sempre com o diálogo com os demais.

Outra ideia forte dentro do grupo e constantemente orientada na formação, é que a educação não se faz somente dentro do espaço físico da escola e por isso os alunos e professores frequentavam exposições de arte, concertos musicais, passeios de lazer e integração e debates políticos. Há o registro da marcha dos alunos e funcionários do JAM pela volta dos 35% para a Educação, Os alunos expunham seus trabalhos, escreviam um jornal, participavam de atividades sociais dentro da escola como a Festa Junina e Mostra Cultural.

Também no grupo de estudos definiram as formas de organização da escola em ciclos de dois anos acabando com o regime seriado, pois entendiam que deveria haver mais tempo para a aprendizagem e a organização seriada não atendia as

necessidades de aprendizagem dos alunos e permitiria a transição dos alunos entre ciclos e sequência no trabalho pedagógico.

E, por último, o grupo, estudando definiu e defendeu novas formas de avaliação. Avaliações periódicas com ampla participação e que serviam de orientação para a continuidade dos projetos, pois detectava os problemas, registrava as conquistas e definia novas ações, atitudes e encaminhamentos. As avaliações nem sempre eram fáceis, mas garantiram a correção de erros e com certeza o fortalecimento do grupo.

Condições de existência dessa formação continuada dependeram da auto-organização desde o início do projeto da escola, passando por todo o trabalho para possibilitar as condições materiais de trabalho, a regulamentação de tal atividade no próprio projeto aprovado pelo Conselho Estadual de Educação, autorizações dadas pela Secretaria da Educação, a existência de uma equipe técnica que realmente desempenhava suas funções e, principalmente, a remuneração pelas horas de trabalho fora das salas de aula.

Além dessas condições há que se ressaltar as condições humanas que perpassam o trabalho podendo ser lembrada, aqui, a citação de Hargreaves (1998, p. 212):

Ensino em equipe, planificação em colaboração, o treino com os pares, as relações com os mentores, o diálogo profissional e a investigação-ação em colaboração. Podem concretizar-se nas conversas na sala dos professores ou fora da sala de aula, na ajuda e nos conselhos relativos aos recursos e em inúmeras outras pequenas mas significativas ações.

Pelos relatos vistos nos elementos estruturantes do projeto da escola, e pelo que já foi apontado até aqui, a formação continuada, especificamente falando, se caracterizou por diversos aspectos entre eles podendo ser destacados pelo menos três. Em primeiro lugar a existência de um PPP que norteava todo o trabalho da

escola consequentemente orientando a formação dos professores que se pautavam pelo que ali estava especificado com seus fundamentos e todo o currículo. Em segundo lugar a ferrenha busca de uma escola de qualidade que alimentava todos os integrantes da escola, como se identifica nos depoimentos de todos os segmentos investigados. Em terceiro lugar deve-se destacar a preocupação com a perspectiva crítica já apontada em outros momentos do texto, culminando nas avaliações constantes e densas relatadas no item anterior, característica fundamental de toda e qualquer atividade que se quer avançada superando dificuldades.

Diante de tais características é possível dizer que a formação continuada existente no JAM, para existir, contou com muitas possibilidades desde a sua criação, já relatada no capítulo anterior e neste; a sua implantação e implementação apesar das adversidades e sua acolhida, desde o início, pelo prefeito e pela Secretaria da Educação, sem dúvida apoios indispensáveis. Identifica-se por tais aspectos a presença das influências macropolíticas e ideológicas como aponta Zeichner (1998) em uma das linhas de pesquisa, o impacto das atividades formativas sobre seus participantes assim como não só o aprendizado de ensinar, mas o de gerir os processos escolares de forma colaborativa, presentes em outras linhas de pesquisa.

Entretanto, há que destacar, também, limites, posto que cabe à pesquisa crítica apontar os problemas também, e não apenas os pontos positivos. Algumas dificuldades perpassaram a realização da pesquisa devido a limites nos procedimentos das equipes da escola e da Secretaria da Educação pela falta de registros disponíveis para consulta. Tal situação acabou por levar a valorizar mais as entrevistas que, sem dúvida ajudaram a recompor o cenário todo, ao lado de outras referências encontradas em obras citadas no início do primeiro capítulo.

A continuidade da existência, não mais do projeto, pois ele está plenamente em funcionamento, mas da EMEF JAM de acordo com suas diretrizes iniciais tem outros limites que são impostos pela tradicional prática da alteração de rumos quando há alteração de governos, as descontinuidades, mesmo quando as

iniciativas são bem organizadas e em pleno funcionamento. Os depoimentos trazem, também, informações sobre isso, apontando que a mudança de governo alterou substantivamente a composição da Secretaria da Educação, manifestou a não aceitação da orientação que a escola possui, criando todo tipo de dificuldades exigindo que os pais e professores desloquem-se em grupo para enfrentar a busca de solução para seus problemas na Secretaria.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando começamos esta pesquisa queríamos falar da Formação Continuada em Serviço e de suas possibilidades. A ideia surgiu depois de observar o programa de formação realizado na escola José Áureo Monjardim em Vitória, no Espírito Santo. Em princípio, este programa era interessante por ter sido idealizado pelos profissionais da escola estar definido no Projeto Político Pedagógico e funcionar por vários anos. Uma escola que por tantos anos mantinha o mesmo grupo e com preocupação de estudar e discutir suas práticas a luz da teoria deveria ter uma boa história, afinal.

Para entender quais as condições que fizeram esse projeto funcionar, foi preciso recuperar dados sobre a instituição, o que permitiu detectar que a escola foi criada em 1969, uma das muitas escolas inauguradas no período da ditadura militar. O governador indicado pelos militares para o Espírito Santo, senhor Cristiano Dias Lopes, tinha um projeto de desenvolvimento para o estado e para conseguir seus objetivos, investiu em programas de alfabetização de adultos, e construção de escolas e o JAM foi uma delas. E funcionou como escola de primeiro grau até ser transferida para a Prefeitura Municipal de Vitória para abrigar uma creche. Mas por falta de alunos acabou sendo fechada, em 1986.

O cenário político mudou completamente em Vitória e a reabertura da escola foi uma reivindicação dos moradores que queriam uma escola diferente, como um projeto coletivo de experiência pedagógica, e esse desejo coincidiu com as aspirações de profissionais da educação lotados na Secretaria Municipal de Educação. Em 1989, o JAM foi reaberto para abrigar uma escola de pré e primeiro grau, com um projeto de educação diferenciado.

Pudemos destacar logo de início que a organização não seguiu os trâmites regulares, ela foi delineada a partir da discussão dos moradores, que já haviam se reunido formando a Associação de pais do JAM, e dos técnicos da Secretaria de Educação (SEME), mas desde o início os membros da associação entendiam, que

para ter validade a experiência precisava da tutela do poder municipal e obedecer às determinações legais sendo que a estrutura da escola tinha o mesmo desenho das outras escolas da municipalidade.

Os moradores assumiram a manutenção da escola para permitir a realização da experiência pedagógica, juntos traçaram as estratégias e planejaram as ações. Foi uma situação inédita na história da educação do Espírito Santo. Mas, para fazer o projeto funcionar era necessário um corpo técnico pedagógico que assumisse essa nova ideia de educação, pessoas que se identificassem com o projeto e a ele se dedicasse. A primeira turma de professores foi convidada a partir das afinidades teóricas, as pessoas foram se integrando ao projeto. Vários profissionais de Vitória perceberam que essa escola abria uma boa oportunidade de colocar na prática o que conheciam na teoria, mas as dificuldades oriundas das pelas precárias condições de trabalho fez com que alguns desistissem.

Desde o início o estudo fez parte do projeto, era preciso formular melhor uma proposta pedagógica, conhecer as teorias que sustentariam o projeto e traçar coletivamente as ações a serem realizadas na escola. Os pais participavam também destas sessões de estudo e colaboravam tentando amenizar as dificuldades para fazer o projeto funcionar. Havia entusiasmo e muita esperança que guiavam aquelas pessoas. Com a ampliação do ensino, e para substituir profissionais que haviam saído da escola, o grupo pensou numa nova estratégia de recrutamento e seleção. Os novos e futuros profissionais passaram a ser encaminhados para a escola depois da sua aprovação em concurso público e entrevista pessoal, na qual o candidato deveria mostrar sintonia com os anseios da educação praticada no JAM.

O grupo de profissionais do JAM tinha então um perfil, e uma das características deste grupo era o desejo de estudar; outra era a vontade de testar, experimentar as teorias, mas, sobretudo com uma preocupação em fazer uma escola diferente. Novamente o estudo coletivo foi o caminho para alcançar os objetivos e traçar novos. Os professores do JAM se reuniam duas noites por semana e participavam de discussões acaloradas, liam as teorias em evidência especialmente as ideias sobre o construtivismo, participação democrática, formação

de cidadania e também na excelência do ensino e aprendizagem. Em pouco tempo o JAM passou a ser conhecido como uma das melhores escolas de Vitória (situação que permanece até hoje).

As boas relações com a secretaria de educação durou muito pouco e com a saída do prefeito Vitor Buaiz, do Partido dos Trabalhadores, substituído pelo tucano Paulo Hartung, a escola passou a ser um problema para a SEME e foi nesse momento que a comunidade se tornou mais forte. Os professores fizeram valer as determinações e conquistas definidas no Projeto Político Pedagógico, que astutamente havia sido registrado no Conselho Estadual de Educação e serviu de garantia legal para a escola continuar firme no seu projeto, especialmente com a manutenção do processo de seleção e da realização das reuniões de estudo.

No percurso da pesquisa pude perceber que outros elementos contribuíram para a realização do projeto: essa excepcional participação dos pais, a busca por melhorias na escola e sua organização em dois colegiados diferentes: a Associação de Pais e o Conselho de Escola. Mas foi o estudo na escola a chave para o sucesso deste projeto. Quando os profissionais técnicos e pedagógicos da escola se uniram e se fortaleceram na defesa do projeto eles conseguiram fazer mudanças impressionantes como: manter a escola pequena com apenas 16 turmas uma para cada “série” em cada turno, que possibilitou a proximidade com o aluno, uma frase que eu ouvi muito dentro da escola foi que “o aluno não é seu ele é nosso”, pois todos eram responsáveis por todos. O tamanho da escola e o número de pessoas envolvidas, para aquele grupo, fez a diferença na realização do projeto.

A questão que deu início a esta pesquisa surgiu quando detectou ser esta escola, uma escola que por tantos anos mantém a preocupação de estudar e discutir suas práticas a luz da teoria. Outra característica interessante do JAM é que grande parte do corpo docente está na escola há mais de dezessete anos. E como não era uma realidade comum às escolas do município, comecei a me interessar e perguntar: como isso podia acontecer naquela escola? O que havia de diferente naquele ambiente que favorecia este cenário? Quais os limites e as possibilidades da criação, implementação e manutenção dessa formação?

A partir dos objetivos traçados, detectou-se que na época da criação e reconstrução da escola havia a ausência de legislação estadual ou municipal que tratasse da criação e regulamentação de escolas com propostas pedagógicas diferentes. Todas as ações foram feitas com base na regulamentação nacional, ou seja, as LDBs e Constituições Federais.

Foram detectadas varias singularidades desta escola desde a sua criação, conforme destacado no primeiro capítulos e no inicio deste texto final. O que permite considerar esse objetivo atingido.

Do mesmo modo o segundo capítulo descreve e analisa as condições da existência da formação na escola com sua característica colaborativa central, cumprindo o objetivo definido com esta preocupação. E no último item do segundo capítulo foi feita a retomada das s dificuldades e vantagens ou possibilidades das formações existentes nesses períodos.

A hipótese inicial foi a de que , para existir e continuar até os dias de hoje, certamente haveria diferenças em relação ao que os estudos denunciavam. Inicialmente a condição hipotética era o organizacional, o que de fato se confirmou por diferentes facetas.

Cabem aqui alguns destaques sobre condições e características dessa formação resgatando-as em relação aos apoios teóricos. Além do que já foi explicitado foi possível perceber também a presença: da superação do hiato entre dois segmentos do ensino fundamental com ações de integração entre professores da 1ª à 4ª e de 5ª à 8ª séries; da inovação com a ruptura do regime seriado; da organização das ações com apoios externos, contando com convidados de perfil acadêmico, além dos que trabalhavam na escola; do exercício adequado das pedagogas em suas funções; da presença de lideranças, da constância da comunicação, cooperação, iniciativa, valorização do conhecimento que Hargreaves (1998) considera como características das economias flexíveis do mundo atual; da necessidade de seguir o currículo centralizado nacional como característica da globalização, mas a manutenção de valores tais como a valorização, a solidariedade

e várias características preconizadas pelas linhas descritas por Zeichner (1997); da possibilidade da formação de todos não só dos professores.

É possível apontar a existência de aspectos defendidos pelos autores selecionados para este estudo: a relação entre diversas dimensões – políticas, pessoais, morais, na escola, no entorno, com a SEME e o governo numa perspectiva de gestão local bem sucedida.

Em síntese, percebemos que o estudo na escola, foi causa e consequência de todas as ações que aconteceram neste projeto, e é por isso que os profissionais da escola usaram de todas as suas táticas e estratégias para mantê-lo e mesmo depois de 20 anos ele ainda resiste, agora sem remuneração extra, sem tempo separado da rotina escolar e ainda atrai para a escola, profissionais com disposição e vontade de estudar.

Termino essa pesquisa com a sensação de que ela não se encerra e outros questionamentos emergiram. Afinal, o que aconteceu no JAM não foi mera obra do acaso, houve uma conjunção de fatores que favoreceram aquela situação, mas seriam necessários todos esses elementos para criar uma escola comprometida com a formação e desenvolvimento profissional? O que aconteceu e ainda acontece no JAM pode ser replicado para outras unidades de ensino? E ainda, cada elemento que deu estrutura para que o projeto JAM existisse é tão complexo e instigante que acredito merece um estudo particular.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARROS, Maricilda. *A escola como espaço de formação continuada de professores: o caso da escola Cidade de Emaús em Belém / PA*. [Dissertação (Mestrado)]. Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemáticas, Universidade Federal de Pará, Belém, 2004.

BARROSO, João. Formação, projecto e desenvolvimento organizacional. In: CANÁRIO, R. (org.). *Formação e situações de trabalho*. Porto: Porto, 1997.

BERNADO, Elisangela. *Formação continuada de professores de escolas organizadas em ciclos*. [Dissertação (Mestrado)], Programa de Pós - Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro: Rio de Janeiro, 2003.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº 4024*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, 1961. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L4024.htm> Acesso em: 13 nov. 2012.

_____. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado, 1967.

_____. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado, 1988.

_____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº 9394*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, 1996. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm> Acesso em: 13 nov. 2012.

CANÁRIO, Rui. *O que é escola? Um “olhar” sociológico*. Coleção Ciências da Educação - Século XXI no. 22. Portugal: Porto, 2006.

DUBET, François. *Sociologia da Experiência*. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

FARAGO, Alessandra. *A escola como locus de formação continuada de professores: possibilidades, desafios e percepções*. [Dissertação (Mestrado)]. Centro Universitário Moura Lacerda, Ribeirão Preto, 2006.

FORNAZARI, Glaucia. *Formação de professores em serviço ou controle? Problematização a partir da bibliografia dos Projetos Especiais de Ação (PEA) desenvolvidos entre 1993 e 2007 numa escola de ensino fundamental da rede educacional da cidade de São Paulo*. [Tese (Doutorado)]. Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009.

FRAGO, Antônio Viñao. Por una historia de la cultura escolar: enfoques, cuestiones, fuentes. Culturas y civilizaciones. *III congreso de la historia contemporánea*, 1996. (série: Historia y Sociedad, no. 5) Ed. Secretariado de publicaciones e intercambio científico Universidad de Valladolid, ano.

GONCALVES, Glaucia. *Formação Continuada de Docentes em Serviço: Uma Estratégia para a Superação das Práticas Tradicionais de Avaliação*. [Dissertação (Mestrado)]. Universidade de Uberaba, Uberaba, 2003.

HARGREAVES, Andy. *Os professores em tempo de mudanças: O trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Lisboa-Portugal: McGraw Hill, 1998.

HEPP, Izabel. *A Formação continuada na escola: treinar para reproduzir ou formar para transformar?* [Dissertação (Mestrado)]. Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2008.

HUTMACHER, W. A escola em todos os seus estados: das políticas de sistemas às estratégias de estabelecimento. In: NÓVOA, A. *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

LIMA, Licínio. *A escola como instituição organizada*. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. *Construindo um objeto: para uma análise crítica da investigação português sobre a escola – O estudo da Escola*. Coleção Ciências da Educação – Portugal: Porto, 1996.

MACHADO, Marco. *A avaliação docente como processo de formação contínua em serviço*. [Dissertação (Mestrado)]. Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

MARCELO, Carlos. Pesquisa sobre a formação de professores: o conhecimento sobre aprender a ensinar. *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo, Set/Out/Nov/Dez 1998, p 51-75.

MARIN, Alda; GIOVANNI, Luciana; GUARNIERI, Maria Regina. Aliando pesquisa e formação de professores do ensino fundamental: rumo à teorização. In: GUIMARAES, Célia, REIS, Pedro, AKKARI, Abdeljalil e GOMES, Alberto (org.). *Formação e profissão docente*. São Paulo: Junqueira & Marin, 2011.

NOGUEIRA, Beatriz. *Formação contínua na escola: a voz dos professores*. [Dissertação (Mestrado)]. Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista – Campus Presidente Prudente, Presidente Prudente, 2006.

OLIVEIRA, José Teixeira de. *História do Estado do Espírito Santo*. 3ª ed . Arquivo Público do Estado do Espírito Santo, Secretaria de Estado da Cultura, Vitória, 2008.

OLIVEIRA, Madalena. *Formação continuada na escola pública e suas relações com a organização do trabalho docente*. [Dissertação (Mestrado)], Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

OLIVEIRA, Valéria. *A escola, espaço coletivo de formação continuada de professores em serviço: limites e possibilidades*. [Dissertação (Mestrado)]. Programa de Mestrado em Educação, Universidade de Uberaba, Uberaba, 2006.

SANTOS, Antonio. *Formação Continuada de Professores em Serviço: tentativas, avanços e recuos na busca de práticas cooperativas durante o HPTC*. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

SHIROMA, E. ; MORAES, M. C. M.; EVANGELISTA, O. *Política educacional*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SOUSA, Eda (Org.). *Avaliação de Docentes e do Ensino*. Leituras Complementares. Brasília 1998, p. 7- 45 (apostila).

TORRES, Rosa. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, M. Lívia de; WARDE, Mirian J; HADDAD, Sérgio (Orgs.). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 1996.

VITÓRIA. *Projeto Pedagógico da escola de Pré e 1º Grau "José Áureo Monjardim"* (Redação final de Carlos Eduardo Ferraço). Vitória, 1992.

WEBER, M. Os fundamentos da organização burocrática: uma construção do tipo ideal. In: CAMPOS, E. (Org.) *Sociologia da burocracia*. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

ZEICHNER, Kenneth. Tendências da pesquisa sobre formação de professores nos Estados Unidos. In: *Revista brasileira de Educação*. ANPED, n.º 9, set/dez. 1998, p. 77-87.

ANEXOS