

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC – SP.**

NEUSELY FERNANDES SILVA-SPEAKES

**“REBELDES COM CAUSA”:
NARRATIVA CONSTRUÍDA NA FORMAÇÃO COLABORATIVA DE
PROFESSORES NA ESCOLA.**

DOUTORADO EM EDUCAÇÃO: HISTÓRIA POLITICA SOCIEDADE

**SÃO PAULO
2017**

NEUSELY FERNANDES SILVA-SPEAKES

**“REBELDES COM CAUSA”:
NARRATIVA CONSTRUÍDA NA FORMAÇÃO COLABORATIVA DE
PROFESSORES NA ESCOLA**

Tese apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para a obtenção do título de Doutora em **Educação: História, Política, Sociedade** sob a orientação da Prof. Dra. **Luciana Maria Giovanni**.

SÃO PAULO

2017

Banca Examinadora

A meus pais Carlos e Adeir e
minha tia Penhaque sempre
acreditaram em mim
mais do que eu mesma.

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora Professora Doutora Luciana Maria Giovanni, por sua extrema generosidade e que cuidou para que eu não desviasse do caminho.

Aos amigos que fiz nessa trajetória no EHPS pela cumplicidade, parceria e preciosos ensinamentos.

Aos professores Doutores Alda Marin, Kazumi Munakata, Circe Bittencourt, Katya Braghini, José Geraldo Bueno, Carlos Giovinazzo, Odair Sass pelo exemplo e paciência.

À Elizabete Adania (Betinha) por sua inesgotável paciência, amizade e dedicação.

Aos Diretores da EMEF “José Áureo Monjardim” Professoras Andreia Sarmento e Vera Maciel, que permitiram que esta pesquisa se realizasse.

Aos professores Ana Maria Côgo, Andreia Sarmento, Célia Villela Tavares, Geovana Canal, Fabio Memelli, Rosi Andréa Mendes Gomes, pela disponibilidade, amizade e generosidade.

À Família Memelli (Fabio, Vilma, Marina, Daniel e Bia) que cedeu sua varanda para nossos encontros de estudo e reflexão.

À minha companheira de vida Kristina Michelle Silva-Speakes, pelos anos de angústias e conquistas e ainda pela disposição e disponibilidade para ler, reler e reler meu texto.

À minha família Luciana e Marcos Lima, Max Janauê Fº, Carlos Roberto Fernandes, Pedro Lucas Fernandes, Gabrielle Fernandes, Kézia e Jackson Fernandes que sofreram comigo e torceram sempre.

À Agência Financiadora CNPq pela ajuda financeira.

SPEAKES, Neusely Fernandes Silva. 2017. “*Rebeldes com causa*”. Narrativa Construída na formação colaborativa de professores na escola. Tese de Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUCSP.

RESUMO

Esta pesquisa visitou o programa de formação colaborativa e contínua de professores em serviço da Escola Municipal de Ensino Fundamental José Áureo Monjardim da Rede Municipal de Ensino de Vitória-ES. Tal programa constituiu espaço de reflexão. A pesquisa analisou a ação da escola e também, sua relação com a agenda oficial para as escolas do município de Vitória-ES. O objetivo deste trabalho foi delinear algumas das ações coletivas dos professores na busca por uma continuidade de formação e aprendizado e seus resultados na formação individual, no fortalecimento do grupo e no trabalho prático com os alunos. Investigou ainda como um grupo fortalecido pela formação continuada responde às situações de conflito muitas vezes propostas pelos oficiais de ensino. Forneceram os apoios teóricos autores como John Dewey, Andy Hargreaves, José Contreras, Kenneth Zeichner e Henry Giroux, entre outros que ajudaram a entender o processo de formação de um professor preocupado com sua realidade e de seu grupo, sua escola e como agir sobre essa realidade. O suporte teórico contribuiu especialmente para iluminar os conceitos de formação, autonomia, colegialidade, reflexão e resistência que balizaram o processo de compreensão da ação dos professores e formação colaborativa na escola. A coleta dos dados foi realizada por meio de encontros dialógicos com grupo de 05 professores da escola. Nos encontros os professores compartilharam a sua experiência que se diferencia da praticada por outras escolas da rede municipal de ensino, pois, apresenta uma valorização do estudo coletivo. O grupo se reúne toda semana por duas horas para estudar temas determinados. A escolha temática, geralmente é feita na tentativa de responder às questões que se apresentam no cotidiano escolar. A pesquisa investigou como, desta reflexão, o grupo tomou decisões e assumiu posições que mudaram a organização pedagógica da escola e, em alguns momentos resistiu em aceitar determinações governamentais que entendia serem contrárias ao desejado e planejado pelo grupo. A escola tem um histórico de enfrentamento e oposição para com a Secretaria Municipal de Educação, razão pela qual a Secretaria tentou inviabilizar a existência do grupo de estudo. Para entender melhor o processo desta escola e o estudo coletivo como espaço de reflexão, capaz de criar e fortalecer a autonomia, bem como o ânimo de resistência a tudo que não é em favor da escola, esta pesquisa inspirou-se no trabalho metodológico dos pesquisadores Ivor Goodson e Scherto Gill que fazem uso da narrativa e discussão como pedagogia de formação. A pedagogia narrativa traz a voz dos agentes e lhes devolve o devido protagonismo. Fizeram parte do conjunto de dados analisados nesse estudo, os depoimentos dos professores e a análise de documentos. Os resultados revelam que dos diálogos/narrativa emergem memórias de um tempo individual e coletivo vivido e compartilhado, que resultaram em mudanças de comportamento e compreensão nos indivíduos/sujeito coletivo, sobre a realidade que os cerca, sobre si mesmos e seus propósitos e significados pessoais e profissionais. Revelam um processo de reflexão colaborativa, que se transforma em autoconhecimento e aprendizagem da profissão, ou seja, em formação: de um lado, um estoque de aprendizagens, conhecimentos e habilidades, compartilhado e utilizado pelo grupo, para questionar os acontecimentos do dia a dia e, de outro lado, uma “identidade narrativa”, uma estratégia para aprendizagem de pessoas adultas, que compartilham saberes, situações, tempos e espaços profissionais.

Palavras chaves: Autonomia na escola, Narrativa Pedagógica, Formação continuada de professores em serviço.

ABSTRACT

This research visited the collaborative continuing professional education program for in-service teachers at the Municipal Elementary School José Áureo Monjardim, part of the municipal school system in the city of Vitória, Espírito Santo. The program was a place of reflection. The research analyzed the school's actions as well as its relationship with the official agenda maintained by the city of Vitória-ES. The objective of this work was to outline some of the collective actions taken by teachers in the search for continuity in professional education and the results on individual learning, the strengthening of the group, and pedagogical practice with students. The research also investigated how a group strengthened by continuing education responds to situations of conflict, oftentimes proposed by education officials. Theoretical foundations were provided by authors such as John Dewey, Andy Hargreaves, Jose Contreras, Kenneth Zeichner and Henry Giroux, among others who helped to understand the process of preparing teachers who are concerned with their own reality, that of the group, and of their school, as well as how to act upon that reality. Theoretical support especially contributed to highlighting the concept of education, autonomy, collegiality, reflection and resistance which were benchmarks for comprehending the teachers' actions and the collaborative professional education at the school. Data collection was carried out using dialogical encounters with a group of 05 teachers from the school. During the encounters, the teachers shared experiences which differed from those practiced in other schools within the municipal school system in that their program presented an accentuated appreciation for collective study. The group meets every week for two hours to study specific, predetermined topics. The thematic choice is usually made in an attempt to answer the questions that arise in everyday school life. The research investigated how, on the basis in their reflections, the group made decisions and adopted particular stances that changed the pedagogical organization of the school and, at times, resisted government determinations that it considered to be contrary to that which was desired and planned by the group. The school has a history of standing up to and opposing the Municipal Secretary of Education, which is why the Secretary tried to prevent the existence of the study group. To understand this school and its collective study group as a space for reflection, capable of creating and strengthening autonomy, as well as the spirit to resist anything that does not favor the school, this research was inspired by the methodological work of Ivor Goodson and Scherto Gill who use narrative and discussion as pedagogy practice. Narrative pedagogy brings forth the voice of the agents and allows them to assume the role of protagonist. Included in the data analyzed were teachers' statements and school documents. The results reveal that from the dialogues / narrative emerge the memories of an individual and collective time lived and shared that resulted in changes in behavior and understanding in the individuals / collective subject about the reality surrounding them, about themselves, and their personal and professional intentions and meanings. They reveal a process of collaborative reflection, which becomes self-knowledge and learning about the profession, that is, continuing education: on the one hand, a stockpile of learning, knowledge and skills, shared and used by the group to question the events of everyday life and, on the other hand, a "narrative identity", a learning strategy for adults who share knowledge, situations, times and professional spaces.

Key words: Autonomy in schools, Pedagogical Narrative, Continuing education of in-service teachers.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO 1 – Produção acadêmica sobre a formação de professores na escola	23
1.1 No Brasil	24
1.1.1 Em Bancos de Teses e Dissertações	24
1.1.2 Revistas e periódicos em arquivo eletrônico	34
1.2 Algumas informações sobre essa produção em outros países	37
CAPÍTULO 2 – Apoios teóricos	44
2.1 O professor como profissional reflexivo segundo Dewey (1979) e Zeichner (1993, 1996, 2008)	45
2.2 A cultura da colaboração segundo Hargreaves (1998)	50
2.3 Autonomia docente segundo Contreras (2002)	52
2.4 Processos de resistência dos professores na escola segundo Giroux (1983 e 1997)	56
2.5 Uso da narrativa coletiva como instrumento metodológico na formação pedagógica na perspectiva de Goodson e Gill (2011)	58
CAPÍTULO 3 - A escola: contexto da pesquisa	67
3.1 Perfil atualizado da escola JAM	67
3.2 Um pouco da história da escola	69
3.3 – O grupo de estudo: a escola como local de aprendizagem, colaboração, reflexão e suas consequências	74
3.4 As decisões livres na escola e suas consequências	80
CAPÍTULO 4 - A voz dos professores	89
4.1 Ingresso e percurso dos professores narradores na escola	94
4.2 A estrutura da narrativa construída pelos professores do JAM	98
A narrativa: a voz da rebeldia	101
CONSIDERAÇÕES FINAIS	132
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	142
ANEXOS	145

LISTA DE ANEXO

Anexo 1: Termo de consentimento livre

145

LISTA DE SIGLAS

ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ASSOPAES	Associação de Pais e Alunos do estado do Espírito Santo
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações.
CA	Ciclo Avançado
CAE	Conselho de Alimentação Escolar
CAPES	Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior
COMFUEFUN	Conselho Municipal de Acompanhamento e Controle Social do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e valorização do Magistério
CNE	Conselho Nacional de Entidades
CNTE	Confederação Nacional de Trabalhadores de Educação
CTA	Corpo Técnico Administrativo
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
GT	Grupo de Trabalho
IBICT	Instituto Brasileiro de Informações em Ciência e Tecnologia
IFES	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo.
JAM	José Áureo Monjardim
JB	João Bandeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
PAN	Padre José de Anchieta
PEA	Projetos Especiais de Ação
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PNE	Plano Nacional de Educação
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
PPP	Projeto Político Pedagógico
PT	Partido dos Trabalhadores
SEME	Secretaria Municipal de Educação
SGE	Sistema de Gestão Escolar
SciELO	Scientific Electronic Library Online
TAN	Tancredo de Almeida Neves
TIC	Tecnologias da informação e comunicação
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Frequência de estudos encontrados no Banco de Teses e Dissertações da CAPES

26

Tabela 2: Frequência de artigos científicos encontrados no Scielo

35

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Fotografia da reunião de professores para estudo do Projeto Político Pedagógico	76
Figura 2: Fotografia da reunião dos Professores no grupo de estudos da EMEF JAM	77
Figura 3: Fotografia da discussão dos pressupostos teóricos do Projeto JAM	79
Figura 4: Fotografia da Apresentação de Dança Circular com alunos da EMEF José Áureo Monjardim, no Parque Botânico da Vale – Vitória, ES - Brasil. Comemoração do Dia Mundial do Meio Ambiente–2012	83
Figura 5: Fotografia da reunião de pais realizada na EMEF JAM	87
Figura 6: Fotografia da camiseta com a foto de todos os professores, usada na escola com as frases “Tribo do JAM” e “Rebeldes com causa” na frente e “Quem tem luz própria ninguém pode apagar” nas costas	100

Lo que brilla con luz propia
Nadie lo puede apagar
Su brillo puede alcanzar
La oscuridad de otras costas.

(Canción Por La Unidad de Latino América – Pablo Milanés)

INTRODUÇÃO

Minha trajetória na direção deste estudo começa pelo fato de que como profissional da área de educação e também com formação em Comunicação Social, sempre tive o interesse em entender como as pessoas se organizam nas suas relações e como esta organização afeta a vida dos indivíduos e do grupo, especialmente dentro da escola. Ao ingressar na Escola Municipal de Ensino Fundamental José Áureo Monjardim (EMEF JAM, ou “o JAM”) e integrar-me nesse grupo de profissionais, destacou-se imediatamente como a constituição desse colegiado se deu de forma diferente das outras escolas públicas nas quais eu havia trabalhado. É neste contexto que nasce uma curiosidade que substanciou minha dissertação de mestrado e posteriormente provocou os questionamentos para esta pesquisa de doutorado.

Ingressei na Prefeitura de Vitória, por meio de concurso público, como membro do quadro efetivo do Magistério Municipal de Vitória em 2002. No processo seletivo por minha colocação tive a oportunidade de escolher uma escola bem localizada. E, foi assim, pela localização, que me tornei professora de Língua Inglesa da EMEF JAM. Na época, exatamente nos últimos anos do governo de Luiz Paulo Vellozo Lucas do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), a escola passava por várias dificuldades, pois sofria explícito boicote da Secretaria Municipal de Educação (SEME). A escola era conhecida em toda a rede como *combativa*, e fazia muito barulho envolvendo professores, funcionários, pais e principalmente alunos, denunciando as ações da prefeitura contra a escola e contra a educação do município. Não demorei muito a perceber o ambiente efervescente da escola. Fiquei muito surpresa quando, na minha primeira reunião de pais e profissionais, convocada pelo Conselho de Escola, um salão cheio discutia as razões pelas quais a escola deveria paralisar suas atividades e fazer uma série de protestos públicos. Nunca tinha visto algo similar em toda a minha vida profissional. Pais e alunos defendendo uma greve do magistério? Imagine!

Ainda no meu primeiro ano, fui eleita e atuei no Conselho de Escola, representando o

segmento do magistério. A partir desta primeira experiência, pude observar de perto que o incentivo à atuação política não era um discurso vazio de na instituição, era uma ação a ser vivida, uma que extrapolava os muros da escola e permeava a vida de toda a comunidade JAM. Assim, foi graças ao JAM, onde encontrei um cenário bem diferente do que eu tinha visto antes, que aprendi a lutar e militar pela causa da educação pública.

Essa luta seguiu para o nível municipal. Participei, inclusive sendo escolhida presidente, do Conselho Municipal de Acompanhamento e Controle Social do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e valorização do Magistério (COMFUEFUN) de Vitória-ES quando tive a oportunidade de aprender mais sobre a importância de discutir e conhecer a política de financiamento da educação. Logo depois, me tornei membro do Conselho de Alimentação Escolar (CAE) e representante do Espírito Santo no Conselho Nacional de Entidades (CNE) dentro da Confederação Nacional de Trabalhadores de Educação (CNTE), participando da discussão do novo Plano Nacional de Educação (PNE) e das propostas de planos de carreira para os profissionais da educação pública.

No JAM, embora a luta pela educação pública de qualidade tem um forte caráter externo, levando sempre a discussão para as mais diversas instâncias fora do ambiente local da escola, a militância se dá, em primeiro lugar, dentro da escola e nas suas práticas pedagógicas. A escola possui uma organização diferente dentro da rede municipal. O JAM tem o regime de avaliação qualitativa por objetivos e a estruturação escolar é feita em sistema de ciclos, que não é comum no estado do Espírito Santo. Filosofia faz parte das disciplinas da grade escolar e a disciplina de Língua Estrangeira é oferecida em contra turno. E o mais importante: de acordo com o Projeto Político Pedagógico (PPP), a formação dos profissionais acontece na escola semanalmente, mesmo sofrendo frequentes “ataques” do sistema municipal.

A pesquisa que resultou na minha dissertação de mestrado, *Formação colaborativa de professores em serviço: O caso da EMEF José Áureo Monjardim, Vitória - ES* (SILVA, 2013), estudou a história do programa de formação continuada de professores em serviço desenvolvido *por e com* professores dessa escola e mostrou como seu compromisso com a formação criou um ambiente próprio à discussão democrática dos temas e a preocupação com a oferta de uma educação voltada para o desenvolvimento intelectual, cultural e social de todos os sujeitos envolvidos no processo educativo, bem como a construção de uma prática que tornasse isso possível. A pesquisa, no entanto, se ateve ao período inicial do projeto da escola (1989 – 1996), quando o poder público apoiava tal iniciativa e contribuía de todas as formas possíveis com as ações promovidas na escola.

A pesquisa não mostrou o período posterior a 1996, que trouxe mudanças drásticas, alterando o cotidiano da escola. A troca de governo, tanto no âmbito local quanto nacional, fez da prefeitura, antes uma aliada dos pensamentos e ações progressistas, uma adversária que, além de não dar apoio, passou a não suprir as necessidades da escola.

Os governos respectivos de Paulo Hartung e Luiz Paulo Vellozo Lucas, ambos do PSDB, mudaram as formas de organização da formação continuada, permitindo somente o programa institucionalizado oferecido pela SEME, com profissionais e temas selecionados. Foi preciso, então, resistir.

A primeira providência tomada pela SEME foi o corte da remuneração pelas horas extras dedicadas ao estudo e a formação que o JAM fazia nas noites de terça e quinta-feira. Mas, apesar de não contar mais com compensação financeira, os professores não abriram mão de continuar seu horário coletivo de estudo na escola e criaram outros formatos de reunião. Uma das soluções foi usar parte do tempo do horário letivo de um dia da semana. Mas esse modelo foi considerado inapropriado e até mesmo ilegal, com a justificativa de que tirava tempo de aula dos alunos, prejudicando o número de horas determinado por lei.

Deste modo, a formação feita no interior da escola, que antes fazia parte das metas oficiais passou a ser “fora da lei”, pois nos dias e horários definidos para as reuniões de estudo, os alunos passaram a ser dispensados mais cedo, diminuindo o turno letivo e, supostamente, descumprindo a determinação das 800 horas dispostas semanalmente em vinte e cinco horas. Algumas ações, tais como a inclusão da Filosofia na grade curricular da escola e a oferta de disciplinas no contra turno, que aconteciam na escola justificavam a aparente redução em carga horária. Dessa maneira, o número de horas superava em muito a conta oficial e, assim, a escola conseguiu impor suas condições e manter o programa de formação continuada em serviço com quase todas as características dos tempos iniciais.

Vale dizer que, da mesma forma que estas soluções tenham salvado o programa, elas, de certo modo, prejudicaram a possibilidade de congregar todos os professores em uma única reunião de estudos. Antes todos se reuniam em um horário alternativo. Durante a semana os professores do turno vespertino permaneciam na escola e os do turno matutino retornavam às dezoito horas e as reuniões aconteciam no período noturno, isso quando as reuniões não aconteciam no sábado. Para esse novo desafio de dividir um encontro unificado em múltiplos encontros, foi importante a sintonia entre os profissionais do Corpo Técnico Administrativo (CTA)¹. Como esses profissionais têm carga horária de trabalho diferenciada, ficou sob a responsabilidade do CTA fazer a conexão entre os turnos.

Esta escola, porém, não foi a única da Rede Municipal de Vitória atingida pelas novas diretrizes oficiais e outras escolas, tais como EMEF João Bandeira, EMEF Anacleto Schneider, e a Escola Experimental da Universidade Federal de Espírito Santo (UFES), também construíram formas e estruturas de resistência a partir da Formação continuada em serviço. Uma característica comum a essas escolas foi o fato desta formação ser feita de forma colaborativa, na qual os pares agem igualmente, trazendo os problemas e as soluções

¹Denominação utilizada na Prefeitura de Vitória para o grupo formado por pedagogos, coordenadores de turno e diretores.

para as discussões, em uma dinâmica em que não há uma hierarquia de posições e, sim, um compromisso com o crescimento pessoal e profissional, principalmente um compromisso com a manutenção da qualidade de vida dentro das escolas. É preciso destacar que algumas destas outras escolas mencionadas tinham em seus quadros de funcionários professores oriundos do JAM.

Para levantar os elementos que deram estrutura àquele projeto, conforme apresentado na dissertação de mestrado já citada, interessou-me ver como a escola passou de “modelo” a “fora da lei”. Percebi que seria interessante examinar ainda mais a Formação continuada na Escola, agora com a perspectiva de entender as mudanças e as permanências promovidas por essa organização colegiada e como esses aspectos fundamentaram as ações do grupo e de seus indivíduos. Enfim, após estudar a história do programa de Formação Continuada em Serviço, mergulhar nesse movimento de resistência pela voz dos professores permitiu conhecer as razões pelas quais eles resistiram para manter seus objetivos e princípios. A investigação revelou quais foram os caminhos que eles tomaram e como esse movimento se constituiu em parte e em resultado do fortalecimento do grupo e da formação colaborativa, na criação desta colegialidade real. Ou seja, este estudo permitiu ver os elementos que contribuem para entender o papel do professor na situação atual da Formação Continuada em Serviço como os motores para a realização dessa pesquisa.

Pretendeu-se, portanto, compreender, no processo de formação continuada em serviço realizado pelos professores na EMEF JAM, bem como na organização desta escola, substanciada pelos conceitos de autonomia, colegialidade e resistência, como atitudes tomadas e sustentadas coletiva e colaborativamente, contribuíram para construir uma educação que valorize as pessoas e traga crescimento ao processo e aos seus agentes.

Conforme exposto na minha dissertação foi possível perceber que a escola ainda mantém este programa de formação colaborativa apesar das mudanças administrativas

impostas pelas autoridades do município. Algumas **questões** emergiram e incitaram a buscar entender quais são os limites e possibilidades dessa continuidade:

- O que de fato permanece das suas características iniciais?
- Qual o perfil das relações atualmente na escola?
- Qual a influência e papel desse tipo de formação realizada na escola no desenvolvimento profissional, autonomia e comportamento de resistência dos professores no debate com a agenda oficial?

Para dar encaminhamento a esta pesquisa foi necessário reconhecer um **objetivo geral** – descrever e analisar a formação colaborativa continuada em serviço dos professores para entender a sua relação com a prática e a posição ou ação política desses professores.

E também traçar **objetivos específicos** como:

- Descrever as práticas de formação na escola que ainda permanecem e identificar suas características atuais;
- Investigar o percurso de formação dos professores e sua participação na manutenção do programa de formação continuada na escola;
- Delinear as linhas de conflito, aceitação e resistência dos professores como resultado da ação formativa.
- Descrever a relação do ente coletivo dos professores com o sistema educacional e sua agenda.

Esses objetivos ajudaram a encaminhar os destinos da pesquisa para que, concretamente, pudessem de alguma forma, responder às questões formuladas e ver a viabilidade da confirmação ou não das ideias manifestadas em forma da **hipótese**, de que os professores são impelidos a continuar seu processo de aprendizagem – que, por sinal, pode ser observado em pesquisas, mostrando que esta é uma preocupação mundial e uma condição imposta para a profissão de professor, como informam Marcelo (1998), Zeichner (1998) e Roldão (2005, 2007), por exemplo. Mas, essa formação continuada deve ser fruto de um

desejo de aperfeiçoamento e como resultado de uma ação refletida, algo que vá concretamente contribuir para o desenvolvimento profissional e a prática na escola, ou seja, a formação deve servir a um propósito. E considerando a natureza social da tarefa do professor, esse propósito deve atender os anseios da coletividade.

A formação continuada como produto de uma reflexão, fruto da busca por uma educação melhor, na qual os professores tenham consciência de seu papel na sociedade e sua responsabilidade de fazer da escola um caminho para a construção de uma sociedade mais justa, alicerçada em princípios democráticos, deve acontecer como um exercício desta democracia. A ideia é que os professores tomem para si a responsabilidade e atuem como protagonistas de sua aprendizagem e criem um ambiente que valorize a autonomia. E ainda, é desejável que os professores direcionem as mudanças a serem efetivadas tanto no trabalho individual como coletivo na escola. E que isso ocorra após a discussão e manifestação do pensamento livre. A formação colaborativa de professores deve ser um lugar de fortalecimento da colegialidade real e terreno fértil para criação de vínculos fortes.

Assim, essa pesquisa tentou mostrar que a formação continuada em serviço, quando acontece em ambiente de colaboração e autonomia, promove o fortalecimento do grupo de tal maneira que determina a atuação da escola, busca estratégias e práticas para manter esses princípios e manter se, inclusive como forma de resistência para defender sua condição social e política.

O **desenho desta pesquisa**² segue uma abordagem qualitativa constituída pela construção de uma narrativa feita com a colaboração de professores cuja atuação na escola passa de uma fase no programa de Formação Continuada em Serviço para outra. A narrativa foi construída de forma colaborativa, a partir de depoimentos de cinco professores -

² Vale assinalar aqui que esta pesquisa obedeceu às disposições do Comitê de Ética em Pesquisa da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, segundo as quais, o pesquisador assume a responsabilidade de preservar os direitos e dignidade dos sujeitos e instituições da pesquisa, divulgando apenas as informações autorizadas pelos mesmos e tomando as medidas necessárias para minimizar riscos de constrangimentos e maximizar os possíveis benefícios.

participantes. Nos dois encontros, quando foram colhidos e gravados seus depoimentos, os professores usaram suas próprias vozes para escrever a história da escola com ênfase no programa de Formação continuada em Serviço e apresentar suas impressões.

No primeiro encontro narrativo os professores deram seus depoimentos e ajudaram a construir a identidade deste grupo da escola, como um sujeito independente, trabalhador, entusiasmado, voluntarioso, rebelde, mas muito consciente. A colaboração entre os narradores permitiu que os fatos tivessem um rumo narrativo; a construção em parceria eliminou a confusão e possibilitou o esclarecimento dos fatos e das memórias. Mostrou também que suas experiências possuem uma memória seletiva, dando maior ou menor ênfase a determinados momentos dessa trajetória. No segundo encontro os narradores fizeram uso da transcrição do encontro anterior. Naquele momento puderam verificar suas afirmações, corrigir dados e acrescentar livremente outras informações.

A proposta metodológica usada nesta pesquisa foi inspirada nos trabalhos de Ivor Goodson e Scherto Gill (2011), mais precisamente no seu trabalho intitulado *Narrative Pedagogy*, ainda não publicado no Brasil. O livro e o estudo, que representa, resultaram de um encontro entre a pesquisadora Scherto Gill, que desenvolvia uma pesquisa sobre o uso de histórias de vida na formação de professores, e Ivor Goodson que simultaneamente trabalhava em um programa chamado “Learning Lives” financiado pelo Conselho de Pesquisa Econômica e Social, também usando histórias de vida. Suas conversas desembocaram na construção de um projeto paralelo, no qual Goodson e Gill iniciaram um estudo sobre o uso pedagógico da narrativa.

Esse encontro de métodos e discussões trilhou a trajetória que começou pela narrativa de aprendizagem e caminhou para o interesse recíproco pelo trabalho da narrativa como um encontro dialógico, entendendo a narrativa como uma pedagogia, pois invoca uma *terceira* voz, que é a voz da colaboração entre as pessoas envolvidas no encontro narrativo.

Eles também investigam o uso da narrativa na transformação de memórias e uma compreensão de como a narrativa ajuda a mudar a maneira que os grupos ou comunidades interagem e coexistem dentro uma sociedade. Reconstrução narrativa, portanto, não é apenas um processo individual de criar um novo conjunto de histórias do auto e nova moral, mas também um processo que pode fornecer uma base para grupos e comunidades para consolidar o seu senso de integridade e bem-estar.

Os autores utilizam em seus estudos a narrativa coletiva como forma de construção e reflexão sobre a prática com objetivos de crescimento da consciência individual. Esta pesquisa inova ao usar as narrativas colaborativas para a reflexão coletiva da prática, oferece o que eles chamam de *pedagogia narrativa* no ensino e aprendizagem dentro de uma comunidade, entre pares e, nesse caso, aprendizagem narrativa a serviço da formação de professores.

Assim, com as ideias de Goodson e Gill (2011), este estudo intentou construir coletivamente uma narrativa que, ao mesmo tempo, trouxesse à luz a história da formação na escola e levasse a todos nós (uma vez que eu, como pesquisadora, tive um papel ativo na construção narrativa) envolvidos neste processo a uma reflexão que pudesse responder às questões aqui levantadas.

A escola pesquisada é a EMEF JAM, escola Municipal de Ensino Fundamental José Áureo Monjardim, que está localizada no bairro Fradinhos, na cidade de Vitória, ES. Esta escola atualmente é composta por um grupo de alunos e profissionais assim distribuídos, conforme dados da secretaria da escola³.

- Alunos do Matutino = 238
- Alunos do Vespertino = 236
- Professores do Matutino = 20

³Dados fornecidos pela diretora Vera Maciel, em 23 de Março de 2017.

- Professores do Vespertino = 20
- CTA do Matutino = 02 Coordenadoras de turno e 02 Pedagogas
- CTA do Vespertino = 02 Coordenadoras de turno e 02 Pedagogas
- 01 Diretora

Os alunos são distribuídos em 09 turmas no matutino e 09 turmas no turno vespertino, sendo uma para cada ano do ciclo de aprendizagem. Os professores dos ciclos iniciais são especialistas com formação em Pedagogia. Os professores dos ciclos finais têm a formação específica da sua área de atuação: Arte, Ciências, Educação Física, Filosofia, Geografia, História, Língua Estrangeira Moderna, Língua Portuguesa e Matemática, sendo 01 para cada turno. Não estão incluídos nos dados acima o professor de Informática, o Coordenador e mais dois estagiários do Programa de Tempo integral, que também atuam na escola.

Como procedimento de pesquisa foi requerida e, prontamente concedida, a autorização para a realização dos trabalhos na escola, entrevistas aos professores, e o exame de documentos e materiais da escola, que se apresentou aberta e interessada na pesquisa.

O **primeiro capítulo** apresenta a produção acadêmica sobre a temática da formação continuada de professores em serviço, com um panorama das pesquisas registradas nas fontes oficiais disponíveis, tais como Bancos e Teses e *sites* na *internet* com informações sobre revistas e artigos. Este panorama se apresenta bastante limitado por duas razões: a primeira pela dificuldade de encontrar informações bem organizadas à disposição, pois algumas fontes de pesquisa passam por momentos de reformulação; a segunda razão é que, apesar do grande interesse em estudar a formação de professores é pequeno o número de trabalhos que, de alguma forma, procuraram a voz do professor como base de discussão acadêmica.

Esse capítulo traz, primeiramente, uma visão sobre algumas pesquisas realizadas no Brasil e seus posicionamentos sobre o tema. Em um segundo momento, o estudo busca informações sobre a produção em outros países em especial Espanha, Portugal e os Estados

Unidos. Esse capítulo ajuda a localizar e justificar esse estudo no cenário acadêmico.

O **segundo capítulo** faz uma revisão teórica dos conceitos que sustentam a discussão sobre a formação colaborativa. Ele está dividido em blocos de análise. O primeiro refere-se ao conceito de reflexão com o apoio do pensamento de autores como Dewey e Zeichner. O outro conjunto de autores ajuda a entender a ideia de colaboração, especialmente nos trabalhos de Hargreaves e Fullan, Contreras e Henry Giroux. E, por fim, ainda como apoio teórico, é apresentado o pensamento de Goodson e Gill para ajudar a justificar as escolhas metodológicas desse trabalho.

O **terceiro capítulo** mostra o contexto desse estudo, a escola, sua organização, o perfil dos professores, o Projeto Político Pedagógico (PPP), o sistema em que está inserida e especialmente o programa de formação dos professores.

O **quarto capítulo** apresenta a voz dos professores. É uma análise das impressões colhidas nos encontros narrativos e, ao final, em separado, a narrativa em sua integralidade como aconteceu nos dois momentos de diálogo.

Finalmente, aparece em forma de considerações, o que humilde e limitadamente foi possível concluir dessa experiência. O resultado desse encontro com um sujeito tão vibrante como o Grupo JAM, que resiste e insiste em continuar existindo.

1. PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA ESCOLA

A formação continuada de professores é o processo de aprendizagem que acontece após a formação requerida para o exercício da profissão. Pode ser vista como atualização de conhecimentos, capacitação, treinamento e aquisição de novas habilidades. Esta modalidade de formação pode ser imposta ou voluntária, acontece no curso da carreira profissional e tem vários formatos diferentes. Esta pesquisa estudou uma modalidade: a formação colaborativa coletiva que acontece no ambiente de trabalho.

Como a carreira e atuação do professor são de suma importância para a organização da sociedade, existe todo tipo de interesse na formação desse profissional, inclusive pelos meios acadêmicos.

Assim, conhecer a produção acadêmica sobre a temática em estudo e quais as tendências presentes nessa produção consistiu no primeiro passo para a elaboração desta pesquisa. Esta ação teve dois claros propósitos: o primeiro, verificar como foi abordado o tema aqui proposto por outros pesquisadores em nível semelhante, ou seja, na pesquisa acadêmica qualificada, ver se houve interesse por parte da academia em discutir a formação de professores que acontece dentro da escola e quais os seus direcionamentos teóricos e empíricos. O outro objetivo desta ação foi tentar entender se esta pesquisa, com a sua abordagem teórica e metodológica encontra espaço e relevância e de fato contribui para esse debate dentro da academia.

Em um cenário de aproximadamente duas mil pesquisas voltadas para o estudo da formação continuada de professores, foi necessário definir critérios mais restritos e selecionar trabalhos que tratassem como foco principal a formação continuada *no local de serviço*. Para tanto foram selecionadas fontes como portais oficiais de registro de pesquisa acadêmica para busca dessa produção no Brasil e em alguns outros países.

1.1 No Brasil

Em busca da produção acadêmica brasileira sobre a temática em estudo foram consultadas três fontes específicas: os bancos de teses e dissertações da Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES) bem como o Banco de dados da coleção de revistas e artigos científicos da Scientific Electronic Library Online (SciELO) e o GT 8 da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). A contabilização de trabalhos nessa busca, no entanto, ficou comprometida, pois, alguns desses sítios na *internet* vêm passando por reformulações nos últimos anos e seus dados apresentaram algum tipo de inconsistência, como o número de trabalhos registrados e a data inicial dos registros. Antes das reformulações, os bancos de dados registravam trabalhos desde a década de 1980, atualmente esses trabalhos estão sendo revistos, impedindo a localização de pesquisas e publicações sobre o tema anteriores a 1996, de modo que não há segurança com relação às informações disponibilizadas por esses portais. No entanto, o transtorno não impediu a possibilidade de desenhar o cenário nacional das pesquisas sobre o assunto.

1.1.1 Em Bancos de Teses e Dissertações

Foi encontrado um número muito grande de trabalhos envolvendo a “formação continuada de professores” como tema principal de pesquisa na área da Educação. Aproximadamente mil e setecentos trabalhos englobando teses, dissertações e artigos estão registrados nos bancos de teses e dissertações da CAPES e na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informações em Ciência e Tecnologia (IBICT).

Nesses dois bancos de dados, os primeiros registros apresentam publicações a partir de

1996 e continuam até 2016, sendo um total de 1799 pesquisas catalogadas como dispostas na Tabela 1. As pesquisas tratando especificamente sobre a “formação colaborativa continuada de professores em serviço” são apenas trinta e uma, sendo que a primeira menção é de um trabalho de 1997. Nesta nova disposição dos bancos de dados, não aparecem trabalhos já conhecidos e utilizados como referência desse e outros estudos. É o exemplo da pesquisa de Giovanni (1994) que introduz uma interessante discussão sobre a e pesquisa-ação, que pode ser considerado uma forma pioneira de abordar a importância da formação realizada no local de serviço. A pesquisadora discute as possibilidades de construção coletiva e o estudo para o planejamento, execução e avaliação de projetos e práticas pedagógicas sob a ótica da pesquisa colaborativa realizada na escola e por seus agentes.

Esta afirmação é sim uma preocupação com a forma como atuam os órgãos responsáveis por construir e alimentar esses bancos de dados. Tais métodos aparentam uma seleção descontinuada e aleatória das pesquisas, que retira dos pesquisadores a oportunidade de conhecer trabalhos fundamentais para as áreas e campos de estudo. A mencionada tese de Giovanni (1994) é ainda hoje utilizada como fonte e recurso de pesquisadores que procuram entender a formação reflexiva dos professores diante de sua prática cotidiana, como é o caso do livro *Formação de Educadores: saberes e práticas em discussão* de Marizete Lucini e Simone Lucena, publicado em janeiro de 2017, pela Editora EdUPE de Sergipe.

Desta forma é possível afirmar que a formulação das bases de dados, como está organizada, não permite uma visão real da produção acadêmica sobre o tema. Embora sua consulta ainda sirva como uma fonte importante, uma vez que mostra a compilação dos trabalhos e permite uma visão dos temas proeminentes bem como os centros de pesquisa de maior ênfase e evidência destes mesmos temas.

O primeiro registro de pesquisas aparece em 1996⁴. Os dados mostram que a formação continuada de professores, desde então, é tema de interesse quando se pensa em discutir academicamente a educação e que, a partir dos anos 2000, é possível ver um crescimento do interesse pela formação continuada de professores. O aumento nos registros mostra que o tema ganhou, progressivamente, um volume maior de trabalhos. No entanto, a leitura dos resumos mostrou uma tendência na pesquisa em propor cursos envolvendo o estudo continuado de professores, especialmente por outras áreas do conhecimento, como a Medicina, Biologia, Administração de Empresas e até mesmo Turismo. Os trabalhos apresentam algum tipo de conhecimento adicional a ser ensinado ou cobrado dos professores, especialmente os professores de áreas específicas como Letras/Línguas e Ciências como Matemática, Física ou Química, por exemplo.

Tabela1. Frequência de estudos encontrados no Banco de Teses e Dissertações da CAPES.

Ano	Formação continuada de professores	Formação colaborativa continuada de professores em serviço.
1996	05	
1997	08	01
1998	07	
1999	09	01
2000	17	01
2001	23	01
2002	22	02
2003	48	02
2004	41	
2005	51	01
2006	60	03
2007	111	02
2008	111	01
2009	98	01
2010	118	01
2011	114	
2012	127	
2013	168	01
2014	202	04
2015	242	05
2016	211	04
Total	1793	031

Fonte: Tabela elaborada pela pesquisadora, com base no Banco de Teses e Dissertação da CAPES

⁴ Dados atualizados em 29 de Abril de 2017.

Com base nos dados e na leitura dos resumos das pesquisas, disponíveis para consulta no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, verifica-se que a maior parte dos trabalhos entre os anos de 2008 e 2014 concentram suas atenções na formação do professor alfabetizador e na aquisição de habilidades exigidas pelo uso das novas tecnologias na escola e pelos professores, como o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) das plataformas eletrônicas da Educação à Distância. Foi possível verificar que as pesquisas estão concentradas na Universidade Federal do Pará, na Universidade de Brasília e no Estado de São Paulo na Universidade Júlio Mesquita nos campi de Araraquara, São José do Rio Preto, Bauru e Rio Claro.

Sendo assim, apesar dos quase dois mil trabalhos voltados para a formação continuada do professor ao buscar especificamente “formação continuada de professores em serviço” deparamos com terreno árido e, de fato, foi encontrado um único registro de pesquisa voltada para estudar a ação entre pares como forma de melhorar a vida na escola, na formação do indivíduo e do grupo, ou mesmo voltado para a formação colaborativa democrática realizada no interior da escola.

Não há trabalhos acadêmicos, sejam eles teses ou dissertações, que apresentem a ideia de colaboração, a não ser como intervenção externa – em geral de uma universidade – que contribua com a prática da escola. Muitos destes trabalhos têm apelo específico para uma suposta dificuldade da escola, como por exemplo, as questões surgidas após as políticas de inclusão de pessoas com algum tipo de necessidade especial de aprendizagem.

Quatro das trinta e uma pesquisas selecionadas aparecem discutindo a formação colaborativa de professores e foram produzidas pelo Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), sob a orientação das professoras Fernanda Liberali e Maria Cecília Camargo Magalhães, nas perspectivas de Per Erik Ellstrom e Lev Vygotsky, voltadas especialmente

para a interação na aquisição e produção de conhecimento/aprendizagem entre professor e aluno na área da linguagem.

Aparece ainda nos registros a (minha) Dissertação de Mestrado (SILVA, 2013) produzida no Programa de Estudos Pós-Graduado em Educação: História, Política, Sociedade da PUC-SP, sob a orientação da professora Alda Junqueira Marin, que efetivamente discute a formação feita na escola de forma colaborativa, sem a intervenção externa como propulsora da experiência de formação continuada.

Foram destacadas algumas das pesquisas encontradas em formato de tese ou dissertação, que pudessem trazer à superfície alguns aspectos da discussão sobre a formação de professores feita na escola, a maioria em obediência à determinação governamental, com políticas de formação continuada.

Em suas dissertações, Farago (2006) e Nogueira (2006) trataram de analisar o funcionamento da formação na escola, fazendo uma avaliação positiva do programa implantado pelo governo do Estado de São Paulo, que é uma formação institucionalizada, na qual os professores são compelidos a participar. Porém, um aspecto relevante 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, na tentativa de efetuar uma mudança, transformar a própria escola e a si mesmo. Conforme depoimentos recolhidos por Farago (2006) 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 (Prof. Gisele, P17).

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, P17, p. 87).

Outras pesquisas como a de Fornazari (2009) trazem 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 (PEA), destinados à formação de professores em serviço, devido ao caráter de educação continuada que esses projetos têm 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.

Seguindo a mesma linha de raciocínio crítico que Fornazari (2009), Hepp(2008) procura:

(...) 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)

A pesquisa de Hepp (2008) faz um estudo da formação realizada na escola e usa a visão sociológica para discutir os conceitos de subordinação, alienação, dominação e a formação do professor, seguindo uma perspectiva gramsciana. A pesquisadora explica:

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)

Hepp (2008) 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.

Bernardo (2003) é outra pesquisadora 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 revelaram 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, de acordo com a pesquisadora, poderia estar 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.

Giovanni (1994) antes de todas as pesquisas acima mencionadas já alertava para a necessidade de uma investigação sobre a relação entre a formação continuada de professores e qualidade de seu desempenho profissional. A pesquisa propõe que esse desenvolvimento profissional aconteça no ambiente de trabalho e leva em consideração dois aspectos:

a) a formação inicial vivenciada pela maioria dos professores nem sempre cria as condições necessárias para a continuidade de seu desenvolvimento profissional, individual e coletivo; e b) as condições de trabalho dos professores, na maioria das escolas, caracterizam-se por gerar atuações docentes individuais e solitárias, interações esporádicas e superficiais entre profissionais da equipe escolar, além de um trabalho de orientação pedagógica autoritário e não sistemático. (GIOVANNI, 1994. p. 1-2)

A pesquisa de Giovanni denuncia a realidade da escola, a necessidade de um novo tipo de formação continuada e o uso do ambiente de trabalho para esta empreitada. Usando a metodologia da pesquisa-ação, ela propõe o uso deste espaço para construção de um ambiente de reflexão sobre a ação e a busca coletiva de soluções para as diversas situações da escola que desafiam o preparo e conhecimento do professor. Porém, apesar de bastante relevante, especialmente pela radiografia precisa que faz da escola e suas inter-relações, Giovanni propõe e desenvolve seu estudo a partir da análise de uma experiência de colaboração entre a escola e a universidade.

Assim, observando a produção acadêmica brasileira produzida sobre o tema foi possível verificar que alguns trabalhos discutem a formação em serviço como treinamento, capacitação para a implantação de um programa governamental. Outros fazem uma análise crítica desta formação como método de controle por parte dos sistemas educacionais ou exploram a perspectivas dos atores da formação na escola como os docentes ou os coordenadores pedagógicos, por exemplo. De qualquer modo, nenhum trabalho ou artigo possibilita conhecer uma realidade como a que está proposta nesse estudo, que analisa e descreve um programa de formação *na e pela* escola. É possível supor que a análise traz

novos elementos para compreensão desse tipo de iniciativa da escola e seus professores, bem como é possível pensar na possibilidade de tal programa ser replicado como modelo de construção de uma formação mais efetiva para a escola e seu cotidiano.

No seu artigo *Ambiente escolar e as ações de formação continuada*, Giovanni (2003) questiona as ações tradicionais de formação professores e a organização da escola para garantir esta formação. A autora levanta novas demandas para a formação, mostrando a necessidade da escola refletir sobre suas práticas e buscar conhecer suas reais necessidades, ela entende que a sociedade sofre transformações e que os modelos e formatos de formação de professores em serviço precisam acompanhar esse movimento, reconhecendo o que muda e o que permanece na sociedade, até porque novos conhecimentos pedem novas estratégias, novos recursos, novas habilidades, novas competências e novas abordagens.

Giovanni (2003) lembra que o professor é, por sua formação, um profissional que deveria ser capaz de refletir sua própria prática e suas condições de trabalho e que, ao longo de sua carreira, por meio da reflexão, pode buscar o exercício da democracia e da liberdade como forma de atuação:

Ou seja, ser capaz de indagar e refletir sobre suas condições de vida e de trabalho é condição profissional por excelência do professor, a ser aprendida e exercitada ao longo de sua formação e é esta condição que vai lhe permitir manter princípios, ideias, ideais, atitudes e conhecimentos recebidos ao longo da formação, apesar das interdições e mensagens contrárias postas pela prática docente e pela realidade escolar ao longo do exercício de sua profissão. (GIOVANNI, 2003, p.208)

A pesquisadora traz estas reflexões baseadas nos resultados de pesquisa colaborativa realizada com professores da escola pública e, além de chamar à reflexão, as novas demandas da escola e da formação em serviço, traz algumas ideias norteadoras como elementos e condições essenciais, sistemática e intencionalmente buscados para reconhecer “o potencial formativo das situações do trabalho” (GIOVANNI, 2003, p. 211), tais como:

- A intencionalidade do processo - que é a decisão firme e o envolvimento real no processo de formação, o reconhecimento da importância da formação como um processo necessário.
- Produção de conhecimento – é o reconhecimento das situações de trabalhos como “situações que favorecem o processo cognitivo” e que esse processo rico de produção não só para a solução de problemas cotidianos, mas também de formação que podem desencadear ações individuais e coletivas.
- A dimensão coletiva – é o reconhecimento de que as ações de formação são coletivas. Embora o esforço reflexivo seja de caráter individual, ele necessita de apoios e, portanto, só é realmente efetivo quando assume a dimensão coletiva.
- O caráter prospectivo – é a capacidade de se apropriar de seu conhecimento no sentido de buscar novas mediações, refletir sobre a ação não é voltar no tempo, mas é sim saber exatamente o que buscar para os próximos passos.
- Pensar simultaneamente formação e gestão da escola – é a ideia de que a formação supera a ideia de somente transmissão de conhecimento quando esta vinculada a ideia de reconhecer as necessidades da escola e sua forma de gestão.
- Aprendizagens e mudanças também para escola – a realização de mudanças nas organizações acontece quando a escola pode se tornar eixo ou unidade de processos de formação e mudanças e somente se isso acontecer internamente.
- Trabalhar sob a forma de projetos – com metas coletivas e buscando aprender a trabalhar em grupo fortalece a dimensão coletiva e a busca solidária da aquisição e produção de conhecimento.

Silva (2013) apresenta o projeto de formação de professores da escola JAM. A autora cuida de apresentar a criação do programa desde sua fase inicial, ainda como uma ideia a ser formalmente planejada e construída concretamente. A escola em questão entende a formação feita na escola como parte essencial para a conquista de seus objetivos e concretização de seus projetos. Com o objetivo de descrever e entender aquele processo. É feito um registro da história da escola apresentando personagens essenciais como os primeiros diretores, pais, professores, funcionário e alunos envolvidos no projeto da escola.

Ao estudar o caso do JAM, a autora apresenta possibilidades de que um sonho coletivo pode sim resultar em uma conquista coletiva. São fundamentais para a construção da escola JAM o respeito ao PPP da escola formulado coletivamente e o papel atuante do Conselho de Escola, como órgão executor e fiscalizador das propostas e ações da escola.

Depois de analisar documentos e entrevistar pessoas chaves para entender a história do JAM, Silva determinou sete categorias que ela classificou como “elementos estruturantes do projeto JAM” para analisar os aspectos que permitiram a criação da escola como resposta aos anseios de uma comunidade. São eles: o envolvimento das famílias, o processo de recrutamento dos professores, o sentimento de pertencimento, as condições materiais, o interesse comum, a avaliação, e o estudo na escola.

A pesquisa de Silva (2013) apresenta o início da construção do projeto JAM como fruto de esforço coletivo, interesse comum e busca por uma escola e, conseqüentemente, uma sociedade diferente. Apresenta a escola de uma forma mais íntima e traz o estudo, ou seja, a formação realizada na escola como um caminho para o crescimento de toda a coletividade, o elo que liga os desejos à ação.

1.1.2 Revistas e periódicos em arquivo eletrônico

Ao buscar a produção de artigos voltados para o assunto ou com essa perspectiva, usando as mesmas chaves de busca, apresentadas na Tabela 1. Surgiram 35 artigos registrados no *Scielo* e nenhum deles cuida diretamente de discutir a formação colaborativa de professores em serviço, conforme dados apresentados a baixo, na Tabela 2.

Tabela 2. Frequência de artigos científicos encontrados no Scielo.

Ano	Formação continuada de professores	Formação colaborativa continuada de professores em serviço.
2003	1	
2004	1	
2005	1	
2006	1	
2007	4	
2008	3	
2009	2	
2010	4	
2011	2	
2012	1	
2013	1	
2014	4	
2015	7	
2016	4	
Total	35	00

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base no Scielo– *Scientific Electronic Library Online*

A leitura desses artigos, no entanto, revelou as mesmas questões das dissertações e teses e, embora possam servir de referência e sejam valiosos para esse estudo de fato, mostram visões e fundamentação teórica diversa da que ora se propõe e nenhuma trata da formação colaborativa em serviço.

A ANPEd tem um grupo de trabalho especialmente dedicado à formação de professores (GT 08) e reúne trabalhos registrados e publicados em suas reuniões periódicas em âmbito regional e nacional e na sua Revista Brasileira de Educação.

Fundada em 1978, a ANPEd tem o objetivo de discutir e promover a pesquisa em educação e está vinculada aos cursos de pós-graduação *stricto sensu* em educação. Em 1983, em meio ao momento de convulsão social e político no qual várias organizações profissionais e científicas discutiam o modelo de formação de professores, foi então criado o Grupo de Trabalho de Licenciaturas, que posteriormente se transformou em Grupo de Trabalho de Formação de Professores, apresentado pela primeira vez na 16ª Reunião Anual. Essa reunião marcou o reconhecimento da entidade dos novos rumos da pesquisa acerca da formação dos professores, olhando os trabalhos produzidos na academia.

Não cabia mais, portanto, falar apenas das licenciaturas, e a ANPEd com uma perspectiva diferente amplia seus objetivos e passa a:

(...) entender como objeto global do campo de pesquisa sobre formação de professores o estudo do processo de construção, desenvolvimento e aprofundamento do conhecimento e das competências necessárias ao exercício da profissão de ensinar, seus impactos e resultados. (ANPEd, s.p.)

Com essa nova perspectiva a discussão sobre a formação de professores acolheu pesquisas de variados matizes considerando todos os aspectos relacionados à construção e autoconstrução do profissional de educação, incluindo assim a formação continuada.

O Grupo de Trabalho de Formação de Professores da ANPEd mantém atualizado registro de pôsteres, artigos e relatórios das suas atividades. Os textos disponíveis e públicos apresentam discussões sobre a formação continuada e até mesmo relatos de experiência, fazendo uma análise dessas experiências de formação e como elas acontecem. Nenhum dos relatos disponíveis se aproxima da experiência do JAM.

Em 2008 este GT definiu pela criação de uma revista eletrônica para congregar os relatos de pesquisas e artigos de relevância sobre a formação do professor. A revista *Formação Docente* é de publicação semestral, com trabalhos oriundos das pesquisas realizadas nos programas de educação no Brasil e no exterior e faz uma análise dos programas de formação inicial e continuada. É uma publicação que tem uma definição política na direção da democracia e da justiça social e combate àquelas oficiais que contrariam essa postura.

Ainda na ANPEd, analisando os textos da *Revista Brasileira de Educação*, foi possível encontrar vários artigos que tratavam da formação do professor, não somente produzidas pelo GT8, mas por todos os outros 23 grupos temáticos. Os artigos e trabalhos da revista da ANPEd, ao longo de todos esses anos, mostram uma profunda preocupação com o tema, mas também não têm publicação similar que possa ser comparada com a história da escola JAM.

No exame dos resumos destaca-se o fato de que vários artigos científicos em publicações relevantes que cuidam da formação continuada em serviço levantam a importância desta modalidade de formação, mas não elaboram nenhum argumento explicitamente que alicerce a ideia de colaboração ou trabalho colaborativo produzido pelos próprios envolvidos como ponto fundamental na sua formação, de tal modo que comprometa a originalidade desta pesquisa.

1.2 Algumas informações sobre essa produção em outros países

Uma vez apuradas as pesquisas brasileiras, a etapa seguinte foi buscar alguns autores que pudessem apresentar contribuições relevantes para pensar a formação realizada em serviço, e que tendem a ser referências em para as pesquisas nacionais. Destacam-se aqui: Marcelo (1998) com um panorama (ainda que parcial) das pesquisas sobre formação de professores na Europa, Zeichner (1998) com um mapa das pesquisas nos Estados Unidos e Roldão (2005) que faz um extenso levantamento da realidade portuguesa.

Para esses autores, as pesquisas sobre a formação de professores têm crescido significativamente, a partir dos anos 1990, assim como evoluíram as preocupações em ampliar os modelos de análise.

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 exibir diferenças de um estado para outro, sem interferência direta do governo federal. Como existe uma insuficiência de profissionais disponíveis, podem ser criados “caminhos alternativos” para formação e, conseqüentemente, para a compleição dos quadros nas unidades de ensino. A maior carência de professores está

presente nos grandes centros urbanos e, nesses centros, nas escolas públicas em regiões de baixo nível econômico, compostas por alunos que não falam inglês e não são brancos na sua maioria.

Segundo Zeichner (1998), as cerca de 1300 escolas de formação de professores nos Estados Unidos continuam formando professores para atuarem em escolas de classe média, branca e monolíngue (apenas Inglês) e, diante dessa realidade, entre 30% e 50% dos profissionais abandonam a carreira até o quinto ano, aumentando a defasagem. Segundo o autor, isso acontece pelo baixo status da profissão, pelas condições inadequadas de trabalho e pela falta de autonomia profissional. Desse modo, os cursos de formação inicial e continuada de professores passam a dar ênfase à formação de professores reflexivos.

Com um quadro preocupante como este apresentado por Zeichner, fica evidente a importância de discutir e tentar entender a formação inicial e continuada de professores e, portanto, existe um número grande de pesquisas sobre o tema. Na época, esta área de pesquisa era ainda recente, mas segundo o autor, crescia consideravelmente e atraía pesquisadores por todo o país em todas as principais universidades. Zeichner analisa as pesquisas produzidas nessa área e as apresenta agrupadas em categorias que se sucedem e, ao mesmo tempo, coexistem cronologicamente.

No início as pesquisas preocupavam-se com programas de “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 houve um deslocamento dos estudos positivistas e experimentais do treinamento de professores, para a utilização de métodos naturalistas ou interpretativos, 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, cujas pesquisas descreveram 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). O autor tem 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).

A última linha de pesquisa destacada por Zeichner 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 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 a fora.

Aprender a ensinar também é uma preocupação predominante nas pesquisas realizadas na Europa – foco do estudo realizado por Marcelo (1997).

No entanto, em outro trabalho, Marcelo (1998), afirma que a indagação maior é 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* dos professores e c) por último a pesquisa sobre o *conhecimento didático* do professor.

Com a intenção de descobrir como é formado o professor, Marcelo (1998) divide esses estudos em três grupos. O primeiro grupo se refere às pesquisas sobre a *formação inicial de professores* que tratam quase exclusivamente sobre o estágio, ou seja, as oportunidades concretas dos estudantes terem contato real com a profissão, a escola e o ensino, e também avaliam os tipos e execução destes estágios e comparam os programas e as pesquisas sobre estágio e formação inicial em vários países da Europa, Ásia, América e Oceania.

O segundo grupo de pesquisas têm o foco voltado para os *professores principiantes e sua iniciação profissional*. São pesquisas que discutem o processo de aprender a ensinar. A preocupação maior destes estudos está em discutir a transição que os indivíduos vivem na passagem de aluno a professor. São pesquisas que abrangem o período de tempo dos primeiros anos da atuação profissional e segundo os estudos ficou demonstrado que é um período bastante conturbado.

(...) as pesquisas têm demonstrado que é um período de tensões e aprendizagens intensivas, em contextos geralmente desconhecidos, e durante o qual os professores principiantes devem adquirir conhecimento profissional, além de conseguir manter certo equilíbrio pessoal. (MARCELO, 1998, p.62)

Para os pesquisadores dedicados a esse tema importa saber o que representa essa oportunidade de aprender e ensinar e quais as implicações profissionais e pessoais que

seguiram como consequência deste processo.

Finalmente, o autor se refere às pesquisas sobre o *desenvolvimento profissional docente*, que constituem o último grupo. Neste grupo, embora os procedimentos da pesquisa, em sua maioria, sejam entrevistas, conversas, questionários, 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.

Assim, por caminhos diferentes, americanos e europeus, estudam as diferentes fases da vida profissional, buscam o mesmo lugar, pretendem o mesmo fim.

Marcelo (1998) 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, para tentar preencher algumas das lacunas deixadas pelas pesquisas anteriores.

Embora o trabalho de Marcelo (1998) traga o panorama europeu de forma global, destaca-se especificamente o cenário da produção investigativa de Portugal. Esta produção acadêmica e científica foi amplamente revisada no trabalho da pesquisadora Maria do Céu Roldão, que analisou o conjunto das pesquisas sobre formação de professores em Portugal no período compreendido entre 1990 a 2004, com o objetivo de identificar as características, temáticas, suportes teóricos e metodológicos proeminentes nas obras acadêmicas que envolveram a formação contínua de professores.

Roldão iniciou sua revisão sobre a pesquisa em formação continuada de professores motivada pela criação de normatização portuguesa a partir de 1980, que versava sobre a matéria, considerando em princípio tal processo como um direito do professorado. Em 1986, a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº. 46 de 14 de outubro de 1986, no seu capítulo IV, art. 35) declara que o professor tem direito a uma formação continuada, diversificada que

“assegure o aprofundamento e atualização de conhecimentos e de competências profissionais” (ROLDÃO, 2005, p.110). A Lei também abriu a possibilidade de mobilidade na carreira baseada na continuidade dos estudos. Porém, em 1989, o direito garantido em Lei passou a ser um dever que condicionou a progressão de carreira. Em 1990, a publicação do Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores vai confirmar esse direito/dever e dar diretrizes e objetivos claros a essa modalidade de formação.

Toda essa movimentação promoveu a criação de centros que ofereciam todo tipo de curso de formação continuada, bem como um “surto de desenvolvimento de Mestrados em Educação e Ciências da Educação, frequentados por docentes de todos os níveis de ensino” (ROLDÃO, 2005, p.113). E, conseqüentemente, houve uma profusão de pesquisas e estudos empíricos sobre a formação, a problemática dos centros e seus cursos.

Roldão (2005) fez um extenso levantamento dos trabalhos acadêmicos, visitando as bases de dados da Biblioteca Nacional e dos centros de documentação das universidades públicas e privadas de Portugal. Nessa busca, usando os descritores chaves: formação contínua de professores e formação de professores, a pesquisadora deparou-se com algumas dificuldades tais como, o “defasamento entre a catalogação de alguns trabalhos mais recentes (realizados em 2004) e a sua disponibilização ao público” (p.114) e também o conjunto de pesquisas que, apesar de mencionar a formação de professores, apenas inferiam a possibilidade de serem utilizados em algum curso de formação e, portanto, não contribuíam para o levantamento da autora.

A pesquisadora analisa um conjunto de dissertações, teses e artigos científicos, separando-os por temas, incidência nos anos e nos vários centros de estudos. Roldão verifica os temas mais recorrentes e conclui que, em Portugal, a maioria dos trabalhos nessa década trata da formação pessoal e profissional do professor, priorizando o indivíduo em detrimento da dimensão organizacional da escola. A avaliação dos profissionais em relação aos cursos

oferecidos e da formação recebida também é alvo de estudo dos pesquisadores.

Os trabalhos, de um modo geral, são omissos aos impactos desta formação nas escolas e na vida e formação dos alunos.

Interessante mencionar que Roldão (2005) percebe o surgimento, em 1995, de “uma tese que chama atenção para a importância das dinâmicas dos *círculos de estudo* como uma modalidade que responde à formação em contexto” (p.134). Em 1997 aparecem mais trabalhos cujo objeto é a *formação centrada na escola*. Essas pesquisas mostram o papel do professor e suas organizações para atingir metas e necessidades de formação.

O levantamento feito por Roldão e sua análise permitem conhecer o caminho trilhado pelas pesquisas realizadas em Portugal, bem como as novas perspectivas apontadas para a formação continuada de professores, comprovando a importância, relevância e fluidez do tema.

2 APOIOS TEÓRICOS

Este capítulo apresenta o pensamento de pensadores e sociólogos da educação que se dedicaram a estudar o professor como um profissional capaz de produzir, construir, absorver e manipular conhecimento. Seu pensamento e discurso convergente, na perspectiva de discutir a importância de um profissional empenhado com o autodesenvolvimento, que conheça o seu papel social e político, bem como papel representado na transformação da escola e da sociedade.

O contato com os autores ajudou a compreender os processos de organização escolar e, a partir das questões que suscitaram esse trabalho, foi necessário entender alguns conceitos que direcionaram e alicerçaram a presente pesquisa.

Afinal de que formação esta pesquisa trata, o que é autonomia *da* e *na* escola? E existe a autonomia do professor? Que tipo de profissional autônomo é esse? Como ele se constitui como um profissional reflexivo? Essa autonomia e reflexão resultam em posturas de resistência para a defesa de suas ideias e até mesmo sua autodefesa? É preciso resistir?

E ainda, como entender o pensamento e comportamento dos agentes estudados nessa pesquisa, senão por sua própria voz?

A busca de apoios teóricos para a pesquisa encaminhou à seleção de uma série de leituras que responderam às questões e objetivos propostos, bem como, à definição de procedimentos metodológicos que pudesse congrega a compreensão teórica e a investigação empírica, com destaque para os temas como reflexão, colegialidade, autonomia, resistência pela perspectiva dos seguintes autores:

Dewey(1979): que trata em especial da formação do profissional reflexivo cuja capacidade de pensar e também construir uma cadeia de pensamentos, questiona a validade das crenças e

fundamenta a criação de outras crenças baseadas nos resultados da experiência;

Zeichner (1993, 1996 e 2008): por sua análise crítica do pensamento e formação reflexiva do professor;

Hargreaves (1998): que analisa o cenário de conflito entre a modernidade e a pós-modernidade que afeta a profissionalização docente e ainda por suas definições de colaboração e colegialidade nas relações internas da escola;

Contreras (2002): que trata em especial da autonomia do professor – uma das chaves para entender a questão da profissionalização docente;

Giroux (1983 e 1997): com a definição do processo de resistência dos professores na escola e a visão do professor como um intelectual capaz de fazer pedagogia rumo à crítica da aprendizagem;

Goodson e Gill (2011): Por meio de sua obra “Narrative pedagogy: life history and learning” contribui como caminho metodológico escolhido para a realização deste trabalho como forma de dar voz a coletividade em estudo.

2.1 O professor como profissional reflexivo segundo Dewey (1979) e Zeichner (1993, 1996, 2008).

As décadas de 1970 e 1980 marcaram a busca por um profissional reflexivo na escola. Prova disso é que era (e ainda é) muito comum encontrar tais expressões em documentos e programas de formação de professores, tanto na formação inicial como na formação continuada. Isso servia como uma contraposição à ideia de treinamento, na qual o professor recebe orientações e atua conforme é determinado.

Alarcão (2005) entende o professor reflexivo como um profissional que necessita saber quem é e motivos pelos quais atua, tendo consciência do seu lugar na sociedade. Para a autora “os professores têm de ser agentes ativos do seu próprio desenvolvimento e do funcionamento das escolas como organização ao serviço do grande projeto social que é a

formação dos educandos” (p.177).

Assim, é possível entender o profissional reflexivo como aquele que pensa sobre sua ação, traça seus objetivos, determina autonomamente sua atuação e reflete sobre essa ação no sentido de incrementar consciência a esse processo.

Esses conceitos de reflexão e professor reflexivo foram primeiro cunhados por John Dewey ao discutir a capacidade de pensar do professor, no início do século XX. Dewey (1979) acreditava que a reflexão “começa quando começamos a investigar a idoneidade, o valor de qualquer índice particular e saber qual a garantia de seus dados” (p.21) Ou seja, para Dewey, a inquirição, a dúvida, o questionamento e a não aceitação automática de qualquer verdade faz com que o sujeito reflita sobre as ações a ele imputadas. A reflexão está intimamente ligada à pesquisa. A reflexão é o princípio de ação do pensamento.

Dewey (1979) traz, então, a ideia de que “o ato de pensar reflexivo deve constituir um fim educacional” (p.27) como uma forma de emancipar o professor e retirá-lo das automáticas ações rotineiras e fazer com que suas ações sejam, sim, frutos de uma escolha consciente de atitudes e procedimentos, depois de considerar suas situações e condições de trabalho.

O pensamento reflexivo (...) é uma capacidade que nos emancipa da ação unicamente impulsiva e rotineira. Dito mais positivamente: o pensamento faz-nos capazes de dirigir nossas atividades com previsão e de planejar de acordo com fins em vista ou propósitos de que somos conscientes; de agir deliberada e intencionalmente a fim de atingir futuros objetos ou obter domínio sobre o que está no momento distante e ausente. Trazendo à mente as consequências de diferentes modalidades e linhas de ação, o pensamento faz-nos saber a quantas andamos ao agir. Converte uma ação puramente apetitiva, cega e impulsiva, em ação inteligente. (DEWEY, 1979, p.26)

Assim, o autor mostra a importância do pensamento transformado em ação como uma ferramenta educacional a ser usada pelo professor como forma de dar características de inteligência e criticidade ao seu trabalho, em contraste com a repetição autômata e automática, que configuram a rotina do professor, que apenas repete suas ações sem buscar uma

explicação para elas e, conseqüentemente, a possibilidade de alteração quando necessária.

Um leitor de Dewey, o professor Kenneth Zeichner é quem, nas décadas de 1970 e 1980 traz à tona novamente a busca pelo professor reflexivo. Preocupado com as alterações sociais de seu tempo e a imobilidade das práticas educacionais, Zeichner (1993) reacende a discussão sobre o papel do professor e sua forma de atuação sobre a realidade que o cerca. Ele propõe “o professor como um prático reflexivo” (p. 15), alguém que por meio de ações conscientes busca entender e agir sobre a sua realidade dentro e fora da sala de aula, fazendo valer o seu conhecimento, a sua formação e a sua experiência especialmente na solução de problemas escolares. Esse professor busca a melhoria do seu trabalho de ensino e também aprendizagem.

O Conceito de professor como prático reflexivo reconhece a riqueza da experiência que reside na prática dos bons professores. (...) Reflexão também significa o reconhecimento de que o processo de aprender a ensinar se prolonga durante toda a carreira de professor. (ZEICHNER, 1993, p.17)

Para o pesquisador, na segunda metade do século XX, a procura por um profissional capaz de uma prática reflexiva, oriunda de uma necessidade de formação continuada dos professores e da formação de professores capazes de entender sua prática e seu tempo, desencadeou na banalização do termo e dos conceitos. O que mereceu uma reflexão e uma crítica, especialmente no que tange ao uso desses conceitos como estruturantes na formação docente.

O autor faz um resgate do termo e se assume como o primeiro a usar a ideia de “prática reflexiva na formação docente”, pioneiramente em um artigo de 1981, depois de compilar suas experiências adquiridas na formação de professores na Universidade de Madison, Wisconsin, EUA.

A ideia de reflexão, resgatada das formulações de John Dewey, se justificava como uma resposta à ausência de pesquisas e estudos que “ajudassem a compreender as racionalidades ao uso de diferentes estratégias de ensino, ou que auxiliassem a tomar decisões

que vão ao encontro das necessidades dos estudantes” (ZEICHNER, 2008, p. 536). Era preciso discutir e questionar a formação vista como treinamento de professores e a visão destes como profissionais técnicos da educação, percebendo que os professores desempenham funções mais amplas.

Os docentes deveriam entender as razões e racionalidades associadas com as diferentes práticas e que desenvolvesse a capacidade de tomar decisões sábias sobre o que fazer baseadas em objetivos educacionais cuidadosamente estabelecidos por eles, dentro do contexto em que trabalham e levando em consideração as necessidades de aprendizagem de seus alunos. (ZEICHNER, 2008, p.536)

O movimento internacional que se desenvolveu, a partir especialmente da década de 1990, usou a ideia de reflexão de forma massiva, proposta por todos os programas de formação, com o objetivo de provocar o professor a olhar cuidadosamente para a própria prática, discutir os saberes necessários para o exercício de sua profissão, buscar a continuidade de seu aprendizado, e observar as boas práticas dos “bons professores”. No entanto, as ideias de professor reflexivo e prática reflexiva na formação docente não funcionaram como deveriam. Na realidade, essa retórica, nas palavras do próprio Zeichner (1993, 1998, e 2008) fez muito pouco para fomentar o desenvolvimento dos professores. Muito pelo contrário. Foi usada como instrumento para minar as intenções emancipadoras dos professores. O que se viu foi a prática reflexiva subordinada à racionalidade técnica e descrédito das formulações teóricas que originalmente produziram ou refletiram sobre as práticas e técnicas.

Outra observação feita por Zeichner (2008) dá conta da “limitação do processo reflexivo em considerar as estratégias e habilidades de ensino e a exclusão da alçada dos professores, da reflexão sobre os fins da educação, bem como os aspectos moral e ético do ensino” (p.542).

E em um terceiro aspecto, Zeichner (2008) conclui que o não considerar as condições sociais da educação escolar, as quais influenciam diretamente o desempenho do trabalho

docente, contribuiu fortemente para o fracasso da prática reflexiva dos professores. Por esse viés individualista, os professores não discutem o seu contexto e tornam-se impotentes para intervir nos aspectos estruturais de seu trabalho.

Outro aspecto presente no discurso da reflexão consiste em valorizar o olhar do professor sobre o seu trabalho, a sua ação docente, com pouca ou nenhuma ênfase na reflexão como uma prática social. Não é dado espaço para a ação comunitária, na qual professores sustentam o seu crescimento e de seus pares por meio da interação e colaboração.

Zeichner (2008) volta para seus objetivos iniciais, quando ainda nos idos de 1970 pensava na evolução do profissional docente, cultivada na prática reflexiva como meio de atingir a profissionalização e valorização do professor e também como um caminho para a justiça social. Afinal, um profissional capaz de olhar para a própria prática, seu mundo e tomar, de modo consciente, decisões, traçando objetivos com autonomia e inteligência, em um mundo ideal, promoveria a sua emancipação, a dos alunos e faria a intervenção na realidade de modo a transformá-la.

Mas, a observação da realidade comprovada pelos projetos de formação docente aplicados em muitos países permite a Zeichner (2008) concluir que o discurso da reflexão foi apropriado pelas políticas neoconservadoras e neoliberais para promover a *desprofissionalização* dos professores, levando inclusive a “questionar a necessidade de uma educação pública”(p. 547).

O autor tem uma visão otimista e acredita que o fato da má utilização do termo reflexão, e das políticas que limitam o trabalho docente a uma realidade de isolamento e reprodução técnica, ainda será superado pela mobilização dos formadores de educadores que vão retomar a sua essência de agentes sociais e buscar uma sociedade mais justa.

2.2 A cultura da colaboração segundo Hargreaves (1998)

Em trabalho sobre professores e escolas, Hargreaves (1998) argumenta que vivemos uma sociedade baseada na globalização econômica, nas relações políticas e na tecnologia. Um movimento paradoxal e perverso, no qual a globalização leva ao etnocentrismo, a descentralização leva à centralização e as organizações mais planas levam ao controle hierárquico.

Esta transição chamada de pós-modernidade, por 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.

1) *Economias flexíveis* é a dimensão que mostra 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.

2) O *paradoxo da globalização*, que em tempos de comunicação instantânea e avanço tecnológico traz consigo o anonimato e as incertezas é a dimensão que 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.

3) 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.

4) A dimensão do *mosaico fluído* fala da compartimentação e incerteza, da sobrecarga de novos desafios, das organizações mais flexíveis, caracterizadas por redes, alianças, tarefas e projetos, em vez de papéis e responsabilidades relativamente estáveis.

5) O *eu sem limites* refere-se à dimensão que 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.

6) *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.

7) E, por fim na dimensão *compressão do tempo e do espaço* o autor questiona o que denomina de saltos tecnológicos: comunicação instantânea e distâncias irrelevantes como 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) afirma, finalmente, 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. (p. 93)

O pesquisador faz, assim, uma análise da colaboração e da colegialidade que, para o autor, são o contraponto ao individualismo e essenciais para a cultura das mudanças que se anunciam. O autor afirma isso como uma ideia hoje aceita, de 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.

No entanto, o autor questiona *a falsa colaboração*, fazendo uma denúncia das dificuldades de implementação da cultura da colaboração, especialmente no que se refere ao tempo de organização dos professores. Outra linha de críticas aborda 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 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. (HARGREAVES, 1998, p.212)

As práticas de colaboração apresentam dificuldades e nem sempre contribuem 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 com apoio da administração; voluntárias; orientadas para o desenvolvimento para iniciativas dos professores ou por eles apoiadas; difundidas no tempo e no espaço e imprevisíveis – o que é difícil nas escolas que querem desenvolver culturas de colaboração e manter o controle.

Ao contrário, a colegialidade artificial, diferente da cultura de colaboração, é regulada administrativamente, é 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 é previsível.

Hargreaves (1998) 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 determinada pela administração, e a realização de consultas aos professores de apoio para a educação especial e o treino com pares, constatando que não se trata 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.

2.3. Autonomia docente segundo Contreras (2002)

Autonomia é outro conceito caro para esta pesquisa e ajuda a compreender a atitude dos professores do JAM na direção da sua formação, bem como a possibilidade de construção de espaço coletivo, mas firmado na liberdade de ação e manifestação da vontade. Jose

Contreras (2002) traz uma discussão aprofundada sobre o tema que, segundo o pesquisador, tem sido usado com bastante frequência pelos autores que discutem a educação e ação dos professores, muito mais como slogans desgastados e vazios, que buscam mover emocionalmente, sem nunca mostrar o que querem de fato dizer. Na maioria dos casos, essa ideia de autonomia disfarça a responsabilização ou culpabilização, ao contrário de garantir independência de pensamento e ação nascida da reflexão livre.

O autor trata em especial da autonomia do professor que para ele é uma das chaves para entender a questão específica do trabalho educativo: o profissionalismo. Isso é extremamente importante:

(...) se quisermos fugir de ideias simplistas relativas a essa noção, reduzindo-a a mera oportunidade de agir sem condicionantes, quando o ensino é um trabalho irremediavelmente cheio de condicionantes, muitos deles também plenamente justificáveis, dada a natureza social, pública, da educação. (CONTRERAS, 2002, p.89)

O autor apresenta argumentos sobre a importância de discutir essas ideias de autonomia especialmente em uma categoria profissional que tem, cada vez mais, perdido sua voz e se tornado submissa e subserviente às vontades dos sistemas educativos e organizações escolares.

Contreras (2002) incita à reflexão sobre as contradições do conceito de autonomia, tão artificialmente generalizado nos discursos pedagógicos modernos que discutem sobre o professor como um profissional. E faz uma análise crítica com a perspectiva dos professores como possíveis profissionais reflexivos e pesquisadores, com objetivo de retratar a suposta autonomia.

Assim, levanta a questão do profissionalismo no ensino, observando aspectos tais como a proletarização dos professores, e ressalta pontos contraditórios e ambíguos que os docentes viveram e vivem como a perda de qualidade, de controle e de sentido do seu próprio trabalho, por meio de atividades em processos individuais e rotineiros, sem notar o processo

de desqualificação intelectual, das habilidades e competências reduzidas em função da racionalização do trabalho em tarefas e etapas a serem cumpridas, muitas vezes sem qualquer orientação ideológica ou senso ético.

A recuperação de uma concepção de autonomia profissional dos professores exige a superação de alguns obstáculos e armadilhas, tais como, os perigos e problemas associados à ideia de profissional, associada a uma responsabilização excessiva da transmissão de valores e atitudes e inter-relacionam o problema da autonomia com a ideia da obrigação moral, do compromisso com a comunidade e da competência profissional, de forma que se possa compreender o ensino no seu contexto educacional – no seu propósito e realização.

Contreras (2002) analisa ainda, as vantagens, os limites e as possibilidades dessa profissionalização, destacando três concepções tradicionais: os professores técnicos, o ensino como uma profissão de caráter reflexivo e o professor como intelectual crítico. O primeiro modelo dominante da prática profissional a ser discutido, com a contribuição do teórico Schön, é a racionalidade técnica.

No modelo de racionalidade técnica, a prática profissional consiste na solução instrumental de problemas mediante a aplicação de um conhecimento teórico e técnico, disponível, originado da pesquisa científica. Ele é instrumental e vê a aplicação de técnicas e procedimentos que se justificam por sua capacidade para conseguir os efeitos ou resultados esperados. Nessa concepção de atuação o profissional é incapaz para resolver e tratar os imprevistos que não sejam interpretados como processos de decisão de acordo com o sistema de raciocínio e de resultados controlados.

Outro modelo refere-se ao papel reflexivo do profissional ao abordar as situações problemáticas da prática, que percebe e faz parte da situação, buscando construir soluções para superar seus limites frente às situações consideradas instáveis.

No modelo do professor reflexivo, Contreras (2002) se apoia nas ideias de Schön, que

faz a *reflexão-na-ação* e discute a forma como os diferentes profissionais efetivamente realizam o seu trabalho. Ademais, Stenhouse, outro autor citado por Contreras, trata da singularidade das situações educativas e vê o ensino como uma arte, uma vez que significa a expressão de certos valores e de determinada busca que se realiza na própria prática do ensino (CONTRERAS, 2002, p. 114). Elliott contribui com a ideia do professor como pesquisador enquanto prática reflexiva. Nesse caso a reflexão está relacionada ao conhecimento acumulado ao longo da sua experiência.

Contreras (2002) trata o professor como intelectual crítico apoiado em fundamentos filosóficos e os processos de reflexão crítica coerentes com a visão do exercício profissional.

Ao falar sobre “a autonomia e seu contexto”, o autor tenta compreender a autonomia profissional dos professores, enfatizando o equilíbrio entre as diferentes necessidades que possibilitem a realização da prática docente, considerando as condições pessoais, institucionais e sociopolíticas nas quais os profissionais estão inseridos, na busca de uma autonomia profissional necessária.

(...) a autonomia, no contexto da prática do ensino, deve ser entendida como um processo de construção permanente no qual devem se conjugar, se equilibrar e fazer sentido muitos elementos. Por isso, pode ser descrita e justificada, mas não reduzida a uma definição autoexplicativa. (CONTRERAS, 2002, p. 193)

O autor conclui que a autonomia requer uma reformulação nas relações e construções de vínculos entre os professores e a sociedade e apesar de parecer óbvio e preciso deixar claramente definidas nas políticas educacionais, e propõe a expansão das ideias, pretensões e valores comuns à prática docente. Contreras (2002) propõe também um programa que estabeleça uma linguagem socioeducacional e acredita que se todos estiverem envolvidos, escolas, professores e comunidades, o exercício da autonomia transforma o contexto possibilitando uma análise crítica capaz de produzir formas de avaliação e adequação na direção da democratização dos sistemas educacionais.

2.4. Processos de resistência dos professores na escola segundo Giroux (1983 e1997)

Giroux faz uma leitura bem crítica da escola e do papel dos professores diante da realidade profissional. Ele trata os professores como intelectuais, ou seja, profissionais capazes de absorver, criticar e produzir conhecimento, bem como resistir e intervir na realidade com base no conhecimento que manipula e produz. No seu livro *Os professores como intelectuais*, Giroux (1997) faz uma convocação dos professores para esse compromisso com o seu papel na educação e na organização social, fundada em suas características, como produtores de pensamento.

Discutindo a educação social, Giroux (1997) inicia chamando atenção para o fato de que a escolarização não é simplesmente a soma de cursos oficiais oferecidos. Acreditar nisso mobilizou ou justificou as tentativas de reforma dos currículos das décadas de 1960 e 1970, cujo fracasso foi imputado à má preparação dos professores e materiais inadequados aos estudantes. Incomoda ao autor que tais tentativas de reformas e seus resultados tenham acontecido sem uma avaliação e manifestação crítica dos professores, que inclusive apoiam de forma irrestrita essas posições e propõe a criação de novos materiais e adequação curricular baseada na deficiência cognitiva e necessidades dos estudantes.

Para Giroux (1997), os professores falham em não reconhecer as relações entre o currículo proposto para a escola e o controle social, bem como não identificar a face oculta dos currículos, “as normas, valores e crenças subjacente do significado e no conteúdo formal das relações sociais da escola e na vida em sala de aula” (p.57). Currículo que tem a capacidade de desarticular as metas da educação social.

Esses modelos oficiais de currículo propostos devem ser questionados pelos professores e apoiados por uma estrutura teórica muitos já caminham nessa direção, com a possibilidade de ver a necessidade da construção de modelos pedagógicos que situe a escola num contexto sociopolítico.

Giroux (1997) acredita que três tradições na teoria educacional ajudaram a elucidar o papel da socialização nas escolas e o significado do currículo oculto. A primeira é a tradição baseada em uma visão estrutural e funcional da escolarização que considera como as normas e valores sociais são transmitidos e embora tenha esclarecido vários aspectos desse contexto, ela falha em não analisar que o crescimento se desenvolve também a partir do conflito. Assim, a escola e o conhecimento parecem existir tranquilamente, sem a influência de classe e poder.

A outra tradição considera a abordagem sócio-fenomenológica, também chamada de nova sociologia, que focaliza criticamente as suposições sobre as interações em sala de aula e os encontros sociais. Essa visão apresenta uma nova dimensão ao estudo do relacionamento entre socialização e currículo escolar. Embora ajude os educadores a revelarem as formas que o conhecimento é definido e imposto na sala de aula, a nova sociologia falha ao concentrar-se somente no micro nível da escolarização (GIROUX, 1997, p. 60), e não mostra como os arranjos sociopolíticos influenciam e limitam os esforços individuais e coletivos para construir conhecimento e significado.

A terceira é a abordagem neomarxista da socialização e mudança social. Esta reconhece a relação que acontece entre a reprodução econômica e cultural. E mostra como a reprodução social está vinculada aos relacionamentos sociais em sala de aula e como a construção do conhecimento está relacionada à noção de falsa consciência. Entretanto, esta abordagem fracassa por não explicar de forma mais específica os tipos de conhecimento e relações sociais escolares que têm sido usados para produzir a consciência reificada que mantém os interesses econômicos e culturais da sociedade.

Depois de analisar estas três abordagens e Giroux revisa o pensamento de alguns autores na tentativa de tentar entender o que de fato se aprende na escola. Dreeben, por exemplo, traz o argumento de que o aluno aprende além de conhecimentos e habilidades, e Aron afirma que o aprendizado do aluno transpõe os conteúdos estabelecidos no currículo

formal. Ou seja, os autores apoiam a ideia de que os conteúdos presentes no currículo formal têm sua importância, mas não menos que os currículos real e oculto, pois o aluno aprenderá muito além dele. Ao conviver com toda a classe num mesmo ambiente, o aluno aprenderá a viver em grupo, reconhecerá a relação de poder professor-aluno e também internalizará alguns dos valores dominantes na sociedade, e, portanto, no sistema educacional.

Giroux determina que uma abordagem da mudança educacional nos estudos sociais terá que partir da consideração das contradições que existem entre o currículo oculto e o currículo oficial. Desta forma os educadores poderão mostrar os processos sociais que interferem negativamente na criação de uma educação social democrática em todas as instituições sociopolíticas, especialmente nas escolas.

Contudo, antes que mudanças na educação social e no desenvolvimento de estudos sociais possam ser empreendidas, os educadores de estudos sociais terão que desenvolver processos de sala de aula bastante específicos destinados a promover valores e crenças que estimulem modos críticos e democráticos de participação e interação entre professores e alunos. (GIROUX, 1983, p.67)

A ação em sala e no contexto educacional deve ser pensada e propositalmente promovida no sentido de desenvolver mudanças na consciência dos estudantes, ajudar a implantar uma base estrutural para a reconstrução de uma nova ordem social, na direção de uma educação mais humana, na qual os alunos atuam de forma crítica e esclarecida. Ou seja, para Giroux os educadores devem ter consciência de seu trabalho, de sua função e do contexto em que estão inseridos e principalmente do seu papel fundamental na criação de uma sociedade democrática e justa para todos.

2.5. Uso da narrativa coletiva como instrumento metodológico na formação pedagógica na perspectiva de Goodson e Gill (2011)

O livro *Narrative pedagogy: life history and learning* de Ivor Goodson e Scherto Gill é resultado do encontro entre estes pesquisadores, que resolveram unir suas experiências e

fazer uma nova proposta metodológica para a formação pedagógica baseado no uso de narrativas e histórias de vida. A união aconteceu já em 2008 quando os pesquisadores trabalhavam em projetos paralelos. Ivor Goodson estava trabalhando com o projeto *Learning Lives*, financiado pelo Conselho para Pesquisa Econômica e Social (ESRC), um estudo longitudinal de quatro anos sobre a vida das pessoas e seus relatos com o formato das histórias de vida com objetivo direcionado para episódios de aprendizagem. Goodson preocupava-se em definir e delinear o que ele chama de ‘aprendizagem narrativa’. Scherto Gill por outro lado, desenvolvia um programa de mestrado no qual narrativas de vida seriam integradas na formação do professor. Gill estava interessado em observar como narrativas pessoais seria fonte de construção de sentido e aprendizagem.

Inicialmente os autores se interessaram pela aprendizagem narrativa, mas mudaram no sentido de explorar interesses mútuos em trabalho narrativo como encontro dialógico. A pesquisa salienta principalmente o uso da narrativa como prática pedagógica na medida que ela invoca uma ‘terceira voz’, a voz da colaboração entre as pessoas envolvidas no encontro narrativo. Segundo Goodson e Gill (2011) os autores, o livro se manifesta como uma ‘terceira voz’, já que é fruto do trabalho compartilhado colaborativo entre eles, fundado na conjunção de interesses e preocupações comuns.

Como interlocutores nas conversas e autores deste livro, nós compartilhamos a mesma preocupação: por muito tempo aprendizagem tem sido percebida e apresentada como algo que acontece além do domínio pessoal da individualidade e subjetividade. Recentemente muitos educadores, inclusive nós, têm tentado fazer a jornada dentro do território não demarcado do ‘eu’ em ensino e aprendizagem. Neste contexto, narrativas de vida têm sido percebidas como uma das formas principais que uma pessoa pode fazer sentido e interpretar significado, assim possibilitando a aprendizagem a partir do seu interior. Este tem se tornado um campo cada vez mais emocionante para explorar, apesar dos riscos e desafios.(GOODSON & GILL, 2011, p. xii)⁵⁶

⁵⁶As the interlocutors of the conversations and as authors of this book, we share the same concern: for a long time, learning has been perceived and presented as taking place beyond the personal domain of selfhood and subjectivity. In recent years, many educators, including ourselves, have attempted to journey into the uncharted territory of the ‘self’ in teaching and learning. In this context, life narratives have been perceived as one of the major ways that a person can make sense and interpret meaning, thus enabling learning from within. This has been an exciting field for us to explore despite the risks and challenges.

Os riscos e desafios mencionados pelos autores baseiam-se e se fundam principalmente no uso da narrativa e da história de vida como instrumento metodológico válido para a pesquisa. Assim, o livro apresenta a pesquisa, mas também busca resolver e minorar essas possíveis desconfiâncias. O livro explora quatro principais preocupações:

- Reacender o debate sobre o relacionamento entre narrativa, aprendizagem e individualidade, considerando interpretações pós-modernas. O desafio real de um senso de si menos ‘centrado’, mais ‘fragmentado’, e ‘múltiplo’ que está constantemente se deslocando, repousa na capacidade do indivíduo de dar sentido às suas experiências vividas no passado e no presente alicerçando ações mais coerentes no futuro” (2011, p. xii).⁷ Este desafio exige particularmente mais rigor para negociar sentido internamente e com outros.
- O segundo aspecto explorado é a intenção de fortalecer a ideia de que pesquisa social utilizando narrativas e histórias de vida como dados substantivos pode propriamente garantir a validade da pesquisa provocando a rigidez dos pesquisadores sociais. Isso porque frequentemente aparece como um conflito e muitas vezes um fardo para pesquisadores sociais, que entendem como fundamental tentar manter a distância e objetividade. Mas a natureza de narrativa e pesquisa sobre histórias de vida promove certa intimidade entre o pesquisador e seus participantes, envolvimento pessoal do pesquisador e interesse no que é biograficamente interessante para ele. Vai exigir, em algum momento, um engajamento emocional e recíproco e a reflexividade do pesquisador. E a desconfiância sobre a natureza do conhecimento produzido e as questões da ética na pesquisa vão sempre colocar o pesquisador social sob suspeita. No entanto, para Goodson e Gill (2011) fugir desta rigidez e assumir um trabalho aberto e com possíveis ambiguidades descobre dados e caminhos como a maiores virtudes deste tipo de abordagem metodológica.
- Em terceiro lugar, os autores acreditam que “chegou a hora de reconhecer que pesquisas sociais utilizando narrativas detalhadas e entrevistas sobre histórias de vida

⁶Todas as traduções do livro *Narrative pedagogy: life histories and learning* foram feitas com a colaboração de Kristina Michelle Silva Speakes.

⁷(NT) Refocus the debate about the relationships between narrative learning and personhood in the light of post-modernist interpretations. For us, the real challenge of more ‘decentered’, ‘fragmented’, ‘multiple’ and ever ‘shifting’ sense of self lies in the individual’s ability to make sense of past and present lived experiences in ways that support more coherent actions in the future.

podem ser formas significativas de intervenção” (2011, p.xii).⁸ O caráter reflexivo e colaborativo deste tipo de pesquisa, primando pelo respeito entre os participantes e também pela cientificidade da abordagem, pode promover mudanças significativas especialmente na compreensão do *eu* e suas motivações, e uma esperada reflexão sobre sua posição no mundo pode acontecer. Assim, reflexão e mudança são partes da aprendizagem.

- O último aspecto reforçado na pesquisa e obra de Goodson e Gill (2011) é a possibilidade de explorar mais explicitamente os processos pedagógicos que causam mudanças e desenvolvimento nos indivíduos. Daí a ideia de uma aprendizagem narrativa. Os autores objetivam apresentar que “um dos lugares mais importantes de autoconstrução, a pesquisa sobre histórias de vida é um lugar de aprendizagem” (p.xiii).⁹ Este tipo de pesquisa evita o problema de engajamento dos sujeitos, pois dá voz e autonomia para a construção do conhecimento e foco que por consequência vai desembocar na construção da aprendizagem. O objetivo pedagógico é fundamental e ao garantir um espaço livre e seguro para os participantes. Eles se sentem confortáveis para compartilhar suas histórias e experiências.

Assim Goodson e Gill (2011) mostram que conhecem o caminho difícil que sua pesquisa terá que percorrer, especialmente pelo engajamento pedagógico de seus propósitos. Mas sustentam certas convicções fundamentais como a ideia de que dando ênfase as histórias de vida, a aprendizagem frequentemente acontece na “paisagem narrativa interior do aprendiz” (p.xiii)¹⁰. E ainda que essa busca pelo autoconhecimento e controle da própria aprendizagem é o caminho para tomada de decisões e ações efetivas.

O livro apresenta de forma sintética, mas detalhada, como os cientistas sociais ao longo da história entenderam e usaram o conceito de história de vida e narrativa. Os autores percorrem esse caminho fazendo uma revisão da literatura a partir de Barthes em 1975, tomam como mais aproximada às suas convicções os conceitos usados por Hinchman e Hinchman e também por Gergen, que constroem um conceito e dão estrutura à narrativa.

⁸ (NT) It is time to acknowledge that social research using in-depth narrative and life history interviews can be significant forms of intervention.

⁹(NT) As one of the major sites of self-construction, life narrative (research) is a site for learning.

¹⁰(NT) The inner narrative landscape of the learner.

Goodson e Gill elegem o conceito de Hinchman e Hinchman que veem as narrativas ou histórias nas ciências humanas provisoriamente “como discursos com sequências claras que conectam os eventos de forma significativa para audiências definidas e conseqüentemente oferecem insights sobre o mundo e / ou as experiências das pessoas nele” (apud GOODSON & GILL, 2011, p. 4)¹¹. Essa definição apresenta os aspectos fundamentais para a narrativa, são elas: a temporalidade, o significado e o encontro social. Os autores também se apoiam em Gergen¹² que de forma complementar traz a caracterização da narrativa na qual se verifica: Um ponto de valor ou um resultado de significação, os eventos selecionados são relevantes ao motivo final, a ordem dos eventos, a estabilidade das identidades as ligações causais, e por último os sinais de demarcação.

A definição e a caracterização de narrativa proposta pelo Hinchman e Hinchman e Gergen permitem ver a importância e o significado da interação social na construção da narrativa e a transformação da experiência humana como uma experiência real.

Goodson e Gill (2011) detalham o caminho do uso das narrativas nas ciências humanas e a como foi ao longo da história utilizada por certas áreas ou disciplinas, como a Sociologia, a Psicologia, Psicanálise, a Linguística e a História, entre outras. Além de revisar o uso das narrativas e histórias de vida, apresentam também os desafios enfrentados por pesquisadores que optaram por este instrumento, especialmente em relação a questionamentos sobre a ética.

O passo seguinte é um olhar mais aproximado do processo de pesquisa com narrativas e histórias de vida, para isso os autores utilizam a experiência própria de pesquisa como exemplos e contextos. Eles descrevem as entrevistas-conversas, análise e interpretação

¹¹ (NT) As discourses with a clear sequential order that connect events in a meaningful way for a definite audience and thus offer insights about the world and / or people's experiences of it.

¹² GERGEN, K. 1998. *Narrative, moral identity and historical consciousness: A social constructionist account*. In J. Straub (Ed), *Identical und historisches Bewusstsein*. Frankfurt Surkamp. Retrieved from WWW.swathmore.edu/Documents/faculty/gergen/Narrative_Moral_Identity_and_Historical_Consciousness.pdf e GERGEN, K. 1996. *Beyond life Narratives in the therapeutic encounter*. In C.Geertz (Ed), *Aging and biography: exploration in adult development*. pp 2015 – 223. New York: Springers

colaborativa e o processo de fazer a transição de narrativas de vida para histórias de vida. Os autores propõem e detalham aspectos fundamentais ligados à interpretação e análise das narrativas e o que acontece com os indivíduos que tem suas histórias analisadas, interpretadas e recriadas na pesquisa.

Esta fase de justificativa e validação da pesquisa se conclui com a reflexão sobre os resultados da intervenção da pesquisa com narrativas e histórias de vida, que podem resultar em mudanças de comportamento e compreensão nos indivíduos e sujeitos. Com base nas próprias experiências, os autores concluem que:

Diferentes narradores de histórias de vida têm diferentes capacidades e características narrativas e podem determinar até que ponto a pessoa reflete e analisa quando contando e reconstruindo suas narrativas de vida. (GOODSON & GILL, 2011, p. xiv)¹³

Vencida a parte conceitual e histórica, a segunda parte do livro mostra a pesquisa, como foram realizados os procedimentos, as etapas do estudo e suas conclusões. Os pesquisadores apresentam e analisam os efeitos obtidos a partir do encontro narrativo e estabelecem narrativas como lugares de aprendizagem.

A natureza de encontros narrativos e a ética da identidade narrativa são apresentadas a partir das concepções de Gadamer¹⁴, Ricoeur¹⁵ e outros. Neste ponto do estudo, os autores apresentam “a importância de encontros envolvendo a pessoa como um todo, especialmente o papel que as emoções representam na aprendizagem bem como os relacionamentos e a reciprocidade na aprendizagem” (GOODSON & GILL, 2011, p.xiv)¹⁶. E especialmente como um encontro narrativo muda a compreensão do indivíduo sobre sua experiência vivida e seus significados. A narrativa pode criar conexões entre o sentido de identidade e suas ações no mundo.

¹³(NT) Life story tellers have different narratives capacities and characteristics. These can determine how far a person is reflective and analytical when telling and re-constructing their life narratives.

¹⁴ GADAMER, H. 1977. *Philosophical hermeneutics*. David E. Linge (Trans & Ed.). Berkeley, CA & Los Angeles, CA university Press. E GADAMER, H. 1989 *Truth and method*. New York. Seabury

¹⁵ RICOEUR, P. 1984. *Time and narrative I*. Chicago. University of Chicago Press.

¹⁶(NT) The importance of whole-person encounters, especially the part emotions play in learning as well as relationships and reciprocity in learning.

Depois de ver e rever as próprias narrativas os sujeitos fazem alterações e considerações sobre sua própria história e a relevância ou não de certos episódios. É feita, portanto, a análise da “natureza individual e social das narrativas de vida, e como pressões sociais e as dinâmicas de poder modelam e remodelam o processo da construção narrativa” (p. xiv)¹⁷. Confirmando a hipótese de que:

O encontro narrativo tem o potencial de transformar a compreensão de si mesmo, transformar as narrativas do indivíduo e, acima de tudo, mudar o modo de ação de uma pessoa, alinhando-o aos valores e propostas de vida. (GOODSON & GILL, 2011, p. xiv)¹⁸

Em seguida, apresentam um conceito de aprendizagem narrativa com o objetivo de construir uma teoria de pedagogia narrativa. Os pesquisadores consideram a superficialidade e rigidez dos conceitos de aprendizagem utilizados na pesquisa que fazem e afirmam a necessidade de compreender que narração e aprendizagem narrativa são complementares e narrativa deve ser vista como uma prática pedagógica que considera a identidade e integridade do educador/facilitador e envolve também os aspectos emocionais da aprendizagem.

Os pesquisadores Goodson e Gill reforçam a importância da narrativa, da colaboração e da ação coletiva na construção da aprendizagem, bem como a participação do pesquisador - que pode ser isenta, mas não distante - permite a construção de uma aprendizagem e possibilidades de intervenção na prática pedagógica.

A pesquisa traz o estudo empírico da pedagogia narrativa no ensino e aprendizagem realizada dentro de uma comunidade específica por meio do exemplo da aprendizagem narrativa entre estudantes de pedagogia durante sua formação inicial. Também investiga o uso de narrativa em outros contextos coletivos e como, pela transformação de memórias e compreensão, a narrativa ajuda mudar as formas que grupos ou comunidades interagem e coexistem dentro de uma sociedade.

¹⁷(NT) The individual and social nature of life narratives, and how social forces and power dynamics shape and re-shape the process of narrative construction.

¹⁸(NT) That narrative encounter has the potential to transform a person’s understanding of him/herself, their narratives, and above all to change a person’s course of action and align them to the individual’s values and purpose in life.

Os grupos em análise fazem uma reconstrução narrativa, portanto, não é somente um processo individual de criar uma nova série de histórias de si que depois de narradas, são revistas e recontadas permitindo a reflexão. O objetivo é fazer com que cada um dos indivíduos participantes da pesquisa ao refazerem com suas próprias palavras e escolhas o seu percurso de aprendizagem possam ter mais consciência das suas ações como educadores.

Esta pesquisa sobre Narrativas Pedagógicas utilizando a história de vida de indivíduos engajados em sua aprendizagem é fruto do encontro dialógico, colaborativo e coletivo dos autores e posteriormente dos indivíduos pesquisados. Ele demonstra a importância de aprendizagem, como um processo reflexivo e de autoconhecimento e do trabalho coletivo.

Goodson e Gill (2011) entenderam que a narrativa pode trazer para o indivíduo o caminho para reflexão e essa reflexão pode gerar uma mudança se durante os encontros narrativos o sujeito chegar a essa conclusão. Tanto a pesquisa de Goodson e Gill quanto a que é proposta aqui, tem esse objetivo que é a construção de um caminho pedagógico sólido baseado na reflexão das ações, a formação do sujeito. É necessário apontar que o sujeito na ideia dos pesquisadores britânicos é um indivíduo, enquanto o sujeito desta pesquisa é um sujeito coletivo, mas ainda assim um sujeito e é aí que nossos objetivos encontram o lugar comum.

Para Goodson e Gill (2011) a construção narrativa faz com que o sujeito discuta e reflita ao contar e recontar a sua história e aprenda com suas experiências vividas, direcione a sua aprendizagem e faça as mudanças que julgar necessária na intenção de melhorar suas práticas pedagógicas e sua qualidade de vida como profissional da educação.

O encontro coletivo para a construção narrativa permite melhor resgate da memória e as diferentes características dos sujeitos no processo fazem com que o produto final tenha um caminho mais organizado.

Goodson e Gill (2011) apresentam relatos e narrativas e fazem a análise destes

encontros dando os caminhos para a criação de categorias que se sobressaem e pontos para análise. Os autores têm muito cuidado com os processos pelos quais vivem os indivíduos para fazerem tais reflexões e o resultado é uma experiência válida e concreta de aprendizagem e intervenção autônoma e mais consciente.

3 A ESCOLA: CONTEXTO DA PESQUISA

A história que aqui contextualiza a Escola JAM e seu projeto é uma fusão de três momentos. Em primeiro lugar, esta história reconta o que foi de mais pertinente da minha dissertação de mestrado. Em segundo lugar, inclui informações recolhidas, mas não utilizadas naquela pesquisa. Pois, devido à necessidade de refinar a abrangência da pesquisa, informações de todos os tipos que se referiram ao período posterior ao ano de 1996 não foram agregadas à análise. Sendo assim, quando relevantes, tais informações foram incluídas neste momento de contextualização para completar o retrato desse local de investigação. E por fim, os dois encontros organizados para a pesquisa atual as vezes produziram dados que serviram bem para ajudar desenhar o cenário da escola, da convivência na escola e do seu programa de formação continuada em serviço. Sendo assim, o relato seguinte tem a intenção de mostrar como a pesquisa se situa dentro da realidade político-histórica de uma escola e oferece uma história na qual são tecidos os três momentos em um contexto único

Esse capítulo apresenta a escola EMEF JAM, sua história e seus personagens e analisa, a partir da voz dos próprios professores, os elementos que conduzem à construção de um sujeito coletivo atento e atuante, que ao longo de sua história vem fazendo todos os esforços para manter-se vivo e com seus princípios intactos por meio do estudo coletivo que acontece na escola. As informações oficiais contidas aqui foram extraídas do trabalho de Silva (2013), dos documentos públicos oficiais, e das versões do PPP da escola e também fornecidas pela atual diretora da escola Sra. Vera Maciel.

3.1 Perfil atualizado da escola JAM.

Quem mora em Vitória no Espírito Santo está acostumado às siglas como forma de identificação das escolas e prédios públicos. Todo mundo lá conhece o TAN (escola Tancredo

de Almeida Neves), o PAN (escola Padre Anchieta), o JB (escola João Bandeira) e o JAM (escola José Áureo Monjardim). Essa última é a mais conhecida de todas, por uma série de razões e foi ali que este estudo encontrou terreno fértil para buscar empiricamente suas considerações.

A Escola Municipal de Ensino Fundamental José Áureo Monjardim, a EMEF JAM, integra a rede municipal de educação da cidade de Vitória – ES. É uma escola pequena para os padrões do município, abriga 18 turmas, com média de 25 alunos, divididas em dois turnos: o matutino com aulas das 7:00 até as 11:30 e o turno vespertino com aulas das 13:00 às 17:30. O corpo docente conta com um professor com formação em Pedagogia para cada uma das turmas do 1º e 2º ciclos de aprendizagem. O 1º ciclo compreende o período de três anos e o 2º ciclo, o período de dois anos. Os 3º e 4º ciclo têm os chamados professores especialistas, sendo apenas um em cada turno de trabalho. Um professor de Arte, Ciências, Educação Física, Filosofia, Geografia, História, Inglês, Matemática, Português.

Além dos professores, a escola conta com o CTA que é integrado por um coordenador de turno responsável pela organização escola cuidando dos horários, regulamentos, escrituração de frequência dos professores e funcionários, de ocorrências diversas e organização das refeições servidas na escola, enfim é o gerente. Esse profissional tem horário estendido, pois abre e fecha a escola. Outro membro do CTA é o pedagogo. Este com formação específica em Pedagogia faz o registro e organização das atividades pedagógicas, auxilia no planejamento junto com os professores e é o elo entre os turnos, os ciclos e a direção da escola. A escola conta com dois pedagogos por turno, um para os ciclos iniciais e outro para os ciclos finais. O diretor da escola é o elo entre a escola e a administração central, responsável pela parte administrativa propriamente dita. No JAM sua participação nas atividades pedagógicas é fundamental. No sistema municipal de Vitória o diretor é escolhido em eleição direta pelos professores funcionários, pais de alunos e alunos com mais de 10 anos

de idade, para um mandato de três anos com apenas uma reeleição possível.

No JAM todos os ciclos têm Arte, Educação Física e Inglês. As escolas de Vitória têm alguma liberdade de conduzirem sua grade pedagógica e fazerem acréscimos ou supressões desde que respeitadas as determinações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei 9394/1996 (BRASIL, 1996). Por essa razão é uma característica da rede certa variedade de propostas curriculares entre as escolas. No JAM são organizados e executados projetos envolvendo professores dos ciclos finais junto com os ciclos iniciais e vice-versa. Profissionais exploram suas habilidades e conhecimentos específicos. Só para dar alguns exemplos, uma das professoras de Arte trabalha com um projeto de Dança Circular, uma das professoras de Educação Física trabalha com Ginástica Rítmica, uma professora de Geografia que também tem formação em Direito promove ações de Direito Ambiental com os alunos.

A escola participa do projeto de Escola Integral, no qual as crianças consideradas em situação de vulnerabilidade social permanecem na escola durante todo o dia, fazendo atividades culturais, esportivas e escolares. O projeto tem uma professora que administra a execução das atividades e estagiários que efetivamente cuidam das crianças. Esse é o modelo determinado pela administração municipal.

3.2 Um pouco da história da escola

A escola foi inaugurada em 1969 e o prédio, uma doação da família Monjardim, era uma das casas da fazenda que foi urbanizada nos anos 1960 e tornou-se o bairro de Fradinhos.

A então Escola de Primeiro Grau José Áureo Monjardim foi uma das muitas escolas criadas no município para a oferta de ensino primário público e gratuito para a população da cidade, que naquele período vivia a implantação dos *grandes projetos*– uma ação do governo militar com o objetivo de desenvolver a indústria nacional. A necessidade de escolas cresceu exponencialmente com o inchaço da região metropolitana, onde foram instaladas indústrias de

grande porte, que atraiu trabalhadores de vários cantos do país e do interior do estado.

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. (SILVA, 2013. p.43)

O retrato apresentado por Silva (2013) ilustra a realidade da educação pública do estado do Espírito Santo, não havia sistema municipal. O sistema de ensino era de responsabilidade do estado. E é possível encontrar no território capixaba muitas escolas com as mesmas características e precariedades do JAM. Ou seja, prédios doados por famílias abastadas sem a menor adequação para o novo fim a que seriam destinados. O JAM fica localizado no alto de uma ladeira e na época de difícil acesso. A precariedade das instalações e as questões de acessibilidade causou a perda gradual de alunos e a escola foi fechada em 1986.

Mas a verdade é que a população local não apoiou o fechamento da escola e reivindicava além da melhoria da escola, uma creche para a região que atendesse especialmente os filhos das empregadas domésticas, uma vez que se tratava de uma região habitada por parte da alta classe média de Vitória.

Em 1989 a escola foi então reaberta, mas desta vez como parte das novas unidades da prefeitura no processo de municipalização da educação.

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. (SILVA, 2013, p.53)

O prefeito entregou a escola aos moradores que decidiram então fazer um uma escola de pré e primeiro grau, ou seja, Ensino Infantil e Fundamental. O apoio da Prefeitura não significou condições econômicas suficientes para adequação das instalações, por exemplo. O prédio, uma casa velha, apresentava graves problemas estruturais e na época significou motivo de muita reivindicação dos pais e profissionais da escola. Também foi um dos aspectos que motivou a união destes segmentos, que solidariamente, tentavam dar aos alunos e professores condições minimamente possíveis de trabalho.

A comunidade organizada, junto com pessoas da Secretaria de Educação decidiu fazer novas experiências educacionais e criou uma escola de caráter experimental, um modelo diferenciado. Foi feito então o primeiro PPP para uma escola pública no Espírito Santo. O primeiro documento foi redigido por três pessoas: um técnico pedagógico da Secretaria de Educação, uma professora da escola e uma mãe de aluno da escola que também era uma moradora do bairro. Uma cópia desse primeiro documento não foi encontrada, mas deu base ao PPP desenvolvido mais tarde pelos membros da *comunidade escolar*¹⁹ e seu conteúdo é mencionado ao longo do texto do PPP.

A escola mantém até o presente grande parte das características da sua organização original e a vocação de experimentar uma educação diferente. Foram criados e realizados vários projetos na escola, alguns foram incorporados às atividades curriculares criando a tradição do JAM.

Nos últimos anos a escola passou por reformas e hoje é um edifício bem mais amplo e adequado às suas necessidades educacionais. A localização no alto da ladeira permite que a escola não seja incomodada pelos movimentos comuns da vida urbana e o acesso para carros é bem mais fácil, embora seja extenuante a subida a pé até a escola.

¹⁹ Comunidade escolar é um termo utilizado no Espírito Santo para descrever o grupo de pessoas que participa da vida cotidiana da escola. São eles: pais de alunos, representantes da associação de moradores, alunos, pais de alunos, professores e funcionários da escola.

O fato de fazer uma escola com proposta diferente das outras escolas da municipalidade apresentou a necessidade que essa proposta tivesse o devido registro. O PPP do JAM foi uma obra coletiva resultado de várias leituras e reuniões, além de palestras e oficinas que aconteceram na escola. O primeiro documento oficial que embasou o Projeto JAM, aprovado pelo Conselho Estadual de Educação²⁰, e garantiu a sua legalidade, levou dois anos para sua conclusão. Toda a comunidade escolar participou do processo, mas a redação final foi feita pelo técnico da SEME na época.

O PPP do JAM sofreu, desde 1992, poucas revisões e durante a construção desta pesquisa, a escola esteve mais uma vez reunida para estudar o documento. No entanto, sua essência não foi alterada. Os objetivos e linhas norteadoras do ensino e aprendizagem no JAM permanecem os mesmos e as poucas mudanças no texto do projeto resultaram em adequação de linguagem e inclusão de novos projetos. A escola está fundada nos princípios da autonomia, gestão democrática, colaboração, formação para a cidadania plena e estudo constante. Conforme indica seus documentos.

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. (SILVA, 2013, p.61)

O PPP do JAM é um documento denso, de 233 páginas datilografadas²¹ e trata de absolutamente todos os aspectos que aqueles pioneiros achavam relevante. A primeira parte do documento registra a história do JAM e a história do Projeto de escola que a comunidade escolar queria. Ainda nesta parte está descrita a forma como foram reunidos os primeiros

²⁰ Projeto regulamentado pela Resolução 41/1993 e Parecer 103/1993 do Conselho Estadual de Educação do Espírito Santo. (CEE-ES)

²¹ Escrita mecânica feita em máquinas de datilografia que se assemelha aos teclados dos computadores atuais.

profissionais da escola e a criação do Conselho de Escola²², conselho gestor formado por representantes de todos os segmentos da comunidade do JAM e com a função de tratar, deliberar e fiscalizar toda a gestão pedagógica, social, econômica e administrativa da escola. A parte introdutória do documento registra também e, portanto, os acontecimentos com suas vitórias, frustrações e decisões nos primeiros dois anos da nova escola.

O Documento apresenta em seguida as diretrizes e princípios para o Projeto JAM e propõe:

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 à 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, pp. 08-09)

Definidas as Diretrizes, o documento abre caminho para a exposição dos pressupostos teóricos e metodológicos que servirão de guia para os rumos da escola. Assim, baseados no pensamento de intelectuais mais progressistas como Lefévre, Krapivine, Luckesi, Cheputlin, Ferrero, Freire, Marx, Libâneo e Piaget e baseado também na Teoria do Conhecimento do Materialismo Dialético, a escola constrói seu conceito de conhecimento, juízo, raciocínio. E com base nestes conceitos formula seu projeto de ação que inclui linha pedagógica, sistema de avaliação e promoção de alunos e profissionais. A última parte apresenta a proposta curricular

²² O Conselho de Escola foi instituído no Município de Vitória como órgão gestor pela Lei Municipal 3776/1992 usando como exemplo o modelo criado e estruturado no JAM.

da prefeitura junto com a proposta curricular da escola. O Documento foi assinado por todos que participaram de sua elaboração, fazendo cada um, autor e responsável pela execução de seus compromissos.

Como já foi mencionado este é o documento que direciona as ações na escola até os dias atuais, algumas alterações foram feitas em termos práticos da ação na escola. O sistema de avaliação foi alterado, mas não a sua essência filosófica. Atualmente a avaliação é registrada em plataforma digital, mas continua com característica qualitativa, preocupada em acompanhar a aprendizagem dos alunos, baseada em objetivos que devem ser alcançados em ciclos de dois anos ou mais. Permanecem os fóruns de avaliação do trabalho pedagógico, da ação dos profissionais e do colegiado, assim como também é avaliada a ação do sistema educacional e da administração do município.

E outra permanência é a valorização do estudo colaborativo e coletivo que acontece formalmente todas as segundas-feiras na escola por duas horas e extraordinariamente quando surge a necessidade. Neste ano de 2016 aconteceram encontros extras para estudar o PPP e seu conteúdo, pois a presença de uma nova filosofia de governo e ingresso de novos professores na escola suscitaram questionamentos.

3.3 – O grupo de estudo: a escola como local de aprendizagem, colaboração, reflexão e suas consequências.

O grupo de estudo nasceu junto com o Projeto JAM de escola. Os professores se reuniram duas vezes por semana, as terças e quintas-feiras das 18 às 20 horas. Os professores entendiam que para construir uma escola diferente, um projeto distinto de educação, seriam necessários muita discussão e estudo. Assim nestes dias, os professores do turno matutino voltavam às seis da tarde para a escola e encontravam os profissionais do turno vespertino que permaneciam depois do horário de trabalho.

Na fase inicial da criação do Projeto JAM, nos primeiros anos a participação no grupo de estudo era tratada administrativamente como hora extra. Os professores se reuniam e definiam os temas que iriam conduzir o estudo. Segundo relatos de professores, o assunto mais abordado na fase inicial era o processo de aprendizagem. O grupo discutia como fazer uma educação diferente da apresentada em outras unidades de ensino e que tivesse, de fato, significado para os alunos.

O estudo coletivo e regular consolidado foi determinante para a permanência dos projetos da escola e da própria escola como um projeto de educação. Após o período áureo de apoio do sistema governamental a escola passou de herói à vilão e suas tentativas de buscar práticas diferenciadas não foram bem recepcionadas pela administração. Houve na época, mais precisamente iniciando em 1997, várias tentativas de acabar com o grupo de estudo do JAM. O primeiro ataque à permanência do grupo foi o corte na remuneração, ou seja, o fim do pagamento de horas extras para o trabalho feito fora da jornada regular.

Sem o incentivo financeiro, o grupo passou a se encontrar apenas uma noite e depois aos sábados. Pelos depoimentos foi possível inferir que houve certo desânimo. Mas ao projetar nova organização escolar, com distribuição diferenciada das turmas, alteração no currículo e na avaliação, os profissionais da escola sentiram a necessidade de estudar e articular melhor tais mudanças.

Eneida – Em 95 eu também recebi

Carmen – Terças e quintas à noite. Quando parou o pagamento?

Dido – Bem, em 97 não tinha mais. Não sei se 96 tinha. Mas acho que tinha em 96.

Eneida– em 95 eu recebi

Fausto – 96 eu saí pro Mestrado.

Eneida– é que 96 foi a reescrita, né gente?

Fausto – Mais 95 eu lembro que ele tava bem perigando porque o pessoal da manhã tinha má vontade de ir

Eneida – Eu lembro que 96 ele ainda sobreviveu. Foi a reescrita e a reescrita já foi aquele grupo de terça-feira.

Dido – Eu lembro que a reescrita foi em 97.

Eneida - É mais começou em 96 e foi aquele período que eu fiquei de licença. Eu comecei no grupo. Era o grupo de Raquel, o Conselho participava, né?

(Vide sessão sobre a narrativa coletiva no Capítulo IV desta obra.)

O ano de 1996 marcou o período de implantação dos Ciclos de Aprendizagem e a Avaliação Qualitativa por Objetivos. Também nesta fase da escola, os turnos se integraram mais com as turmas do matutino e vespertino, igualmente organizadas²³. Os profissionais sentiram então a necessidade de estudar organização curricular por ciclo, avaliação e alfabetização. Organizaram seminários e oficinas com palestrantes convidados, inclusive. Esse movimento fortaleceu o grupo de estudo, que continuou a se reunir, mesmo sem o pagamento de horas extras. As Figuras 1 a 6 apresentadas a seguir, são fotografias cedidas pela direção da escola e/ou pelos próprios professores²⁴, que mostram professores reunidos à noite para discutir o projeto da escola e suas bases teóricas e as diretrizes que a escola deve adotar para conduzir sua prática cotidiana e construção de metas de sucesso no processo de ensino e aprendizagem.

Figura 1: Fotografia da Reunião de professores para estudo do Projeto Político Pedagógico



*Fonte – Arquivo da EMEF José Áureo Monjardim, cedido pela Direção da escola.

²³ Até 1995 as turmas eram divididas em 1ª a 4ª série pela manhã e de 5ª a 8ª à tarde.

²⁴ Todas as imagens divulgadas foram devidamente autorizadas pelo grupo de professores.

Figura 2: Fotografia Reunião dos Professores no grupo de estudos da EMEF JAM



* **Fonte:** Arquivo da EMEF José Áureo Monjardim, cedido pela Direção da escola.

A decisão de mudança na estrutura curricular, pedagógica e organizacional da escola surgiu como resultado das reflexões coletivas nos grupos de estudo. Foi inicialmente proposta uma reavaliação do PPP, ou a *reescrita*. De fato, após estudar o documento, eles perceberam que as mudanças propostas já estavam de alguma forma, previstas desde o início e embora a escola tenha mudado completamente sua organização, o documento permaneceu sem alterações estruturais, apenas teve o acréscimo ou emenda, correspondendo a descrição das novas práticas da escola.

Carmen – (...) vamos retomar vocês já estão me convencendo. Pois é mais quando nós implantamos o ciclo ele já estava no projeto. O dos anos iniciais, já estava no nosso projeto que a gente trabalharia. Ele já existia.

Dido – Já existia?

Carmen – Agora o dos anos finais, sim. O dos anos finais foi movimento nosso mesmo.

Dido – Veio dos grupos de estudos.

Carmen – Nós mesmos que estávamos nos anos finais dizíamos: “que não tem cabimento a escola ficar repartida deste jeito, os iniciais têm um bloco e nós dos anos finais não temos”. E nós discutimos no coletivo. Partiu da gente que... era muito contraditório (Vide sessão sobre a narrativa coletiva no Capítulo IV desta obra)

Nessa discussão os professores deixam evidente que os conceitos de ciclo e bloco único se equivalem e embora o bloco único fosse parte da organização da Rede Municipal de Educação de Vitória – ES, o grupo do JAM já discutia o tempo de aprendizagem fora do modelo seriado, e entendia serem incoerentes dois modelos distintos de pensar a aprendizagem. Assim, a implantação dos ciclos também para a segunda fase do Ensino Fundamental, parecia o mais coerente.

No fim de 1997, o estudo no JAM assumiu o formato que permanece até a atualidade. Primeiramente, os professores e o CTA se encontram brevemente, todos os dias, das 11h30 ao meio dia ou das 17h30 às 18h. Neste momento assuntos corriqueiros são discutidos e organizados. O grupo de estudos, por sua vez, é caracterizado pelos encontros semanais por turno, nos quais os professores e o CTA se encontram para estudar e trocar experiências. O atual formato conta com uma hora e meia de estudo, na segunda-feira. Nesse dia, os alunos saem mais cedo, com cinco aulas curtas de 40 minutos e intervalo de dez minutos. O grupo se reúne e decide a temática a ser estudada. Alguém é indicado para conduzir os estudos e o CTA tem a incumbência de providenciar o material e equipamento, se necessário, para o estudo. Vale reforçar que outros assuntos nunca são discutidos durante o grupo de estudos, sendo reservados para reuniões específicas ou as reuniões diárias.

Como o grupo não mais se reúne com a presença dos dois turnos, é o CTA que fica responsável por fazer a conexão entre os turnos e evitar o surgimento de posturas diversas na mesma unidade de ensino. Incidentalmente, a presença de profissionais que atuam nos dois turnos ajuda a manter a uniformidade do discurso da escola. É, hoje, o caso dos professores de Ciências, Informática e Arte e, ainda, uma profissional que atua como professora em um turno e pedagoga em outro.

Todas as decisões individuais ou coletivas registradas no JAM são tomadas a partir do estudo reflexivo, disciplinado e intenso, respaldado ou exercido no grupo. Os professores

apresentam suas inquietações ou desejos e o grupo busca estudar as possibilidades e viabilidades de resolver estas questões. A biblioteca da escola JAM tem um número considerável de volumes de teoria e prática Pedagógica, Sociologia, História, Ciências, Arte, adquiridos pela própria escola para fortalecer o estudo e a formação contínua. Os projetos apresentados, portanto, são resultado de muita discussão e reflexão.

Figura 3: Fotografia Discussão dos pressupostos teóricos do Projeto JAM



Fonte: Arquivo da EMEF José Áureo Monjardim, cedido pela Direção da escola.

Outra característica que se sobressai é a colaboração. Naquela escola, os professores aderem aos projetos por afinidade teórica, por compartilharem dos mesmos objetivos pedagógicos, ou por solidariedade. Os projetos da escola têm caráter inter e multidisciplinar e parafraseando Giovanni (2003), trabalhar em torno de um projeto coletivo promove mudança na prática, combate o isolamento e individualismo, além de fortalecer o grupo.

Quando reunidos para os encontros, os professores todos tiveram algo para dizer de algum projeto que fizeram juntos e alguns foram citados, como o da “Valorização do patrimônio histórico e cultural” capitaneado pela professora de Arte, que teve a participação

da Pedagoga, dos Professores de Português, Inglês, Ciências, Geografia, Matemática e assim por diante. Ou o “Saber com Sabor de Arte”, realizado pelas professoras do 1º Ciclo, com a ajuda da Diretora e da outra professora de Arte.

E quando não houve a participação efetiva na execução de um projeto fica evidente que acontece uma recepção e defesa desses projetos pelo resto do grupo, como foi citado o exemplo da dança circular e o da ginástica rítmica.

A cultura de solidariedade e colaboração é fundamental para que a escola permaneça criando e pensando soluções que o cotidiano da escola apresenta que, por vezes, pode ser desafiador. Assim:

Situações de formação continuada na escola são situações de natureza coletiva. O esforço reflexivo empreendido por cada um dos profissionais envolvidos nessas situações é, sem dúvida individual, mas demanda perseverança, necessita apoios. E, sendo assim, tais situações são tão efetivas, quanto mais coletivas e solidárias puderem ser. (GIOVANNI, 2003, p. 212)

Na sua história, o grupo do JAM tem aprendido a compartilhar, mas também fortalecer as individualidades, até porque “tal relação não significa, entretanto, a perda de identidade e de papéis no grupo constituído” (GIOVANNI, 2003, p. 212). O que leva a discutir mais um aspecto que emerge ao observar o grupo JAM, que é a autonomia de seus sujeitos e do próprio grupo, e o esforço que fizeram para se manter com suas características originais.

3.4 As decisões livres na escola e suas consequências

É possível verificar, tanto nos discursos dos profissionais da escola aqui colhidos nos encontros, quanto na observação no local de trabalho, que o grupo mantém uma postura coesa. O grupo é um sujeito coletivo, com desejos, atitudes, objetivos e práticas próprias. Lá no JAM, as pessoas só falam usando o pronome pessoal na primeira pessoa do plural. Tudo é *nós*, ou o *Grupo*. “*O grupo pensa isso*”, “*o grupo decidiu aquilo*”, “*o grupo faz desse jeito*”.

Pode numa primeira vista, parecer que as pessoas são engolidas pelo grupo, mas observando bem de perto é na verdade o inverso. A escola está alicerçada na ideia de construção de autonomia. Cada profissional da escola tem e exerce a liberdade de propor novos projetos, discutir e opinar livremente sobre as decisões a serem tomadas, e mais, as relações na escola se constroem em sentido horizontal, sem que aconteça uma valorização de um profissional distinto de outro. Assim nas reuniões e eventos promovidos na escola, todos tem a mesma possibilidade de participação, podendo criticar e ser criticado da mesma forma. Não há uma relação de submissão dos professores em face do CTA, ou dos professores pedagogos do Ensino Fundamental I, diante dos professores especialistas do Ensino Fundamental II.

O grupo, como um sujeito forte que é, também goza de certa autonomia, ou seja, tenta tomar seu próprio caminho e escrever seu destino. O que não é fácil, pois como adverte Contreras (1997), que embora a palavra autonomia esteja presente em todos os *slogans* e programas direcionados a formação e prática do professor, a realidade é uma escola subjugada a muito controle. Ao falar de autonomia deve se considerar a carga política que está aí embutida.

É pelas admoestações de Contreras (1997) e analisando a realidade e história do JAM que a autonomia vem em conjunto com a resistência.

Tanto a busca pela autonomia e as ações de enfrentamento na escola são e devem ser resultado de uma consciência construída na crítica e avaliação constante de suas ações, e aspirações. A reflexão e o autoconhecimento são, pela sua natureza, “arena e luta entre grupos culturais e econômicos” (GIROUX, 1997, p. 47).

Foi assim que a escola decidiu e sustentou a alteração na formatação curricular e pedagógica da escola diferentemente da oficial determinada pela Rede Municipal. Foi graças a esse pensamento livre e conscientemente amadurecido, que a escola transformou suas

formas de avaliação. E lá no início da construção do projeto JAM, o grupo decidiu a forma de recrutamento dos profissionais, quando entendeu que deveria entrevistar os interessados a ir para a escola e selecionar apenas os profissionais dispostos a contribuir na teoria e prática proposta.

A narrativa coletiva da pesquisa atual apresenta em vários momentos exemplos que comprovam esta busca pela autonomia tanto individual quanto do grupo, especialmente ao mostrar como angústias individuais passam a ser alvo de discussão e busca solidária pela solução, com discussão, estudo e criação de novos projetos. Como por exemplo, a preocupação trazida pela professora de Inglês, que considerava à época, que o ensino poderia ser mais eficiente e a escola criou um projeto de nivelamento dos alunos e colocou o ensino em turmas menores com aulas no contraturno. Outro exemplo foi o estudo sobre alfabetização coordenado pelo professor de Português, que gerou a criação de alguns projetos. Só mais um exemplo – o projeto de dança circular – uma sugestão da professora de Arte, abraçado por toda a escola.

A Figura 4, a seguir, ilustra a apresentação de alunos da escola em um evento público. Nesse evento, os alunos do projeto de “Dança Circular” fazem de forma artística, pela dança tradicional ou sagrada, uma crítica ao uso inadequado dos recursos naturais, denunciando como isso afeta a humanidade.

Figura 4: Fotografia Apresentação de Dança Circular²⁵ com alunos da EMEF José Áureo Monjardim, no Parque Botânico da Vale - Vitória/ES/Brasil. Comemoração do Dia Mundial do Meio Ambiente – 2012



Fonte: <http://cirandelas.blogspot.com.br/2012/06/danca-circular-no-parque-botanico-da>.

Em muitas situações o grupo tomou decisões e teve que assumir posições para garantir tais decisões. A própria mudança na organização do grupo de estudo, para garantir sua existência teve que ser justificada em diversas ocasiões para a SEME, que exigia o cumprimento das 800 horas previstas na Lei de Diretrizes e Bases – Lei 9394/96:

Art. 24. A educação básica, nos níveis fundamental e médio, será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:

I - a carga horária mínima anual será de oitocentas horas para o ensino fundamental e para o ensino médio, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver; (Redação dada pela Lei nº 13.415, de 2017). (BRASIL, 2017)

O grupo do JAM justifica o cumprimento da determinação legal, com o oferecimento

²⁵ Danças circulares fazem parte de um movimento de dança contemporânea que surgiu com Bernhard Wosien (1908-1986), que, a 1960 pesquisou e divulgou danças circulares de vários povos, buscando a valorização das diversidades das culturas. Algumas dessas propostas, como a das danças circulares, são responsáveis por uma grande democratização e expansão da dança por todo o mundo, agregando em suas práticas pessoas de diversas tradições culturais, de vários povos, de todas as idades, gêneros, etnias e grupos socioeconômicos. Assim, as danças circulares são também conhecidas como danças circulares sagradas ou ainda danças dos povos.

de aulas no contraturno. Assim, em duzentos dias letivos, os alunos têm mais de mil horas de efetivo trabalho escolar, compensando as duas horas semanais retiradas do turno regular para a reunião de estudos.

Ao alterar a forma de avaliação, abolindo as notas com valor numérico e adotando uma avaliação mais ampliada e de valor subjetivo em objetivos de aprendizagem, o grupo teve também que sustentar tal decisão perante a Rede Municipal e mostrar a efetividade destas mudanças. A escola era questionada, na perspectiva de que um sistema de avaliação singular poderia causar problemas à carreira escolar dos alunos, tanto em situação de transferência para outra unidade de ensino (dentro ou fora da rede), como também ao avançar para o ensino médio. O grupo manteve sua posição e criou documentos próprios para o registro do desempenho dos alunos, fez sua própria escrituração e também desenvolveu documentação para que os alunos ao saírem da escola não fossem prejudicados.

Além das questões pedagógicas, outra situação conflitante que a escola enfrenta desde sua criação é a adequação do espaço físico às necessidades e objetivos da escola. O prédio, em todos esses anos, foi motivo de reivindicações, protestos e conquistas do grupo.

Logo no início, a casa dos Monjardins, que foi doada para abrigar a escola, era uma edificação antiga e cheia de problemas estruturais, desde goteiras em qualquer lugar até salas de tamanho e número inadequado. Naquele momento, o grupo reivindicava reformas, mas também se uniu para fazer reparos e adequações possíveis, contanto sempre com a participação de pais de alunos e moradores do bairro. A primeira grande reforma, que construiu as salas de Arte e Ciências, no antigo porão da casa, a quadra e o refeitório, foi conduzida pela comunidade escolar. Foram os profissionais e o Conselho da Escola que fizeram todo o processo: a licitação de empresas para a reforma, aprovação do projeto, a fiscalização das obras e o gerenciamento da verba. Foram mais de Duzentos Mil Reais administrado pelo Conselho da Escola.

Aliás, essa reforma mostra a ambiguidade da relação da administração com o JAM, pois de um lado, criava entraves tentando impedir as realizações projetadas pela escola e, de outro, acreditava na capacidade de criação, gerenciamento e responsabilidade da escola. Tanto que nenhuma escola do município viveu uma experiência semelhante.

Aquela reforma garantiu a criação de novas salas, permitiu a organização das salas ambientes, da biblioteca e sala de informática, mas ainda não era suficiente. As instalações antigas deixavam evidente a precariedade do prédio. Assim a luta por uma reforma que, de fato, modernizasse e adequasse a escola às suas necessidades pedagógicas, não se encerrou e a briga continuou. Finalmente, em 2005, a escola recebeu a notícia de que seus desejos seriam atendidos. O novo prefeito João Coser (2005 – 2012) ouviu os apelos da comunidade do JAM e prometeu a obra.

De fato, a obra demorou dois anos para começar e, quando começou, demorou mais uns quatro anos para terminar. Nesse intervalo, alunos e professores fizeram protestos, greve, expuseram a situação na imprensa. A reforma aconteceu graças à participação da comunidade do JAM que, mais uma vez, direcionou a construção, realizada excepcionalmente pela Secretaria Municipal de Obras, já que não havia mais empresa externa habilitada pelo processo de licitação. Antes da Secretaria de Obras assumir os trabalhos, os alunos da escola ocuparam uma praça com bolo e tudo, para fazer a “descomemoração” da obra, com vários deles dando entrevistas para os veículos da imprensa local.

O grupo do JAM sempre caminhou guiado por sua própria cabeça, por suas convicções e decisões tomadas em conjunto. E defendeu de todas as formas os caminhos que decidiu tomar. Essa liberdade e autonomia, muitas vezes traduzida por insubordinação pela Secretaria de Educação, fez com que a escola tivesse que defender suas posições de modo mais contundente. O grupo do JAM faz valer a sua vontade.

Para existir, o grupo de estudo teve que buscar alternativas e contornos legais que o

respaldasse e justificasse. Para ter um prédio que adequasse a realidade da proposta pedagógica da escola foram necessárias muitas ações reivindicatórias. Para a mudança na estrutura curricular, a escola teve que assumir sozinha suas posições. O que se conclui é que o JAM teve que lutar, mais que as outras escolas, para fazer aquilo que se espera de uma escola: oferecer uma educação decente.

Desse modo é possível dizer que o JAM teve que mostrar uma forte capacidade de resistência. Segundo o relato dos professores, a SEME colocou muitos obstáculos no caminho do Projeto JAM, tais como questionar as ações pedagógicas da escola, desestimular a implantação do Ciclo e da avaliação diferenciada, enviar inspetores para acompanhar o cotidiano da escola, e abrir processos administrativos contra os diretores da escola, para que eles justificassem suas atitudes. Todas as ações da SEME restaram infrutíferas.

Uma das características do JAM é que nenhuma de suas decisões foi tomada sem estudo e reflexão prévia, muito pelo contrário, elas eram resultados dessa reflexão. De modo que havia uma preocupação clara de que nenhuma lei fosse descumprida. E toda a resistência era fundamentada e motivada. O objetivo da escola era fazer o melhor possível para a sua comunidade e se, de alguma forma, esse objetivo colidia com os desígnios da SEME, a escola fundamentava suas ações e fortalecia seu discurso.

Recentemente a SEME resolveu implantar nas escolas organização parecida ou inspirada nas experiências do JAM, como a avaliação qualitativa por objetivos com ciclos mais longos para a avaliação da aprendizagem. Essas ações governamentais voltam a mostrar que o que incomodava era a forma amadurecida e livre do grupo e não suas ideias. Pois, em sua maioria, os resultados foram benéficos para a aprendizagem, para as relações sociais, para a comunidade e para as metas da própria secretaria. O problema é que cada escola tem uma realidade distinta, grupos distintos de profissionais e o sistema, ao uniformizar a organização do JAM exclui, exatamente, a possibilidade de os grupos se fortalecerem e construírem um

melhor ambiente de aprendizagem.

Um das características do JAM foi sempre sua conexão com as famílias e a comunidade de Fradinhos, que sempre foi sua maior aliada. As famílias participavam das reuniões, das decisões e de muitas das ações da escola. Os pais sabem que o grupo está preocupado com a educação de seus filhos e, na história do JAM, têm caminhado lado a lado com a escola.

Figura 5: Fotografia Reunião de pais realizada na EMEF JAM



***Fonte** – Arquivo da Escola José Áureo Monjardim, cedida pela direção da escola.

É possível inferir que numa cidade pequena como Vitória, ter uma comunidade apoiando as ações de uma escola pode ser intimidador para dirigentes públicos, devido à proximidade entre cidadãos e administração.

Mas, assim como os professores do JAM são conhecidos por brigar pelos seus objetivos, também são os pais dos alunos do JAM, que tiveram participação decisiva na criação do Projeto JAM, na reabertura da escola, na criação do Conselho de Escola. Foram os

pais do JAM que fundaram a Associação de Pais de Alunos do Espírito Santo (ASSOPAES).
Uma entidade para defender os interesses dos alunos de escola pública.

A escola JAM nestes quase trinta anos constrói uma história que é referência, pois apresenta a união do desejo de uma comunidade em ter uma escola diferenciada com um grupo de profissionais que quer deixar sua marca como professores que fizeram o melhor para sua carreira e principalmente para seus alunos. O que foi possível observar nesta pesquisa, no contato com esses professores é que a escola pode ter objetivos e trajetórias próprias, construídos e alicerçados por meio de estudos e colaboração.

O grupo do JAM valoriza a formação continuada, valoriza o estudo constante e transforma a escola em local de aprendizagem para todos. A nota triste é que muitas vezes esse não é o interesse da administração pública, e por isso fica muito difícil a vida na escola e o seu caminho como instituição que busca uma educação emancipatória como foi possível apreender no relato dos professores.

4 A VOZ DOS PROFESSORES

Esta é uma escola cuja participação efetiva dos professores foi essencial para dar-lhe forma e conteúdo. Quando os moradores de Fradinhos reivindicaram a reabertura da escola, mas com uma proposta diferenciada, foi a deixa esperada por um grupo de professores, para se animarem e entrarem em cena e se juntarem ao coro dos reivindicadores.

Os primeiros professores foram convidados (uns pelos outros) e se voluntariaram a fazer parte da construção deste projeto. O requisito era a vontade de fazer algo diferente, coletivamente e de modo colaborativo.

Carmen – A ideia de ir pra uma escola que tinha um projeto, imagina. Nós trabalhávamos juntos, em Cariacica e Fausto. falou e eu não pensei duas vezes, ah uma escola que tem um projeto, eu quero. Eu quero ir pra uma escola que tenha um ...

Dido – Eu fiquei com medo e pensei “Será que eu vou dar conta do projeto?”

Fausto – A turma de 90 que fez aquele primeiro esboço de proposta, eles foram convidados. Eles foram convidados, inclusive de fora da prefeitura por indicação. Não sei quem indicou Bebel, mas eu creio que tenha sido Euzi Moraes. Por causa daquela Rede Brasil de Alfabetização, eu acredito... mas não tenho certeza.

(vide seção com a narrativa coletiva na segunda parte deste Capítulo)

Com a criação dos concursos públicos para a contratação de professores, a equipe do JAM decidiu que os novos integrantes deveriam ter a mesma afinidade e vontade dos primeiros professores e então exigiram que cada professor que escolhesse²⁶ o JAM como local de trabalho, passasse por uma série de entrevistas na SEME e depois na escola, onde o candidato era sabatinado por um grupo de pais, professores e alunos.

Fausto – 91. Naquela época tinha um Ato do Conselho Estadual de Educação, Eu to falando Ato porque eu acho que é a melhor palavra, não era Lei, decreto, porque eles não podem fazer Decreto. Mas tinha um Ato que considerava, que respaldava a seleção por entrevista.

Dido – Porque a pessoa que quisesse ir para lá tinha que ...

Fausto – passar por entrevista

Dido – Querer participar do projeto e eu acho isso importante.

(vide seção com a narrativa coletiva na segunda parte deste Capítulo)

²⁶Na Prefeitura de Vitória o ingresso de professores se dá por concurso de provas e títulos. Os aprovados, de acordo com sua classificação, escolhem o local de trabalho e sua “cadeira” é temporária. No fim do primeiro ano é obrigado a inscrever-se no concurso de Remoção, o recém – ingressado pode confirmar sua escolha ou mudar para outra escola e aí sua “cadeira” será permanente.

Esses procedimentos de recrutamento garantiram a permanência na escola de pessoas realmente investidas em manter o compromisso firmado no PPP. Aqueles que depois de aceitarem o cargo não corresponderam às expectativas saíram, ou por vontade própria, ou a pedido da comunidade feito formalmente na SEME, ou informalmente, ajudando na transferência do profissional.

Foi e ainda é difícil para alguns profissionais a adaptação com sistema de avaliação da escola, com a presença e participação dos pais e alunos nas decisões, ou mesmo com coisas mais simples como alunos trocando de sala e conversando livremente nos corredores, por exemplo. O que significou a saída de muitos profissionais, que ansiavam por uma escola tradicional e sem discussão.

A voz proferida livre e autônoma do professor do JAM sempre foi o ingrediente principal para a construção daquela escola e especialmente daquele espaço como lugar de aprendizagem. Muitas vezes essa voz não foi ouvida ou mesmo considerada pela administração municipal, mas ela sempre esteve lá.

A opção dos professores, que já no seu PPP, colocou como prioridades o estudo coletivo e a avaliação, mostra claramente que deve ser um processo consciente e esclarecido de tomadas de decisões. Esta pesquisa não poderia estudar a formação feita na escola desprezando a voz do professor.

Existe um componente de militância ao colocar o estudo baseado nas narrativas construídas pelos professores, e talvez a isenção seja questionada, mas esse estudo se pergunta sempre: como é possível falar da experiência dos professores, discutir suas necessidades e deficiências sem lhes dar a oportunidade de verbalizar suas impressões?

Professora Ecléa Bosi (1979) diria que os professores são um grupo fragilizado, mas essa pesquisa diz mais, fragilizado sim, frágil nunca. E não se pode cometer o equívoco de, ao usar como fonte as narrativas dos professores, agir como se eles não tivessem voz, ou

precisassem deste estudo para fazê-lo.

Concordando com a professora Verena Alberti (2005), o uso da fonte oral na pesquisa abre algumas possibilidades e desafios, mas:

(...) Uma das principais riquezas da História oral está em permitir o estudo das formas como as pessoas ou grupos efetuaram e elaboraram experiências, incluindo situações de aprendizado e decisões estratégicas. (ALBERTI, 2005, p. 165)

A contação das histórias, a construção da narrativa do JAM traz um caráter biográfico que seleciona as memórias e está impregnado de valores. Ao fazer isso de forma coletiva e compartilhada, esses valores são questionados e o grupo tem a capacidade de refletir e rever essa seleção de memória e alinhar o fruto deste trabalho, dando-lhe forma, estrutura, e eliminando o que Goodson e Gill (2011) chamaram de caos.

Realmente, a vida humana é caótica e usar a narrativa possibilita dar uma estrutura para esse caos. Por extensão, usar a narrativa para entender a formação colaborativa democrática e, por vezes, resistente do JAM, é um meio de reconstruir pelo encontro dialógico uma estrutura linear e cheia de significado que ajude a entender os movimentos feitos por aqueles professores e a realidade que eles criaram.

Goodson e Gill (2011) entendem que a narrativa é uma forma fundamental da criação de sentido e por isso são lugares significativos para aprendizagem individual. De modo que o sentido de si do indivíduo está intrínseco na construção narrativa. “Ser uma pessoa não é somente estar conectada à narrativa, mas é mais importante estar conectada em como a pessoa vive sua vida em relação àquela narrativa (GOODSON& GILL, 2011, p. 114).²⁷ E embora a interpretação mais fácil seja a de que a narrativa pedagógica sirva a um projeto de identidade, a ideia dos autores é uma concepção de aprendizagem voltada para o desenvolvimento humano, para que ele possa realizar sua capacidade plena, cultivar e fortalecer as qualidades

²⁷(NT)To be a person is to be connected to a narrative, but more importantly, is to be connected to how a person lives his life in relation to that narrative.

personais que são necessárias a uma vida próspera, tanto no campo individual quanto na vida social. Até porque, se vemos a aprendizagem pela ótica do desenvolvimento humano baseado na valorização das qualidades e virtudes, cada indivíduo vai buscar se encaixar da melhor forma na sua rede de relacionamentos sociais.

Goodson e Gill (2011) veem então o potencial transformador do encontro narrativo. Sem entrar na discussão da teoria da aprendizagem transformativa, porque para os autores a vida nem sempre tem as transições ou dilemas desorientadores que invoquem uma mudança significativa. E a noção de reflexão crítica proposta pela teoria transformativa está intimamente ligada à racionalidade humana e desconsidera a “significância dos relacionamentos, dos encontros discursivos, das experiências emocionais e espirituais” (p.117). Goodson e Gill lembram que as teorias de aprendizagem transformativa têm feito uso de autobiografias, biografias e outros tipos de narrativas pessoais como recurso de aprendizagem.

Assim, o ponto dissonante entre as teorias de aprendizagem transformativa e a pedagogia narrativa está no fato de que a vida, ainda que ordinária e mundana, pode proporcionar estes momentos de crítica e autocrítica, fundamentais para a aprendizagem. Já o ponto de contato é a ideia de que o indivíduo, ao recontar a sua história busca por meio da criticidade natural construir-se como um ser melhor. A narrativa pode ser vista como um caminho para avaliar a experiência vivida e a partir dela promover as mudanças na direção da pessoa que se quer construir.

A aprendizagem narrativa é também “aprendizagem de vida”, a aprendizagem na qual e através do processo de viver, e ela envolve uma elaboração e modificação contínua das histórias de vida de uma pessoa. A capacidade narrativa e a característica de algumas pessoas permitem com que elas sejam mais reflexivas e abertas a transformar suas histórias para seu próprio bem-estar e para uma visão melhor das suas vidas.(GOODSON & GILL, 2011, pp. 118-119)²⁸

Os autores observam que a aprendizagem narrativa tem um formato de espiral, no qual o indivíduo recria e revive a sua história de forma reflexiva, promove mudanças. E segue esse curso de forma contínua, sem etapas ou hierarquia de eventos. A narrativa de vida acontece de

²⁸Narrative Learning is also life learning, learning in/through the process of living and it involves ongoing elaboration and modification of a personal life story. Some people’s narrative capacity and character allow them to be more reflexive and more open to shifting their stories for their own personal well-being and for a better vision of their life.

forma dialógica, é o encontro do indivíduo com as múltiplas vozes e promove uma espécie de negociação interna, que vai determinar o que é, e o que não é importante.

A pedagogia narrativa proposta por Goodson e Gill (2011) amplia a noção de encontro narrativo e sugere que os esforços educacionais devem ser encaminhados para a mediação de diálogos e engajamento pessoal através da troca narrativa. E, assim, ampliar o conceito de pedagogia para buscar uma teoria da pedagogia narrativa. O uso da narrativa como instrumento de formação dos indivíduos. Segundo Goodson e Gill, a pedagogia narrativa sugere e convida os indivíduos a refletirem sobre suas escolas e é uma forma de mostrar respeito e apreciação pela natureza, disposição, talentos e aspirações de uma pessoa. Ela respeita a dignidade humana e tenta auxiliar o indivíduo em um processo de discernir sua própria plenitude e torná-lo um indivíduo integral.

E, por fim, deve se considerar as estratégias para possibilitar a aprendizagem narrativa. Lembrando que na ação pedagógica o foco da aprendizagem é individual, mas acontece coletivamente. E esse processo dialógico descrito por Goodson e Gill (2011) apresenta uma estrutura que se firma em uma espiral de construção e reconstrução num ciclo de narração, colaboração, e localização no qual existe a teorização e integração e é um processo intenso e contínuo.

Assim, o ponto de partida é a criação do espaço para a narração. uma oportunidade para o narrador (aprendiz) refletir sobre suas histórias de vida antes da narração. Foram observados dois fatores para recontar a história do grupo JAM: o primeiro foi a participação livre e voluntária de todos neste processo. Se juntaram a esta pesquisa professores da escola que aceitaram o convite, por entenderem a importância desse registro. O segundo fator, o interesse em usar tal experiência narrativa em uma oportunidade de aprendizagem.

Os encontros aconteceram à noite, com todos animados e dispostos a compartilhar e a refletir sobre suas experiências. Foram momentos de avaliação e reavaliação de suas histórias como professores e aprendizes.

Foi possível observar que, ao aceitarem o convite para a reconstrução do grupo de estudo e do processo de formação continuada na escola, já estava em curso o que Goodson e Gill (2011) chamam de fase *pré-ativa*, na qual os indivíduos tentam responder às questões: *Quem sou eu ? e Como me tornei essa pessoa?*

No caso desse estudo *eu* é um sujeito coletivo – o GRUPO JAM.

4.1 Ingresso e percurso dos professores narradores na escola

Os professores e profissionais da escola JAM, que participaram dessa pesquisa e contribuíram, partindo de suas experiências e impressões sobre a Formação colaborativa de professores e o que esse tipo de formação continuada pode fazer na vida da escola e na aprendizagem dos professores, serão identificados aqui por nomes fictícios.

A **Professora Eneida** tem bacharelado e licenciatura plena em Arte e ingressou no JAM por meio de concurso público, no ano de 1995, sua escolha foi baseada na localização da escola. Em uma época em que a mobilidade em Vitória era muito difícil, esse era um fator crucial nas decisões das pessoas. Ela se surpreendeu com o fato de sua escolha estar pendente de uma entrevista, pois desconhecia a realidade da escola e de seu projeto. Depois de aprovada na *segunda fase* do concurso, iniciou seu trabalho e também a militância pela educação e manutenção do projeto JAM.

Professora Eneida ainda é professora na escola, mas está em vias de se aposentar por tempo de serviço. Durante seus anos na escola participou e criou vários projetos que, até momento deste estudo são realizados escola. O principal deles é o do *Patrimônio Histórico e Cultural*, um projeto multidisciplinar, que agrega várias áreas do conhecimento dependendo da escolha inicial. Nele os professores em reunião decidem por um município ou região do Espírito Santo é feito o estudo prévio do lugar e analisadas as áreas a serem abordadas. O projeto envolve alunos, professores e profissionais de diversas áreas. Estuda-se a História, a Cultura, a Economia, a Gastronomia do lugar. Acontecem, oficinas e produção de trabalhos, além de uma viagem de estudo para a cidade escolhida, com toda a turma. O resultado é apresentado na Mostra Científica e Cultural da escola que acontece todo ano no fim do segundo semestre, Professora Eneida dá aula para os Ciclos finais da escola em *regime* de dedicação exclusiva.

A **Professora Dido** também trabalha exclusivamente no JAM, mas ocupa dois cargos, pela manhã atua como Pedagoga e à tarde é professora dos Ciclos iniciais. Dido fez concurso público e ingressou na prefeitura de Vitória, mas seu caminho para o JAM se deu por meio de convite. Uma colega entendeu que ela tinha o perfil para trabalhar numa escola com as características do JAM e a convidou. Ela também foi Diretora da escola e atuou por um mandato de três anos. É responsável por viabilizar a realização dos projetos da escola e entusiasta das áreas de Arte. Nas suas horas vagas faz dança Flamenco e ainda participava no grupo de Dança Circular que acontecia à noite na escola. Todos os seus três filhos estudaram no JAM.

O **Professor Fausto** aposentou-se recentemente (ainda estava na ativa no início deste estudo) e foi integrado ao grupo do JAM logo no começo e participou da escrita do PPP. Ele foi convidado também pela avaliação de seu perfil, feita por colegas da SEME e da universidade. Com formação em Letras e Mestre em Literatura pela UFES, Fausto foi responsável por vários projetos que aconteceram na escola e dedicou-se muito ao estudo da alfabetização, para atender as necessidades da escola. Sua maior reclamação é que os cursos de Letras não dedicam espaço em seus currículos para a alfabetização. Fausto ficou ausente por dois anos, de licença para cursar o Mestrado, e quando retornou, havia perdido sua vaga no JAM. Seu reingresso dependeu da desistência da professora da época e da aprovação na entrevista realizada aos novos professores da escola. Foi o diretor por dois mandatos que antecedeu a professora Dido. Além do JAM, Fausto é professor universitário, seus filhos também foram alunos do JAM.

A quarta professora a participar do encontro narrativo, é a **Professora Carmem**, com formação em História e Filosofia e Mestre em Ciências Políticas. Assim como o Fausto retornou a escola depois do mestrado. Carmem veio voluntariamente para o JAM ao descobrir as pretensões da SEME e dos moradores, foi uma das primeiras a integrar o corpo docente da

escola. Carmem foi diretora da escola por dois mandatos, exatamente no período das mudanças mais radicais na política educacional de Vitória. Junto com o grupo foi bastante incisiva em manter e ampliar o Projeto JAM. A professora liderou a escola em vários movimentos de resistência em oposição às decisões da SEME. Saiu da escola ao ser convidada para o cargo de Secretária de Educação de um município de vizinho, onde implantou, ou tentou implantar políticas na escola e na Educação parecidas com as praticadas na escola JAM. Carmem não tem filhos, mas seus sobrinhos foram alunos do JAM.

Professora Aída é professora de Matemática e esteve também no processo de fundação do JAM e assim como Fausto se aposentou recentemente. É mestre em Educação Matemática, pela Universidade Federal do Espírito Santo e fez sua pesquisa baseada na sua experiência no JAM. Depois do Mestrado e antes de voltar para escola, atuou na formação dos professores de Matemática da Rede Municipal de Educação de Vitória. Aída entrou no JAM, a convite, em 1989 e ficou até 1991, quando todos os professores foram obrigados a prestar Concurso Público, mas infelizmente ela não foi aprovada e só retornou à escola, com uma designação temporária, porque a vaga de Matemática não havia sido preenchida. Em 1996, prestou novamente o concurso e teve o êxito esperado. Aída tem dois filhos egressos do JAM

A escolha dos narradores para a parte empírica desta pesquisa se deu pelo fato de todos os cinco professores terem permanecido na escola todo esse tempo e terem tido participação ativa e efetiva na construção e manutenção do projeto JAM. Como é um projeto que teve seu início em 1989, ou seja, nesses anos, muitos profissionais já se afastaram ou estão se afastando em virtude da aposentadoria. Embora não se possa afirmar com base em dados concretos, mas pela realidade da Rede de Vitória, nota-se que o índice de permanência de professores no JAM é muito alto, em contraste com a realidade das outras escolas de Vitória, bem como o número de mestres e doutores que a escola possui em seus quadros.

Além das mudanças esporádicas que aconteciam a cada ano, em virtude do Concurso de Remoção, a escola recebeu professores em três momentos específicos. O primeiro grupo no período de criação da escola de 1989 a 1992, o segundo grupo em 1997 e o terceiro grupo, com profissionais oriundos do Concurso Público de 2002.

O primeiro grupo era pequeno e atendia a escola de pré e primeiro grau, com apenas 40 alunos. Com a construção das creches e das Escolas Municipais de Educação Infantil, o JAM parou de atender a pré-escola e estes professores foram transferidos. Em 1997 a escola já atendia o ensino fundamental de 8 anos e o concurso preencheu os cargos vagos que, por anos, foram preenchidos por professores temporários. Já o terceiro grupo de 2002 trouxe professores para substituir aqueles que, por força do tempo e da idade, tiveram que deixar o JAM, nesse caso a mudança foi pequena. Tanto os professores de 1997, quanto os de 2002, em sua maioria, permanecem na escola.

Os narradores Fausto e Aída, já aposentados, continuam lecionando em outros estabelecimentos de ensino, Carmem ocupa cargo de confiança na Secretaria Municipal de Educação. Eneida e Dido ainda estão na escola.

A experiência de um encontro narrativo para descrição de identidade e memória do sujeito JAM, fez emergir características bem distintas e interessantes dos narradores, essenciais para a construção da Narrativa. A participação de indivíduos distintos e de formação também diversa encaminha de maneira mais organizada a atividade e proporciona o sucesso da empreitada.

Assim quando Dido organiza sua fala, tenta dar um ar de neutralidade ao discurso, sem se comprometer muito. Eneida, por outro lado, é visceral, passional e sem medo. Outra característica de Eneida é sua extraordinária memória, que garante, no curso da narrativa, as datas corretas dos eventos e os sujeitos importantes que devem ser mencionados. Liga sempre os nomes ao momento em que os fatos ocorreram, como uma forma de comprovar suas

lembranças. Fausto e Carmem organizam os eventos. Carmem limita suas memórias até o tempo que esteve à frente da escola como diretora, depois disso ajuda a construir o fluxo narrativo, questionando os outros narradores. Fausto tem mais tempo na escola do que Carmem, pois embora tenham entrado juntos, a vida lhes mostrou caminhos diferentes. Seu estilo é o mais coordenado. Tenta, nos seus momentos de fala, organizar a narrativa com começo, meio e fim. E, por último Aída, esta intervém pouco, pergunta mais que responde, mas sua participação é fundamental, pois seus questionamentos provocam a reflexão sobre os fatos narrados.

Foi possível sentir, com essa experiência, que as diferentes características dos narradores, se complementam, garantindo a fluidez e a verificação dos fatos. Existe no grupo uma liderança que determina quais eventos ganham maior ou menor relevância na recriação da História do JAM, mas uma vez posto à luz, o grupo organiza o seu curso.

4.2 A estrutura da narrativa construída pelos professores do JAM

Chegando ao final desse estudo será apresentado a transcrição integral das conversas realizadas com professores do JAM. É ousado chamar uma estrutura formal de narrativa quando está escrita em forma de diálogos. No entanto, a riqueza das informações e a forma como elas se estruturam permitem tal ousadia. E algumas razões justificam essa escolha de estrutura textual.

Em primeiro lugar, embora não seja um texto corrido, ele é fluído, organizado e disposto cronologicamente. Com início – quando professores relatam seu **ingresso na escola**, como a escola foi instituída e formatada e também apresentam os momentos marcadamente importantes como a escrita do projeto pedagógico, sua formalização os órgãos oficiais e as formas de recrutamento e seleção dos profissionais.

Seguindo, os professores relatam o que acontece no **período mais crítico** e efusivo da

escola é o ápice da história, o meio – quando são expostos os momentos de mudança na escola e na relação com o governo municipal. Os narradores, professores participantes, trazem à tona as experiências na organização de uma projeto e práticas pedagógicas diferenciadas, a luta e as conquistas relativas à reforma da escola e outros eventos.

A sequência, ou seja, o fim – é a **reflexão final**, a solução, a crítica à realidade presente das escolas, a conclusão analisada das experiências vividas, e o aprendizado resultado dessas mesmas experiências.

Assim, embora visualmente o texto não obedeça a forma estrutural da narrativa é possível afirmar que esse texto é essencialmente uma narrativa.

A escolha por esta **escrita em forma de diálogo** se justifica pelo fato desse estudo entender a importância das vozes dos narradores. Uma vez que se trata de um sujeito coletivo são muitas as partes que integram esse sujeito. Na pesquisa realizada por Goodson e Gill as narrativas são ações individuais, mas construídas coletiva e colaborativamente. Cada um cria a sua própria, escolhe os eventos mais relevantes de sua vida, importantes para sua formação como professor e aceita partilhar sua biografia de aprendizagem. Os outros participantes dos encontros dialógicos agem como interlocutores, que de forma empática questiona, concorda, instiga o narrador, que ao contar e recontar sua história vive uma real experiência de aprendizagem.

Goodson e Gill lembram que a construção narrativa passa pela negociação interna, na qual o narrador tem que travar uma discussão com as suas múltiplas vozes, antes de partilhar sua história e aí encontrar outras vozes, no diálogo das narrativas de reflexão pedagógica.

Ao entender o JAM como um sujeito, que tem que fazer essa negociação interna, existe multiplicidade ainda maior de vozes, pois cada narrador é uma voz que traz para a mesa de diálogo, por exemplo, vozes dos ancestrais, da profissão, das influências sociais e políticas, as vozes que trazem as preocupações de seu papel social ou as vozes de seu próprio ego

(GOODSON & GILL, 2011, p.119). E como essa narrativa trata de uma vivência coletiva, os conarradores também lembram o que o narrador do momento estiver esquecendo ou confundindo. Ou seja, eles além de instigarem, ajudam a corrigir e preencher os espaços na memória.

Ao final, o resultado narrativo é o que se extrai desses encontros como fruto dessa negociação dialógica.

Essa pesquisa pretendeu mostrar a importância do estudo colaborativo e usou exatamente a colaboração para ao reconstruir a história do JAM, chegar aos seus objetivos, o diálogo cumpre esse papel de realização metodológica.

Nesse formato, os narradores não editaram a conversa para a construção de um texto corrente como pede a formalidade narrativa, mas puderam contar, rever e estruturar, de modo a atender as exigências do gênero narrativo na sua essência, conforme pede a literatura.

Figura 6: Fotografia da camiseta com a foto de todos os professores, usada na escola com as frases “Tribo do JAM” e “Rebeldes com causa” na frente e “Quem tem luz própria ninguém pode apagar” nas costas.



Fonte – Acervo da Escola

A NARRATIVA: a voz da rebeldia

Dido – *Eu não fui entrevistada, porque eu fui indicada.*

Carmem - *Não tinha que dar um ar de formalidade para aquilo. E quando tinha duas pessoas pra uma vaga?*

Fausto – *Não tinha justificativa para aquilo.*

Dido – *Não, não. Eu não conhecia a Carmem. E eu não fui entrevistada. Betinha que me indicou na época.*

Fausto – *Não, não uma das últimas vezes que teve entrevista já nem era a SEME que entrevistava, éramos nós que entrevistávamos. Eu lembro que ...*

Eneida – *Eu fui entrevistada pelo Jam em 95 pela Bebel. Não foi a SEME foi a Bebel.*

Fausto – *Eu lembro que eu fui lá pra SEME entrevistar pessoas que queriam. Eu lembro*

Eneida – *Eu fui entrevistada no Jam na sala da Bebel pela Bebel*

Dido – *Sim, mas em 96. Em 97 eu entrei no Jam e quando eu entrei no Jam eu não fui entrevistada diretor, eu fui só assim consultada, porque eu estava na SEME à disposição, aí uma professora, a Betinha, no caso me indicou e eu conversei com a Carmem e falei: “Tô grávida, vou me afastar um tempo”, mas mesmo assim aceitou por conta...*

Eneida – *Eu tive que responder mesmo um...*

Dido – *Da experiência que a gente vivia até no “Anacleto”... esta questão toda aí de aluno. Mas assim passar por um sistema de entrevista, eu não passei. Mas eu lembro teve pessoas que entraram depois de mim que passaram, porque ainda tinha. Eu lembro que teve um ano que Marreco instituiu isso em todas as escolas. Todas as escolas tinham que ter entrevista. Mas porque tinha muitos diretores escolhendo quem queria ficar. Aí o sindicato foi contra. Eu lembro que o sindicato foi contra esse sistema de entrevista. O que estava acontecendo, tinha diretores que fica quem eu gosto e sai quem eu não gosto, aí a mobilização do sindicato foi pra voltar a escolha... Ninguém tem entrevista tem que ser concurso de remoção por classificação. Eu não sei se foi em 99, eu não lembro esse movimento, mas já não tinha. Marreco ficou até quando? Eu lembro que em 96 ela me fez voltar pra escola. Eu tava de licença!*

Eneida – *Em 97 ela estava. Foi o “ano do marreco”, mesmo.*

Dido – *Foi o ano que ela cortou o ponto de todo mundo, 97.*

Eneida– *Foi o “ano do marreco” mesmo, a gente carregava o marreco.*

Dido – *Ela ficou mais tempo*

Carmem – *Nossa ela ficou mais tempo sim.*

Dido – *95, 96,97, 98, 99 ela tava ainda? Foram mais de seis, cinco anos?*

Carmem – *sim ela estava porque o ...*

Fausto – *Eu acho que ela ficou até 2000. Porque em 2000 eu trabalhava com ela. Eu era colega dela na FDV. Ela era professora de Metodologia e eu de Português pras mesmas turmas*

Carmem – *Ela ficou até 2000, porque o Luciano foi 2001 e ele entrou no lugar dela.*

Dido – *Mas antes de 2001, já tinha instituído que deveria ser concurso de remoção. Não podia ter mais entrevista. Porque ela pegou a ideia que tinha no JAM e espalhou.*

Eneida – *Sim mais todo mundo que veio em 2001 não fez mais entrevista, já veio tudo pela Remoção mesmo.*

Dido – *Mas acho que antes disso ela já tinha falado. Já tinha decretado*

Fausto – *Agora quando nós Eu, Aída, Carmem, Sônia, aquela primeira leva, do primeiro concurso nós escolhemos ir pro JAM...*

Eneida – *91. Né, Fausto?*

Fausto – *91. Naquela época tinha um Ato do Conselho Estadual de Educação, Eu to falando Ato porque eu acho que é a melhor palavra, não era Lei, Decreto, porque eles não podem fazer Decreto. Mas tinha um Ato que considerava, que respaldava a seleção por entrevista.*

Dido – *Porque a pessoa que quisesse ir para lá tinha que ...*

Fausto – *Passar por entrevista*

Dido – *Querer participar do projeto. E eu acho isso importante.*

Carmem – *Mas não foi em 91, não.*

Fausto – *Hã?*

Carmem – *Não foi em 91, não. Não foi em 91 não esse Ato do Conselho Estadual de Educação. Em 91 foi no próprio Edital da Prefeitura. Porque aí era o governo do PT ainda, e Therezinha Cravo, Odete, aquele grupo e eles colocaram no Edital. Por que que eu lembro disso? Porque por numa dessas coincidências da vida, eu fui ser membro do Conselho Estadual e fui relatora do projeto JAM. Nosso projeto foi aprovado, nós já estávamos desenvolvendo e foi o que nos deu o amparo legal pra continuar fazendo as entrevistas, a seleção.*

Fausto – *Eu fui entrevistado pelo Técnico da SEME, o pai do projeto.*

Dido – *Eu lembro que Betinha ficou com medo de ir pra uma escola ruim, aí ela ficou sabendo ... porque a gente passou no mesmo concurso em 91, a Betinha resolveu participar da entrevista, ela sabia do projeto, porque ela sabia onde era a escola e sabia o que ela queria.*

Fausto – *Eu que te falei não foi?*

Carmem – *É foi você que me falou.*

Fausto – *Eu falei Carmem, tá acontecendo isso, isso e isso.*

Eneida – *Eu também gente, eu dei a maior sorte da minha vida. Eu só fui pelo lugar.*

Carmem – *A ideia de ir pra uma escola que tinha um projeto, imagina. Nós trabalhávamos juntos, em Cariacica e Fausto falou e eu não pensei duas vezes, ah uma escola que tem um projeto, eu quero. Eu quero ir pra uma escola que tenha um ...*

Dido – *Eu fiquei com medo e pensei “Será que eu vou dar conta do Projeto?”*

Fausto – *A turma de 90 que fez aquele primeiro esboço de proposta, eles foram convidados. Eles foram convidados, inclusive de fora da prefeitura por indicação. Não sei quem indicou Bebel, mas eu creio que tenha sido Euzi Moraes. Por causa daquela Rede Brasil de Alfabetização, eu acredito. Mas não tenho certeza.*

Carmem – *Euzi Moraes deu formação pra nós voluntariamente.*

Eneida – *Ela esteve no JAM recentemente, mas não tão recente, lembra tinha uma menina que morava com ela?*

Fausto – *Na exposição de Ouro Preto... Mas a Bebel me avisou. Eu queria tanto que você fosse lá, acho que você tem o perfil do Jam, mas acho que você não consegue porque a pessoa que tá é muito boa, que é a Vera Marcia...*

Carmem – *Isso que eu ia falar. Era a Vera Marcia.*

Fausto – *E ela deve querer ficar, só que teve uma avaliação, essa turma de 90, em que o pau quebrou, entendeu. Odete fez umas ponderações que Vera e Bete não aceitaram de jeito nenhum. Bete e Vera eram talvez as cabeças mais né?...*

Carmem – *E Bete era da História. Eu e você sem chance de entrar.*

Fausto – *Ai elas romperam. Romperam com Odete por causa dos questionamentos de Odete. Porque ... por mais que tenha sido interessante e tal, mas ela achou que o quê eles tinham deixado escrito era incipiente. Eles tinham uma turma só, uma turma! O resto do tempo era todo pra escrever esta pré – proposta. O documento é meio irrisório, né? Vamos combinar né?*

Carmem – *Eu concordo.*

Fausto – *É muito insignificante, até aqueles acréscimos que nós fizemos depois, ainda antes do projeto JAM falando sobre alfabetização. Eu nem entendia sobre alfabetização. Mas me pediram pra falar sobre alfabetização. Eu dei umas impressões, mas assim tinha umas áreas, umas disciplinas que escreveu meia página. Um ano pra fazer isso. Então Odete nessa reunião falou que não podia ser daquele jeito não sei o quê e tal. Aí quem abraçou a coisa, e falou: “mas a gente não pode deixar morrer”. Foi aquele técnico da SEME. Então ele que entrevistava. Então todo mundo que passou no concurso de 91, como Carmem tá lembrando, já saiu na própria portaria do concurso, na chamada do concurso, Aí nós todos fomos. E Eu lembro que várias pessoas apareceram querendo essa vaga de Português. E a Vera não queria mais porque ela e Bete tinham rompido e (...)*

Dido – *Bebel já trabalhava lá*

Fausto – *Bebel foi uma das convidadas em 90. Bebel, Aída. Aída por essas ironias do destino, não passou no concurso.*

Dido – *Ela não é de 91?*

Fausto – *Não! Ela entrou. Mas ela só passou no concurso seguinte.*

Dido – *Ela trabalhou como contratada.*

Fausto – *Ela trabalhou 90 como convidada, 91 ela foi contratada.*

Dido – *Isso eu não sabia não...*

(Então todos vocês que entraram como convidados depois tiveram que fazer o concurso?)

Fausto – *Convidados desse pessoal que você conhece só Bebel. Quem era da área de Português era Vera Márcia. E a área de História era Bete, quem eu lembro.*

Dido – *Eu me lembro de Ana Varejão (...)*

Fausto – *Ah aquela Graça que foi vice-secretária. Graça o quê?*

Carmem – *Graça?*

Fausto – *Ela era vice de Vânia.*

Fausto – *Graça Cota – Era a de Geografia convidada. E também não ficou. Quem entrou foi Zé Américo.*

Dido – *Eu lembro...*

Fausto – *Ela que defendeu, minha última grade como diretor ela que defendeu com aquela carga horária de Kátia, Fátima, grande.*

Dido – *Eu me lembro dela agora. Ela era boa.*

Fausto – *Ela sempre nos defendeu ... Graça Cota assim com a gente assim com a aprovação de grade para...*

(Então vocês entraram ainda com a proteção da Prefeitura)

Fausto – *Sim, avaliados pelo Carlos Ferraço, garantia de horas de grupo de estudo, e por sinal, à medida que a escola foi ganhando mais turmas nós ficamos um tempo recebendo hora extra pra fazer o grupo de estudo fora do horário.*

Eneida – *Em 95 eu também recebi.*

Carmem – *terças e quintas à noite.*

(Quando parou o pagamento?)

Dido – *Bem, em 97 não tinha mais. Não sei se 96 tinha. Mas acho que tinha em 96.*

Eneida – *Em 95 eu recebi*

Fausto – *96 eu saí pro Mestrado.*

Eneida – *É que 96 foi a reescrita, né gente?*

Fausto – *Mais 95 eu lembro que ele tava bem perigando porque o pessoal da manhã tinha má vontade de ir.*

Eneida – *Eu lembro que 96 ele ainda sobreviveu. Foi a reescrita e a reescrita já foi aquele grupo de terça-feira.*

Dido – *Eu lembro que a reescrita foi em 97.*

Eneida – *É mas começou em 96 e foi aquele período que eu fiquei de licença. Eu comecei no grupo. Era o grupo de Raquel, o Conselho participava, né?*

Carmem – *É mas teve uma fase da reescrita que a gente não estava mais recebendo.*

Dido - *Foi em 97, quando eu entrei.*

Dido – *Eu lembro que a gente ia aos sábados lá no JAM fazer...*

Eneida – *Pois é a gente ia aos sábados, à noite. Porque Rafael também é de 96.*

Carmem – *Pra encontrar o turno da manhã com o da tarde, a gente não se encontrava nos turnos*

Eneida – *Rafael, Karina eram de 96 ...*

Dido – *Sem receber o pessoal se reunia pra fazer, em 97.*

Carmem – *O grupo de estudo para a reescrita.*

Fausto – *Grupo de estudo para a reescrita.*

Carmem – *Vamos estudar!*

Eneida – *Mas foi o grupo de estudo é que trouxe a demanda da reescrita.*

Dido – *Em 97 eu o grupo de estudo...*

Eneida – *Mas começou em 96, por que eu tava no grupo.*

Dido – *Teve uma fase eu pessoal começou a reclamar. Que não queria mais fazer fora do horário, porque não estava recebendo, em 97. Ai ...*

Carmem – *Aí nós fizemos uma forma de nó, fizemos aquele encurtamento pra um dia na semana, na sexta-feira, mas aí é por turno, a gente não encontrava mais. Então só encontrava quando a gente conseguia marcar. Se encontrava à noite e aos sábados e o pessoal da manhã vinha e começamos a fazer a reescrita, que nós fizemos assim.*

Dido – *Eu saía do JAM, ia pro “Anacleto” e voltava pro JAM à noite.*

Fausto – *Em 91 e 92, nos primeiros anos. Nós estudamos alfabetização, a gente tinha ainda uma preocupação muito especial com a alfabetização, a gente tinha um projeto que dizia que a alfabetização não se esgotava nas séries iniciais. Estudávamos muito currículo.*

Carmem – *Avaliação*

Fausto – *Avaliação. Muito, muito, eu lembro que eram os três assuntos que a nós mais estudávamos.*

Dido – *Eu acho que eu estudei muito Avaliação quando eu entrei. Foi Ciclo também nessa época.*

Carmem – *Aí. Entrava dentro da avaliação.*

Dido – *Em 96 tinha o Bloco. Nós tínhamos dois blocos. Blocos Únicos iniciais. Não tinha de 5ª a 8ª. Nessa época que os professores de 5ª a 8ª resolveram continuar com o Bloco e teve que ser aprovado.*

Carmem – *É teve que ser aprovado pelo Conselho Estadual de Educação.*

Dido – *Já existia. Dois blocos 1ª e 2ª séries 3ª e 4ª série. Dois blocos.*

Carmem – *Não era ciclo. Era chamado de Bloco Único.*

Dido – *Aí tava na época que Minas falava muito em Ciclo, A Marreco já tinha feito o Bloco Único, que ninguém podia ficar reprovado da 1ª a 8ª série. Era uma luta ficar reprovado. Eu não esqueço os dois alunos que ficaram reprovados por falta e Marreco mandou um questionário com quase 100 perguntas pra gente explicar porque que os dois alunos tinham ficado reprovados. Dois alunos da escola! Eles tinham muitas faltas.*

Fausto – *Eu saí no início de 96 e voltei no início do ano letivo de 99 e quando eu voltei em 99 já tinha essa história de ...que a gente falava aprovação automática parece que é uma coisa assim que você liga na tomada ou então dá corda.*

Dido – *Era quase impossível ficar reprovado.*

Fausto – *Eu lembro que tive uma reprovação, que eu bati o pé, que era um aluno Washington, tava na 8ª série e era um analfabeto. E Esse menino não tem condição, eu falava assim: Mas no ano passado, que era o ano que eu não estava lá. Teve uma espécie de recuperação pros meninos, de férias, que foi um estudo de férias uma coisa assim.*

Eneida – *Foi sim a gente teve até que trabalhar lá no CAIC²⁹*

Fausto – *Mas esse menino passou e foi uma professora daqui da escola que aprovou, então ele não pode ser tão analfabeto. MAS ELE É. Aí deixei o menino e deixei a prova do NOA³⁰ com Carmem, pra ela ver a condição do menino. Aí ela concordou em enfrentar qualquer coisa, qualquer represália, qualquer não aceitação da reprovação. Foi a única reprovação de 99.*

(Carmem, em 99, você era diretora?)

Carmem– *De 95 a 2002.*

Fausto – *Foi a única reprovação, Eu achei um absurdo pela história que nós tínhamos.*

Carmem – *Ele (F) foi um bom companheiro.*

Fausto – *Nessa época a gente estava estudando aquilo que chamávamos de visão de área, de cada uma apresentar aos outros colegas como trabalhávamos.*

(Retomando – Então vocês estudavam?)

Uníssonso – *Alfabetização, Currículo, Avaliação e depois Ciclo foi colocado mais em evidência.*

Eneida – *O Ciclo. Nós fizemos até um seminário.*

Carmem – *Nós trouxemos uma diretora do Rio Grande do sul. Fizemos um Seminário em parceria com a Escola da UFES, a Escola Moacyr Avídeos, Anacleto, Chico Mendes.*

Eneida – *Éramos quatro...*

Carmem – *Nós que fizemos, pagamos do nosso bolso. Fizemos coleta. Passamos literalmente a sacolinha no auditório lá da UFES para pagar as passagens e estadia da pedagoga...*

Dido – *Que pessoa maravilhosa aquela que veio.*

Carmem – *Nós pedimos a Secretaria de Educação de Porto Alegre que tinha experiência no Ciclo, que nos indicasse uma pessoa para falar pra nós.*

Dido – *E até hoje o que ela falou. Eu sinto que a gente ainda está no tempo das cavernas perto do que ela falou que vivenciava lá.*

Carmem – *A Secretaria de Educação disse, “vamos mandar alguém de escola, não vamos mandar um técnico da Secretaria, vamos mandar alguém que está vivendo isso na escola, ai deram o nome dela e ela veio” passamos um dia estudando.*

Eneida – *O nome dela era alguma coisa Cristina, que a Bebel falava muito dela.*

²⁹ O governo Itamar Franco (1992 a 1995) extinguiu o *Ministério da Criança* e redenominao o "Projeto Minha Gente" como "Programa Nacional de Atenção à Criança e ao Adolescente" – PRONAICA. Nesse conjunto de mudanças, os CIACs (Centros Integrados de Atenção às crianças e adolescentes) se transformaram em CAICs - *Centros de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente*.

³⁰ NOA – Nova Oportunidade de Aprendizagem é uma Avaliação escrita aplicada aos alunos que não avançaram depois do período de recuperação. Essa Avaliação é realizada no início do ano letivo subsequente.

Carmem– *A avaliação por objetivos que a gente tava querendo fazer, né? A ideia era que as quatro escolas combinassem de fazer juntas, porque a Secretaria não aceitava. Porque o sistema era de notas numéricas e nós estávamos propondo uma coisa diferente e como eles iam acompanhar a gente.*

Dido– *Teve um ano que depois de implementado que eles não conseguiam transformar os objetivos em nota e eles queriam que a escola mudasse.*

Carmem– *Eles queriam que as nossas atas finais fizessem a transposição. E nós falamos que não, que não tinha como fazer. Mas nós conseguimos bancar pegando a Lei, a LDB diz que a escola pode decidir isso. E a Ana Marreco pode ser um monte de coisa, mas burra, não, né? Como que ela ia dizer pra gente que a LDB não nos permitia fazer. Eu acho que ela falou pros técnicos pra dar um jeito de nos acompanhar. Eu suponho. Tá? Teve uma pressão inicial, mas depois foi. Foi por nossa conta.*

Dido – *Eu lembro de ter ido lá com todas as nossas fichas da escola com aquele monte de coisa, eu lembro ter ido eu, Carmem e Rute, o CTA da escola,*

Carmem – *Mostrar pra eles os registros da escola.*

Fausto – *Uma coisa que eles alegavam, lá na SEME é que essas crianças poderiam ter problemas no futuro, as escolas de segundo grau não aceitarem, ou até mesmo a universidade. Na época da universidade. Uma coisa que nunca se confirmou. Por que nenhuma criança ficou com problema*

Carmem– *Nessa época a gente já estava recebendo recursos do caixa escolar, então nós é que mandávamos fazer as pautas. Então nós já bolamos uma pauta num formato que colocar o X nos objetivo e colocamos na pauta uma observação bem prática ‘O aluno foi aprovado para o ciclo tal, numa escola seriada ele vai é tal coisa’. A gente vai falar o que ele é na outra escola. Sim lá no histórico.*

Carmem– *Foi um contorno burocrático até fácil na época.*

Fausto – *Uma dessas escolas do início do Projeto fazia a avaliação por objetivo, mas no final eles transformavam em nota. E queriam que a gente fizesse a mesma coisa.*

Dido – *Eu lembro que na época de Gelson³¹, a Secretaria queria que a gente transformasse as Atas finais em nota, com Gelson na direção, eu lembro que ele vivia em briga com a Secretaria por causa disso.*

Carmem – *Mudam os técnicos, né?*

Eneida – *Gelson batia o pé. Eu não vou mudar pra nota.*

(E sobre os professores novos na escola)

Dido – *Sempre professor novato, professor novo.*

Eneida – *Sempre professor novato. Os professores antigos nunca falaram em números.*

Dido – *Fala a nota é “P”. nota “N” e nota “A”*

Eneida – *Novo, né? É lógico, né? Se a tática dele é número.*

Dido – *Os novos que vão entrando ainda têm... A Penha ainda tem resistência. Mas é porque ela quer acabar com o ciclo do JAM.*

³¹A escola em quase trinta anos teve poucos diretores: Graça Lobino e Maria Olinda de Oliveira Menezes (1989 - seis meses cada), Jacy Poltronieri (1990 – 1995), Célia Tavares (1995 – 2002), Gelson Mardegan (2002 - 2003), Ana Maria Côgo (2004), Fabio Memelli (2005 - 2011), Andreia Sarmiento (2012 - 2014), Lenita Muller(2015 - 2016) e Vera Maciel (2017 -).

Eneida – *A Penha, ela tem resistência. Todo mundo que chega novo ela fala de nota. Toda vez que ela fala de nota eu falo. Ciclo não é a mesma coisa que avaliação por objetivo. Uma coisa não desfaz a outra.*

Dido – *Ela não quer nem ciclo, nem avaliação por objetivo. Ela quer reprovar seriadamente. Todo ano ter aluno reprovado na escola. O legal é quando chegam professores novos que acampam rapidinho. O professor de Matemática, João, ele pegou rapidinho. Ele adorou. Ele já pegou o treino. Mas você entende? Ele já se interessou, já está atrás como é que eu entro pra ver os objetivos...*

Carmem – *Lá no Salesiano, quando eu comecei a trabalhar lá. Eu fazia as avaliações também assim, combinava com os alunos, porque o sistema do Salesiano não é esse. Aí mostrava para eles e eu falava pra eles. Vocês vão fazer prova, mas eu não gostaria de colocar uma nota, numérica. Vamos combinar quais são os objetivos que a gente pretende alcançar e eu coloque se alcançou se alcançou parcialmente ou N se não alcançou e você vai refazendo até chegar esse A. E no final a autoavaliação deles, mas a entrevista comigo decidia qual era nota, a transformação era feita ali conversando, eles adoravam fiz alguns anos. Mas aí eles nos obrigaram a dar dois testes, duas provas e não sei quantos trabalhos. Aí começo o período dizendo pra eles: “Eu não gosto de trabalhar assim”, mas eles nos obrigaram a dar dois testes, duas provas e não sei quantos trabalhos. Não dá mais pra ficar fazendo desse jeito. Por que a experiência do JAM eu não conseguia tirar de mim a experiência que a gente fazia lá. E na faculdade, eles gostavam muito. E no final do semestre eles sempre avaliavam. É uma pena porque você tem que se submeter a sistema opressor para o professor e para o aluno, é péssimo essa obrigatoriedade de tantos testes, tantas provas e aquela nota engessada. Agora não é o fato de ser número, por o número você pode alterar também é uma questão de concepção mesmo.*

Carmem – *Mas voltando pro Grupo de Estudos. Eu não consigo separar. É um processo, e processo envolve ter o grupo de estudo, então a prática, a nossa prática do dia-a-dia, no grupo de estudo, estudando, é uma coisa impulsionando a outra. Eu não sei os colegas, mas eu não consigo fazer essa separação.*

Eneida – *Eu acho, apesar de meu tempo ser bem menor em relação ao de vocês. Eu acho que o grupo fortalecia essa questão. Entendeu? Porque era o momento que a gente sentava pra discutir questões. Que, se fosse numa escola normal que não se encontrasse.*

Carmem – *Mas o quê que é primeiro? Eu não consigo fazer essa separação.*

Fausto – *Mas até pelo fato do grupo existir a priori. Eu acho que o grupo de estudo fortaleceu a vinda destas ideias. (ciclo, etc...)*

Eneida – *Eu também acho.*

Fausto – *Porque se você não tivesse esse espaço pra discussão, eu acho que dificilmente a gente conseguiria ...*

Dido – *Fazer qualquer movimento*

Fausto – *Ter tempo pra elaborar essas coisas conjuntamente*

Eneida – *Porque tem a dinâmica do dia-a-dia*

Fausto – *Porque escola é coisa louca, devora a gente.*

Eneida – *E quando a gente senta ali no grupo, e gente ... naquela época a gente sentava, e até o conselho de escola participava, né gente? Lembra os alunos e os pais do conselho de escola estavam sempre com a gente.*

Carmem – *Sim mais aí... Vamos retomar vocês já estão me convencendo. Pois é, mas quando nós implantamos o Ciclo ele já estava no projeto. O dos anos iniciais, já estava no nosso projeto que a gente trabalharia. Ele já existia.*

Dido – *Já existia.*

Carmem – *Agora o dos anos finais sim. O dos anos finais foi movimento nosso mesmo.*

Dido – *Veio dos grupos de estudos.*

Carmem – *Nós mesmos que estávamos nos anos finais dizíamos: “que não tem cabimento a escola ficar repartida deste jeito, os iniciais tem um bloco e nós dos anos finais não temos”. E nós discutimos no coletivo. Partiu da gente que... era muito contraditório*

Dido – *Eu acho que inclusive o estudo de Ciclo foi muito maior à tarde. Que na época era separado de quinta a oitava era à tarde e de manhã não foi tão intensivo isso, mas à tarde quando, logo que eu entrei, o povo da tarde estudou muito ciclo por conta que estava interessado em implantar de quinta a oitava gradativamente, mais do que de manhã*

Eneida – *E aí a questão de ser o dia inteiro. De manhã e de tarde. Aquela história de que aparece. Carmem era assim. Sempre que aparecia um problema ficava lá a cúpula, ela, Bebel... ficava lá a cúpula tentando resolver a situação. Quando foi resolvida a situação de ficar de 1º a 8º de manhã e de tarde, lembra?*

Carmem – *Isso foi pra manter a quantidade de Pedagogo da escola.*

Eneida – *Então foi pra resolver isso foi a época que a gente, isso em 99, né? Depois aí ... a gente ... três quintas séries, lembra?*

Fausto – *Sim quando eu voltei...*

Eneida – *Aí teve Terceiro Ciclo I - A, B, e C, lembra?*

Carmem – *Foi em 99. O primeiro foi assim. Foi pra manter as duas pedagogas.*

Dido – *Isso foi em 97 quando eu entrei, pra manter as duas pedagogas*

Carmem – *Tinha que criar turma pra manter as duas pedagogas, nós criamos uma turma num espaço inconcebível.*

Dido – *Era à tarde, ficava na secretaria.*

Carmem – *Trocamos os ambientes, formou uma turma, aí a gente vai manter essa quantidade. Ai em 99 veio de novo. Eles criaram outro critério. E a gente falou e agora?*

Dido – *Foi de ter nos dois turnos de 1ª a 8ª série. Tinha que ter nos dois turnos pra ter dois pedagogos.*

Carmem – *A SEME traz os desafios. E nós vamos desatando os nós. Tínhamos que ter uma coragem. Porque foi muita coragem da nossa parte. Não foi fácil passar por tudo aquilo.*

Dido – *Até porque mudava de professor.*

Carmem – *Isso implicava em mudança de professores, implicava em mudança na vida dos pais, que você tinha que levar tudo pro outro horário e nós fizemos uma grande assembleia e nessa assembleia foi deliberado, bom, então vamos fazer.*

Dido – *O pai que escolheu o turno teve prioridade e quem não escolheu depois entrou no sorteio.*

Carmem – *Fizemos o sorteio e lá os pais todos acompanhando.*

Dido – *Os pais acompanhando lá na quadra.*

Carmem – *E a maior parte deles preferiu de manhã. E os pequenos de manhã.*

Eneida – *Como sempre, ne?*

Carmem – *E foi.*

Dido – *Eu lembro de que, que era muito boa e Eliana na escola estava com uma turma de terceira série e Vera sofria a tarde com uma turma muito ruim. Então a maioria dos pais que foram lá participar preferiu o turno da manhã, os outros que não foram, ficou deixando, acabou juntando os alunos que mais davam problemas. Eu lembro que ela conversava isso muito com Vera, se não tinha como balancear, botar um pouco pra Vera e um pouco pra ela, para Vera não ficar tão pesada.*

Carmem – *Mas os pais não aceitavam.*

Dido – *Não, não eles queriam permanecer a tarde pra acordar tarde eu acho. (Risos)*

Eneida – *Tinha tanto aluno que teve que ter três ciclos “inicial”.*

Dido – *Eu lembro que na época agente aumentou uma turma, mas depois o fluxo normalizou e ficou oito.*

Carmem – *Ficaram 2, 2, 2, 2. A organização era essa.*

Dido – *Esse fluxo foi por causa de, em 97, ter aumentado uma turma.*

Fausto – *Foi até a oitava série na época.*

Dido – *Foram alguns anos - 3, 3, 3.*

Fausto – *Foi o equivalente à oitava série.*

Dido – *Um problema de livro danado. Que nunca tinha livro pra turma. Três anos depois, nunca tinha livro porque o senso era do ano anterior.*

Eneida – *Foi a turma do Paulo Silas, eu lembro.*

Carmem – *Então, aí deu trabalho, mas nós fizemos, superamos esse obstáculo.*

Fausto – *E todos os professores efetivos puderam dividir a carga horária.*

Carmem – *Deu pra ajustar.*

Dido – *Teve gente que mudou de horário, permaneceu no horário. Foi um acordo mesmo.*

Fausto – *Ninguém saiu por causa disso é o que você queriadizer. Soler, Rafael, você (Eneida) Jorge.*

Eneida – *A gente ia de manhã e de tarde.*

Eneida – *Eu continuo, apesar de que a Diretora esse ano está querendo mudar. Mas ainda bem que não é só um querer que resolve as coisas.*

Carmem – *Depois organizar as aulas de Inglês na forma como nós organizamos, também foi outra...*

Dido – *.... e de Filosofia junto.*

Carmem – *... e de Filosofia, que nós conseguimos. Nós conseguimos encontrar uma professora de Filosofia que topasse ir pra lá sem ser concursada em Filosofia, que não tinha né? Ela aceitou e nós conseguimos convencer*

a SEME que ela fosse trabalhar no JAM, não ser mais professora de séries iniciais como ela era, mas ser professora de Filosofia, Nós conseguimos bancar um tempo, mas depois tiraram, né?

Dido – *Não. Jackson (professor de Filosofia designado por concurso público para o cargo) ele que desistiu.*

Carmem – *Porque quando eu voltei do mestrado eu dei História e Filosofia.*

Dido – *Jackson era muito bom na Filosofia, eu gostava do Jackson.*

Carmem – *Ele saiu e não encontraram mais ninguém?*

Dido – *Ele quis ficar na cadeira dele de História na escola, porque a Filosofia deixava ele sempre provisório. Eu não se houve alguma conversa que ele tinha que assumir a cadeira dele, ou que ele corria o risco de perder. Alguma coisa assim, Eu não sei se houve isso, mas ele definiu. Ele definiu assim ele tava num período de licença médica. Ele tava fora da escola, e a gente ficou sabendo que ele não voltaria mais.*

Carmem – *Nós fomos a primeira escola da rede a ter Filosofia.*

Carmem – *Nós estamos citando, porque nós pensávamos o projeto da escola permanentemente. “O quê que a gente pode fazer?” “Ah! Gente, temos que ter Filosofia”. “Vamos arrumar um jeito de ter Filosofia”. A Sônia estava incomodada que ela queria trabalhar o nivelamento. “Como que eu posso fazer?” “Vamos criar uma estratégia, vamos organizar” “Vamos fazer, né?”*

Carmem – *Algo emergia, poderia vir de um professor, ou de nossos Conselhos de Classe, eu suponho, não tenho muita lembrança, não que a Sonia colocava esta questão em Conselho de Classe, nos momentos de avaliação.*

Eneida – *É colocava, mas assim neste aspecto muitas coisas emergiram. Continuaram. O próprio C.A., né, Fausto? Foi de Conselho de Classe.*

Dido – *Quando Sonia voltou pra escola? Em 98? Por que ela estava fora pra mestrado também.*

Eneida - *Ela retornou em 97.*

Dido – *No mesmo ano que eu entrei? Porque a quando eu conheci Sonia, ela foi com o projeto de psicologia pra escola.*

Eneida – *Não, mas ela já tinha voltado pro Inglês, já. E como professora de Inglês, ela trouxe o projeto da universidade.*

Carmem – *E aí o projeto veio. Pelo projeto (de Psicologia) de extensão da Universidade.*

Eneida – *Sim junto com o Almir*

Carmem – *Almir?*

Fausto – *Agora, o Inglês no contraturno, o Inglês com nivelamento no contraturno, também foi interessante para a questão da Língua Inglesa, que muitas vezes quando éramos questionados sobre a diminuição da carga horária do aluno para o grupo de estudo. A gente falava que não. Nós não diminuimos a carga horária do aluno, por que essa carga horária que ele perde no dia que nós saímos cedo para o grupo de estudo, que deixou de ser à noite, né? É compensado pelo Inglês no contraturno.*

Carmem – *É verdade, porque esse questionamento sempre existe, e as 800 horas?*

Fausto – *Acontece direto.*

Dido – *E aí a gente tem quase 1000 horas com o Inglês no contraturno.*

Dido / Fausto – *Isso permitia o grupo.*

Carmem – *Isso tirava o ar de ilegalidade que é sempre apontada quando você reduz o horário do aluno, descumprindo as 800 horas. Verdade, bem lembrado isso.*

Fausto – *Eu falava sempre. Os seis anos e meio que eu fiquei na direção, porque, eram três, né? O primeiro ano que eu fiquei, primeiro ano não, primeiro mandato. A gente assumia no meio do ano, aí quando foi em 2008, eles prorrogaram o nosso mandato até dezembro, pra não confundir com a eleição de prefeito. Pra não ter candidato do prefeito e candidato contra o prefeito. Em 2008, era para o mandato de todo mundo encerrar em julho, aí nós fomos até dezembro. Então por isso que eu fiquei um período a mais para a outra eleição.*

Dido – *Mais aí depois você se candidatou de novo.*

Fausto – *Sim. Aí teve outra eleição. E voltou a ser três anos. Então meu primeiro mandato acabou sendo de três anos e meio por causa disso. E esse tempo todo eu fui questionado. - “Fausto, você sabe que é ilegal” “Não é ilegal porque nossos alunos tem complementação de carga horária, que tinha reforço. Até professores de séries iniciais que eventualmente davam reforço, nós tivemos algumas dependências, aluno chegar vindo de escola particular que tinha dependência, então ele frequentava no contra turno eu lembro que aconteceu isso. A gente sempre teve isso como uma forma de respaldo. Agora em relação ao Ciclo e a avaliação por objetivos. A SEME, nesse período que eu fiquei na direção, sempre viu com muitos bons olhos. Várias vezes eu fui convidado pra falar sobre isso. Para o próprio pessoal da Secretaria. Inclusive as duas vices: Therezinha, a Sônia, no gabinete a Alaíde, sempre me chamavam pra falar da experiência. Sempre mostraram a intencionalidade de estender isso pras demais escolas.*

Carmem – *Sim, mais aí você demarca. Você demarca quem está no governo, né? Você demarca que é o governo do PT voltando e aceitando isso. E o governo do PSDB criando dificuldade pra gente.*

Eneida – *Esse agora atual só quer saber de 10. 10.*

Dido - *Esse agora da Penha ...*

Carmem – *Agora, eu quando retornei o sistema de gestão integrada eles preservaram... Eles conseguiram preservar no SGE, né?*

Dido – *Eles têm implantado objetivos. Eles querem que as escolas trabalhem por objetivos...*

Eneida – *Dido, na realidade isso aí são demandas de algumas escolas. Eu acredito.*

Dido – *não, não ...*

Carmem – *O Sistema de gestão integrada que é tudo online, e eles conseguiram.*

Eneida – *Porque com essa história...*

Dido – *Na última formação de Pedagogo que eu tive eles levaram a experiência do Jesus de Nazaré, ressaltaram a do JAM. Eu lembro que os pedagogos ficaram muito animados em tá vendo aquela forma de trabalho. E solicitando mais informações pra que eles pudessem estar fazendo nas outras escolas. Então assim, lógico que tem aqueles que resistem: “como que faz isso?” “Como que reprova aluno?” Mas assim, a Secretaria se dispendo e querendo... Eu não sei se é porque a Maristela está ali...*

Carmem – *Maristela trabalhou no JAM?*

Dido – *Exato, querendo que as escolas trabalhem por objetivos.*

Carmem – *Tem uma escola que começou esse ano. Que começou com ciclo.*

Carmem – *Jesus de Nazaré. Edna Matos*

Eneida – *Eliane também tem interesse. É, o Eliane, né? do Madson*

Dido – *É o Eliane.*

(Essas escolas tem alguma relação com o JAM?)

Eneida – *No caso do Jesus de Nazaré eu não sei, o Jesus de Nazaré...*

Dido – *No Jesus de Nazaré a diretora queria uma escola diferente. Queria uma proposta diferente pra escola pra melhorar a forma de trabalhar. Então ela foi à busca, mesmo. É uma diretora muito boa. Ela foi em busca de estratégias. Na época, a Carlinha trabalhava no JAM e trabalhava lá. Aí ela (a diretora) procurou saber como é que era. E quando foi implantado... ela levou esta proposta pro grupo de professores. E o grupo me parece que está abraçando esta proposta dela. Ela pegou coisas do JAM. Pegou coisas da UFES, pra poder colocar lá. E aí com as Diretrizes novas. Tudo isso trabalhando.*

Dido – *Ela ali o tempo todo em cima e o grupo trabalhando...*

Fausto – *Você perguntou se outras escolas tinham essa relação do Jam. Eu ia falar que o Eliane não. Mas, eu lembrei que a Carla Cristia trabalhou um ano no JAM como Pedagoga, tinha interesse em continuar, mas não conseguiu por causa de remoção, porque era lotação provisória, o tempo que ela trabalhou lá e logo no ano seguinte, o diretor dela, da outra escola, o Madson, que ela já era professora dessa escola, chamou Dido pra falar da experiência do JAM. Andreia não pode ir por um motivo particular e eu e Eneida que fomos. Eu fui de manhã e Eneida foi à tarde.*

Eneida – *E com os da UFES também né, Fausto? Na hora que eu fui tinha uma pedagoga da UFES.*

Fausto – *Quando eu fui, eu não lembro. Eu sei que eu falei pra os professores sobre ciclo, avaliação por objetivo. E as particularidades mesmo do JAM. O diretor ficou muito entusiasmado, eu não sei se...*

Dido – *No Edna Matos, eles pediram alguém também. Eu pedi a Aída pra ir. Mas eu não lembro se ela foi era pro grupo de estudo lá, mas eu pedi pra Aída ir na época.*

(Interessante. A gente sempre volta para o estudo coletivo...Tem outros projetos saíram do grupo de estudos?)

Fabio – *Eneida. falou um agora.*

Carmem – *As salas ambientes?*

Eneida – *O C.A.*

Fausto – *O C.A. era o Ciclo Avançado, Nós tínhamos um grupo muito grande de alunos com defasagem idade/série. E isso era muito debatido tanto nos grupos de estudos como no Conselho de Classe. E a gente foi amadurecendo isso ...*

Eneida – *Foi no ano de Carla...*

Fausto – *Não amor eu era diretor, foi em 2012,*

Eneida – *Foi a Carla Cristia estava lá no ano que ele aconteceu. Isso a Carla Cristia 2012.*

Dido – *Quando aconteceu a Carla Cristia estava no meu lugar, eu era a diretora.*

Eneida – *Foi em 2012.*

Dido - *Mas a conversa foi 2011. Eu lembro...*

Fausto - *Foi em 2011. Eu escrevi o projeto... O quê que aconteceu. Nós conseguimos vislumbrar uma situação, ali dentro do JAM pra fazer uma turma especial, com grade especial, com grade diferente, com a metade da carga horária e currículo diferente. Pra dar conta desses meninos que...*

Dido - *Porque o interesse deles não batia com o que feito nas aulas.*

F - *Eles não tinham mais interesse. Um menino de 15 anos não consegue ter o interesse pelo conteúdo que é pensado pra menino de 11 anos.*

Dido - *Tinha gente de 17, 18 anos.*

Fausto - *Nós conseguimos juntar todos esses meninos que tinham no mínimo de defasagem na série, conversamos internamente primeiro com a equipe. Tinha uma professora, com grande experiência em Alfabetização, com experiência em Educação de Jovens e Adultos, que ela trabalhou no noturno na escola Suzette e formada em Letras. Ela tinha três requisitos que nos atendia. Então das 25 horas semanais, 15 era com ela, ou sozinha ou com alguém. Assim tinha momentos, que apesar da turma ser pequena ela ia junto. Ela tinha 15 horas com a turma.*

Dido - *Tinha as horas dela e tinha outras que ela acompanhava. Ela tinha sete (horas/aulas) de planejamentos.*

Fausto - *Ela tinha sete planejamentos. Então três ela devia de acompanhar, né? $(15 + 3 = 18) + 7 = 25$. A Professora tinha todo o perfil que a gente precisava.*

Dido - *E era uma professora referência. O aluno não ficava com aquele monte de professor, ele tinha aquela professora que agia como uma tutora que acompanharia ali todos esses alunos.*

Fausto - *Era como nos anos iniciais.*

Dido - *O projeto não funcionou às mil maravilhas, mas ele deu mais certo por conta de ter essa pessoa. A SEME aprovou as 25 horas pra ela ficar com essa turma, a gente tinha pedido até menos. Mas eles, naquela reunião que teve até aquela Angélica Conceição, falou o bom é essa professora ficar o tempo todo nessa turma. Essa forma de trabalho, na época que essa gestão entrou procurou a escola pra saber como isso funcionou e agente explicou. Eu não sei se eles aplicaram isso em outras escolas, mas eles gostaram muito de ter esse professor referência que seria esse alfabetizador. Não só os professores que trocariam de sala, de área, não só esses professores, mas ter esse que ficaria como tutor mesmo da turma, né? Eles tinham a sala deles de referência, mas na aula de arte ela acompanhava, aula de matemática, ela ia acompanhando e ia vendo o que eles iam trabalhando pra ela também trabalhar na sala de aula com aqueles alunos. Como é que ela percebia a dificuldade que o aluno tinha em Matemática com Aída, pra poder também tá ajudando na aula dela. Isso foi muito legal.*

Fausto - *Se houve um certo descontentamento com relação a resultado, é cognitivo dos alunos, é tudo bem, Agora em relação ao resultado social. Como aquele grupo saiu fortalecido! Meninos que não tinha já a menor esperança de concluir o primeiro grau, uma fulana da vida.*

Dido - *Ela se transformou, se tornou uma pessoa educadíssima.*

Fabio - *Ela viu, ela sentiu, que aquele projeto... Nós conversamos um por um. Esse projeto foi feito pensando em você. Sabe. Então a fulana por exemplo, ela se ficou uma espécie de líder natural da turma com posicionamentos reivindicatórios muito claros.*

Dido - *No final do ano, na solenidade, a mãe da fulana, tinha sorriso de cabo a rabo, assim. Tão contente que a filha tinha concluído o ensino fundamental.*

Eneida - *Que naquele ano, eles concluíram né? Naquela solenidade junto com os meninos do IV Ciclo.*

Fausto – *E outro menino que fez parte desse grupo do CA, foi o beltrano. Você consegue imaginar o ** terminando a 8ª série? Pois é graças a esse projeto.*

Eneida – *Quando a gente propôs ... a grade.*

Fausto – *Precisa ver como ele saiu, Eneida deu aula pra eles, lembra com beltrano era outro na verbalização das coisas? Depois do CA? Menino que era todo enrustido, todo pra dentro.*

Eneida – *É o beltrano foi um dos que ...*

Fabio – *O beltrano foi uma vitória pra gente*

Eneida – *Até o ciclano, né? Ciclano que sempre olhou pra baixo, ele olhava pra gente!*

Carmem – *Eu lembro muito do “Saber com sabor de arte”, que foi um projeto que Vilma e Geovana desenvolveram numa concepção de que nós tínhamos alguns meninos e meninas que precisavam mais tempo na escola, e nós éramos parcial. Quando elas montaram o projeto, nós... “Quem vai fazer parte desse projeto?” Bom, aqueles com mais dificuldade porque com esse tempo parcial, esse tempo parcial não dá conta.*

Dido – *Quando eu entrei já não tinha mais esse projeto, não. Foi em 96.*

Eneida – *Betinha, Carla, É ... mais, eu lembro que...*

Dido – *Betinha pegou a turma em 97.*

Carmem – *Como a Vilma sempre foi muito habilidosa com Arte e Geovana na Alfabetização, as duas eram muito boas ai tinha que montar sabe me lembro, que elas prepararam o projeto? Elas diziam “nós vamos precisar disso”... Acho que uma coisa foi que espelho na sala, porque eles precisam se ver. Porque a maioria não tinha espelho em casa, né?*

Eneida – *Foi no camarim, né?*

Carmem – *Aí nós pegamos o camarim do auditório, transformamos neste espaço, deixou de ser camarim. Tinha que inventar espaço naquela escola. Vamos pra onde? Camarim. Tivemos que comprar material botamos um espelho enorme na sala, trabalhamos muito, muito com arte e foi um projeto que realmente fez melhorar muito a autoestima daqueles meninos e o acompanhamento mesmo do desenvolvimento deles. Cognitivo mesmo. Meninos que estavam travados na alfabetização. Foi um ano aquele projeto e foi muito bom.*

Carmem – *Acho que a gente pode citar também as salas ambientes, como resultado dos nossos grupos de estudos, porque a Arte tem um espaço, a Ciência tem um espaço e nós outros não tínhamos. Tinha que criar e tivemos que criar salas ambientes e eles circulando, né. Vamos conviver com esses meninos circulando. Era ótimo do meu ponto de vista, né? Porque eles já aproveitavam pra ir ao banheiro naquele horário e andavam, esticavam, faziam circular o sangue, que implicou também em cada professor tentar montar sua sala. Não era muito fácil porque a quantidade de menino naquelas salas não nos possibilitava muita coisa. Mas essas salas, nós discutimos no grupo, né? “mas se agente quer ser uma escola diferente, por que esses meninos tem que ficar um atrás do outro? Aí fomos fazer o “U”. Vamos fazer o formato do U, tinha que fazer o formato pra caber ali. Pra eles era uma experiência diferente. Pra nós também era uma experiência diferente. E os conselhos de classe participativos, que era outra coisa que a gente tinha discutido. Se a gente quer alunos participativos eles têm que participar desse conselho. Então fazer os conselhos de classe com a presença deles e em algumas situações com os pais. Chegamos a fazer também. Lembra?*

Fausto – *Sair sábado oito horas da noite...*

Carmem – *Depois tinha os plantões, mas lá na sala, todos podendo falar...*

Fausto – *Os Conselhos Participativos³² do JAM são inesquecíveis. É de um grau de democracia...!*

Carmem – *Eu lembro bem do que eu vivi. Eu tive em outras escolas, mas...*

(O JAM é um espaço coletivo de aprendizagem para vocês?)

Dido – *Eu penso que sim, é até depoimento de nossos professores novos que estão chegando, quando eles ficam conhecendo a proposta do JAM, eles dizem – “nossa aqui é diferente, né?” Como eu acho que não é tão diferente, que já estou lá a muito tempo. Mas pra quem chega é tão diferente, e eles dizem “acho que vou aprender muita coisa aqui”. Que eu achava interessante isso, nessas pessoas que estão chegando agora, essas pessoas novas e que agente tem conversado, “gente vou aprender muita coisa aqui, muita coisa que eu tô vendo que eu tô adorando aprender”. Então não é nem só o grupo de estudo, mas... Só em você chegar e ver a organização que o JAM tem é de trabalho, as pessoas que tão chegando estão falando disso. Dessa oportunidade de aprender coisas novas, coisas diferentes.*

Eneida – *É são ganhos.*

Eneida – *Sabe essa pedagoga Carla Cristti, sabe ela chegou assim em abril, não era nem março, e ela entendia a situação, tentava fazer, sabe? Isso que é importante, e que a gente espera o tempo inteiro da pedagoga, né? Porque a Dido a gente já está acostumada, que a Dido faz, né? Aí chega uma outra que soma também né? E a Dido já deixou de ser Pedagoga e virou diretora. Era mais do que agente queria.*

Dido – *Foi muito difícil largar.*

Eneida – *A gente ia atrás dela e falava “Diretora...” (risos)*

Dido – *Pede para a sua pedagoga!!!*

Eneida – *Ela falava assim: “Pede a sua pedagoga”.*

Carmem – *Eu tenho duas grandes convicções. Uma que a minha experiência de JAM. Eu não tive passagem por muitas escolas, uma escola do estado lá em Itanguá, em Cariacica, onde Fausto também trabalhou, nós tivemos um grupo muito bom, mas nós não tínhamos um projeto comum de escola, não tínhamos uma gestão que quisesse...*

Fausto – *Tivemos uma coincidência de pessoas legais ...*

Carmem – *Coincidência de pessoas legais, mas não tinha um projeto, não tinha uma gestão que encampasse o que a gente queria fazer naquela escola. Tanto é que quando Fausto chama, nós conseguimos reunir um grupo. Vamos fazer. Então, quando eu vejo agora e olha que a gente está na aposentadoria, eu só tenho coisas boas pra contar. Mesmo os momentos mais difíceis da escola. Eu não olho pra esses momentos difíceis com lamúrias, não. Eu olho como enfrentamentos necessários pra construir uma proposta. Essa é uma convicção. A segunda grande convicção que eu tenho é que. E é uma certeza. Convicção e certeza que eu só fui Secretária de Educação porque eu fui professora e diretora dessa escola. E a dimensão é outra, mas tendo sido diretora daquela escola me ajudou muito pra fazer a gestão de uma cidade. Muito mesmo. Porque a gente tinha desafio um atrás do outro naquela escola aí você vai...*

Eneida – *Era um desafio atrás do outro.*

Carmem – *Os desafios eram um atrás do outro e quando não aparecia o externo a gente criava. Nós criávamos os desafios, nós precisamos superar isso, e nós vamos superar aquilo e nós estávamos em ebulição o tempo todo. Era uma coisa muito viva.*

³²No JAM o Conselho de Classe a cada fim de período é feito com a participação de toda a equipe técnica e pedagógica e com os alunos com igual direito de voz e voto.

Eneida – *É essa ebulição, Carmem, que me faz muita falta, sabe? Por que eu já falei pra Dido uma coisa. Eu falei: “Dido a gente tá chegando numa fase, que as pessoas falam assim: a não dá. Eu falo pelo amor de Deus: Isso não. Né? Então assim. Tem um lado que a gente consegue preservar quando a Dido pergunta assim: A dança circular foi uma demanda do grupo? A princípio não. A princípio foi uma demanda pessoal de alguém que desejava fazer, mas o grupo abraçou, né. O grupo fortaleceu, a gente decidiu na reunião...*

Fausto – *A Ginástica Rítmica*

Eneida – *Mas assim foi no grupo, foram elas que trouxeram. O profissional que trouxe, mas o grupo abraçou.*

Eneida – *O Grupo tanto abraçou que criou uma grade pra isso.*

Carmem – *Até porque tem que ter abertura pra receber*

Eneida – *Então foi por causa do Grupo.*

Dido – *O Inglês também foi trazido pela Sônia. E o grupo abraçou, né?*

Eneida – *Assim essa questão. A gente hoje em dia fala disso.*

Eneida – *O grupo sempre abraça.*

Fausto – *Mas voltando a questão que esse grupo de estudo fortaleceu o nosso conhecimento, o nosso crescimento profissional. Pra mim uma como professor de Português. Eu me orgulho de ter aprendido muito sobre alfabetização, entender que aluno de ciclos finais não estava muitas vezes com a alfabetização concluída. E eu saber e até detectar alguns problemas de alfabetização que minha formação acadêmica não me deu. Eu aprendi no JAM, porque Letras. O curso de Letras tem uma grade para o aluno já letrado. Você não tem nenhuma teoria de alfabetização e eu sou, como é que eu falo?*

Eu sou membro externo da Comissão permanente de avaliação do Curso de Letras, nem tem tido reunião, mas eu ainda sou. Eu sou convidado pela professora de Português, que passou lá no JAM, e que é professora da UFES agora, Edenize. A professora Edenize, que trabalhou no JAM e saiu do JAM por um concurso federal fora do estado e volta pro estado como professora da UFES, e ela me chamou pela minha experiência, que ela foi professora, quando eu era diretor do JAM e ela, falou assim: “Você tem uma experiência, uma noção de escola pública, e eu preciso de alguém que tenha noção de escola pública para a comissão permanente de avaliação. É uma coisa que eu tenho falado nessa comissão é que o curso de Letras precisa ter na grade, uma matéria sobre alfabetização. Sabe, porque o que eu aprendi foi no JAM. Nenhum colega meu de Letras que tenha uma formação mais tradicional e uma trajetória profissional em escolas mais tradicionais entende o que eu entendo de alfabetização.

E a outra, o outro grande ganho que eu tive no JAM foi em relação a entender mais o quê que é o povo mais necessitado. Você entender que o sofrimento dessas pessoas. Que a gente vive numa sociedade extremamente desigual. E o JAM é que dá uma lição pra gente nisso. De ensinar a gente ver o povo sem preconceito. Vendo que ele é um povo mais sofrido, que luta desesperadamente pra dar um tipo de educação aos seus filhos que, nem sempre consegue. E não consegue na maioria das vezes nem sempre por falha só deles é por falha de todo o Estado, o poder público. E a gente sempre tentou preencher o máximo essa brecha, que o poder público deixa, né? A gente era o poder público na vida dessas crianças.

Carmem – *Era aquele sentimento nosso de que “eu preciso ser muito bom, porque ele precisa muito de mim”.*

Fausto – *Porque tem criança ali, que a forma que eles veem o poder público, famílias ali, é pela escola, que fora disso, a casa deles não tem saneamento, não tem nada. Mora precariamente, não tem quase assistência nenhuma, fora os programas sociais, Bolsa Família, mas assim, na vida prática mesmo, nós fizemos a assistência, ouvi muita mãe falando isso. Então e a gente não faz por objetivos políticos próprios, não. É por uma política educacional que a gente tenta ir além.*

Eneida – *E essa questão de a gente suprir. A gente faz o melhor que a gente pode, dar o melhor que a gente sabe, porque eles merecem, uma das coisas que aprofundou muito meu aprendizado foi o trabalho interdisciplinar. Sabe por que assim é uma força que a gente tem. Quando a gente consegue trabalhar em três colegas, quatro colegas, num projeto, né? Quantas vezes né Fausto, que nós entramos na mesma sala, nós dois*

juntos por uma questão que você elaborava de um jeito, na aula e a gente tava ali junto, via isso nos meninos, assim, sabe? O envolvimento deles com dois professores na sala tratando de um assunto. Lembra em 2013, que a gente foi à Ouro Preto. O envolvimento daquela turma de alunos, mas a gente. São essas oportunidades que a gente...

Fausto – *O de 2012 foi São Mateus que eu não pude ir.*

Eneida – *A gente vê assim, vivendo um sonho, oportunizando aquelas situações todas aos meninos, quando a gente chegava nos lugares. Quando nós chegamos ao MAN, na Oca lá a moça falando, os meninos falando, intervindo. Sabendo que é uma construção nossa.*

Fausto – *Em 2012 foi em São Mateus e eu não fui naquela viagem, mas me envolvi muito. Os cordéis que eles fizeram com as histórias dos heróis, eles transformaram as histórias narrativas em cordéis.*

Carmem – *E mais atrás teve Regência, né?*

Fausto – *Regência! Ganhou uma exposição*

Carmem – *Teve acampamento, né?*

Eneida – *Pois é. Essas situações que a gente proporciona, quando eu lembro... essa questão de 2008, quando e como foi difícil, cada professor que estava envolvido ali, da forma como ele se envolveu, entendeu. A Evelise dando aquele gás todo dia pra animar os meninos, eles ficaram assim superinteressados. E agente assim andando com aqueles meninos em São Paulo. Olhando tudo.*

Carmem – *Mesmo com alguns problemas, mas aquelas gincanas que o Jorge fazia pra reserva de Setiba você lembra.*

Eneida – *Eu lembro do envolvimento dos grupos pra participar da Gincana. Aquilo tomava conta da escola. Quando eles faziam aquela gincana. E nós íamos todos juntos, lembra? Eu ia (...) até lá, a gente ia sempre quatro, cinco professores. Ele é que dava conta da gincana o tempo inteiro, mas a gente ia com ele. A gente ia em grupo com ele.*

Carmem – *A reserva de Setiba.*

Fabio – *Eu fui...*

Eneida – *Tem umas coisas que a nossa aluna, lá daquele projeto nosso quando a gente pensa em Inglês, lembra daquela aluna. Faz medicina na UFES. É uma que mora atrás da escola, ela fez JAM, fez IFES. A irmã dela foi pra Austrália fazer intercâmbio. Ela aprendeu Inglês conosco.*

Fausto – *A Aída sempre falou que o Inglês do filho era do JAM.*

Dido – *O Inglês do meu filho é do JAM, nunca fez cursinho. Ele gosta do Inglês, continua aprofundando. Às vezes a gente se encontra fora da escola e essa coisa da gente achar que a gente é JAM. E eu acho assim que ser JAM é essa coisa da gente pensar nesse coletivo, entendeu? Porque assim, onde eu aprendi a pensar nesse coletivo, o lugar que eu aprendi isso foi no JAM. Sabe de pensar no coletivo, assim o grupo. E esse grupo que a gente deseja, né? Assim. São as oportunidades que a gente pretende pra comunidade. Pensando sempre o aluno.*

Carmem – *Vocês lembram quando nós fizemos o adesivo, um plástico pra carro “JAM construindo uma escola pública de qualidade”*

Eneida – *Sim desenho de Raquel. Que era conselheira.*

Carmem – *O desenho de uma aluna. Era um adesivo pra carro. Tudo pra divulgar a escola.*

Eneida – *Fizemos camisa também, né?*

Carmem– *“Rebeldes com causa”. Tribos do JAM. Teve uma azul. Aquela com as estrelinhas com o nome de cada um com aquela frase do Pablo Milanês – “Quem tem luz própria nada pode apagar”.*

Dido – *Lembra quando a escola ganhou aqueles prêmios de gestão que a gente não teve apoio nenhum, pra ir pra fora receber o prêmio pela Secretaria. E quando a gente chegou lá, todas as escolas tinham ajuda das suas prefeituras. O JAM não teve nada da prefeitura.*

Carmem – *Nós fomos com comitiva de aluno e tudo. Teve Rio de Janeiro depois Recife. Foram duas viagens.*

Dido – *A gente ri muito, mas foram situações muito difíceis. Nada de ajuda. A escola se organizou e foi receber o prêmio. Na época, os professores até a gente se organizou como seriam as aulas, que a gente ia ficar muito tempo sem muitos professores, pra não ficar faltando muito. E tinha aluno também que foi.*

Eneida – *É... e a diretora foi pros Estados Unidos.*

Carmem – *Fomos com pais de alunos, teve pai também que foi pro Rio... ficamos naquele apartamento em Ipanema. O síndico quase mandou despejar todo mundo. 40 pessoas dentro de um apartamento. E aí que eu descobri que o diretor que recebeu o prêmio podia ficar no Hotel Glória, aí eu vou para o hotel que é menos um pra ocupar o espaço.*

(Risos)

Carmem – *A gente teve muitos desafios, mas a gente tem muita coisa pra rir.*

Eneida – *Muita vivência, muito aprendizado. E essa questão do grupo. Eu acho que sempre fez a diferença essa questão do grupo. Lógico que existem as afinidades, a gente também não vai negar isso, mas às vezes existe uma questão tão grande de grupo e as afinidades vão construindo. Quando eu cheguei o Fausto falava pra mim: Eneida, eu morria de medo de pensar em sair com menino na rua, coisa que eu mais gosto de fazer na vida. Que eu aprendi a fazer no JAM. Fausto disse a gente vai de ônibus, eu vou com você, num sábado de manhã. A gente ia num sábado de manhã de ônibus de linha assistir uma exposição. Né, Fausto? A primeira que a gente fez lá na galeria do Espaço Universitário. Imagina só?*

Carmem– *Eu tava arrumando umas coisas, encontrei umas coisas que eu escrevi, não sei se interessa. Mas quando a Secretaria de Educação inventava umas coisas e eu ia pras reuniões de Diretores com uns textos escritos. Eu achei uns dois. Aí eu levantava a mão e dizia. Eu quero ler um texto que eu fiz essa noite, e lia o texto. Ai eu achei o nosso jornal “O JAM” ele tinha muita participação dos alunos. E a gente era muito ousado, a gente não tinha medo não.*

Eneida – *Falar de hoje, não tá fácil não Eu recebo crítica por causa desse negocio de saudosismo, mas falar de hoje não é fácil não...*

Carmem – *Eu vejo diretor reclamando. Aí eu falo, gente esse povo não foi diretor no período que nós fomos mais massacrados, período que nós fomos mais massacrados e eles agora tão reclamando.*

Eneida – *Mas eles reclamam e aceitam. Porque reclamar e aceitar dá menos trabalho.*

Carmem – *Esse povo tá reclamando. Se pegasse aquele período que nós pegamos.*

Dido – *Você lembra aquele período, que você saiu da assembleia que a gente tava em greve lá na escola, que eles foram lá cortar o ponto que você (Carmem) que nós tínhamos mudado o calendário e eles (a SEME) acharam um absurdo.*

Carmem – *Eu tive que ir lá correndo.*

Eneida – *Porque toda resistência, tem que ter alguém pra colocar o seu texto, escrever e justificar. Hoje em dia ninguém quer justificar nada. Aceita. Vai dar trabalho, aceita.*

Carmem– *Tem que construir argumento, a gente não tinha preguiça de fazer isso.*

Fausto – *Nunca tivemos preguiça.*

Eneida– *E aí quando eu falo e a diretora não gosta, 20anos trabalhando uma carga horária, que todos os diretores sempre tiveram jogo de cintura pra bancar. 20 anos com as pessoas sambando para lá e para cá para dar conta e agora eu vou falar então tá bom. Não dá, né gente? Não vamos falar então tá bom, vamos pra SEME ver o que a gente pode fazer.*

Segundo encontro.

(Quero que vocês olhem para a transcrição da conversa anterior e vejam se há a necessidade de fazer alguma alteração: retificando, acrescentando ou suprimindo alguma coisa.)

Fausto – *Tem a obra. Não. Foi tudo dentro do período de Coser. Por que eu fui só diretor com o Coser.*

Eneida – *2010, 2009, 2010, por que nós entramos em 2011.*

Fausto – *Mas nesse campo da resistência, né que você tinha falado. Olha se a gente for pensar na obra, que era uma obra prometida há muitos anos. É quando a Aída ficou interinamente como diretora. Aída deve lembrar disso. Ela falou assim “Fausto, vá lá na prefeitura e verifique a situação desse terreno”, onde fizemos o espaço alternativo. O que eles alegavam é que não tinha onde botar os meninos, não tinha espaço pra alugar, e eles falavam que tinha que ser é... do lado de Jucutuquara, da avenida e que não fazia sentido ser do outro lado, que não tinha outra escola. Pensou- se até na fábrica.*

Carmem – *Na fábrica, eu lembro*

Eneida – *E ali perto da faculdade*

Fausto – *Perto da faculdade, mas...*

Eneida – *Lembra que tem aquele galpão ali.*

Fausto – *Sim, mas era tudo muito complicado, tudo precisava de obra e não tinha terreno pra fazer espaço alternativo e Aída me deu toque e falou: “vai lá à prefeitura ver a situação desse espaço” e eu fui. Era um espaço muito improvável, mas entramos com um pedido junto à aquela equipe da...*

Eneida – *... de Obras?*

Fausto – *Gerência de Gestão Democrática, não era esse o nome? Aquela gerência lá.*

Carmem – *Mas quem foi lá foi o pessoal de obras?*

Fausto – *Aquela gerência lá, que a Arlete articulou. A Arlete que era desse departamento de obras dentro da Gerência de Gestão Democrática. Não era esse o nome?*

Aída – *Antes, né? Acho que não era esse nome não.*

Fausto – *Enfim, era o Fabian. O gerente era o Carlos Fabian e a Arlete tinha uma coordenação de obras lá dentro.*

Aída – *Então era porque quando o Fabian já entrou, já entrou o sistema de gerência né?*

Fausto – *E nós entramos com o pedido de desapropriação do terreno, que foi muito rápido.*

Carmem– *Foi.*

Fausto – *Foi muito rápido, e imediatamente eles começaram a terraplanagem. Que foi um pouco complicada por que era um terreno cheio de pedra. Mas assim, você (Aída) ficou o início de 2005, eu entrei no segundo semestre de 2005 na direção e em 2007 a gente já estava no espaço alternativo. No segundo semestre de 2007.*

Eneida – *Novembro.*

Fausto – *Entendeu? Então esse processo foi rápido...*

Aída – *Até construir o barracão...*

Carmem – *E esse terreno é o que agora?*

Fabio – *Teoricamente seria da escola, apresentou-se até um projeto com maquete e tudo com uma quadra coberta, auditório, esses espaços assim...*

Aída – *Com uma ponte ligando a obra de lá passando por cima...*

Eneida – *Uma passarela*

Fausto – *Super chique...*

Fausto – *... com Maquete...*

Eneida – *Mas quando a gente pergunta esse projeto não existe.*

Carmem – *Nunca vi esse projeto.*

Eneida – *Mas eu vi.*

Fausto – *Nossa, muita gente viu...*

Carmem – *Nunca ouvi falar disso, que há uma... Isso pra mim é uma surpresa.*

Aída – *Eu vi a maquete, sim.*

Eneida – *E agora, é*

Fausto – *Mas está ocupado lá como almoxarifado da SEME.*

Eneida – *É almoxarifado*

Fausto – *Tem um monte de carteira velha, que eles puseram. Desde que saímos de lá.*

Eneida – *Inclusive a escola teve que ir atrás até, por que a escola tinha que pagar a energia de lá, lembra?*

Fausto – *É a gente teve todo um processo, mas aí, então. Nós estávamos falando de 2007 e obra começou em 2008. Logo teve um problema de cara e mudou a firma. Chamaram a segunda colocada, na licitação. Aí ficou pouco tempo também, demoliram uma ala inteira, botaram um tapume e não ergueram nem uma parede. Abandonaram a obra e aí parou. Foi quando nós tivemos que fazer todas aquelas manifestações, chamar a TV, Teve o abraço simbólico do JAM, na obra do JAM. Teve protesto no trevo de Fradinhos, a entrada do bairro. Eu lembro que fui entrevistado pela TV Gazeta. E eles perguntaram, “quê que protesto é esse? Quê que esse bolo de aniversário? Eu disse: Isso aqui é uma “descelebração”, uma “descomemoração”, que é um ano de obra parada e tal.*

Ai com aquela visibilidade que a gente conseguiu ali. Fomos chamados várias vezes e tal. Até que fizeram uma proposta de já que não tinha mais ninguém pra chamar pela licitação e se fosse começar outra licitação, seria muito mais complicado e iria demorar muito mais. Ai eles fizeram uma proposta de fazer pela Secretaria de Obras. Quem terminou o JAM não foi nenhuma empresa, podia até ser uma empresa, mas eram os trabalhadores contratados pela Secretaria de Obras, da nossa regional. Vocês lembram que o pessoal da regional ia lá... Foi muita luta, muita briga naquele final.

Eneida – *E a resistência de 2011 pra entrar foi com uma greve, Vocês lembram? A greve de 100 dias. Que a gente só voltava e só entrava quando estivesse pronta a escola. A gente se recusou começar 2011 no barracão. Aí nós não começamos 2011 no barracão.*

Fausto – *Não começamos.*

Eneida – *A gente falou que não começaria, aí tinha gente que não queria entrar na greve...*

Fausto – *Porque eles queriam um, um...*

Eneida – *Só os pequenos....*

Fausto – *Porque em 2011, a gente aceitou em pegar mais duas turmas, nos primeiros anos, contando com o espaço novo que lá no JAM, só tinha oito salas e não tinha uma sala alternativa, nada. Ai depois não tinha prédio pra entregar com os alunos já matriculados.*

Carmem – *20 anos após o início, né contando com a chegada do grupo de 91.*

(O primeiro grupo também brigou muito pela questão do espaço?)

Carmem – *Brigamos.*

Eneida – *É foi feita a ampliação pra depois fazer a reforma. Foi feita a ampliação. Aquele terreno também não foi fácil, onde é o refeitório.*

Carmem – *Não. A quadra foi outro problema também.*

Aída – *A quadra não era do jeito que é. Os meninos faziam Educação Física no...*

Eneida – *Mas a quadra foi antes do refeitório, né ...*

Fausto – *Foi antes a quadra... Porque o refeitório, nessa obra eu estava licenciado. Eu estava de licença, eu estava no mestrado.*

Eneida – *Até 97 a gente tinha aquele muro, né Carmem? Aquele muro.*

Carmem – *E um buraco lá em baixo.*

Eneida – *Isso. Tinha o buraco e ficou 98 pra fazer a obra, né e 99 nós fizemos as salas de Ciências e de Arte e Refeitório.*

Fausto – *Falavam que era ponta de rede. Tudo queimava, tudo estragava. Depois não teve mais esse problema com a obra nova.*

Eneida – *Não, mas tem aquele problema do consumo, né? O consumo é muito alto.*

Fausto – *E depois nesse prédio novo, fizeram aquele... eu não sei o nome daquilo...*

Eneida – *Uma subestação.*

Fausto – *Uma subestação, que eles chamam, né? Uma subestação ali na frente. Totalmente...*

Eneida – *Fora do prédio.*

Carmem – *Então fizeram a adequação.*

Eneida – *Mas essa adequação não foi bem feita. Nós vivemos ainda hoje, problema de queimar muita lâmpada, troca-se muita lâmpada é um negócio assim... Todo ano tem muito gasto com lâmpadas. Por conta da forma como foi feita a parte elétrica.*

Fausto – *Mas nunca tivemos problema de queimar aparelhos... que era o que eu alegava que não poderia acontecer.*

Eneida – *Aparelhos, não. Só a questão das lâmpadas.*

Fausto – *Então, eu sei que nos saímos do prédio em 2007, voltamos em 2011 com o ano avançado com a questão da greve.*

Eneida – *Nós assumimos a greve, por que assim foi um ano que era bom pra reabrir a escola. Era uma greve do Sindicato, mas a escola abraçou até o final porque a gente falava se voltar a escola não pode funcionar. Tinha que passar máquina no chão...*

Fausto – *Tinha professor que queria voltar, se lembra... Eu disse, não vou abrir a escola... Uma professora queria que eu abrisse a escola, mas eu disse que não ia abrir a escola. Ai ela disse “mas eu me responsabilizo,” E eu respondi: Mas você vai fazer merenda, lavar os banheiros, fazer tudo....? Você tá doida? Não vou permitir, porque era muita coisa.*

Eneida – *O piso não tinha passado a máquina ainda. Eles queriam voltar com o piso ser ter passado a máquina. Era muita poeira.*

Aída – *Nós sofremos depois com aquela poeira, hein.*

Fausto – *Por que a gente voltou, vocês devem lembrar, a Eneida deve lembrar. As aulas iam começar na segunda-feira, e eu saí de lá na sexta-feira, mais de 10 horas da noite. Eu, meu filho, Karina e Sandra, que acabou o horário delas e elas continuaram para as pessoas terem condição de entrar na escola. Porque eles deixaram todo o entulho da obra. A gente lavando tudo com mangueira com jato, pras pessoas entrarem. As pessoas falavam que estava imundo, mas como eu vi o estado que estava antes, (rs) Eu achei que estava brilhando.*

Eneida – *É que a nossa obra de fato, ela nunca foi entregue, né...*

Fausto – *Nunca foi entregue.*

Aída – *Nunca teve inauguração*

Fausto – *E olha que eles adoram inaugurar qualquer coisa...*

Eneida – *É a questão da acessibilidade que nunca foi feita.*

Fausto – *Eu saí no final de 2011, janeiro de 2012 e de fato, ali falta um monte de coisa. A sala de informática demorou pra caramba pra eles entrar em funcionamento. A gente tinha os computadores, mas... não conseguia ligar tudo. Foi um problemão.*

(Tinha gente dentro do grupo que era contra as mudanças?)

Fausto – *Alguns que passavam, numa substituição, numa licença de alguém, as vezes mostravam isso, mas não de quem ia pra ficar.*

Carmem – *Até porque a decisão foi muito amadurecida. Ela foi coletiva. Não foi o núcleo do CTA que tomou a decisão, foi uma decisão coletiva. “Nós vamos construir esse modelo, estamos dispostos a enfrentar? Porque a SEME não aceita.” Estamos. Foi uma determinação coletiva. E muito por conta de que se a gente quer ter um projeto pedagógico diferenciado, nosso sistema de avaliação não pode ser o mesmo. Era uma contradição e a gente tinha consciência dessa contradição e a gente queria enfrentar. Eu não me recordo e se por ventura alguém intimamente não gostava, Calou-se.*

Aída – *E não tinha nenhuma verbalização, assim...*

Eneida – *O grupo, a maioria concordava. A resistência em participar era sempre por novato, quem chegava. Porque era uma situação muito diferente. Vocês lembram? A gente na sala de informática, lá em baixo, Quando foi contratado aquele cara que fez o projeto de como a gente registrar Tomé de Souza, que Bebel falava,*

lembra? De como fazer o registro, a gente tava lá pra aprender com ele.

Carmem – Montamos como seria a pauta, mandamos pra gráfica, como a escola tinha a autonomia financeira e recebia os recursos, nós pagamos as pautas. As pautas foram impressas naquele modelo. Ah! Não vamos poder fazer porque a SEME não vai mandar pauta, porque a SEME tem pauta antiga. Mas a gente mandava fazer as pautas na gráfica e já vieram naquele modelo com os objetivos especificados.

Aída – Mas eu acho isso um movimento de resistência.

Carmem – Ele é um movimento de resistência, porque é uma resistência contra a disposição da Secretaria de Educação. Não era um movimento de resistência interno. Era uma luta do coletivo resistindo uma determinação da Secretaria de Educação que não queria aceitar.

Aída – Era uma luta.

(Havia uma determinação por escrito?)

Carmem – Não. Eu falo, né? Até tava rindo ali, né? Marreco pode ser muita coisa, mas burro, não. No momento em que íamos pra discussão lá a gente falava assim a LDB nos ampara. A escola pode decidir fazer isso, então não tinha como eles determinarem por escrito que a gente não faria. Então as resistências de lá da Secretaria de Educação era dizer: “como é que vocês vão fazer as atas de resultados finais. Vocês vão ter que mandar as atas de resultados finais.” A gente falava:” vamos mandar aprovados não aprovados”. A pressão pra transformar no final pra nota, o que nós resistimos.

Aída – Eles falavam, inclusive, que lá eles mudavam. Mas eles anunciavam que passavam os conceitos da gente pra nota.

Carmem – Mas eu me lembro de ter discutido com eles...

Fausto – Não acredito não que houvesse isso não.

Carmem – Pra que transformar se o que interessava a eles era a estatística de quantos aprovados e não aprovados. Eles não trabalhavam com a ideia: quantos com nota X, e Y? Não era isso. Então, também acho que era uma pressão que eles faziam..

Fausto – Até porque o número de alunos retidos caiu vertiginosamente

Carmem – E era uma coisa que...

Fausto – Interessava a eles

Carmem – Interessava muito. Ah!... uma outra coisa que também a gente tem que considerar na Ana Marreco, que a gente usa muito o nome dela por que ela nos deu muito problema, mas nós também tivemos problemas com o Luciano Resende que veio depois dela. Nós soltamos foguetes quando ela saiu. Mas nos frustramos com o Luciano em pouco tempo.

Aída – Era naquele período que agente tinha que tomar até meio... E ficar até meio dia...

Eneida – Enriquecimento curricular

Aída – Tinha que ficar lá até meio dia.

Eneida – Enriquecimento curricular, a gente tinha que ficar até meio dia, de onze e trinta a meio dia, dando algum tipo de oficina, tinha que proporcionar um enriquecimento curricular.

Eneida – Eu, por exemplo, participei de uma oficina de teatro com a Karina, vocês lembram, que tinha uma oficina de teatro com a Karina? Cada um foi criando situações, né? Pra ficar de onze e trinta a meio dia. Eu participei dessa.

Aída – Claro que eu estava lá.

Eneida – *Era ordem, a gente tinha que ficar.*

Aída – *É a gente cumpria e ninguém saía antes de meio dia não. De onze e trinta a meio dia tinha que estar fazendo alguma atividade. No período da Ana Marreco eu estava.*

Eneida – *Isso foi 97.*

Carmem – *Nós não descumprimos as leis, não. Até Fausto rememora isso, na fala dele ali. Vocês tem grupo de estudo por isso saem mais cedo. Não. Mas nós criamos estratégias a aula de Inglês era no contraturno, a gente tinha reforço, portanto as 800 horas estavam sacramentadas.*

Aída – *Na verdade tinha mais de 800 horas.*

Carmem – *Tinha mais, a gente dava mais de 800 horas. Se tinha uma coisa que. E isso era muito pontual entre nós era que, aliás duas coisas: um – a gente trabalha numa comunidade que precisa muito da nossa competência. Nós tínhamos que ser competentes. Se nós queremos o apoio dessa comunidade, principalmente das famílias, nós temos que mostrar que somos bons e queremos e vamos construir uma escola de qualidade pra todos. Então, greve com reposição séria, o JAM nunca voltava antes de tomar decisão final em assembleia e a gente cansou de fazer reposição dia de sábado, sem invencionice de que um dia vale por três quatro. Era sagrado. E os pais sabiam disso.*

Eneida – *Isso foi assim sempre.*

Carmem – *Sim, era sagrado. Era sagrado era mostrado para eles, 100 dias, 100 dias trabalhando. Por que é justamente essa questão, se eu estou num enfrentamento com um sistema, que não aceita o que nós estamos fazendo, nós tínhamos que provar o tempo todos pra eles que nós estávamos fazendo pra garantir o melhor, que é a qualidade do ensino. E nós não estamos descumprindo a lei. Porque vão nos punir se nós descumprimos a Lei. Tenho certeza que fariam isso. Aliás abriram processo administrativo contra mim uma vez lá, mas não ... com depoimento, não sei o que, mas no final, devem ter arquivado. Eu perguntava pra Alaíde: “Vocês vão alegar o quê? O quê que a gente deixou de fazer? Em termos de legislação, não tinha.*

Fausto – *É por que começou isso, não lembro não.*

Carmem – *O processo?*

Fausto – *É.*

Carmem – *Foi porque teve uma decisão de uma assembleia de que por conta da resistência aos desmandos da secretaria, não participar dos jogos escolares? E o JAM assumiu a decisão de assembleia de não participar dos jogos escolares. Ai eu fui chamada lá. Porque vocês não vão participar dos jogos escolares? Obviamente, eu não disse que era pra cumprir a determinação da assembleia, eu disse por que vocês trocaram a data e na data que vocês marcaram nós já tínhamos atividades na escola. Ai tinha mostra científica. Olha no estamos com folder pronto, nós não vamos participar. Mas na verdade era o boicote. Mas pra eles, né? Imagine se uma escola vem dizer pra gente que não vai fazer uma atividade que nós da Secretaria estamos determinando. Mas nós dissemos. Nós não vamos participar dos jogos e nós vamos fazer isso, isso e isso. Ah teve aquele período que ficaram quinze dias dentro do JAM nos observando. Vocês não lembram não? Sonia Fraga foi uma, eles revezavam, de manhã e à tarde. Duas semanas dentro do JAM, mais ou menos nesse período. Pra observar se nós cometíamos alguma irregularidade. Vocês não se lembram?*

Eneida – *Não lembro.*

Carmem – *Não se lembram, nossa! Lembro perfeitamente bem. O relatório final foi muito lindo. A escola era dinâmica, a escola é viva, a escola faz isso e aquilo, e algumas meninas iam lá porque estavam obrigando elas, elas ficavam constrangidas. E no final o relatório que elas apresentaram pra Secretaria de Educação. Era que aquela era uma escola que primava por garantir cumprimento da legislação, cumpria horário, tinha rigor, tinha qualidade. Eles fizeram isso. Mas foram essas coisas, dessas confusões, essas brigas com eles. Lembro muito bem Sonia, de Alaíde...*

Aída – *É porque a gente dando aula a gente circula pouco, né? Por que esse povo sempre circula assim...*

Carmem – *Talvez vocês achassem que fosse visita de rotina, mas... Chegavam às sete da manhã e saíam no final*

do horário com o revezamento entre elas, provavelmente por determinação da secretaria de Educação. “Se esse povo tá dizendo que vai fazer uma avaliação diferente do que a gente determina, se esse povo vai fazer isso, vai fazer aquilo, vamos lá pra dentro ver o que esse povo tá fazendo”.

Aída – *Nossa com tanta coisa que tem dentro da secretaria eles (risos) ...é muito tempo.*

Carmem – *E aí elas ficavam, Bebel é que se lembra disso, por que o CTA que acompanhava mais. Elas ficavam assim encantadas. Porque elas viam que não tinha ninguém brincando, não tinha ninguém parado, não tinha ninguém enrolando. Todo mundo trabalhando. Os murais estavam lindos, Os meninos estavam com trabalho prático, a matemática tava lá com trabalho prático, o tempo inteiro a escola em atividade, os meninos ocupados o tempo inteiro, não tinha ociosidade. Então a Secretaria de Educação foi obrigada a aceitar que o trabalho que nós fizemos não tinha nenhuma ilegalidade porque eles observaram “in loco” que a escola não estava enrolando. A escola fazia o que ela falava lá nas reuniões. Eles viam Direção, CTA ...*

Fausto – *A SEME sempre ficou encantada com o nosso trabalho, mostra cultural, mostra científica, festa junina, sempre iam lá e ficavam encantadas e falavam isso não existe...*

Aída – *Isso foi até recente. Lembra que nós tivemos que fazer uma justificativa pros grupos de estudo?*

Eneida – *Sim, isso. O Fausto era professor já, né?*

Aída – *É, bem recente.*

Carmem – *Na obra de ampliação, na obra ...*

AC – *Foi em 2014 lembra, quando eles queriam fechar o nosso grupo de estudo?*

Carmem – *A obra foi feita via caixa escolar, nós fomos uma das poucas escolas, que administrou fazer uma licitação, acompanhar toda aquela obra. E Ana Marreco disse em reunião: Mais restrito, que ela comprou uma briga com a Secretaria de Obras, porque ela era cuidadosa com o dinheiro público, isso é um fato e ela sabia que se fosse feito o processo pelo caixa escolar sairia mais barato que fazer pela secretaria de obras. E ela comprou a briga, ela conseguiu. E ela pensou com os botões dela “onde eu vou botar isso?” O JAM, uma ou outra escola. Foram umas três escolas. Foram capazes.*

Eneida – *O Vanderlei³³ sabe bem disso*

Carmem – *Foi mais de 200 mil aquela obra. A gente pagava a medição de obra. Eu fui aprender como se faz medição de obra, pegava nota fiscal de serviço realizado tal, tal, corresponde a esse valor... tava lá o cheque. Pagava a décima quinta medição de obra.*

Eneida – *Nós entramos em junho de 99. Nós entramos em junho de 99 na sala de Arte.*

Carmem – *A obra foi 97 pra 98.*

Eneida – *É 97, eu não tenho a data, aquela ...*

Carmem – *98 foi*

Eneida – *Então a obra deve ter sido de 98 pra finalizar em junho de 99.*

Carmem – *Nós tivemos tanto medo, eu senti medo de assumir essa responsabilidade, mas, nós não vamos fazer não. Nós filmamos a licitação. Vanderlei foi com a filmadora, abrir as propostas das empresas, na mesa, ai cada um olha pra ver se tá direitinho. Filmar, fotografar, pra depois ninguém acusar que nós privilegiamos uma empresa essas coisas que a gente fica sabendo, né? Recebimento de propina ... foi carta-convite, que é uma modalidade própria da lei (8666/96).*

(Vocês ficaram no JAM enquanto puderam?)

Carmem – *Com os Mestres que voltaram, tem mais. Né? Aída, Mônica...*

³³Vanderlei Labbi foi pai de alunos e membro do Conselho de Escola do JAM

Fausto – *Sônia,*

Carmem – *Sônia voltou, Sei voltou, Eu voltei, Cláudia Gontijo eu não sei se voltou,*

Fausto – *Não ela não voltou nem pra PMV*

Carmem – *Karina voltou.*

Aída – *Voltou, mas naquela época perdia a vaga,*

Carmem – *Rosana voltou*

Eneida – *Ela foi pra Formação.*

(Ana voltou, fez o Mestrado em Educação Matemática e depois voltou, fez a pesquisa no JAM.)

Aída – *Fiz*

Eneida – *Aída é foi em “Modelagem Matemática”.*

Eneida – *Como que lembrar essa história reflete pedagogicamente. Eu estou mexida com tudo muito recente. E eu tenho até receio de falar do recente, porque tudo que a gente resistiu pra fazer diferente, que a SEME tenta agora implantar, sabe assim, a SEME tenta implantar e aí pouquíssimas pessoas tentam questionar o que a SEME está implantando, que agora o que a gente fazia como demanda do grupo a SEME implanta, questão dos objetivos, questão das Diretrizes Curriculares.*

Aída – *Mas veio orientação formal?*

Eneida – *Aí teve todos aqueles “diálogos curriculares”, mas que diálogo aconteceu pouco, né? Poucos diálogos, (risos) e aí agora eles estão lá no SGE. E aí essa questão do plano de ensino, sabe? E aí cada caso é um caso. Por exemplo: Arte, é tudo indo na contramão. Eu não fui pros diálogos curriculares porque é na contramão. Não vou lá, porque eu participei do de 2004. E a gente valorizou Artes Visuais porque a formação da maioria dos professores de Arte da PMV é em Artes Visuais. E a mão da arte é defender que cada professor trabalhe com sua linguagem, só que não é a mão nem do MEC, nem da SEME que se apropria da Base Comum Nacional que quer que a gente trabalhe com as cin... dança, música, visuais e teatro. Assim, a de 2004 valoriza as visuais e essa vem falar de todas as linguagens. Eu não vou lá pra falar isso, né gente. Tô fechando a carreira, não vou lá pra falar isso. Aí vem Afalando que o plano de ensino tem que contemplar todas as linguagens, vai ficar tudo sem dar? Tudo sem avaliar? Né não gente? Colocar todos os objetivos que a SEME pede, se eu não vou avaliar todos, se a gente sempre construiu os objetivos que a gente ia avaliar, com base... Desde 1996, que os objetivos de Arte são construídos a partir das Diretrizes Curriculares e depois de 2004, né? Então, aí quem questiona? Me fala quem questiona? Qual o nome? Qual pessoa? Sabem quem?*

Carmem – *Eneida*

Eneida – *A professora de História. Porque Eneida já saiu.*

Carmem – *Mas você não questiona, enquanto você ainda está lá?*

Eneida – *Eu também. Eu falava vou fazer do meu jeito. Ó tá aqui, tá pronto. Ano passado Dido pediu. SEME tá falando que nós temos que mandar os objetivos, quem entregou? Eu e a professora de história. Porque a gente queria que entrasse os nossos da forma que a gente queria. Ninguém mais entregou. Vai fazer todos, que agora, quando você abre o SGE, os objetivos estão lá para você clicar em cima deles.*

Carmem – *SGE é uma ferramenta construída de informática que você tem lá todos os objetivos.*

Aída – *Com todos os registros...*

Fausto – *... que todo mundo pode acessar.*

Aída – *Era um dos nossos sonhos de consumo!*

Carmem – *O professor acessa, o aluno acessa, o pai acessa...*

Fausto – *Só o professor que pode modificar, mas todo mundo acessa.*

Eneida – *Todos os registros pedagógicos são feitos no SGE, que é um sistema de gerenciamento. A presença, o conteúdo, a avaliação, todas as anotações dos alunos quando foram a coordenação, tudo está registrado lá.*

Carmem – *As pautas que a gente tinha impressa, agora tá lá.*

Eneida – *Tudo online e todos os pais tem a senha pra entrar no SGE, pra ver o seu filho, tem a senha cadastrada pra entrar. Ai assim, toda vez que vem um pai na coordenação pra conversar sobre a questão do filho, a coordenadora abre o SGE e mostra todos os registros que tem dele, com todas as datas que ele foi à coordenação.*

Aída – *Eu posso ir lá fazer o registro do aluno, e fazer e vai aparecer*

Eneida – *Só que ai a questão do plano de ensino, que é uma cobrança do SGE, tem que ter o plano de ensino de cada disciplina, e como a SEME acaba de implantar as diretrizes curriculares, você agora tem que ir lá e clicar nos objetivos que vieram. Eu falei pra Dido, vou clicar só os que eu vou trabalhar. “Não você tem que clicar em todos”. E o plano de ensino não pode ser feito por trimestre, tem que ser feito pro ano todo. Se é um sistema dinâmico, você vai fazer um plano de ensino pro ano inteiro, né? Não é ...Você puder fazer por trimestre e ter flexibilidade.*

Fausto – *O Plano de ensino é dentro do SGE também.*

Eneida – *É. Tá lá no SGE.*

Carmem – *Todo mundo tem que fazer.*

Aída – *O papel se quiser, você tem um papel de rascunho, era, né? É tudo informatizado. A gente gastava tanto tempo lá no SGE.*

Eneida – *Só que a exigência é que ele tem que ser feito pro ano todo. Ele tinha que ser feito por trimestre. ...*

Fausto – *Teoricamente o registro é diário.*

Eneida - *Esse é o quarto ano do SGE*

Fausto - *Porque você tem frequência diária. A frequência também é lá.*

Eneida – *E tem que registrar os conteúdos. Que aliás só registra...*

Aída – *Ô Eneida, já tem internet na sala de aula, pra gente registrar?*

Eneida – *Ainda não. Tem que ter wi-fi, né gente? Não tem wi-fi, todo mundo faz no rascunho.*

Eneida – *Na nossa escola não tem. A gente escuta falar, mas na nossa escola não tem. Não tem wi-fi pra que todos possam fazer na sala. E sem contar, né gente? Se implanta um sistema desses, é o que a gente discute sempre, além do wi-fi, a gente teria que ter o notebook, né? Porque eu não tenho que levar uma coisa que foi implantada pelo sistema, né? Cada um tinha que ter seu notebook pra registrar as presenças. É o quarto ou quinto ano de SGE.*

Aída – *Que o notebook seria... eu já aposentei em 2015, 14,13 é uns dois três anos lá já fazia o...*

Eneida – *Então esse já é o quinto ano de SGE. Que agora está diferente por causa desta questão. Antes a gente é que colocava os objetivos.*

Fausto – *Eu acho que é a partir de 13.*

Carmem – *Eu retornei em 2013 e ...*

Fausto – *Porque 2012, eu lembro que foi o ano que tinha o CA e eu voltei pra sala de aula, não tinha, esse sistema não.*

Aída – *Não tinha, não. Então é 13.*

Eneida – *É 13. Não tinha CA, né Fausto. O CA não era registrado no SGE. Pensa no que eu tô falando. Você está com a razão, Isso mesmo. E aí tem essa questão dos objetivos. Então tem os dois lados, eu acho sabe. Essa questão dos objetivos pra orientar o professor de todas as escolas. Só que assim quando eu falo de Arte, cada um vai falar daquilo... dessa questão assim de trabalhar todos aqueles objetivos, se você não vai trabalhar todos. É só encher muito espaço, ficar muita coisa. Como assim? Nós vamos trabalhar isso tudo? Ainda continua muita falácia entendeu? É muita falácia, e agora esses conceitos é como é que é? Esqueci a palavra... Consolidou! Eu vou ter que colocar um “A”, que o menino consolidou uma questão gente. Consolidou. (risos) Tem lá três situações, né. Iniciou ...*

Aída – *Ah! Mudou? Não é mais “A, P, N” não?*

Eneida – *Continua “A, P, N”, mas assim, o aluno, você vai nos ciclos, principalmente nos iniciais, aí vai ... tipo assim do primeiro ao quinto ano. Tem um objetivo que vai trabalhar e quando chegar no quinto ano ele consolidou aquele objetivo.*

Carmem – *Mas se você pensar no processo de alfabetização, cabe.*

Eneida – *Sim, mais assim para algumas ...*

Carmem – *Mas no processo de alfabetização tem umas coisas que se repetem pra haver uma consolidação. No processo de alfabetização, cabe.*

Eneida – *Sim, Carmem, Aí manter isso. Eles querem manter isso nos ciclos finais. E o povo né gente, falta participação, ontem mesmo eu falava com uma colega que chegou. A gente tem que pensar assim, “A” mais consolidou, essa é uma questão, né? Muito da exceção, né? Que cada vez mais o “A” é exceção, né gente?*

Carmem – *Eu queria apontar uma coisa que está faltando. Aqui nos nossos registros. Essa resistência e essa autonomia, que você levantou esses dois termos, só foi possível porque nós tivemos um Conselho Escolar forte e atuante, não aparece aqui nos nossas falas aqui o Conselho de Escola, com a representação dos seguimentos e um conselho atuante, se reunindo sistematicamente, tomando decisões coletivas.*

Fausto – *Bem lembrado.*

Carmem – *Todo o tempo!! Ah vocês decidiram o que? O Conselho de Escola. Tá aqui a Ata, as discussões feitas, a decisão que a escola tomou.*

Aída – *E isso desde o início.*

Carmem – *Desde o início.*

Aída – *Assim sem muita certeza, mas o grupo já se reunia antes da instituição dos conselhos de escola, oficialmente.*

Carmem – *Acho que ele foi formalizado em 92, se não me falha a memória. O Conselho de Escola.*

Aída – *É, formalizado institucionalmente, por lei...*

Carmem – *Por lei, mas o JAM já tinha. Era a Associação de Pais.*

Fausto – *Isso era a associação de pais, antes do Conselho. Eu lembro, que eu acho que foi até você mesma, Carmem, que convidou o Arthur pra falar sobre Conselho de Escola, Arthur Viana, na época, Eu lembro, a gente naquela primeira sala que ficou em frente ali, onde é a entrada, quando nós tivemos uma reunião, que ele foi lá falar sobre Conselho de Escola.*

Aída – *Eu me lembro daquele auditório lotado, que você não conseguia entrar e ficava gente do lado de fora. É uma lembrança nostálgica.*

Eneida – *Eu lembro bem do regimento, vocês lembram que a gente fez um regimento.*

Fausto – *Várias coisas. A gente conseguiu encher aquele auditório, pra incluir a obra no Orçamento Participativo ...*

Eneida – *Aí você já era Diretor, lembra?*

Fausto – *Sim, nós enchemos aquele auditório. Que foi outra coisa que fortaleceu também. A população de Fradinho mudou ... era um negócio de uma intervenção no trevo...*

Carmem – *Quando eles não têm a maioria dos seus filhos lá, né?*

Fausto – *Eu lembro que eu falava assim: “Gente, vocês querem o quê? Uma ilha de tranquilidade cercada de pobreza por todos os lados? O poder público está na escola, os meninos só vão ser... entender o que é cidadania aqui na escola. Vocês querem que eles estudem numa escola caindo aos pedaços? Como é que fica isso? E olhando só pras casas bonitas de vocês e os alunos aqui sem um banheiro decente? A mulher de Vitor ficou roxa, quando o pessoal votou. Votou pela escola.*

Carmem – *Alguns pais da escola foram ser membros da ASSOPAES, fortalecer a entidade, a Associação de Pais de Estado do espírito Santo, tipo Clélia, Vanderlei...*

Carmem – *Ah tá esse grupo de pais, do JAM, que fortaleceu a entidade, foram eles que conquistaram cotas no IFES pra estudante de escola pública. Foi bem o grupo de Clélia, primeira turma com cotas foi uma conquista deles e foi quando o IFES se democratizou, né? Os estudantes da escola pública passaram a ter mais espaço lá dentro, porque era muito pingado e chegavam no IFES. Com as cotas....*

Da leitura dos diálogos/narrativa emergem, afinal, os aspectos fundamentais da narrativa – a temporalidade, o significado e o encontro social:

- Memórias sobre um tempo individual e coletivo vivido;
- Histórias de vida pessoal e profissional que resultam em mudanças de comportamento e compreensão nos indivíduos/sujeito coletivo, sobre a realidade que os cerca, sobre si mesmos e seus propósitos e significados profissionais;
- Trabalho de reflexão coletiva/colaborativa, que se transforma em autoconhecimento e aprendizagem da profissão, ou seja, em formação.

A leitura do diálogo/narrativa permite captar o conteúdo real da aprendizagem de cada um dos professores, de que forma aprenderam a pensar em si mesmos como professores e na própria profissão.

Aos poucos vai ficando claro o estoque de aprendizagens, conhecimentos e habilidades, compartilhado e utilizado pelo grupo, para questionar os acontecimentos do dia a dia.

Um estoque de aprendizagens que confere, como diria Goodson (2007), uma “identidade narrativa”, uma estratégia para aprendizagem de pessoas adultas, em especial, que compartilham saberes, situações, tempos e espaços profissionais.

Nas palavras dos professores:

Era aquele sentimento nosso de que... “eu preciso ser muito bom, porque eles (os alunos) precisam muito de mim...” (Profª. Carmem)

Era uma luta... (Profª. Aída).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Primeiramente antes de fazer qualquer consideração a respeito desta pesquisa cabe registrar que as questões propostas foram respondidas e pela amplitude e efervescência do tema, outras questões emergiram, revelando a importância de produzir conhecimento acadêmico e científico sobre a formação continuada na escola, nas suas múltiplas formas, intenções, espaço e organização.

Desse modo, essa pesquisa buscou conhecer a história do programa de formação continuada em serviço na EMEF JAM que já foi, em parte, registrada na dissertação de mestrado apresentada em 2013, com o título “Formação continuada colaborativa de professores em serviço: o caso da EMEF José Áureo Monjardim” (SILVA, 2013), que apresentou à academia a existência de um programa de formação de professores realizado no interior da escola.

A dissertação acima citada faz um registro histórico da escola, que foi criada em 1989, e sua organização para ser um modelo progressista de educação, com ampla participação da comunidade. No caso, os professores tinham um papel fundamental na construção daquele projeto de escola e, desde o começo, entenderam a necessidade do estudo contínuo, regular e coletivo.

Em função deste pensamento foi definido, já em 1989, a existência de um grupo de estudo que discutiria as necessidades pedagógicas da educação e da escola promoveria a ampliação do conhecimento teórico sobre estas questões suscitadas e a construção de um Projeto Político Pedagógico, para qualificar, descrever e nortear as ações realizadas na escola.

O projeto JAM congregava os desejos dos professores, das famílias residentes na região de Fradinhos e também dos técnicos da Secretaria de Educação. Embora suas condições físicas fossem precárias, havia um ânimo de fazer algo diferente e eficaz que sustentava sua existência. Mas como a vida é dinâmica, mudanças significativas ocorreram na

municipalidade que transformou a relação da escola com o Sistema Municipal de Ensino.

Em 1993, houve a eleição de Paulo Hartung do PMDB, que sucedeu o prefeito Vitor Buai³⁴. Em seus quatro anos de governo, pouco interferiu na organização da escola. Porém, em 1997³⁵, a mudança de governo trouxe uma mentalidade e atmosfera política que contrastava com as ideias e experiências vivenciadas na escola.

Essa pesquisa buscou conhecer a realidade da escola, após esse período de mudança, que não foi explorado na Dissertação. E, revisitando a escola, percebeu-se que o programa de formação continuada realizado pelos professores, resiste apesar das mudanças governamentais na política de formação.

Uma característica ainda presente na escola é o desejo coletivo e pensamento solidificado pelo estudo contínuo, que ainda acontece, regularmente, uma vez por semana. Diferente das características iniciais, os professores não recebem mais gratificação extra pelas horas de estudo. Eles se reúnem todas as segundas-feiras, no fim do turno letivo. Assim, nesse dia, as aulas têm quarenta minutos de duração e os professores se reúnem por uma hora e meia para estudo sistematizado.

É ainda prática no grupo de estudo definir os temas a serem estudados e deixar a condução dos trabalhos na responsabilidade de um dos profissionais envolvidos. Ou seja, não há uma hierarquia entre os membros do grupo, e nem o dever do técnico pedagogo conduzir as discussões teóricas ou práticas levantadas.

E, por fim, o grupo mantém a disposição para o trabalho coletivo. Assim, os vários projetos desenvolvidos na escola têm caráter multi e interdisciplinar, envolvendo profissionais de diferentes áreas de especialidade, sem diferença entre os profissionais que atuam no Ensino Fundamental de primeira ou segunda fase.

Com relação à estrutura da escola de 1989 e a presente houve algumas mudanças.

³⁴Vitor Buai foi prefeito de Vitória no período de 1989 à 1992 pelo PT.

³⁵Luiz Paulo Vellozo Lucas foi prefeito de Vitória pelo período 1997 à 2005 do PSDB.

Hoje o prédio é mais amplo, melhor organizado e com mais profissionais. Porém, em comparação com outras unidades de ensino da rede de Vitória, ainda é um grupo muito enxuto. E isso facilita a proximidade entre os profissionais, as famílias e a comunidade. E depois de vários momentos de turbulência, a Secretaria de Educação tenta implantar, por toda a rede, as experiências pedagógicas testadas e aplicadas na Escola JAM, como a organização por ciclos, a avaliação qualitativa por conceito, os projetos interdisciplinares e coletivos, e as classes avançadas para solução de defasagem idade/série.

Mas é bom que se registre que a observação feita na escola e o depoimento dos professores deixaram claro que esta aproximação com a Secretaria de Educação não vem acontecendo de forma harmônica. Pois, tudo aquilo que aconteceu na escola foi resultado de muito estudo e discussão. As decisões da e na escola sempre foram e ainda são bem amadurecidas. Mas a Secretaria tenta impor sua vontade, desconsiderado as características das escolas, tais como tamanho, número de alunos, localização, relação com a comunidade, e principalmente o desejo e peculiaridade dos profissionais das escolas. E parece que a única escola a apresentar, formalmente, oposição, é o próprio JAM.

Eu vejo diretor reclamando. Aí eu falo, gente esse povo não foi diretor no período que nós fomos mais massacrados, período que nós fomos mais massacrados e eles agora tão reclamando? (Prof^a. Carmem)

Mas eles reclamam e aceitam. Porque reclamar e aceitar dá menos trabalho. (Prof^a. Eneida)

Foi possível verificar que o grupo de estudos do JAM é fundamental para esse processo de desenvolvimento profissional relatado. O estudo regular orienta a discussão dos temas que são colocados no currículo da escola, orienta a revisão teórica que envolve as atividades de ensino aprendizagem, tenta resolver as questões e desafios que a prática e o cotidiano apresentam. É no conjunto das discussões dialógicas, francas e horizontalizadas que a escola vai mantendo as características que a identifica. Mais do que isso, os professores não se sentem isolados ou desamparados. Conseguem formular ideias e construir uma prática

fundamentada e sólida.

Estas afirmações vêm da observação do cotidiano da escola, mas principalmente das informações colhidas nos encontros com os professores, que compartilharam suas impressões e experiências.

Muita vivência, muito aprendizado. E essa questão do grupo. Eu acho que sempre fez a diferença essa questão do grupo. Lógico que existem as afinidades, a gente também não vai negar isso, mas às vezes existe uma questão tão grande de grupo e as afinidades vão construindo. Quando eu cheguei o Fausto falava pra mim: “Eneida”, eu morria de medo de pensar em sair com menino na rua, coisa que eu mais gosto de fazer na vida. Que eu aprendi a fazer no JAM. Fausto. disse a gente vai de ônibus, eu vou com você, num sábado de manhã. A gente ia num sábado de manhã de ônibus de linha assistir a uma exposição. Né Fausto? A primeira que a gente fez foi lá na galeria do Espaço Universitário. Imagina só?! (Prof^a. Eneida.)

Nesse fragmento do encontro com os professores da escola JAM é possível ver claramente a exemplificação das afirmações feitas acima. A primeira característica presente é o reconhecimento do grupo da escola como um local de aprendizagem. Em seguida, a professora R é contundente ao dizer que o grupo como um todo dissipa a formação de pequenos e separados grupos e, por último, ao lembrar sua primeira saída com os alunos para visitar uma exposição de artes, um professor logo se apresentou como voluntário, não só como sugestão, mais com disposição e disponibilidade para acompanhá-la em uma atividade fora de seu horário regular de serviço.

O que realmente R. aprendeu no JAM é que podia contar com seus companheiros para concretizar seus projetos. Essas impressões podem ser comprovadas em vários outros momentos das conversas realizadas com os professores da escola.

Ao afirmar “(...) gente esse povo não foi diretor no período que nós fomos mais massacrados, período que nós fomos mais massacrados”, a Prof. Carmem nos permite vislumbrar que houve um período difícil na relação entre a escola e a Secretaria de Educação. A história que esse estudo registra é que o grupo sempre abriu espaço para novos projetos,

mudanças na prática pedagógica, alterações organizacionais que demandaram do grupo força e ousadia para serem concretizados. O grupo do JAM se colocou sempre firme diante de suas decisões. Ou seja, o grupo forte, a partir de decisões fundamentadas e amadurecidas construiu uma escola completamente distinta das outras unidades da rede escolar de Vitória. O que é isso senão exercício de autonomia?

O dicionário Aurélio³⁶ traz assim o conceito de autonomia: “Faculdade que conserva um país conquistado de se administrar por suas próprias leis; Liberdade moral ou intelectual e Independência administrativa”. O grupo JAM é um *país conquistado*, que conserva o seu direito de autorregência. A metáfora de país lhe cabe pela complexidade de seu grupo, por sua circunscrição territorial. Essa escola tem sua própria linguagem, seus próprios costumes e tradições, mas também cabe a ideia de *país conquistado*, pois é parte integrante de uma Rede de Ensino, e de um Sistema que lhe direciona e controla. A sua autonomia é, portanto vigiada.

A vigilância e a tentativa de controle por parte da Secretaria Municipal de Educação fez nascer o grupo que se autodenominava “*Rebeldes com Causa*”, pois, desde o seu nascimento o grupo do JAM nunca aceitou as determinações sem estudar as suas consequências para o projeto de escola que ousava construir.

E a história aqui descrita pela voz dos próprios membros do grupo dá conta de que houve muitos embates com a Secretaria de Educação.

Mas o grupo do Jam nunca fugiu da luta e o estudo coletivo foi sempre o lugar de construção de resistência:

Por que toda resistência, tem que ter alguém pra colocar o seu texto, escrever e justificar. Hoje em dia ninguém quer justificar nada. Aceita. Vai dar trabalho..., aceita. (Profª. Eneida)

³⁶ **Dicionário Aurélio online.** Disponível em: <<https://dicionariodoaurelio.com/autonomia>>. Acesso em: 14Maio. 2017

Tem construir argumento, a gente não tinha preguiça de fazer isso.
(Prof^a. Carmem)

Nunca tivemos preguiça. (Prof. Fausto)

Nesse fragmento de diálogo nota-se a disposição dos professores do JAM para a discussão e defesa de suas ideias e decisões. Todo movimento vinha de uma amadurecimento e fundamentação. O grupo do JAM, com sua vocação para o estudo entende que é preciso *construir argumento*, sem isso resta aceitar as imposições do Sistema. A argumentação, seguida de decisões e ações como greve, discurso nas reuniões da SEME entre outras medidas, são formuladas sim, no estudo coletivo, isso marca a importância desses momentos dedicados ao estudo e sua grande influencia na construção identitária da escola e de seu corpo profissional.

A pesquisa traçou como objetivo descrever e analisar a formação colaborativa continuada em serviço, na tentativa de estabelecer uma relação entre esta modalidade de formação e sua relação com a ação política dos professores envolvidos. Tal objetivo foi alcançado ao descrever o programa de formação realizado na EMEF JAM. E esta pesquisa mostrou que o processo de formação colaborativa é capaz de formar um sujeito coletivo que tem, potencialmente, ação política, no sentido de formular as convicções e projetos que vão nortear suas ações.

Com a ajuda dos professores e a observação feita no local foi possível verificar que o conjunto dos profissionais da escola trabalha pela manutenção e melhoria das condições de estudo. Os professores, que participaram dos diálogos narrativos mostraram que a escola sustentou suas posições acima das diretrizes e imposições da Secretaria de Educação.

É possível afirmar, nesse momento, que a hipótese se confirmou plenamente. Os professores do JAM buscam e praticam uma pedagogia radical, muito próxima da descrita por

Giroux (1986 e 1997). O grupo do JAM quer construir uma escola sustentada pelo estudo, pelo diálogo, pela discussão contínua e viva, tentando ir além da solução de problemas cotidianos. Esse grupo quer entender seu papel social e político e caminhar na direção de uma pedagogia transformadora.

(...) Para que a pedagogia radical se torne um projeto político viável, ela precisa desenvolver um discurso que combine a linguagem da análise crítica com a linguagem da possibilidade. Dessa maneira, ela deve oferecer análises que revelem as oportunidades para lutas e reformas democráticas no funcionamento cotidiano das escolas. De forma semelhante, ela deve oferecer as bases teóricas para que professores e demais indivíduos encarem e experimentem a natureza do trabalho docente de maneira crítica e potencialmente transformadora. (GIROUX, 1997, p.27)

Assim, por essa descrição, ao ouvir os depoimentos dos professores é possível concluir que a direção de suas intenções é construir uma escola que “(...) tanto professores como alunos devem ser educados para lutarem contra formas de opressão” (GIROUX, 1997, p. 29).

E o exercício da democracia deve ser cotidiano. No JAM, o grupo de estudo é sobretudo um lugar desse exercício prático, o mais importante, mas não o único. Existem outras situações proporcionadas pela escola. Tais como o Conselho de Classe participativo, no qual os alunos e professores têm mesmo peso para discutir a organização da escola e a avaliação, tanto do desempenho escolar quanto a avaliação de todos os serviços prestados na EMEF, inclusive avaliando o desempenho de professores, CTA, secretaria, segurança e assim por diante. O próprio Conselho de Escola, que tem participação paritária de professores, alunos, pais, membros da comunidade local e funcionários não docentes, atua na escola, efetivamente cuidando da sua administração e viabilizando seus projetos pedagógicos.

Para atingir os objetivos e ver se hipótese levantada se confirmava, ou não, este estudo considerou e conseguiu alinhar suas conclusões, tendo como fonte a “voz dos professores”. Assim, em contato com a proposta metodológica da pedagogia narrativa de Goodson e Gill,

por meio de encontros dialógicos, foi possível levar os sujeitos JAM a reconstruírem seus percursos de aprendizagem profissional para que, ao elaborarem uma narrativa, pudessem refletir sobre suas experiências de busca de segurança para as decisões e para as transformações necessárias ao seu desenvolvimento pessoal e profissional.

A construção narrativa tem poder pedagógico transformador, pois promove a reflexão e encaminha as necessidades de aprendizagem expressas pelo próprio sujeito. Esse potencial poder de reflexão e transformação inspirou as escolhas metodológicas feitas para a materialização dessa pesquisa. Assim, depois de observar o cotidiano da escola, alguns professores foram convidados a participar dos encontros dialógicos/narrativos, com suas histórias, lembranças e impressões sobre o estudo coletivo e a formação colaborativa continuada realizada no local de serviço. Cinco professores aceitaram o convite imediatamente.

Segundo a experiência de Gil e Goodson (2011), os indivíduos se dispõem a fazer uma reconstituição de fatos de suas vidas em encontros narrativos. São sessões dialógicas, pois apesar de ser uma ação individual, um grupo de pessoas participa e colabora com essa construção.

Esse estudo, baseando-se nesse exemplo de encontro dialógico e construção narrativa, reuniu os professores voluntários em dois encontros para que, a partir de suas escolhas, descrevessem suas ideias, bem como, ao remontar esse percurso, expressassem quais as consequências possíveis. O primeiro encontro contou com a presença dos 05 professores e foi realizado na varanda da casa de um dos professores. Foi um momento ímpar de reencontro com o passado da escola.

No segundo encontro, os professores tiveram acesso à transcrição das falas produzidas no encontro anterior e puderam ressaltar alguns aspectos, corrigir informações e fazer acréscimos de situações e fatos não relatados. Nessa oportunidade, todos puderam perceber a importância de seu trabalho e suas ações e a relação de suas decisões com a prática do estudo realizado na escola. Também ficou explícito, como o fato de se reunirem, comprometidos em estudar e ter um projeto político de escola consubstanciou suas trajetórias, que desde seu primeiro documento, o PPP de 1990, já conduzia para uma escola que tivesse como meta a transformação e emancipação dos sujeitos envolvidos e da sociedade.

Por fim, o contato com a escola JAM, mais uma vez trouxe a esperança de que a escola possa ser um lugar de exercício democrático e construção de cidadania. O estudo colaborativo e coletivo tem papel fundamental na formação de professores mais atentos à sua realidade, desejosos de reunir valores e virtudes que ajudem a transformar si mesmos e a realidade em que vivem. Goodson e Gill (2011) descrevem a importância da colaboração na localização da narrativa na história.

Através da colaboração, os aprendizes começam a localizar suas próprias narrativas nos espaços históricos, culturais e sociais. A localização propicia um grau de compreensão sobre porque os indivíduos contam suas histórias nesta maneira neste momento. As histórias humanas são elaborações e construções pessoais, mas os “títulos” e por vezes as partes mais elementares dos roteiros narrativos são socialmente localizadas. As histórias também integram as características de períodos históricos específicos neste processo contínuo de “colagem” narrativa, feito com muitos pedacinhos de experiência. (GOODSON & GILL, 2011, p. 128) ³⁷

Os encontros narrativos realizados para discutir o programa de formação continuada na escola JAM, não teria sido tão rico sem a colaboração. Foi possível localizar os eventos no

³⁷(NT) Location provides a degree of understanding as to why individuals tell their story in this way at this moment. Human stories are a personal elaboration and construction, but the ‘building’ and sometimes the elementary parts of narrative scripts are socially located. Stories also integrate the characteristics of particular historical periods into this ongoing process of narrative ‘bricolage’, made from a variety of bits and bobs of experience.

tempo e no espaço, selecionar os eventos pela relevância dada à experiência e seu impacto na vida dos narradores. Bem como foi possível refletir sobre as consequências oriundas desses eventos e também dessas escolhas narrativas.

Assim, conclui-se que existe todo um sistema organizado para evitar o pensamento livre dentro da escola e que os professores são compelidos a resistir e buscar seus próprios caminhos. Esta pesquisa ousa também concluir que, ao entender que o professor pode elaborar e produzir conhecimento, ele pode também agir politicamente dentro da escola e na sociedade. E quando o faz de forma colaborativa, a escola pode ser um lugar de transformação e dar passos firmes no caminho da emancipação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBERTI, Verena. 2005. Histórias dentro da História. In: PINSKY, Carla. (Org). *Fontes históricas*. São Paulo: Contexto.

ALARCÃO, Isabel (Coord.). 2005. *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora. ANPEd <http://www.anped.org.br/grupos-de-trabalho> .

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

BOSI, Ecléa. 1979. *Memória e Sociedade: Lembrança dos velhos*. São Paulo: Queroz.

BRASIL. 1996. Ministério da Educação. Lei Federal n. 9394 de 20 de dezembro de 1996. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília-DF: MEC.

BRASIL. 2017. Ministério da Educação. Lei Federal n.13.415 de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília-DF: MEC.

CONTRERAS, Jose. 1997. *La Autonomía del profesorado*. 3ª edición. Madrid: Morata

DEWEY, John. 1979. *Como Pensamos*. Como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo: uma reexposição. Tradução: Haydée Camargo Campos. 4ª. Edição. São Paulo: Companhia Editora Nacional.

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

FORNAZARI, Glaucia. 2009. *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 em Educação). São Carlos-SP: Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos.

GIOVANNI, Luciana. M. 1994. *A Didática da pesquisa-ação: Análise de uma experiência de parceria entre Universidade e Escolas Públicas de 1º e 2º Graus*. Tese (Doutorado em Educação). São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

GIOVANNI, Luciana. M. 2003. O ambiente escolar e as ações de formação continuada. In TIBALLI, E.A.F. e CHAVES, S.M. (Orgs.) *Concepções e práticas em formação de professores*. Rio de Janeiro: D.P. & A., p.207-244.

GIROUX, Henry A. 1983. *Teoria Crítica e Resistência em Educação*. São Paulo: Vozes.

GIROUX, Henry A. 1997. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre-RS: Artes Médicas.

GOODSON, Ivor. 2007. Currículo, narrativa e o futuro social. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro: UFRJ/ANPEd, p. 241-252.

GOODSON, Ivor & GILL Scherto. 2011. *Narrative Pedagogy: Life History and Learning*. Oxford: Peter Lang Publishing.

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

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

LISTON, Daniel e ZEICHNER, Kenneth. 1996. *Reflective Teaching: An Introduction*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

MARCELO, Carlos. 1998. Pesquisa sobre a formação de professores: o conhecimento sobre aprender a ensinar. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro: UFRJ/ANPEd, p 51-75

MARIN, Alda; GIOVANNI, Luciana; GUARNIERI, Maria Regina. 2011. 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*. Araraquara-SP: Junqueira&Marin, p.15-33.

NOGUEIRA, Beatriz. 2006. *Formação continua na escola: a voz dos professores*. Dissertação (Mestrado em Educação). Presidente Prudente-SP: Faculdade de Ciências e Tecnologia. Universidade Estadual Paulista.

ROLDÃO, Maria do Céu. 2005. A investigação sobre a formação contínua em Portugal (1990-2004). In: *Investigar Educação*. Portugal: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, n.04, junho/2005, p. 57-70.

ROLDÃO, Maria do Céu. 2007. *A formação de professores como objecto de pesquisa*. Contributos para a construção do campo de estudo a partir de pesquisas portuguesas. *Revista Eletrônica de Educação*. São Carlos-SP: UFSCar, v.1, n°. 1, p. 50-118, set.2007. Disponível em <http://www.reveduc.ufscar.br>.

SILVA, Neusely F. 2013. *Formação continuada colaborativa de professores em serviço: O caso da EMEF “José Áureo Monjardim” – Vitória-ES*. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade). São Paulo: Programa de Estudos Pós-graduados em Educação: História, Política, Sociedade. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

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

ZEICHNER, Kenneth. 1993. *A Formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa. Editora Educa.

ZEICHNER, Kenneth. 1998. Tendências da pesquisa sobre formação de professores nos Estados Unidos. In: *Revista brasileira de Educação*. Rio de Janeiro: UFRJ/ANPEd, n.º 9, set-dez./1998, p. 76-87.

ZEICHNER, Kenneth. 2008. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. *Educação & Sociedade*. Campinas-SP: CEDES/UNICAMP, vol. 29, n. 103, p. 535-554, maio/ago/2008. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

ANEXOS

Anexo 1 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

- 1- Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa sobre *Rebeldes com causa*: Narrativa construída na formação colaborativa de professores na escola. A sua participação não é obrigatória e a qualquer momento você pode desistir de participar e retirar o seu consentimento.
- 2- Sua recusa não trará prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com Instituição.
- 3- Os objetivos deste estudo são caracterizar o programa de formação continuada em serviço realizada na EMEF José Áureo Monjardim.
- 4- Sua participação nesta pesquisa consistirá em responder a um questionário socioeconômico e participar, através de reuniões, da construção coletiva de uma narrativa que remontará a história e a sua participação no processo de criação, fundamentação e implementação da escola José Áureo Monjardim e seu programa de formação em serviço.
- 5- A entrevista será gravada e posteriormente transcrita podendo ser utilizada integralmente ou em partes no relatório final da pesquisa (Tese)
- 6- Você receberá uma cópia deste termo com a identificação e contatos da pesquisadora e poderá tirar dúvidas sobre o projeto e sua participação a qualquer momento até a publicação final do cito relatório.

Eu, _____, abaixo assinado, residente à _____ e portadora do documento de identidade no. _____ declaro que entendi os objetivos da minha participação e concordo em colaborar com a pesquisa proposta.

Assinatura do participante.

Vitória, ES, _____ de 201__.

Dados da Pesquisa (Orientanda)

Nome: Neusely Fernandes Silva-Speakes

Endereço: Rua Doralice Paixão Teixeira, 49 – apto. 09

Pinheiros – São Paulo-SP

Telefone (11) 2778 – 8278 e (11) 99348-6102

Assinatura da Pesquisadora