

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

AMANDA SANGY QUIOSSA

**Coordenadores pedagógicos e professores de História: os significados
de uma relação**

**JUIZ DE FORA
2013**

AMANDA SANGY QUIOSSA

**Coordenadores pedagógicos e professores de História: os significados
de uma relação**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação. Área de Linguagem, Conhecimento e Formação de Professores.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Sonia Regina Miranda

JUIZ DE FORA
2013

TERMO DE APROVAÇÃO

AMANDA SANGY QUIOSSA

COORDENADORES PEDAGÓGICOS E PROFESSORES DE HISTÓRIA: OS SIGNIFICADOS DE UMA RELAÇÃO.

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, pela seguinte banca examinadora:

Prof. Dr^a. Sonia Regina Miranda
(Orientador)
Programa de Pós-Graduação em Educação, UFJF

Prof^a Dr^a Sandra Regina Ferreira de Oliveira
Programa de Pós-Graduação em Educação, UEL

Prof. Pós Dr. Andreson Ferrari
Programa de Pós-Graduação em Educação, UFJF

Juiz de Fora, 21 de maio de 2013.

*Para vô Francisco e vó Maria. Dedico este trabalho
àqueles que me ensinaram muito do que eu sei da
vida... àqueles que, mesmo com pouco estudo,
sempre me ensinaram preciosas lições.*

AGRADECIMENTOS

Eis que chega um momento muito esperado, o de agradecer a todos que tornaram a concretização deste trabalho possível. Essa jornada não teria acontecido se eu não pudesse contar com cada um de vocês, que de formas diferentes me ajudaram a caminhar. No movimento de mobilizar a minha memória, buscando encontrar momentos e formas com os quais muitos contribuíram ao longo da trajetória desta pesquisa, as lembranças vinham a partir de significações diferentes. Para trazer à tona as significações que dou às minhas memórias, trago a história de um menino chamado Guilherme Augusto Araújo Fernandes:

Era uma vez um menino chamado Guilherme Augusto Araújo Fernandes e ele nem era tão velho assim.

Sua casa era ao lado de um asilo de velhos e ele conhecia todo mundo que vivia lá.

Ele gostava da Sra. Silvano que tocava piano.

Ele ouvia as histórias arrepiantes que lhe contava o Sr. Cervantes.

Ele brincava com o Sr. Valdemar que adorava remar.

Ajudava a Sra. Mandala que andava com uma bengala.

E admirava o Sr. Possante que tinha voz de gigante.

Mas a pessoa que ele mais gostava era a Sra. Antônia Maria Diniz Cordeiro, porque ela também tinha quatro nomes, como ele.

Ele a chamava de Dona Antônia e contava-lhe todos os seus segredos.

Um dia, Guilherme Augusto escutou sua mãe e seu pai conversando sobre Dona Antônia.

- Coitada da velhinha - disse sua mãe.

- Por que ela é coitada? - perguntou Guilherme Augusto.

- Porque ela perdeu a memória - respondeu seu pai.

- Também, não é para menos - disse sua mãe. - Afinal, ela já tem noventa e seis anos.

- O que é memória? - perguntou Guilherme Augusto.

Ele vivia fazendo perguntas.

- É algo de que você se lembre - respondeu o pai.

Mas Guilherme Augusto queria saber mais; então, ele procurou a Sra. Silvano que tocava piano.

- O que é memória? - perguntou.

- Algo quente, meu filho, algo quente.

Ele procurou o Sr. Cervantes que lhe contava histórias arrepiantes.

- O que é memória? - perguntou.

- Algo bem antigo, meu caro, algo bem antigo.

Ele procurou o Sr. Valdemar que adorava remar.

- O que é memória? - perguntou.

- Algo que o faz chorar, meu menino, algo que o faz chorar.

Ele procurou a Sra. Mandala que andava com uma bengala.

- O que é memória? - perguntou.

- Algo que o faz rir, meu querido, algo que o faz rir.

Ele procurou o Sr. Possante que tinha voz de gigante.

- O que é memória? - perguntou.

- Algo que vale ouro, meu jovem, algo que vale ouro.
Então Guilherme Augusto voltou para casa, para procurar memórias para Dona Antônia, já que ela havia perdido as suas.
Ele procurou uma antiga caixa de sapatos cheia de conchas, guardadas há muito tempo, e colocou-as com cuidado numa cesta.
Ele achou a marionete, que sempre fizera todo mundo rir, e colocou-a na cesta também.
Ele lembrou-se, com tristeza, da medalha que seu avô lhe tinha dado e colocou-a delicadamente ao lado das conchas.
Depois achou sua bola de futebol, que para ele valia ouro; por fim, entrou no galinheiro e pegou um ovo fresquinho, ainda quente, debaixo da galinha.
Aí, Guilherme Augusto foi visitar Dona Antônia e deu a ela, uma por uma, cada coisa de sua cesta.
"Que criança adorável que me traz essas coisas maravilhosas", pensou Dona Antônia.
E então ela começou a se lembrar.
Ela segurou o ovo ainda quente e contou a Guilherme Augusto sobre um ovinho azul, todo pintado, que havia encontrado uma vez, dentro de um ninho, no jardim da casa de sua tia.
Ela encostou uma das conchas em seu ouvido e lembrou da vez que tinha ido à praia de bonde, há muito tempo, e como sentira calor com suas botas de amarrar.
Ela pegou a medalha e lembrou, com tristeza, de seu irmão mais velho, que havia ido para guerra e que nunca voltou.
Ela sorriu para a marionete e lembrou da vez em que mostrara uma para sua irmãzinha, que rira às gargalhadas, com a boca cheia de mingau.
Ela jogou a bola de futebol para Guilherme Augusto e lembrou do dia em que se conheceram e de todos os segredos que haviam compartilhado.
E os dois sorriram e sorriram, pois toda a memória perdida de Dona Antônia tinha sido encontrada, por um menino que nem era tão velho assim.

Fonte: FOX, Mem. Guilherme Augusto Araújo Fernandes. São Paulo: Brinque-Book, 1984.

A partir das definições de memória dadas ao menino é possível perceber que a memória pode ser significada de diferentes maneiras. Sob esta perspectiva, venho qualificar as minhas memórias deste percurso.

Sendo assim, tendo em vista que a memória pode ser *algo de que você se lembre*, eu me lembro de nesta pesquisa, dos meus pais Fernando e Célia, da minha irmã Aline e do meu esposo Gabriel estarem junto comigo nos momentos de ansiedade e dificuldade, que fizeram parte dela. Me recordo também, de toda a paciência que tiveram comigo e deles acreditarem em mim, às vezes, mais do que eu mesma. Agradeço a eles por isso, e também pelas coisas "simples" do dia-a-dia, pelos almoços, lanches, caronas, conversas, enfim, por tudo aquilo que sempre estiveram dispostos a fazer por mim e sem os quais não teria sido viável a realização desta pesquisa. Ao Gabriel, agradeço ainda pelo companheirismo e dedicação na revisão do texto.

Agradeço aos meus amigos e familiares, que torceram por mim e pela concretização desta pesquisa. Em cada palavra, incentivo e gesto de compreensão, inclusive pelos momentos em que não pude estar presente, a memória me vem como *Algo quente*, capaz de confortar e de dar força pra

continuar. A memória também me vem desta forma quando me lembro do Grupo Cronos, que se fez tão importante, no processo de construção da pesquisa. Deixo o meu agradecimento a todos os seus membros.

Agradeço ao professor Pós Dr. Anderson Ferrari e à professora Dra. Sandra Regina Ferreira de Oliveira pelas importantes contribuições que fizeram à pesquisa no processo de qualificação. A tradição acadêmica, em que aqueles que já estão mais à frente na caminhada ajudam aqueles que ainda estão dando os seus primeiros passos, me levam a perceber a memória como *Algo bem antigo*.

As memórias das quais venho falar agora, são aquelas que *valem ouro*, elas se referem à dedicação e a sabedoria com que a Professora Doutora Sonia Regina Miranda me conduziu nesse percurso de pesquisa. Com a capacidade de olhar sempre além de onde eu conseguia enxergar, as suas orientações se fizeram sempre muito valiosas. Com ela aprendi, ainda, coisas que vão para além da dissertação, como a reflexão de que “os nossos problemas têm o tamanho que damos para eles.” Agradeço todo esforço em me orientar e também por ter acreditado em mim e nesta pesquisa. *Valem ouro* também, as memórias que tenho da pesquisa de campo realizada. O carinho com que fui recebida por todos e, principalmente, a parceria, paciência e atenção empreendidas pela professora de História e pela coordenadora pedagógica, sujeitos desta pesquisa, só me permitem agradecer e desejar, quem sabe um dia, tê-las como colegas de trabalho.

As memórias *que me fazem rir* são aquelas atreladas aos momentos de descontração, que muitas vezes, o simples “estar junto” possibilita. Nesse sentido, me recordo dos momentos vividos em conjunto com Maria Fernanda, Rita e Fabiana, companheiras desde a graduação. Recordo-me, também, dos meus colegas de trabalho, tanto do Departamento de Políticas de Formação da Secretaria de Educação de Juiz de Fora, quanto do CAEd/UFJF, com os quais as conversas, brincadeiras e risadas tornaram mais leve a caminhada. Agradeço a todos vocês pelo companheirismo, pela força e pela amizade.

Quando me lembro de todo o percurso que percorri pra chegar até aqui, a memória se configura como *algo que faz chorar*. Me lembrar do quanto eu quis desenvolver esta pesquisa, dos desafios e conquistas que perpassaram esta trajetória, assim como de todos que torceram por mim e que estiveram presentes ao longo dessa caminhada é, sem dúvida, algo capaz de emocionar. Deixo então, mais uma vez, os meus sinceros agradecimentos a todos que tornaram este sonho possível.

RESUMO

Este trabalho busca investigar como se dá a relação entre coordenadores pedagógicos e professores de História na Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora. Com o objetivo de contribuir para se pensar caminhos possíveis para esta relação, que em muitas realidades escolares não acontece, é feita a opção de abordá-la a partir do que ela tem de positivo. Para isso, é escolhida como cenário uma escola em que é estabelecida uma relação de parceria entre os sujeitos e que é desenvolvido um trabalho em conjunto. Busca-se compreender quais são as estratégias mobilizadas pela coordenadora e pela professora para que essa relação aconteça de forma positiva. A temática pesquisada tem sentido na medida em que há uma ausência de pesquisas acadêmicas abordando as relações entre o coordenador pedagógico e o professor de História na escola. Este trabalho perpassa questões importantes para se pensar o Ensino de História no espaço escolar, tendo em vista que é apresentado à luz de pontos relevantes, como a pouca atenção que as reflexões em torno da História ensinada recebem no processo de formação dos professores de História e a questão da autonomia dos professores na escola nos dias de hoje, que vem se perdendo em detrimento de uma cultura de valorização de materiais prontos. Além disso, há um esforço de buscar localizar o aluno no universo da questão investigada, dando voz ao sujeito central do processo educativo. Estas discussões são realizadas a partir de contribuições de autores como Júlio Emílio Diniz-Pereira, Demerval Saviani, José Contreras e José Gimeno Sacristán. A pesquisa foi realizada à luz da perspectiva do cotidiano, tendo como autores de referência Michael de Certeau e Elsie Rockwell. Esta é uma pesquisa de cunho etnográfico em que foi utilizado como estratégia para a coleta de dados o acompanhamento de dois projetos desenvolvidos pela professora de História em parceria com a coordenadora pedagógica. Além da observação em sala de aula, foi feito um grupo focal com os alunos, uma entrevista com a professora de História e a coordenadora pedagógica, além de abordagens individualizadas com as duas. Os resultados desta pesquisa apontam para a relação entre coordenadores pedagógicos e professores de História como algo possível, que pode ser realizado a partir da disponibilidade dos indivíduos em colocar os seus saberes em diálogo, em prol da aprendizagem dos alunos. Foi possível perceber, ainda, que o trabalho em conjunto propicia o desenvolvimento de atividades e projetos que contribuem para o envolvimento dos alunos com o aprendizado histórico e com a própria escola, além de proporcionar a existência de um clima de trabalho mais harmônico na escola, que acaba envolvendo a comunidade escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de História, Coordenador Pedagógico, professor de História.

ABSTRACT

This work aims to investigate how is the relationship between pedagogical coordinators and History professors in Municipal Schools of Juiz de Fora. Seeking to contribute to possible ways to think about this relation, what doesn't happen in many school situations, the choice is made to approach it from that it has positive. To do this, is chosen as a setting the school in which is established a partnership between the subject and is designed to work together. We try to understand what are the strategies deployed by the coordinator and the teacher to make this relationship happens positively. The topic researched makes sense the extent that there is a lack of academic research addressing the relationship between the pedagogical coordinator and History professors at school. This work permeates important issues to think about the Teaching of History in school, in view of which is presented in the light of the relevant points, as the little attention the reflections on the History taught receive in the process of training History teachers and the issue of autonomy of teachers in school these days, which is being lost at the expense of a culture of valuing ready materials. In addition, there is an effort to try to locate the student in the universe of the matter investigated, giving voice to the central subject of the educational process. These discussions are held from contributions of authors as Júlio Emílio Diniz-Pereira, Demerval Saviani, José Contreras and José Gimeno Sacristán. The research was conducted in the light of the perspective of the everyday, taking as reference authors Michael de Certau and Elsie Rockwell. This is an ethnographic survey in which was used as a strategy for data collection the monitoring of two projects developed by History professor in partnership with the pedagogical coordinator. In addition to observing classroom, was made a focus group with students, an interview with the History teacher and the pedagogical coordinator, besides individualized approaches to both. The results of this research indicate the relationship between coordinators and teachers of History as something possible that can be realized from the availability of individuals to put their knowledge into dialogue, in support of student learning. It could be observed also that working together enables the development of projects and activities that contribute to students engagement with learning History and the school itself, besides providing the existence of a more harmonious working climate in school, who just involving the school community.

Key-words: Teaching History, Pedagogical Coordinator, History Professor.

LISTA DE IMAGENS E TABELAS

TABELA 1- PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO CONSULTADOS.....	41
TABELA 2 – ÁREAS DE CONCENTRAÇÃO DOS TRABALHOS ENCONTRADOS	42
TABELA 3 – PERSPECTIVAS DE PESQUISA DOS TRABALHOS ENCONTRADOS	43
IMAGEM 1 – Livro dos Sagrados Segredos – 29/09/2012	96
IMAGEM 2 – O Boi-Bumbá sob a ótica dos alunos – 29/09/2012.....	103
IMAGEM 3 – O Boi-Bumbá da escola – 29/09/2012	104

SUMÁRIO

SOBRE O CAMINHO DA CONSTRUÇÃO DE UM OBJETO DE PESQUISA.....	13
--	-----------

CAPÍTULO I - COORDENADORES PEDAGÓGICOS E PROFESSORES DE HISTÓRIA: PERSPECTIVAS E DESAFIOS INVESTIGATIVOS	29
---	-----------

1- O Ensino de História e a formação de professores	29
2- Cotidiano da escola como possibilidade	37
3- Sobre as pesquisas na área: uma seara não indagada	39
4- Considerações sobre o método	44
4.1- A narrativa como método: considerações importantes	46
5- <i>Apropriação e significação</i> , conceitos importantes para se pensar as relações no interior da escola	51
5.1- Linguagem como ferramenta da consciência: conceitos de <i>apropriação, significado e sentido</i>	52
5.2- A <i>apropriação</i> como categoria relacional	54
6. O aluno como sujeito que tem voz	56

CAPÍTULO II – EM UMA ESCOLA QUE QUESTIONA AS SUAS PRÁTICAS E BUSCA ESTRATÉGIAS PARA UM FAZER DIFERENTE	60
---	-----------

1- Sobre os sujeitos e o cenário da pesquisa	60
2- A escola.....	67
3 - O Projeto Giros	73
4 – Acompanhando os projetos	81
4.1 - O Projeto Jeito de ser criança: memórias historiadas pelos alunos do 6º ano	81
4.2 – Projeto Cultura popular: o Boi-Bumbá do Maranhão	97
4.2.1- Boi-Bumbá: nem tão brega assim	101
4.4.2 – A brincadeira do boi de garrafa: hora do mico e hora da integração	104

CAPÍTULO III – OLHARES CRUZADOS: VOZES EM UMA ESCOLA ONDE O DIÁLOGO ACONTECE	109
---	------------

1- Grupo Focal: o que os alunos têm a dizer?	109
2- Entrevista com as educadoras: falas que evidenciam uma parceria .	118

3- Abordagem individualizada com as educadoras: saberes partilhados que podem transformar	128
CONSIDERAÇÕES FINAIS	142
REFERÊNCIAS	148

SOBRE O CAMINHO DA CONSTRUÇÃO DE UM OBJETO DE PESQUISA

Tempo de travessia

por Fernando Pessoa

Há um tempo em que é preciso abandonar as roupas usadas, que já tem a forma do nosso corpo, e esquecer os nossos caminhos, que nos levam sempre aos mesmos lugares. É o tempo da travessia: e, se não ousarmos fazê-la, teremos ficado, para sempre, à margem de nós mesmos.

Muitas vezes na nossa jornada precisamos sair dos nossos lugares e avançar, ir mais adiante para ver e vivenciar situações novas que podem nos levar a lugares e a formas de pensar novas também. Já ouvi dizer mais de uma vez, que o mestrado é como um acerto de contas com o passado, e, nesse sentido, é um processo que envolve colocar em evidência determinadas angústias e questionamentos, nos permitindo lidar com eles, como numa travessia.

Início este trabalho tratando das motivações que me levaram a trilhar o caminho desta pesquisa. Faço isso a partir da apresentação da minha trajetória enquanto estudante do curso de História e, posteriormente, professora de História. Foi ao longo do primeiro percurso que o Ensino de História se revelou como um campo de interesse para mim e, no decorrer do segundo, a partir de incômodos gerados na relação com a prática, que a relação entre coordenadores pedagógicos e professores de História despontou como tema a ser investigado. Além disso, venho neste texto trazer aspectos relativos à construção da pesquisa, referentes às decisões metodológicas tomadas e aos eixos teóricos privilegiados.

Desde criança sempre gostei muito de contar e de ouvir histórias, principalmente as histórias de antigamente, do tempo da roça, contadas pelo meu pai e pelos meus avós. Essas histórias tratavam de um tempo em que tudo era difícil, mas que também era cheio de brincadeiras e aventuras. Sempre fui muito faladeira, como diz a minha avó. Contar sobre tudo o que eu

tinha visto e experimentado no meu dia era minha especialidade. Eu era capaz de ficar horas e horas imaginando e tagarelado sobre aquelas histórias que eu ouvia. Buscando resgatar esta habilidade em contar histórias, me proponho a enveredar pela minha própria, sob o viés dos aspectos que me aproximam e que produzem sentido às escolhas que me conduziram até aqui. Tenho como objetivo abordar o surgimento da questão problematizada nesta pesquisa, considerando que ela nasce da minha prática como professora de História na Rede Municipal de Juiz de Fora, e que é fruto de um olhar construído a partir de uma trajetória de formação.

Dessa forma, aspectos da minha experiência são valorizados com vistas a produzir sentido ao que se busca investigar neste trabalho. Compreendo por experiência a conceituação apresentada por Jorge Larossa (2002), em que “experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca.” Walter Benjamin (1987) faz uma crítica a não valorização das experiências vividas, o que ele trata como tendência da modernidade. Para o autor, o desenvolvimento da técnica trouxe como terrível consequência, uma “nova forma de indigência” que vem atingindo toda a humanidade. Esta seria a perda da experiência, a não valorização desta pela sociedade. Para Benjamin não considerar a experiência, aquilo que já foi vivido, significa um sinal de pobreza. Para o autor (*op. cit.*, p.118):

Pobreza de experiência: não se deve imaginar que os homens aspirem a novas experiências. Não, eles aspiram a libertar-se de toda experiência, aspiram um mundo em que possam ostentar tão pura e tão claramente sua pobreza externa e interna, que algo de decente possa resultar disso. Nem sempre eles são ignorantes ou inexperientes. Muitas vezes, podemos afirmar o oposto: eles “devoraram” tudo, a “cultura” e os “homens”, e ficaram saciados e exaustos. “Vocês estão tão cansados – e tudo porque não concentraram todos os seus pensamentos num plano totalmente simples mas absolutamente grandioso.”

Neste trabalho sigo por um caminho que vai na contramão dessa tendência apresentada pelo autor, na medida em que “tento lidar com a juventude invocando sua experiência”.

No tempo de criança, do qual comecei falando, também havia a escola, da qual tenho muitas lembranças. A escola a qual me remeto é aquela onde estudei durante praticamente todo o Ensino Fundamental, da primeira à sétima série, hoje, segundo e oitavo anos, entre os anos 1994 e 2000. Sempre gostei de me envolver nas atividades, brincadeiras, jogos, festas e gincanas que aconteciam por lá. A escola sempre foi um espaço de encantamento pra mim. Quanto às aulas de História, estas sempre despertaram a minha curiosidade e atenção. Refletindo hoje sobre essa experiência escolar, posso dizer que as aulas se davam em torno dos conteúdos, da descrição de um passado não vivido por nós. Utilizando-me dos escritos de Keith Jenkins (2009), o passado e a História não eram tidos por aqueles professores como coisas diferentes.

O trabalho daqueles professores acontecia de forma individual. Lembro-me das supervisoras (hoje coordenadoras pedagógicas) como aquelas que davam os recados de sala em sala, que tomavam conta do recreio, que ajudavam a organizar as filas no pátio e, que, muitas vezes, ficavam conosco na falta de algum professor. Enquanto estudante nunca associei a figura delas ao trabalho do professor na sala de aula, até mesmo porque eu percebia os professores como indivíduos portadores do saber, como os detentores e transmissores de conhecimento.

Quando me tornei professora tive a oportunidade de retornar a esta escola, que representava um lugar mágico pra mim, ao qual estão relacionadas muitas lembranças da minha infância. Esta possibilidade se deu quando peguei o meu primeiro contrato temporário na Prefeitura de Juiz de Fora, no ano de 2010. No momento de escolher a escola para onde eu iria fiquei eufórica e maravilhada quando me deparei com a possibilidade de voltar àquela realidade onde eu tinha sido tão feliz, mas que não fazia mais parte da minha vida. Junto com a minha família, me mudei do bairro onde se localiza a escola para o centro em 2004, com o objetivo de facilitar a minha jornada na universidade, que iria começar no ano seguinte e a da minha irmã, que estudava em dois turnos, se preparando também para o vestibular. Diante dessa mudança, não tive mais contato com aquela escola, mas as lembranças daquele tempo nunca deixaram de ser fortes na minha memória. Peguei então o meu primeiro

contrato na prefeitura para essa escola, acreditando que o gosto das boas lembranças ainda seria o mesmo. Quanto ao seu espaço físico, praticamente tudo estava igual. Alguns professores da minha época de estudante ainda estavam por lá e, eram agora, meus colegas de trabalho. No entanto, estar naquele lugar já não significava mais a mesma coisa. As minhas relações com aquela escola agora eram outras, de forma que eu nunca mais a perceberia como antes.

Quando escolhi o curso de História foi um momento difícil, de muitas dúvidas, afinal são muitas possibilidades de cursos e eu tinha apenas dezessete anos quando, em 2005, ingressei na Universidade Federal de Juiz de Fora. O curso de História me fascinava pela possibilidade de aprender sobre diferentes culturas, de estudar diferentes sociedades e, mais ainda, pela possibilidade de me tornar professora. Eu tinha a intenção de trabalhar na área da Educação, a docência sempre foi uma vontade pra mim. Formei-me em 2008, tanto na licenciatura quanto no bacharelado. Porém, ao longo do percurso acadêmico, pude perceber que a formação oferecida pela Universidade era mais voltada para a área da pesquisa do que para a sala de aula. Ao longo do curso vivenciei importantes reflexões e experiências para minha formação enquanto historiadora, as quais me fizeram desconstruir a ideia de que a História é uma ciência detentora da verdade sobre o passado e perceber que ela se constitui enquanto ciência que estuda a relação do homem com o tempo e que o faz, de forma específica, com métodos que lhe são próprios. Porém, com relação à formação docente, as reflexões não se deram da mesma forma, com a mesma intensidade.

Tendo em vista que o lugar da formação do professor de História no país são os cursos de licenciatura, se faz importante problematizar como vem se dando esta formação. O texto *Professores do Brasil: impasses e desafios* (2009), coordenado por Bernadete Gatti, trata do cenário da formação inicial

para a docência nos cursos de licenciatura e aponta para o fato que as condições de formação dos professores, de modo geral, ainda estão muito distantes de serem satisfatórias. Tendo em vista que as reflexões pedagógicas realizadas na licenciatura de História estão a cargo das faculdades de educação, a fragilidade das reflexões sobre o ensino de História para a sala de aula podem ser fruto do deslocamento do *locus* de formação docente no país inteiramente para o ensino superior, em um período muito curto de tempo, na medida em que se deu buscando equiparar-se às tendências internacionais mais recentes, através de uma determinação da Lei nº 9.394/96, de estabelecer que a formação dos docentes da educação básica deve ser realizada em nível superior, prevendo um prazo de dez anos para que os sistemas educacionais incrementassem essa determinação. Nas palavras da autora (*op. cit.*, p. 81):

A rápida mudança do locus de formação docente para o nível superior que se operou no Brasil, acompanhada do crescimento acelerado de IES (Institutos de Ensino Superior) com escassa ou nenhuma tradição acadêmica na área de formação para o magistério, nos faz indagar sobre a efetiva capacidade de muitas delas de acrescentar elementos relevantes à formação de professores nesse novo patamar.

A minha aproximação com o campo do Ensino de História se deu a partir das disciplinas de didática, cursadas no final da graduação. Este encontro se deu na medida em que vieram à tona questões relacionadas à dimensão pedagógica da aprendizagem histórica. O meu olhar se voltou, então, para buscar compreender uma questão relacionada ao procedimento histórico e, sob esta perspectiva, desenvolvi um trabalho de conclusão de curso sobre os processos de leitura e escrita em História. Este trabalho foi desenvolvido com alunos do Ensino Supletivo, que se preparavam em um curso particular para a realização de uma prova de certificação oferecida pelo Estado de Minas Gerais, os chamados Exames Supletivos. Esta modalidade de formação de jovens e adultos oferecida pelo sistema de ensino deste Estado não inclui aulas presenciais, se organizando em torno de um sistema de avaliações, que são aplicadas semestralmente e que dão a possibilidade de obtenção dos certificados de conclusão dos Ensinos Fundamental e Médio. Diante do formato dos Exames Supletivos, muitos candidatos se matriculam em cursos

preparatórios particulares com o intuito de se preparar para as provas. Foi com alunos de um destes cursos preparatórios que desenvolvi o trabalho.

O meu objetivo era compreender como estes alunos leem em História, como eles compreendem e respondem as perguntas em uma prova de História. Para isto, me utilizei de questões da prova do Ensino Supletivo da Rede Estadual de Minas Gerais, que já tinha sido realizada por eles. Foram selecionadas algumas questões desSa prova, as quais foram refeitas pelos alunos junto comigo. As perguntas norteadoras desSa investigação foram as seguintes: os alunos compreendem os suportes de leitura presentes na prova?; que elementos são mobilizados por eles para responder as perguntas? A grande questão era perceber se aqueles estudantes conseguiam se relacionar com os suportes de leitura que estavam postos e se utilizar deles para responder as questões.

No processo de refazer as questões junto com os alunos, busquei compreender o caminho que eles percorriam ao ler a prova e ao tentar resolvê-la. Ao final desse esforço, tornou-se perceptível que, muitas vezes, as dificuldades de entendimento de questões de História estavam relacionadas com problemas de compreensão dos suportes de leitura presentes na prova, de forma que os alunos não conseguiam fazer inferências a partir deles. Além disso, eles apresentaram dificuldades em lidar com conceitos caros à compreensão histórica, uma vez que informações referentes à datação e autoria, presentes nas legendas destes suportes, foram ignoradas ou não compreendidas.

Quais seriam as razões para essa situação? Diante do que foi percebido como resultado nessa pesquisa, a partir de entrevistas com os alunos e de observações realizadas no curso que frequentavam, foi levantada como hipótese a possibilidade dos alunos terem recebido uma educação histórica focada na descrição de acontecimentos passados em detrimento do desenvolvimento de habilidades fundamentais para a compreensão do conhecimento histórico, como as noções de datação e autoria, a capacidade de realização de comparações ou a percepção da passagem do tempo, das continuidades e rupturas, entre outras operações que estão relacionadas à

compreensão dos conceitos de memória, de temporalidade e do próprio conhecimento histórico. Por detrás da perspectiva histórica trazida pelos alunos participantes da pesquisa, que envolvia apenas um caráter descritivo do passado, estava sendo revelada uma atuação de professores, que não ultrapassa aquilo que traz a historiografia.

O desenvolvimento desse trabalho me levou a refletir sobre a dimensão pedagógica da aprendizagem histórica, a qual se apresenta deficiente na formação do professor e acaba sendo levada por ele na sua carreira e, como consequência, o Ensino de História nas escolas acaba se organizando em torno da erudição histórica.

Um pouco mais de um ano depois de formada, em 2010, ingressei na Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora como professora de História dos anos finais do Ensino Fundamental. A partir das reflexões sobre a área do Ensino de História que se fizeram presentes na minha formação, nas disciplinas de Didática do Ensino de História I e II e do desenvolvimento da minha monografia, eu fui para a sala de aula com a perspectiva de que a escola é um lugar em que se constrói o conhecimento e de que o Ensino de História na escola é algo voltado para a formação de um pensamento crítico nos alunos.

A minha experiência nessa escola foi vivida de forma dual, na medida em que o meu cargo era dividido em manhã e tarde, assim como a escola, que apresentava realidades diferentes nesses dois turnos. No período da manhã a escola atendia em maior número os alunos da segunda etapa do Ensino Fundamental, do 6º ao 9º ano, de forma que o quadro de professores era constituído em sua maioria pelos professores dos conteúdos específicos. A direção nesse turno se mostrava bem mais rígida com os alunos, dificultando a realização de atividades fora do espaço físico da sala de aula e não permitindo nenhuma saída com os alunos da escola, como a realização de visitas, passeios ou viagens. A direção da escola fazia questão também de deixar claro que, se pudesse escolher, não atenderia aquele segmento do Ensino Fundamental, atenderia apenas a Educação Infantil e os Anos Iniciais. A minha atuação como professora nesse turno se deu pautada mais na parceria com

professores de outras disciplinas do que a partir de um trabalho em conjunto com a coordenadora pedagógica. Esta já atuava há mais de vinte anos na área da educação, mas se relacionava pouco com a construção do que era ensinado na sala de aula. Isso não significa dizer que ela não tinha demandas a cumprir na escola. A atuação da coordenadora se dava em muitas outras frentes, dentre elas: atender os pais dos alunos que vinham à escola procurá-la pelos mais diversos motivos; dar conta de todos os tipos de bilhetes e avisos que precisavam ir para casa; orientar os alunos que eram encaminhados a ela pelos professores, tanto para a realização de provas de segunda chamada ou por estarem atrapalhando as aulas; cuidar de todos os problemas relativos à indisciplina dos alunos; resolver as situações relacionadas às faltas e atrasos dos professores, além das questões relacionadas aos alunos portadores de necessidades especiais; entre outras atribuições, que me falham à memória.

No período da tarde havia apenas o 6º ano como série dos anos finais do Ensino Fundamental, o que acabava ocasionando uma inversão do perfil dos profissionais, que neste turno era constituído por uma maioria de pedagogos. No que se refere à relação da diretora com a escola era muito mais tranquila e tolerante, de forma que as possibilidades de trabalho eram ampliadas. Aliada a esta questão, foi possível estabelecer uma forte relação de diálogo com a coordenadora pedagógica, o que foi muito importante para o desenvolvimento do meu trabalho, inclusive com os alunos surdos, uma vez que nos colocávamos a pensar e a planejar em conjunto. Esta coordenadora que atuava no cargo há poucos anos, se ocupava das muitas atribuições que são típicas da função, inclusive a realização do trabalho em conjunto com o professor.

A partir dessas experiências tão diversas, foi possível perceber que nem sempre existe um trabalho de parceria entre o professor de História e a coordenação pedagógica. Nem sempre é realizado um trabalho em conjunto dentro da escola. E quais são os motivos que levam ao estabelecimento de relações tão diferentes no interior de uma mesma escola? Quais os motivos que levam a coordenadora do turno da tarde a participar do trabalho com a disciplina de História e a da manhã a não participar?

Diante destas questões, se faz importante pensar na grande carga de trabalho que muitas vezes se acumula sobre a coordenação pedagógica, o que nem sempre permite que eles consigam dar conta de tudo. No entanto, acredito que as questões que muitas vezes impedem a parceria entre o coordenador pedagógico e o professor de História, vão além do acúmulo de atribuições dos coordenadores dentro da escola.

A minha atuação nessa escola se estendeu pelo ano de 2010 e desde 2011 não estou mais em sala de aula, mas continuo como professora de História na Rede Municipal, atuando junto à Secretaria de Educação, no trabalho com as Diretrizes Curriculares e com a formação continuada de professores, no Departamento de Formação de Professores (DPF). Em 2010 também comecei a participar de outra frente de trabalho. Participei do processo de construção de Diretrizes Curriculares da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora, que perdurou os anos de 2010, 2011 e 2012. Como fruto desse trabalho foram produzidos documentos de referência curricular para as áreas de Matemática, Geografia, Ciências, Português, Inglês, Artes, Educação Infantil, Educação para Jovens e Adultos (EJA) e História, os quais estão sendo publicados pela Secretaria de Educação em 2013.

Participei desse processo atuando na comissão de História, em uma equipe coordenada pela Professora Dra. Sonia Regina Miranda. As equipes de todas as áreas foram compostas por consultores da Universidade Federal de Juiz de Fora, professores da Rede Municipal e técnicos da Secretaria de Educação. Para a elaboração dos documentos de currículo foram realizados diversos encontros entre as equipes, que trabalharam bastante para dar corpo a eles. Com o objetivo de estabelecer um diálogo com um número maior de professores, foram organizados momentos em que estiveram presentes as comissões de cada área do saber e os educadores da Rede Municipal. Nesses encontros as comissões apresentaram e explanaram as suas propostas junto aos profissionais das escolas e estas foram discutidas e pensadas em conjunto.

Sobre estes encontros, as comissões de cada área do conhecimento participaram da Reunião mensal de Coordenadores Pedagógicos em junho de

2010 e foram realizados três seminários, intitulados de I, II e III Seminário Sobre Currículo da Rede Municipal de Juiz de Fora, os quais aconteceram na Faculdade Machado Sobrinho e contaram com a participação de um número em torno de quinhentos educadores.

O I Seminário sobre Currículo, segundo o material divulgado pela Secretaria de Educação, foi organizado com os seguintes objetivos (2010):

A escola é a instituição responsável pela educação de todos os sujeitos; é ela que irá organizar e socializar todos os saberes historicamente produzidos. Saberes estes que permitem compreender a realidade e operar sobre ela em qualquer área do conhecimento. Com base neste pressuposto, compreende-se que é função da escola se comprometer com o desenvolvimento das capacidades do aluno, possibilitando, através da interação, que o sujeito compreenda que sua formação é um constante processo de aprendizagem.

A partir deste entendimento da função da escola, a Secretaria de Educação de Juiz e Fora propõe refletir sobre a organização curricular e a sua estreita relação com os processos de ensino e aprendizagem, através do I Seminário sobre Currículo da Rede Municipal. Com este seminário pretende-se que seja estabelecida uma relação dialógica das escolas entre si e com a SE, tendo como objetivo que as discussões e propostas elaboradas tenham repercussão na prática pedagógica dos professores e, conseqüentemente, na aprendizagem de todos os alunos.

Durante este encontro, que teve a duração de três dias, aconteceram palestras ministradas por professores universitários que discutem questões relacionadas à temática do currículo. Além disso, aconteceram grupos de trabalho específicos às áreas do conhecimento. No grupo de trabalho de História, os educadores se mostraram interessados e dispostos a participar do desafio de pensar o Ensino de História sob o ponto de vista de diretrizes curriculares. Além de professores dos Anos Iniciais e de História, havia muitos coordenadores pedagógicos participando do grupo. Ao longo do trabalho estes últimos apontaram problemas e questionamentos que atravessam a sua prática, com relação aos professores de História, os quais também apontaram diversas questões com relação aos coordenadores pedagógicos.

O II Seminário Sobre Currículo foi organizado no mesmo formato do

primeiro, de forma que também aconteceram palestras e grupos de trabalho. Ambos foram realizados em 2010. Na segunda experiência, no Grupo de Trabalho, os professores de História e coordenadores pedagógicos também expuseram as suas dificuldades e insatisfações uns com os outros. As questões apresentadas por todos eles não foram poucas e pareciam longe de estar resolvidas.

O III Seminário Sobre Currículo foi realizado em outubro de 2012, num formato um pouco diferente, tendo em vista que os documentos de currículos já estavam finalizados. Este terceiro momento foi aberto com uma palestra sobre o desenvolvimento da discussão curricular na Rede Municipal, e teve como objetivo proporcionar aos educadores participantes o contato com todas as propostas curriculares. Para isso, houve um esforço no sentido de apresentar todas as propostas a todos os educadores, independente da área de atuação. Com isso, pretendeu-se propiciar a interlocução entre os diferentes sujeitos dentro das escolas. Além disso, buscou-se promover momentos de reflexão entre teoria e prática, a partir da realização de oficinas temáticas ligadas às áreas do conhecimento. Ainda no sentido de propiciar um intercâmbio dentro das escolas, cada educador pôde participar de duas oficinas, a primeira relativa à área do conhecimento pela qual se inscreveu no seminário e a segunda, em uma área diferente, de acordo com sua preferência.

O outro momento em que as propostas foram explanadas e discutidas entre as comissões e os profissionais das escolas, foi a reunião mensal de coordenadores pedagógicos de junho de 2010. Um dos objetivos deste encontro era conseguir o apoio e a mobilização destes profissionais, no desenvolvimento de uma atuação dentro das escolas, que levasse e trabalhasse as propostas em seus interiores. Enquanto coordenadores pedagógicos, estes seriam uma via de acesso entre as comissões e os professores, no sentido de articular a proposta dentro das escolas e de colher experiências, opiniões, críticas e ideias.

Ao longo destes encontros, um fato que despertou a minha atenção foi a frequência com que as falas dos coordenadores e dos professores apontaram para dificuldades de convivência entre eles. A cada encontro se tornava mais

claro que a relação entre estes profissionais não é tranquila em muitas escolas. Ficou nítida a existência de uma situação de conflito entre muitos deles.

Em um destes encontros já citados, quando estávamos discutindo estratégias para se levar o novo currículo para a sala de aula, houve uma situação em que tanto professores quanto coordenadores se exaltaram, discutiram e por pouco não se agrediram. Acredito que esta seja uma boa situação para ilustrar a intensidade da tensão que estava instaurada entre aqueles profissionais que, embora estivessem dispostos a trabalhar em torno das diretrizes curriculares, não acreditavam que isso pudesse acontecer em parceria um com o outro.

Esta situação, que se transformou em uma calorosa discussão, é iniciada quando uma professora de História coloca que não sabe como o coordenador pode ajudar no trabalho com as diretrizes curriculares, uma vez que não sabe como este profissional trabalha. Seguido deste questionamento, esta professora relata indignada que houve uma feira de conhecimentos dentro da escola e que a coordenadora não havia participado, não havia ajudado em nada. A fala da professora de História foi suficiente para disparar em diversas coordenadoras uma vontade de colocar o seu ponto de vista sobre a situação delas dentro das escolas em que atuam e, também, diante do professor de História.

Nesse momento, muitas Coordenadoras disparam a falar, todas na mesma hora, sobre a falta de tempo e de organização da rotina escolar, colocando estes fatores como dificultadores da existência de uma ação conjunta com o professor dentro da escola. Em seguida, outras coordenadoras colocam que, além disso tudo, existem outros motivos para a falta de diálogo com os professores, especialmente com os de História. Segundo elas, são os próprios professores que não permitem que o diálogo aconteça, uma vez que questionam os saberes trazidos pelos coordenadores, que não são formados na área de História, mas em Pedagogia.

Em meio a esta situação, outra coordenadora também coloca que escolheu o grupo de História, por este ser o que mais a intriga, no sentido de

pensar como poderão ajudar a levar as diretrizes curriculares para o interior da sala de aula, tendo em vista que os seus saberes são questionados e que não há diálogo com o professor de História. Fica claro que a relação entre a maioria dos coordenadores e professores que estavam ali não é pautada no diálogo. É possível afirmar a partir daquela situação vivenciada que os coordenadores se sentem afrontados pelos professores, na medida em que estes questionam os seus saberes.

Junto com estas falas, alguns professores de História também dão as suas versões sobre os fatos que, no geral, consistem na ideia de que os coordenadores nunca podem conversar e dar algum suporte, uma vez que estão sempre envolvidos em outras atividades dentro da escola. Diante deste episódio, e da frequência com que falas neste mesmo sentido emergiram nos momentos em que discutíamos a proposta curricular, foi possível perceber que há uma zona de conflito na relação entre estes profissionais. Foi no interior desta experiência e da vontade de compreender melhor esta relação que nasceu o tema desta pesquisa, que tem como objetivo buscar compreender a relação entre Coordenadores Pedagógicos e Professores de História da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora, que se mostrou tão conflituosa nos momentos em que estivemos juntos para discutir a proposta curricular e ausente em parte da minha experiência dentro da escola. Acredito na relevância dela, uma vez que o Ensino de História no interior das escolas é diretamente atravessado pelas ações destes sujeitos e pelas relações estabelecidas entre eles.

Apesar deste tema de pesquisa ter nascido de uma experiência marcada pela existência de conflitos entre professores e coordenadores, não pretendo desenvolvê-lo abordando estas dificuldades como ponto de partida. Há escolas na Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora em que estes profissionais conseguem resolver os problemas e realizar um bom trabalho de equipe, da mesma forma que eu também consegui junto a uma das coordenadoras pedagógicas. Sob esta perspectiva, a questão central que norteia este trabalho é a seguinte: como se dá a relação entre coordenadores pedagógicos e professores de História em uma realidade escolar da Rede Municipal de Ensino

de Juiz de Fora? Para se pensar esta questão responder algumas perguntas subsidiárias se faz importante: qual a natureza dos principais entraves que muitas vezes podem prejudicar esta relação? Quais estratégias podem ser mobilizadas pelos professores de História e pelos coordenadores pedagógicos para o desenvolvimento de um trabalho em conjunto? E, ainda, é possível dizer que a escola pode favorecer esta relação? O objetivo deste trabalho foi buscar responder estas perguntas, de forma a contribuir para as discussões em torno daquilo que acontece no cotidiano da escola em torno do Ensino de História.

Desenvolvi esta pesquisa tendo como cenário uma escola de tempo integral pertencente à Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora. Esta foi escolhida tendo em vista o seu histórico de atuação, que revela uma trajetória de trabalho em equipe entre os seus profissionais e, ao mesmo tempo, de sensibilidade com relação às demandas trazidas pelos alunos, no sentido de buscar sempre atendê-las. Além disso, essa é uma escola receptiva ao processo da pesquisa, já tendo sido cenário de outras. Como caminho metodológico, a pesquisa foi realizada à luz da perspectiva do cotidiano, tendo como autores de referência Michael de Certeau e Elsie Rockwell. Ao longo deste trabalho, acompanhei o processo de implementação de um projeto novo na escola, denominado Projeto Giros, o qual pretendia modificar a estrutura do trabalho realizado no turno da tarde, diante da dispersão dos alunos que estava acontecendo nesse período. No interior dessa nova empreitada realizei uma observação participante nos dois projetos desenvolvidos pela professora de História em parceria com a coordenação pedagógica, denominados: *Cultura Popular: olhares sobre os bois do Brasil* e *Jeito de ser criança: memórias historiadas pelos alunos do 6º ano*.

Além da observação, também foram realizados um grupo focal com os alunos e entrevistas com a professora de História e com a coordenadora pedagógica. O último esforço de investigação foi desenvolvido sob um formato diferente para cada uma delas, dadas as condições específicas da vida pessoal que envolveram um período de férias e a incompatibilidade de agendas. Dessa forma, as estratégias de abordagem individualizada acabaram por se configurar em uma entrevista com a professora e um questionário respondido por e-mail

pela coordenadora pedagógica. Cabe explicitar que estes são recursos que permitem análises específicas, na medida em que evidenciam aspectos diferentes dos sujeitos. Sendo assim, com o objetivo de preservar as identidades dos sujeitos, elas são mantidas em anonimato.

Neste trabalho evidencia-se a relação de parceria entre a coordenadora pedagógica e a professora de História, que aponta para a possibilidade do trabalho em conjunto em torno do ensino de História. No processo de análise dos frutos dessa parceria são reveladas possibilidades e limites dessa relação, a partir do entrecruzamento das vozes dos sujeitos envolvidos.

Com o objetivo de organizar este esforço de investigação, o trabalho foi estruturado em quatro seções:

No capítulo I, intitulado: *Coordenadores pedagógicos e professores de História: perspectivas e desafios investigativos* – são abordadas questões que perpassam a temática investigada sob o aspecto da formação de professores e das pesquisas acadêmicas na área. Para se pensar estas questões são trazidas as contribuições de autores como Júlio Emílio Diniz-Pereira e Demerval Saviani. Além disso, são abordadas possibilidades e perspectivas metodológicas acerca desta investigação, a partir do pensamento de autores como Norbert Elias, Walter Benjamin e Lev Vigotski. Por fim, buscando localizar o aluno no universo da questão investigada, utilizo-me dos escritos de José Gimeno Sacristán.

No capítulo II, intitulado *Em uma escola que questiona as suas práticas e busca estratégias para um fazer diferente* – são apresentados os sujeitos e cenário no qual a pesquisa é realizada, o que envolve a escola e os projetos que foram acompanhados.

No capítulo III, intitulado *Olhares cruzados: vozes em uma escola em que o diálogo acontece* – busco compreender aspectos da relação entre o coordenador pedagógico e o professor de História, a partir da análise das vozes dos sujeitos que fazem parte desta pesquisa.

Por fim, nas Considerações Finais, proponho reflexões acerca das

análises que se deram em uma realidade escolar singular, com o objetivo de que, a partir dela, se possa pensar na relação entre coordenadores pedagógicos e professores de História de forma ampla.

CAPÍTULO I - COORDENADORES PEDAGÓGICOS E PROFESSORES DE HISTÓRIA: PERSPECTIVAS E DESAFIOS INVESTIGATIVOS

1- O Ensino de História e a formação de professores

“Sobre a concepção de história que perpassa nossas considerações: trata-se de conceber a história como uma *leitura*, e não como recuperação de uma suposta verdade do passado, como atividade científica isenta, empenhada em revelar "o" real, tal qual sua existência, tomando-se por base a interpretação dos dados disponíveis.”

Maria Stephanou.

A História, segundo Marc Bloch (1997), é o estudo do homem no tempo. É uma área de conhecimento capaz de gerar interesse, curiosidade, fazer pensar e repensar o passado, que é reinventado a cada geração, a cada nova Escola, a cada perspectiva diferente e forma nova de se relacionar com ele. Acredito que o meu encantamento pela História se dê justamente por essa característica de dinamicidade, por ela ser portadora de um conhecimento que não está pronto e acabado, mas que está sempre sendo (re)construído. Conforme traz o historiador Keith Jenkins (2009) o passado e a História não estão unidos um ao outro de maneira que se possa ter uma, e apenas uma, leitura histórica do passado.

Esta perspectiva quanto à História, de ciência que produz interpretações sobre o passado, trazida por Jenkins, não é socialmente hegemônica, uma vez que, em forte medida, a História é tida como estudo objetivo e como descrição factual daquilo que se passou. A História escolar ainda se organiza, de forma majoritária, em torno do estudo de fatos selecionados do passado, a partir de determinados cânones de periodização e conteúdos, como o modelo quadripartite europeu. Ela ainda está distante da dimensão que prioriza a epistemologia e o método, de forma que o Ensino de História tem se

estabelecido como o estudo dos fatos passados, tal como eles aconteceram. De acordo com Maria Stephanou (1998), o ensino de História, mais do que outras disciplinas escolares, tem se constituído em solo fértil para a memorização, a repetição, o *monólogo* do professor, como um espaço propício para a ideia de saber pronto, acabado, que resta apenas transmitir. Dessa forma a História não é compreendida como uma *leitura*, mas como a recuperação de uma suposta verdade sobre o passado.

Tal postura é decorrente de uma trajetória de formação pela qual os professores vêm passando desde a sua escolarização básica até a formação acadêmica. As licenciaturas em História trabalham os períodos históricos com base na perspectiva de diferentes autores e, sob esta ótica, a partir da dinamicidade da relação que se estabelece com o passado ao longo do tempo. No entanto, em que medida esta importante problematização em torno do que é História se desdobra em reflexões em torno da História escolar? Se desvencilhar da concepção de História em torno da descrição de um passado único não é tarefa fácil e não é natural, de forma que é comum os estudantes das licenciaturas se tornarem professores e perpetuarem aulas semelhantes às que tiveram a vida toda, acreditando haver uma série de conteúdos e formas de tratar a história que são legítimas porque sempre foram ensinadas de tal forma. Da mesma maneira, as graduações em História dedicam disciplinas à metodologia da História para se problematizar o trabalho do historiador. No entanto, em que medida habilidades como observar, identificar, enumerar, relacionar, inferir, comparar e generalizar, tão caras à investigação histórica, são relacionadas ao trabalho com esta disciplina na escola?

Com o intuito de problematizar as questões acima, me proponho, agora, a pensar de forma mais detida a temática da formação de professores. Partindo da realidade em que fui formada, na grade curricular do curso de História, na UFJF, é necessário que os graduandos tenham aulas específicas na Faculdade de Educação. Está a cargo desta faculdade toda a reflexão relativa ao campo do Ensino de História, de forma que somente as disciplinas oferecidas lá problematizam o trabalho na sala de aula. As demais disciplinas trabalham os conteúdos apenas sob a ótica da pesquisa, desconsiderando que eles serão

utilizados pelos docentes que estão sendo formados e que, portanto, precisam ser problematizados também sob a ótica da sala de aula. A meu ver, esta desconexão torna frágil a formação do professor, uma vez que, depois de formados, muitos não conseguem pensar o conteúdo histórico aprendido na Universidade para a realidade escolar. Como consequência, chegam às escolas professores com pouca reflexão sobre o Ensino de História, com dificuldades de transcender a simples reprodução de acontecimentos passados. Para pensar esta realidade me remeto a Gonzalo de Amézola (2008), que fala da existência de uma *Esquizohistória*, que seria como uma esquizofrenia na História, isto é, um descompasso entre a História que interessa aos historiadores, aos pesquisadores nas universidades e a que se ensina nas escolas. Isso se dá, como já foi dito, uma vez que a História ensinada nos cursos de graduação é voltada para a pesquisa, para a formação do historiador, sem haver problematização do conteúdo histórico para a sala de aula. Como consequência, nessa última instância, o conhecimento histórico acaba sendo trabalhado como algo estanque, em torno da descrição do passado. Nas palavras do autor (*op. cit.*, p. 14):

Si vulgarmente se entiende la esquizofrenia como la patología por la cual un individuo presenta una disociación entre sus funciones psíquicas, una falta de concordancia entre sus impresiones sensoriales y las reacciones provocadas por ellas, entre sus ideas y sus emociones, nosotros queríamos graficar con el término “esquizohistoria” una situación análoga que se producía entre la historia que preocupaba a los investigadores y la que se enseñaba en la escuela.

Esta realidade de formação está presente em outras universidades, como é possível perceber a partir da dissertação de mestrado de Sérgio Nascimento (2008), que investigou a formação dos professores no curso de História da Universidade Federal do Pará. Segundo a sua pesquisa, o tratamento do conhecimento pedagógico, também considerado por ele imprescindível na formação docente para atuar na Educação Básica, aparece de maneira secundária na estrutura curricular do curso de História. Como conclui o próprio autor, (2008, p.8) *o conhecimento histórico assume a*

prioridade no desenvolvimento do curso investigado, nos remetendo que a importância da formação se concentra no historiador, em detrimento da formação do professor.

Diante desta situação apresento uma pergunta: Quais são as consequências que este tipo de formação pode gerar sobre as práticas de ensino? Refletir sobre esta questão se faz importante, na medida em que a formação dicotômica é uma realidade presente em muitas universidades brasileiras, conforme aponta Gatti (1997), mantendo cursos híbridos e desintegrados. Nesse sentido, acabam existindo duas áreas de formação, quais sejam: a de conteúdos específicos e a de conteúdos pedagógicos. Tais cursos são organizados de forma dual, com os momentos de fundamentação teórica e os de iniciação profissional realizados em estágios dissociados, formando professores que apresentam dificuldades em articular teoria e prática.

No caso da História, os conhecimentos específicos do *metiér* do historiador também são apresentados aos estudantes da graduação de forma dissociada dos conhecimentos relativos ao processo pedagógico, ao trabalho na sala de aula. Reflexões que envolvem as operações históricas ficam a cargo das disciplinas de didática do ensino de História, que são ministradas ao final do curso e muitas vezes atreladas às faculdades de Educação. Existe uma dificuldade ou mesmo uma não compreensão da área do Ensino de História como um campo de saber pelos próprios historiadores. Desta forma, o ensino dos conteúdos históricos, que tratam do desenvolvimento das sociedades humanas ao longo do tempo, é realizado de forma desatrelada do desenvolvimento de um pensamento histórico nos alunos, que priorize a compreensão de procedimentos e operações históricas. Sendo assim, torna-se difícil para o professor que está sendo formado, conseguir desenvolver uma compreensão de que o ensino dos conteúdos sobre o passado, por si só, não se justificam.

A forma de se conceber a História enquanto ciência pode ser reveladora das políticas de formação de professor. No período da sua criação, contexto de expansão do Nacionalismo em meados do século XIX, a História tinha caráter

heroico, era pautada em fatos memoráveis de alguns indivíduos destacados como construtores únicos da nação, com forte sentido de exemplaridade para os indivíduos comuns. Ela era pensada sob uma perspectiva linear, factual e eurocêntrica que só começou a ser rompida na década de 1930, quando a noção de sujeito histórico ampliava-se significativamente, passando a considerar a História como resultado de ações coletivas em cada tempo. Apesar de nesse momento a noção de saber histórico ter se desvinculado do exclusivismo do tempo passado e começado a incorporar a problematização do tempo presente como porta de entrada que permite a contínua reconstrução das explicações e das temáticas selecionadas, ainda hoje muitos a concebem com base no seu sentido primeiro e, dessa forma, ainda se pensa a formação do professor de História como algo que deve ser voltado para a apreensão do conteúdo sobre o passado para que este possa ser reproduzido na sala de aula.

Estudos como o de Lüdke (1994) e Gatti e Barretto (2009) apontam para o fato de que os cursos de licenciatura brasileiros oferecem uma formação em que não há uma problematização contínua de seus conteúdos teóricos para a atividade docente, reforçando a minha percepção de que este tipo de reflexão acontece apenas nas disciplinas específicas oferecidas pelas faculdades de educação e não ao longo de todo curso. Conforme afirma Gatti em outro estudo (2010, p. 488):

Mesmo com ajustes parciais em razão da promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores em 2002, e nos anos subsequentes, com a aprovação das Diretrizes Curriculares para cada curso de Licenciatura, pelo Conselho Nacional de Educação, verifica-se nos cursos de licenciatura a prevalência da histórica ideia de oferecimento de formação na área disciplinar específica, com pequeno espaço para a formação pedagógica. E, mesmo com as orientações mais integradoras quanto à relação “formação disciplinar - formação para a docência”, na prática ainda se verifica a prevalência do modelo consagrado no início do século XX para essas licenciaturas.

A questão da formação docente é também discutida por Saviani (2009),

que acredita na existência de dois modelos de formação. Segundo o autor, quando se afirma que a Universidade não tem interesse pelo problema da formação de professores, o que se está querendo dizer é que ela nunca se preocupou com a formação específica, isto é, com o preparo pedagógico-didático dos professores. Segundo o autor, o que está em causa aí não é propriamente uma omissão da Universidade em relação ao problema da formação dos professores, mas a luta entre dois modelos diferentes de formação. De um lado está o modelo para o qual a formação de professores propriamente dita se esgota na cultura geral e no domínio específico dos conteúdos da área de conhecimento correspondente à disciplina que o professor irá lecionar. De outro, a formação de professores só se completa com o efetivo preparo pedagógico-didático. No primeiro modelo considera-se que a formação pedagógico-didática virá em decorrência do domínio dos conteúdos do conhecimento logicamente organizado, sendo adquirida na própria prática docente ou mediante mecanismos do tipo “treinamento em serviço”, de forma que não cabe à universidade essa ordem de preocupações. No segundo modelo, além da cultura geral e da formação específica na área de conhecimento correspondente, a instituição formadora deverá assegurar, de forma deliberada e sistemática por meio da organização curricular, a preparação pedagógico-didática, sem a qual não estará, em sentido próprio, formando professores.

A partir de alguns estudos que irei apresentar é possível perceber que os cursos de licenciatura no Brasil vêm sendo problematizados desde a década de 1980 com o caráter de denúncia dos principais problemas que os constituem. Neste trabalho me ateno a um destes problemas de forma específica, que é a pouca articulação entre as disciplinas chamadas "conteudistas" e aquelas voltadas para a formação para sala de aula.

Julio Emílio Diniz Pereira (2000), ao discutir sobre problemas relacionados à formação de professores no Brasil, apresenta o livro *Universidade, Escola e Formação de Professores*, publicado em 1986, como ponto de partida para uma autocrítica das instituições de ensino superior brasileiras, no que se refere à sua relação com a Educação Básica quanto ao

seu papel na formação de docentes para os níveis de ensino Médio e Fundamental. O caráter dos artigos deste livro é de crítica às universidades, apontando um descaso com a questão da formação de professores. Artigos como os de Catani (1986), Nagle (1986) e Menezes (1986) já denunciavam o descaso com que as questões relativas ao ensino e à educação, no geral, são tratadas nas universidades brasileiras, principalmente se comparadas à pesquisa. O estudo de Menga Lüdke (1994) também vai nessa direção. Segundo a autora, há uma ordem hierárquica dentro da academia universitária que aponta para um decréscimo de poder à medida que a atividade de pesquisa é trocada pela de ensino ou por outra relacionada com Educação. Sendo assim, é possível perceber uma tendência nas Universidades que valoriza a pesquisa e a pós-graduação em detrimento da graduação e principalmente das licenciaturas.

Os estudos realizados e coordenados por Gatti e Barretto (2009) sobre formação de professores dos anos iniciais mostram que nos currículos, 30% das disciplinas se dedicam à formação profissional e 70% para outro tipo de disciplinas voltadas à formação teórica. Segundo elas, se trata de um conjunto disperso, pouco articulado, uma vez que os 30% dedicados à formação profissional abordam questões de modo genérico e pouco relacionado às práticas educacionais. Estas disciplinas preocupam-se mais com o porquê ensinar (o que é certo) e menos com o quê e como ensinar (o que parece problemático).

Sobre as concepções que vêm norteando a formação de professores no Brasil, no texto de Diniz Pereira já citado, são apresentadas as modificações na forma de conceber o trabalho docente entre os anos 70 e 90. Segundo este autor, a análise da literatura educacional aponta para importantes mudanças na forma de conceber a formação de professores. Do *treinamento do técnico em educação* na década de 1970 observa-se a ênfase na *formação do educador* na primeira metade dos anos 80 e, nos anos 90, um redirecionamento para a *formação do professor-pesquisador*. Porém, como traz o autor, apesar da mudança na forma de conceber os professores – de mero transmissor de conhecimentos para agente político – não há garantia de alterações nos

cursos de formação docente. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996 (*LDB* - Lei 9394/96), já apontava para a necessidade de se repensar a prática da formação docente no Brasil. Para Diniz Pereira (*op. cit.* p. 75) aquele seria o momento de reafirmar o papel das Universidades na formação de professores, a corresponsabilidade dos institutos básicos e das faculdades de educação na condução dos cursos de licenciatura.

Mesmo tendo se passado mais de uma década, a efetivação de mudanças neste âmbito parece não ter avançado muito. A formação de professores na Universidade pública continua sendo relegada a segundo plano pelos departamentos e ficando a cargo das faculdades de Educação. A formação docente continua acontecendo de forma descolada das disciplinas que abordam os conhecimentos teóricos. Acredito que aquilo que é colocado por Diniz Pereira, em 2000, continua fazendo parte da realidade nos dias de hoje. Segundo o autor, (p. 75):

O modelo original das licenciaturas, seguindo a “fórmula 3 + 1”, ainda não foi totalmente superado pela maioria dos cursos da maior parte das universidades brasileiras, uma vez que as disciplinas de conteúdo, de responsabilidade das unidades básicas, continuam precedendo e pouco articulando-se com as pedagógicas, que geralmente ficam a cargo apenas das faculdades ou dos centros de educação.

Em uma produção mais recente (2010), o autor apresenta uma possível explicação para a situação, com a qual concordo. Ele nos fala sobre a urgência em qualificar um grande número de educadores para uma população escolar crescente sem o correspondente investimento financeiro por parte do Governo. Isto leva à repetição de erros cometidos em um passado próximo e, conseqüentemente, corre-se o risco de reviver cenários de improvisação, aceleração descoordenada e desregulamentação na formação de professores para o país.

Esta forma de organização curricular dos cursos de licenciatura pode ser pensada como algo que continua formando professores com base no modelo da racionalidade técnica da década de 1970, no sentido de que não são

levadas em consideração a dinamicidade e a complexidade das situações de ensino, mas, sim, uma formação para aplicação de regras advindas do conhecimento pedagógico e da reprodução do conteúdo científico. É necessário, como destaca Magda Soares (1993), que haja uma interação na formação do professor, entre a produção do conhecimento e a socialização do conhecimento. Dito de outro modo, entre pesquisa e ensino.

Pensar a formação de professores como algo voltado para a articulação entre teoria e prática pedagógica e entre pesquisa e ensino, significa pensar o ensino na escola como algo que envolve mais do que o trabalho com conteúdos programáticos, mas que engloba também procedimentos e formas específicas de lidar com o saber que são provenientes de cada área do conhecimento e que são organizadas para a escola. O professor que está sendo formado sem essa perspectiva, nem sempre consegue se dar conta de que os saberes a serem ensinados na escola, denominados *saberes escolares* por Ana Maria Monteiro (2007), envolvem lidar com o conhecimento específico de forma articulada à ação pedagógica.

Sob tal perspectiva de formação, ao serem levados a refletir sobre aspectos pedagógicos nas faculdades de educação, estes futuros professores especialistas assumem uma postura de recusa, na medida em que, até então, não haviam concebido os conhecimentos específicos da sua área do saber sob este prisma. Muitas vezes, esta postura acaba sendo levada para a atuação profissional, de forma que estes indivíduos se sentem detentores do saber e acabam tendo dificuldades de trabalhar em conjunto com outros profissionais na escola, que poderiam contribuir justamente com a reflexão pedagógica.

2- Cotidiano da escola como possibilidade

Michel de Certeau em seu texto *A invenção do cotidiano* (2011), faz uma comparação entre aquilo que se pode (se *podia*) ver de cima do 110º andar do World Trade Center e do que se pode ver mais “embaixo”, onde vivem os praticantes ordinários da cidade. O autor coloca que a visão lá de cima é capaz

de captar um panorama da cidade, ou seja, é um lugar de onde se vê tudo. Porém, o que se vê lá do alto é como um quadro que tem como condição de possibilidade um esquecimento e um desconhecimento das práticas, as quais só podem ser observadas se olhadas de perto.

Este trecho de Certau nos leva a refletir sobre tudo aquilo que se esconde sob um olhar panorâmico. Sob esta perspectiva, para que se possa compreender as práticas de um lugar é preciso se ater ao que se pode ver mais de baixo, mais de perto. Pensar a escola sob esta perspectiva significa levar em consideração aquilo que acontece no seu interior, no seu cotidiano, com os sujeitos que vivem, convivem e que dão forma a essa realidade. Sob esta mesma perspectiva, Elsie Rockwell (1999) nos fala que, para que seja possível compreender as experiências escolares é preciso analisá-las de perto, de forma qualitativa e etnográfica, indo além do que está posto nos documentos oficiais. Conforme traz a autora, as investigações intensivas de tipo etnográfico têm limitações derivadas da especificidade histórica e regional das escolas estudadas, porém, é esse tipo de estudo que permite investigar os múltiplos sentidos da experiência escolar. Conhecer estas experiências implica abordar o processo escolar como um conjunto de relações e práticas institucionalizadas historicamente, que vão além do currículo oficial, que se constitui mais em um nível normativo. Nesse sentido, o que acontece na escola é fruto da dinâmica entre as normas oficiais e a realidade cotidiana.

O que está sendo tomado como estudo do cotidiano nesta pesquisa se refere àquilo que constitui as bases da cultura escolar. Conforme trazem Rockwell e Ezpeleta (2007), quando integramos o cotidiano na qualidade de nível analítico da realidade escolar, pensamos em poder abordar de modo geral as formas de existência material da escola e dar relevo ao âmbito preciso em que os sujeitos individuais, engajados na educação, experimentam, reproduzem, conhecem e transformam esta realidade. Tendo como base ainda a perspectiva de Certau (*op. cit.*), o estudo do cotidiano envolve a compreensão das táticas, sabedorias e astúcias que constituem as diferentes práticas pelas quais os usuários se apropriam do espaço social e dos seus produtos. É sob esse aspecto que este trabalho foi desenvolvido, na medida

em que direcionei o meu olhar para a escola com o objetivo de investigar as relações que se estabelecem entre sujeitos que fazem parte do seu interior.

3– Sobre as pesquisas na área: uma seara não indagada

A partir do que foi dito pelos professores e coordenadores ao longo dos encontros em torno da discussão curricular da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora no ano de 2010, foi possível perceber que, em muitas situações, estes profissionais não conseguem se relacionar de forma positiva e estabelecer um trabalho em conjunto em torno do ensino de História. Nessas situações os alunos são os maiores prejudicados, tendo em vista que o trabalho em torno da História acaba sendo desenvolvido pelo professor de forma isolada, sem as contribuições que as articulações do trabalho em conjunto com o coordenador poderia gerar.

Tendo em vista que a escola se constitui em um espaço educativo, a dimensão do conflito se distancia e os indivíduos começam a se entender, na medida em que as perspectivas em torno da aprendizagem se aproximam. As tensões entre pedagogos e professores de História se dão, a princípio, a partir das diferentes formas de compreender e lidar com o conhecimento. No entanto, existem fatores que contribuem para que esta tensão em potencial seja transformada em conflito, como a indefinição dos papéis destes sujeitos dentro da escola.

A formação universitária pela qual passa o professor de História, pouco direcionada para a reflexão dos conteúdos históricos para sala de aula, faz com que este tenha dificuldades em organizar o seu trabalho quando assume o papel de docente. Maria Auxiliadora Schmidt (2010) nos diz que se espera que o professor seja o promotor da união entre a competência acadêmica (domínio dos saberes) e a competência pedagógica (domínio da transmissão do saber). No entanto, como a própria autora conclui, realizar a transposição didática dos conteúdos e do procedimento histórico e também da relação entre as inovações tecnológicas e o ensino de História é um verdadeiro desafio a ser

enfrentado pelos educadores na sala de aula.

O coordenador pedagógico tem dificuldades em definir a sua identidade profissional, o que, como coloca Denise Vieira (2006), pode ser resultante da história de inserção deste profissional no sistema de ensino brasileiro. Ao realizar a sua pesquisa, também dentro da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora, a autora observou que a identidade profissional dos coordenadores pedagógicos pode ser entendida como uma construção social marcada por uma multiplicidade de fatores que interagem entre si. Para a autora, o sistema escolar, as políticas públicas e os demais profissionais da educação interferem na construção dessa identidade. Nas palavras dela (2006, p. 127):

Sabe-se que esta construção implica a organização de significados, que mantêm entre si uma certa interdependência, moldando configurações, às vezes referendadas, outras tantas rechaçadas, tal como expuseram os sujeitos da pesquisa, quais sejam: os significados advindos da formação; os oriundos da prática exercida no cotidiano da escola; os da percepção do outro em torno da função e do profissional que a exerce. Além desses, os significados atribuídos às normas e ações decorrentes das políticas públicas em relação a esse profissional, ratificados pelas regulamentações que, em alguns momentos, reificam uma certa identidade e em outros impelem a novas construções.

Essa pesquisa aponta ainda para dificuldades que perpassam a prática dos coordenadores pedagógicos, como a existência de conflitos entre eles nas reuniões pedagógicas mensais, que até 2012 aconteciam na Secretaria de Educação e o estabelecimento de contradições entre o discurso teórico e a prática exercida por estes profissionais no interior das escolas.

Com o objetivo de perceber como a temática que envolve a relação do professor de História e do coordenador pedagógico vem sendo pesquisada realizei uma busca em sites de Programas de Pós-Graduação em Educação de Universidades Brasileiras e também no portal Domínio Público. Neste percurso de busca foram consultados vinte e dois Programas de Pós-Graduação espalhados pelas cinco regiões brasileiras, sendo um de uma faculdade particular, quatro de PUC e dezoito de Universidades Públicas.

TABELA 1- PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO CONSULTADOS

TOTAL DE PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CONSULTADOS: 22	
SUDESTE	UFJF, USP, UFMG, UFU, UNOESTE, PUC-CAMPINAS, PUC-SP, PUC- MINAS, PUC-PETRÓPOLIS, UERJ, UFRJ, UFF, UFSCAR, UNICAMP.
SUL	UFPR, UEL, UFGRS.
CENTRO-OESTE	UFGO, UFMS.
NORTE	UFPA.
NORDESTE	UFRN, UFBA.

Para minha surpresa não foram encontrados trabalhos que se ativessem à questão da relação entre o coordenador pedagógico e o professor de História, o que aponta para o fato de que esta temática não vem sendo problematizada no meio acadêmico. Nesta busca foram encontrados apenas alguns trabalhos que tratam do pedagogo enquanto supervisor, orientador e coordenador pedagógico e apenas um sobre o professor de História. No total foram localizados dezoito trabalhos, sendo duas teses de doutoramento e dezesseis dissertações de mestrado. É importante ressaltar que, com exceção do trabalho que tem como foco o professor de História, que foi escrito por um historiador, todos os outros foram escritos por pedagogos, sendo que a maioria deles atua ou já atuou como coordenador pedagógico. A partir destes dados, pode-se perceber que além de não haver trabalhos pensando a relação entre estes sujeitos, também não foram encontrados trabalhos em que o coordenador pedagógico fosse problematizado por alguém que não é da Pedagogia.

Para buscar compreendê-los, foram realizados dois esforços de categorização. O primeiro, com relação às áreas em que eles se concentram e, o segundo, com relação às perspectivas sob as quais foram produzidos.

No que se refere às áreas de concentração, os trabalhos foram agrupados com base nas temáticas desenvolvidas, o que permite perceber o que vem sendo pesquisado sobre o professor de História e o coordenador pedagógico. Dos dezoito trabalhos encontrados, seis tratam da questão da formação de professor e de seus saberes; três das relações entre o Coordenador Pedagógico e a escola; três pensam a organização e a gestão escolar e, por fim, seis são sobre a identidade do coordenador pedagógico.

TABELA 2 – ÁREAS DE CONCENTRAÇÃO DOS TRABALHOS ENCONTRADOS

ÁREAS DE CONCENTRAÇÃO			
FORMAÇÃO DE PROFESSORES E SABERES	RELAÇÕES ENTRE COORDENADOR E ESCOLA	ORGANIZAÇÃO E GESTÃO ESCOLAR	IDENTIDADE COORDENADOR PEDAGÓGICO
6	3	3	6

Com relação às perspectivas sob as quais os trabalhos foram desenvolvidos, foram analisados os programas de pós-graduação e linhas de pesquisa nos quais os trabalhos foram encontrados. Este agrupamento torna possível perceber quais são as áreas em que estão se desenvolvendo estudos que envolvem estes profissionais. São elas: Educação, Psicologia e Ciências Sociais. Destes trabalhos, quatro vieram de programas que investigam Currículo e Formação de Professores, cinco foram desenvolvidos na área de Psicologia e Educação, um na área de Saberes e Práticas Educativas, três na área de Políticas Educacionais, quatro da área de Gestão Educacional e

Organização Escolar e um na área de Ciências Humanas Aplicadas.

TABELA 3 – PERSPECTIVAS DE PESQUISA DOS TRABALHOS ENCONTRADOS

PERSPECTIVAS DE PESQUISA					
CURRÍCULO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES	PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO	SABERES E PRÁTICAS EDUCATIVAS	POLÍTICAS EDUCACIONAIS	GESTÃO EDUCACIONAL E ORGANIZAÇÃO ESCOLAR	CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS
4	5	1	3	4	1

Como é possível perceber a partir deste levantamento, tendo em vista a quantidade de programas consultados, não há muitas pesquisas investigando as figuras do professor de História e do coordenador pedagógico no meio acadêmico, sendo que as existentes não estão preocupadas com a relação entre estes indivíduos, mas com outras questões. Esta situação nos leva a alguns questionamentos: o que significa o fato de não haver estas pesquisas?; tendo em vista a potencial situação de conflito entre estes sujeitos, por quais motivos esta relação ainda não foi problematizada?

A relação entre indivíduos da escola é uma questão presente no cotidiano escolar, uma vez que as práticas desenvolvidas no seu interior passam por elas. Se há uma relação conturbada, difícil, conflituosa, o trabalho na escola é afetado de forma negativa, ao passo que, se esta relação é algo que flui, outras possibilidades se abrem em torno das práticas de ensino.

Na contramão do que vem sendo pesquisado, proponho um estudo que tem como foco dois sujeitos que fazem parte do cotidiano escolar, buscando compreender como se dão as relações entre eles e como o ensino de História é estruturado a partir destas relações. Esta relação apresenta limites, de forma

que em determinadas realidades escolares chegam mesmo a não acontecer. Perceber quais os limites e as tensões envolvidas significa colocar em cena um debate importante para enfrentar as questões da aprendizagem, do cotidiano e da gestão escolar. Mergulhar no universo destas relações significa se ater em práticas cristalizadas, naquilo que Certau chama de “invisível do cotidiano”, isto é, naquilo que *faz-se assim porque sempre se fez assim*. Nas palavras do autor (2011, p.234) o “invisível do cotidiano” se dá:

sob o sistema silencioso e repetitivo das tarefas cotidianas feitas como que por hábito, o espírito alheio, numa série de operações executadas maquinalmente cujo encadeamento segue um esboço tradicional sob a máscara da evidência primeira, empilha-se de fato uma montagem sutil de gestos, de ritos e de códigos, de ritmos e de opções, de hábitos herdados e de costumes repetidos.

Sob a perspectiva trazida por Certau, o foco desta pesquisa se direciona para a investigação de práticas e experiências que se reproduzem no universo escolar o tempo todo, construindo e interferindo na sua organização e na sua dinâmica, mas que estão dentro do “invisível do cotidiano”, que, até então, não foi problematizado.

4- Considerações sobre o método

Partindo das narrativas dos coordenadores pedagógicos durante os momentos em que estivemos juntos trabalhando em torno da proposta curricular da Rede Municipal de Ensino, pude perceber a existência de um sentimento de rejeição destes em relação aos professores, na medida em que, estes últimos, muitas vezes desconsideram os seus saberes enquanto pedagogos. Refletindo sobre este cenário, acredito que se faz pertinente o que Norbert Elias e John Scotson (2000) trazem sobre relações de poder. A ideia de *establishment* (p.7), utilizada para designar grupos e indivíduos que ocupam posições de prestígio e poder, pode ser empregada com relação ao professor de História, que se coloca como detentor do saber histórico e, assim como na

descrição do autor, possui uma identidade social construída a partir de uma combinação singular de tradição, autoridade e influência. Nesta relação, os coordenadores pedagógicos, que são tidos como aqueles que não detêm o conhecimento específico da área e que, têm o seu processo de construção de identidade marcado por conflitos e dificuldades, como pode ser percebido na pesquisa de Denise Vieira (*op. cit.*), podem ser entendidos como um grupo de *outsiders* em relação ao primeiro.

A concepção para este termo trazida por Elias e Scotson é a de que os *outsiders* formam um conjunto não heterogêneo e difuso de pessoas unidas por laços sociais menos intensos do que aqueles que unem os *established*. A partir do que aponta Denise Vieira Franco em sua pesquisa, não há uma identidade de grupo constituída entre os coordenadores pedagógicos, que ao contrário dos professores de História que podem ser considerados como um coletivo, têm dificuldades de se entender desta forma.

A partir do que diz Ana Maria Monteiro (*op. cit.*), sobre a relação de professores de História com o saber que ensinam, pude perceber que a concepção sobre o tipo de conhecimento a ser ensinado na escola, trazida pelo professor, se relaciona com a maneira com que este lida com o conhecimento a ser ensinado e, também, pode influenciar na forma com que ele compreende os outros profissionais da escola, inclusive o coordenador pedagógico. Ao investigar as formas como os professores de História mobilizam os saberes que dominam para lidar com os saberes que ensinam, a autora parte de uma perspectiva que envolve seleção e construção do que será ensinado na sala de aula. Para ela (*op. cit.*, p.15), o ensino de História parte da articulação de saberes disciplinares, curriculares, pedagógicos e da experiência, que são criados de forma própria e significativa para os alunos.

Porém, se o professor de História pauta o seu entendimento sobre o ensino de História sob o paradigma da racionalidade técnica, isto é, na busca da eficácia através do controle científico da prática educacional (*op. cit.*, p.13), é possível que ele entenda o seu papel enquanto professor, como o de transmissor de saberes produzidos por outros. Esta perspectiva não leva em consideração a subjetividade e os saberes dos professores e dos alunos no

processo educativo, entendendo o professor como responsável pela aplicação rigorosa de teorias e técnicas científicas, que para serem eficazes deveriam enfrentar os problemas da prática aplicando princípios gerais e conhecimentos derivados da pesquisa. Sendo assim, se o professor pauta-se nela, torna-se difícil pensar em uma produção coletiva do conhecimento dentro da escola.

Na medida em que o pensamento em torno do ensino de História se dá sob uma perspectiva não dialógica e baseada na transmissão de conteúdos universais e inquestionáveis, que devem ser passados através de recursos didáticos com eficiência máxima no controle da atenção e aprendizagem dos alunos, como propõe o paradigma da racionalidade técnica, torna-se difícil pensá-lo como algo a ser construído dentro da escola a partir de uma perspectiva dialógica. Sob este enfoque o coordenador pedagógico, uma vez que não se graduou em História, é percebido como uma figura que não se justifica no processo de ensino-aprendizagem nos anos finais do ensino fundamental – em que os professores são formados nas áreas específicas ao conhecimento que trabalham e que, portanto, detém os saberes necessários para o seu ensino. Sob este ponto de vista, de que forma é possível que o professor de História entenda o coordenador pedagógico como alguém que irá contribuir para a construção do conhecimento?

4.1- A narrativa como método: considerações importantes

“O narrador conta o que ele extrai da experiência – sua própria ou aquela contada por outros. E, de volta, ele a torna experiência daqueles que ouvem sua história.”

Walter Benjamin.

Ao desenvolvermos pesquisas na área da Educação, enveredamos por campos bastante específicos, nos quais buscamos respostas para as inquietações e questionamentos que trazemos conosco da nossa prática, a partir de leituras anteriores e, também, para questionamentos que surgem ao longo do caminho. Construir relatórios destas pesquisas que dialoguem tanto

com a comunidade acadêmica, quanto com aqueles que também estão ligados à educação, porém por outros vieses, como os educadores das escolas e os técnicos das secretarias, não se constitui em uma tarefa simples.

Para se obter êxito neste processo, acredito que tão importante quanto se basear em um sólido referencial teórico e realizar um bom trabalho de campo, seja conseguir transpor toda riqueza deste percurso para o papel, construindo textos em que estejam claros tanto os objetivos e resultados alcançados, quanto os caminhos percorridos na pesquisa.

Neste percurso de escrita, segundo Menga Lüdke, (1992) vários tipos de atividades estão integradas até que se consiga produzir um texto que ilustre os aspectos fundamentais na pesquisa. Desde a seleção e organização do material que deverá ser apresentado até a redação propriamente dita, várias leituras e releituras são realizadas.

Quando se consegue definir um objetivo, a partir dos questionamentos iniciais, torna-se mais fácil construir um texto em que não se perca o fio norteador. Este é um importante aspecto a ser perseguido ao longo do processo, para que a própria pesquisa faça sentido e se justifique. A fim de que isso aconteça é preciso que se tenha claro o que se pretende responder com a pesquisa, para que, desta forma, se possa produzir constatações e hipóteses de análise consistentes. Tanto entrevistas, quanto observações e análises de documentos constituem elementos a serem investigados neste processo. A forma como todo este caminho é relatado é importante de ser pensada pelo pesquisador. Acredito que somente com uma boa articulação de todos os elementos seja possível um texto claro e com qualidade.

Quando pesquisamos na área da educação e, principalmente, quando investigamos situações do cotidiano, os pormenores dos contextos indagados são de extrema importância para a pesquisa, tanto no que se refere à construção do cenário em que a pesquisa está sendo realizada, quanto como forma de legitimação da temática estudada. Esses detalhes servem para mostrar que é possível se estranhar o familiar, que as realidades nas quais vivemos podem passar despercebidas, enquanto são muitas vezes, na

verdade, ricas, interessantes e constituídas de especificidades que podem ser problematizadas. Autores como Walter Benjamin e Michel de Certeau nos levam a perceber a importância da narrativa como forma de escrita que potencializa os detalhes que acabam por enriquecer os textos. Nesse sentido, a narrativa pode se configurar como possibilidade para os textos das pesquisas acadêmicas. Sonia Kramer (1996, p. 184) ao discutir a relação entre Bakhtin, Benjamin, a linguagem e a educação, coloca que para estes dois autores a linguagem é percebida mais do que como um simples meio de comunicação, mas como algo que permite ao sujeito narrar e construir cenários; a linguagem neste sentido é tida por estes autores como uma verdadeira ferramenta de expressão.

Uma vez que diversas pesquisas em educação se dão em cenários e realidades específicas, que são desconhecidos pelos leitores e, olhados pelo pesquisador com determinadas intencionalidades, só é possível que elas sejam compreendidas e consideradas relevantes se bem descritas, o que pode se dar através da utilização desta ferramenta de expressão que é a linguagem narrativa.

O historiador Michel de Certeau (2011) defende a forma narrativa de escrita como uma “maneira de fazer” textual, com seus procedimentos e táticas próprios. Para ele, narrar é uma arte de dizer, que se constitui também em uma arte de pensar e fazer. Nesse sentido, ele se remete ao conto popular como um “saber dizer” que fornece ao discurso científico um modelo que é a narrativa, na medida em que, para o autor, esta forma de escrita pode receber diferentes usos. A narratividade, como ele coloca, pode se insinuar no discurso erudito como o seu indicativo geral (o título), como uma de suas partes (análises de “casos”, “histórias de vida” ou de grupos, etc.) ou como seu contraponto (fragmentos citados, entrevistas, “ditos”, etc.).

Tendo em vista que os textos são sempre construções, repletas de intencionalidades e impressões de seus autores, é preciso evidenciar que eles têm um caráter subjetivo. Uma pesquisa científica é desenvolvida a partir de escolhas, análises, interpretações e conclusões do seu autor. Sendo assim, ela produz resultados específicos à realidade em que foi desenvolvida, isto é,

apesar de todo rigor, ela se constitui em um ponto de vista sobre uma determinada situação. Desta forma, aponto a importância do seu texto final ser constituído na forma de narrativa e não se resumir a uma simples descrição dos fatos analisados. Sobre esta questão, gostaria de destacar um trecho do texto *A invenção do Cotidiano*, em que Michel de Certeau coloca a narrativa como algo diferente da descrição, (2011, p. 141):

Essa narratividade seria um retorno à “descrição” da época clássica? Há uma diferença que as separa, fundamental: no relato não se trata mais de ajustar-se o mais possível a uma “realidade” (uma operação técnica, etc) e dar credibilidade ao texto pelo “real” que exhibe. Ao contrário, a história narrada cria um espaço de ficção. Ela se afasta do “real” – ou melhor, ela aparenta subtrair-se à conjuntura: “era uma vez...” Deste modo, precisamente mais que descrever um “golpe” ela o faz. Para voltar ao que dizia Kant, ela mesma é um ato de funambulismo, um gesto equilibrista em que participam a circunstância (lugar e tempo) e o próprio locutor, uma maneira de saber manipular, arranjar e “colocar” um dito deslocando um conjunto, em suma “uma questão de tato”.

Pudemos perceber que Certeau valoriza a narrativa e a considera como algo que enriquece o texto, que possibilita ao autor ir além da mera descrição dos fatos. Esta concepção coaduna com a ideia de que a pesquisa é o somatório de um conjunto de fatores, que ultrapassam a mera análise de dados coletados. As circunstâncias em que ela se dá e o próprio pesquisador constituem partes da pesquisa, uma vez que influenciam diretamente em seu andamento e resultados. Em uma pesquisa acadêmica procura-se investigar e encontrar respostas às questões inicialmente colocadas. Para isso, como sabemos, o pesquisador precisa se basear em um referencial teórico, coletar dados e analisá-los. Todo este processo é pautado por escolhas do pesquisador, desde a escolha dos autores com quem irá trabalhar, passando pela escolha dos sujeitos e fontes a serem investigados, até a interpretação que se fará das informações recolhidas ao longo da pesquisa. Sendo este percurso repleto de tomadas de decisões por parte do pesquisador, este deve ser considerado parte integrante da pesquisa. No que se refere às circunstâncias em que a pesquisa foi realizada, é importante que estas fiquem

claras para que as decisões tomadas por seu autor e a própria pesquisa façam sentido. Para que o texto final de uma pesquisa consiga abarcar toda a complexidade desse processo, narrar o seu desenrolar torna-se, assim, condição fundamental. No entanto, produzir este tipo de texto não se configura em tarefa fácil, como enfatiza Certau, “é uma questão de tato”.

Para Walter Benjamin a capacidade de narrar é tida como uma arte e, em seu texto “O narrador” (1936), ele já anunciava que esta arte está em vias de extinção. Segundo Benjamin, são cada vez mais raras pessoas que sabem narrar. Para ele este fato está diretamente relacionado com a crescente incapacidade de se trocar experiências, uma vez que, como ele mesmo coloca (*op. cit.*, p. 198) as ações da experiência estão em baixa.

Benjamin aponta o motivo para o declínio da forma narrativa de escrita, que se relaciona com um fenômeno da sociedade moderna que é a circulação da informação. A necessidade de circulação da informação é cada vez maior, de forma que um grande número de textos é produzido apenas para informar. Por conta desta intenção informativa os textos já vêm acompanhados de explicações, o que não proporciona aos leitores muita liberdade para interpretação. Segundo Benjamin (1987, p.203):

“Cada manhã recebemos notícias de todo o mundo. E, no entanto, somos pobres de histórias surpreendentes. A razão é que os fatos já nos chegam acompanhados de explicações.”

Se analisarmos o fenômeno da informação nos dias de hoje, podemos ir além da expressão “cada manhã”. A todo tempo há atualizações em sites na internet que lançam informações de todo o tipo. O objetivo destas notícias não é levar os leitores a refletir ou interpretar determinada realidade ou situação, mas apenas informar, tendo em vista a velocidade com que elas são suplantadas por outras notícias. Elas valem para o agora, para o momento apenas, pois rapidamente elas serão suprimidas e, diferente das narrativas de experiências, não terão nenhum valor utilitário, não serão capazes de gerar reflexões.

Para Benjamin (*op. cit.*, p. 200), a verdadeira natureza da narrativa é a

forma utilitária, em que um texto narrativo pode se configurar em um ensinamento moral, uma sugestão prática, um provérbio ou uma forma de vida. Se pensarmos a pesquisa em Educação como algo que tem como objetivo maior proporcionar melhorias nesta área, destacamos a sua natureza utilitária e estabelecemos uma relação com a forma de escrita narrativa. Uma pesquisa que pretende tratar de determinado assunto procurando descrever seus resultados de forma prescritiva está indo na contramão da forma narrativa. A riqueza desta última está em, muito mais do que informar sobre determinado assunto ou mostrar como se faz algo, possibilitar que o leitor desenvolva reflexões a partir do seu conteúdo. Esta pesquisa está se desenvolvendo sob esta perspectiva, na medida em que busco apresentar o seu desenrolar como um caminho de experiências, partindo da narrativa, o que se constitui uma tarefa mais interessante do que a mera sobreposição de informações sobre o assunto pesquisado, o que, conforme a perspectiva de Benjamin, acaba se perdendo.

5- *Apropriação e significação*, conceitos importantes para se pensar as relações no interior da escola.

Neste trabalho investigo as relações que acontecem entre o professor de História e o coordenador pedagógico em torno do ensino de História. Estas, assim como as outras relações na sociedade, acontecem a partir das formas de estar no mundo dos sujeitos, que são diferentes umas das outras. No entanto, estas diferenças nem sempre são compreendidas e, muitas vezes, se transformam em discordâncias que chegam a inviabilizar as relações. Acredito que os conceitos de *significação* e *apropriação* de Vigotsky podem contribuir para pensarmos sobre a importância da compreensão da existência de diferentes pontos de vista no interior das relações sociais e, sendo assim, desenvolvo uma breve discussão a partir deles.

A ideia de que os sujeitos se relacionam de forma própria com o mundo e que, portanto, têm pontos de vista diferentes, por vezes, não é levada em consideração. Sob esta perspectiva, as formas de pensar que são diferentes

são tidas como erradas, de modo que uma verdade absoluta, uma forma única de se pensar e resolver as questões é buscada. A capacidade de perceber que há variabilidade dos pontos de vista é uma habilidade cara ao pensamento histórico, mas que interfere também na compreensão de mundo do indivíduo. Sem ela, o estabelecimento de relações com pessoas que defendem opiniões e formas de se relacionar com o mundo diferentes se torna difícil e até mesmo um processo tortuoso e de conflito. Outro conceito que contribui para esta discussão é de *locus social*, desenvolvido por Bakhtin (1997). Este se refere ao lugar ocupado pelo indivíduo no processo de interação social, que é um lugar específico e a partir do qual se dão os processos de *apropriação* e de *significação*.

O conceito de mediação semiótica, central na obra de Vigotski, se constitui na mediação dos sistemas de signos criados pelo homem para transformar e conhecer o mundo. Segundo Angel Pino (1991) este conceito é o “elo epistemológico” dos trabalhos de Vigotski e de outros da corrente sócio-histórica da Psicologia, a qual concebe o psiquismo humano como uma construção social, resultado da apropriação, por parte dos indivíduos, das produções culturais da sociedade através da mediação dessa mesma sociedade.

5.1- Linguagem como ferramenta da consciência: conceitos de *apropriação*, *significado* e *sentido*.

Sobre o conceito de *apropriação*, de acordo com Pino (1991, p.32), ele implica um processo de interiorização das funções psíquicas desenvolvidas ao longo da história social dos homens. A interiorização ocorre numa rede complexa de inter-relações que articulam a atividade social dos indivíduos. A perspectiva sócio-histórica enfatiza a influência do social na constituição do psiquismo humano.

Ao buscar compreender a diferença entre os seres humanos e os outros animais, Vigotski realiza estudos sobre a aprendizagem humana. Para isso,

ele, assim como Bakhtin, investiga a linguagem, compreendendo-a como parte constituidora do humano, da sua consciência. A unidade linguística para Vigotski é tida como um signo linguístico, que se constitui em uma convenção, um código. Para que haja comunicação entre determinado grupo de pessoas é necessário que estas tenham em comum um código, um conjunto de signos que tenha um *significado* padrão, de forma a ser compreendido por todos. Sendo assim, duas pessoas que não dominam uma língua em comum dificilmente irão conseguir se comunicar. Cada lugar desenvolve seu conjunto de signos, isto é, convencionam-se uma língua. Para Angel Pino, os signos (2005, p. 145):

são sinais (físico-químicos) aos quais, uma vez padronizados (o que faz, por exemplo, de uma onda acústica contínua uma série de sons diferenciados), os homens conferem uma nova função: significar algo, o que pela sua natureza eles não podem fazer. Por isso os signos são de natureza *convencional* (não propriamente arbitrária).

Conforme nos traz o autor, os signos têm *significados* que são convencionados socialmente, as palavras são signos, que possuem significados instituídos por grupos sociais, possibilitando a comunicação dentro de uma comunidade linguística. Porém, como colocado em sua articulação, no ato da enunciação elas permitem a emergência de múltiplos *sentidos* em função da realidade pessoal dos interlocutores e das condições concretas em que ocorre a enunciação. Sendo assim, apesar de se buscar uma convenção quanto aos *significados* das palavras, a quantidade de *sentidos* que podem ser atribuídos a elas é extensa.

Vigotski trabalha com os conceitos de *sentido* e *significado*, de forma a diferenciá-los. Segundo o autor (1993, p.125): "O sentido de uma palavra é a soma de todos os eventos psicológicos que a palavra desperta em nossa consciência (...). O significado é apenas uma das zonas do sentido, a mais estável e precisa". Para Vigotski, *sentido* é a soma dos eventos psicológicos que a palavra evoca na consciência. É um todo fluido e dinâmico, com zonas de estabilidade variável, uma das quais, a mais estável é o significado. Este último se constitui em uma construção social, de origem convencional e de

natureza relativamente estável (Pino, 1991). Sendo assim, nem mesmo os significados podem ser compreendidos como absolutos; eles têm natureza convencional, construídos no social.

Sobre a relação entre os conceitos de sentido e significado, Lana de Souza Cavalcanti (2005) nos diz que no discurso interior o sentido prevalece sobre o significado. A linguagem, então, é uma ferramenta da consciência, que tem a função de composição, de controle e de planejamento do pensamento e, ao mesmo tempo, tem uma função de intercâmbio social. Os significados das palavras compõem a consciência individual, mas são, ao mesmo tempo, construídos no âmbito interindividual, isto é, têm um caráter social.

5.2- A *apropriação* como categoria relacional

A partir do que foi colocado podemos perceber que os sentidos atribuídos às palavras em determinada cultura variam, o que significa que a forma de compreensão dos indivíduos varia mesmo havendo um significado convencionado para elas. Pensando esta questão no âmbito escolar, em que se relacionam profissionais com funções e formações diferenciadas, torna-se importante pensar nas diferentes apropriações que estes sujeitos realizam das diferentes demandas que envolvem o trabalho na escola e as consequências disso para a forma com a qual eles se relacionam entre si. Levando em consideração apenas a diferença de formação do professor de História e do coordenador pedagógico já é possível presumir que eles realizam apropriações e significações diferentes em relação aos assuntos escolares. No entanto, em que medida este processo é compreendido dentro da escola? Enquanto professora de História, acredito na importância de pensarmos as relações entre os indivíduos no âmbito escolar, onde elas são estabelecidas o tempo todo, e nem sempre de forma positiva. Entre as figuras do coordenador pedagógico e do professor de História, muitas vezes não há uma boa relação, de forma que eles não conseguem desenvolver um trabalho em conjunto em torno do Ensino de História. Tenho como objetivo contribuir para a reflexão sobre esta questão, que não vem sendo problematizada no meio acadêmico.

Faz-se fundamental para que as relações entre os profissionais na escola se desenvolvam de forma compreensiva, que se tenha a clareza de que os sujeitos partem de premissas diferentes e, que, por conta disso, não têm as mesmas opiniões e formas de encarar as situações. A diversidade de atribuições de *sentido*, feitas por eles nas diferentes situações e conceitos que envolvem a sua prática se dão, em parte, devido ao fato de, além de estarem na escola com objetivos e funções diferenciadas, terem recebido formações diferentes. Desta forma a diversidade de pontos de vista deixa de ser motivo para embates e passa a propiciar um cenário de trocas, podendo ampliar o diálogo e o trabalho em equipe dentro da escola.

Para Vigotski (1988), o processo de *apropriação* se dá por meio de interações sociais, sendo algo que acontece a partir das relações que cada indivíduo estabelece com o mundo e com o outro. Atribuir sentido é uma ação que se relaciona com a forma com a qual o sujeito se apropria dos conceitos e das situações. Sendo assim, este processo não ocorre da mesma forma com todos os indivíduos.

Ana Luiza Smolka (2000) também discute este conceito, argumentando sobre a necessidade de se considerar a *apropriação* como uma categoria essencialmente relacional. Para isso, a autora enfoca e problematiza as significações das ações humanas, considerando que todas as ações adquirem múltiplos sentidos, tornam-se significativas, dependendo das posições e dos modos dos sujeitos nas relações. A autora questiona se há um sujeito detentor da forma pertinente de apropriação de ações, de práticas, de conhecimentos, isto é, do padrão de resposta. Nas palavras de Smolka (2000, p.33):

De fato, quem avalia? Quem decide sobre a “pertinência da apropriação” de ações, de práticas, de conhecimentos? E de que posição? A avaliação e a validação das ações procedem usualmente de um outro autorizado (anônimo, generalizado ou empírico). Do nosso ponto de vista, a apropriação está relacionada a diferentes modos de participação nas práticas sociais, diferentes possibilidades de produção de sentido. (...) Portanto, entre o “próprio” (seu mesmo) e o “pertinente” (adequado ao outro) parece haver uma tensão que faz da apropriação uma categoria essencialmente relacional.

Pensar a apropriação como categoria relacional significa desconsiderar a possibilidade de existência de uma verdade única, de uma forma única de significar as coisas. A partir desta forma de pensar, o trabalho em conjunto entre indivíduos com formas de apropriação diferentes tende a se tornar menos conflituosa, uma vez que passa a não haver a intenção de que todos compartilhem das mesmas chaves de compreensão. Elizabeth dos Santos Braga (2010) também considera o processo de produção de signos e sentidos como relacional, afirmando que os nossos significados são compartilhados, mas nem sempre coincidem. Com base nos conceitos de *significação* e de *apropriação* de Vigotski, é possível compreender os significados como compartilhados, mas não únicos e os sentidos como atribuições feitas pelos indivíduos a partir do processo de internalização, que passa pela relação com o outro, mas que recebe uma significação individual. É possível ter claro que isto se relaciona com o processo de apropriação da cultura e de participação em práticas sociais e históricas.

Acredito que a compreensão desses conceitos pode ser fundamental para o desenvolvimento de um bom relacionamento entre os profissionais na escola, uma vez que eles apontam para diferentes possibilidades de compreensão, ou seja, a partir deles somos levados a perceber a existência de diferentes pontos de vista, de diferentes formas de estar e de se relacionar com os acontecimentos e conceitos que fazem parte do nosso dia-a-dia. Acredito na relevância desses conceitos dentro da teoria “vigotskiana”, uma vez que, além de valorizar o social, eles nos fazem perceber o individual, o que se faz extremamente importante no processo de relação com o outro. Para dar conta das diferentes demandas que constituem o cotidiano escolar, o trabalho em equipe é de fundamental importância. Este só acontece se os sujeitos envolvidos estiverem dispostos a dialogar, a lidar com opiniões diferentes da sua, com significações outras.

6. O aluno como sujeito que tem voz

Para começar a nos inquietar, devemos propor a

pergunta-problema: os adultos realmente se interessam, principalmente os professores, por aquilo que querem que nossos alunos aprendam com interesse?

Gimeno Sacristán.

Em seu texto *O aluno como invenção* (2005), José Gimeno Sacristán problematiza a maneira com que os jovens são percebidos nos dias de hoje. Segundo ele, o aluno, a criança, o menor ou a infância, em geral, são invenções dos adultos, relacionadas às práticas de estar e de trabalhar com eles. São categorias elaboradas e atribuídas aos sujeitos que pensamos ter algumas dessas condições. Estas não são definições naturais, mas categorias construídas à luz de um tempo e formas de pensar socialmente constituídas. Da mesma forma, os papéis desempenhados por eles na nossa sociedade também são determinados, mesmo que pareçam naturais, por estarmos acostumados a eles.

O autor desenvolve a tese de que definimos o que é ser criança pelo que lhes falta para serem adultos, neste sentido, a infância é vista como um estágio de carência (2005, p.69):

*A criatura miúda ou pequena é, desse modo, um sujeito que não tem o que o adulto tem. O mesmo significado original do conceito de “infância” continua nos lembrando a condição que se tem dos que fazem parte dela. “Infante” vem de *infans*, que significa o que não fala, não porque não disponha da capacidade de fazê-lo, mas porque a palavra é negada a ele.*

A escola é a instituição legitimada para suprir muitas destas carências, proporcionando formação aos indivíduos, para que eles se tornem adultos. Esta é a sua função, o motivo pelo qual existe. No entanto, mesmo com a importância do processo de escolarização para o desenvolvimento dos indivíduos, em que medida a escola dá voz aos alunos? Qual é o lugar que as

crianças ocupam dentro das escolas para os adultos que atuam nelas? Aquilo que os alunos pensam sobre a escola é levado em consideração?

Segundo Gimeno Sacristán (*op. cit.*) a escola talvez nunca tenha estado suficientemente bem configurada para que os alunos permanecessem à vontade nela, o que revela uma concepção de educação que desconsidera o seu principal membro, na medida em que se abstém de escutá-lo. O fato de a escola não ter capacidade de escuta, faz com que o aluno tenha que se adaptar a ela para conseguir permanecer estudando e aqueles que não conseguem se adaptar à sua lógica são considerados rebeldes. Para lidar com esta situação de forma a recuperar estes alunos, muitas vezes a escola age no sentido de intensificar a ordem disciplinar. No entanto, como o autor afirma, dessa maneira ela não pode recuperá-los, uma vez que, desta forma, ela não está mudando o modo de vida que se oferece dentro das salas de aula. Qualquer programa de reforma ou mudança deveria ser proposto a partir de uma pergunta sobre a idoneidade e conveniência da forma como os alunos vivem a escolaridade. Com isso, não se pretende dizer que a aprendizagem na escola deva se subordinar aos interesses existentes nos alunos, mas deve considerá-los e também gerá-los.

Com base na perspectiva de Gimeno Sacristán, nesta pesquisa em que busco compreender a relação entre dois importantes sujeitos que atuam na escola, acredito que o aluno seja um agente capaz de sinalizar a natureza desse debate, tendo em vista o papel central que ocupa dentro da escola. As relações entre professores e os coordenadores pedagógicos são estabelecidas na medida em que se busca criar estratégias e mecanismos de trabalho em torno das suas práticas na escola. Neste sentido, dar voz apenas aos professores e coordenadores pedagógicos seria como desconsiderar aqueles que vivenciam diariamente os conflitos e parcerias que se dão no cotidiano da escola. Sendo assim, acredito na importância de dar voz aos alunos e de levar em consideração os aspectos trazidos por eles sobre esta parceria e suas decorrências. Essa decisão é fruto dos apontamentos realizados pelo professor pós-doutor Anderson Ferrari e a professora doutora Sandra Regina Ferreira de Oliveira, no momento da qualificação. Neste sentido, passo a levar em

consideração também o que aluno confere a cada sujeito no universo escolar e aquilo que o aluno percebe dentro da escola.

CAPÍTULO II – Em uma escola que questiona as suas práticas e busca estratégias para um fazer diferente

1- Sobre os sujeitos e o cenário da pesquisa

Um galo sozinho não tece a manhã:
ele precisará sempre de outros galos.

De um que apanhe esse grito que ele
e o lance a outro: de um outro galo
que apanhe o grito que um galo antes
e o lance a outro; e de outros galos
que com muitos outros galos se cruzam
os fios de sol de seus gritos de galo
para que a manhã, desde uma tela tênue,
se vá tecendo, entre todos os galos.

E se encorpando em tela, entre todos,
se erguendo tenda, onde entrem todos,
se entretendendo para todos, no toldo
(a manhã) que plana livre de armação.
A manhã, toldo de um tecido tão aéreo
que, tecido, se eleva por si: luz balão.

João Cabral de Melo Neto, *Tecendo a manhã*.

Da mesma forma que a manhã precisa de muitos galos para ser tecida, a escola precisa de muitos sujeitos para se constituir. É a partir do esforço em conjunto de diferentes indivíduos que a escola desenvolve o seu trabalho de educar. Compreender aspectos deste trabalho em equipe passa pelo entendimento das relações que se desenvolvem entre os sujeitos que fazem parte da escola. Nesse sentido, Elsie Rockwell (2007^a), ao concordar com o antropólogo Jan Nesper, define a escola como um conjunto de complicadas redes de relações e interações entre pessoas e objetos. Estas redes de relações podem ser consideradas complicadas ou complexas, na medida em que se configuram constantemente e que estão inseridas em redes de poder mais amplas. Estas relações envolvem uma série de negociações entre todos os que estão envolvidos no processo educacional.

Nesta pesquisa busco investigar relações que se estabelecem no interior

da escola entre coordenadores pedagógicos e professores de História. Ela foi desenvolvida no interior da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora, que conta hoje¹ com 184 professores de História e 279 coordenadores pedagógicos. O cargo de professor de História é ocupado por licenciados nesta disciplina, enquanto o cargo de coordenador pedagógico é exercido por pedagogos, uma vez que a licenciatura em Pedagogia forma um profissional para atuar em todas as áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos, apesar de sua grade curricular priorizar o exercício da docência. De acordo com a Resolução CNE/CP n. 1/2006, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, Art. 2º:

As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

Com base nestas diretrizes, Sâmara Araújo (2006) aponta a função do coordenador pedagógico como importante no sentido de contribuir com o desenvolvimento do trabalho docente. Segundo a autora, atividades de direção ou administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional são consideradas como atividades de suporte técnico à docência, e devem atuar fomentando condições e meios necessários ao desenvolvimento da relação de ensino e de aprendizagem.²

O coordenador pedagógico tem uma série de atribuições dentro da escola em direção ao desenvolvimento da relação de ensino e aprendizagem. Conforme nos traz a pesquisadora Denise Vieira Franco, em seu estudo acerca da identidade do coordenador pedagógico (p.38, 2006), este profissional tem, entre outras atribuições, a função de dar assistência ao professor e orientação pedagógica no trabalho escolar. É com a intenção de buscar esse tipo de

¹ Dados referentes ao ano de 2012.

²

De acordo com o Parecer CEB 10/1997 e a Resolução CNE 03/1997, os profissionais da educação são organizados em dois grupos: aqueles que exercem atividades de docência e aqueles que oferecem suporte técnico a essa atividade.

parceria que o professor conta com o coordenador pedagógico na escola.

No entanto, muitas vezes, a atuação do coordenador pedagógico se dá no sentido de resolver as questões cotidianas da escola, de forma a não conseguir atuar em outras direções. A dinamicidade do cotidiano da escola é grande e faz com que as demandas sejam muitas e imprevistas. Tendo em vista que o coordenador pedagógico é um profissional que tem como atribuição o desenvolvimento de um trabalho de apoio, é designada a estes sujeitos a função de resolver as questões que surgem no percurso. A partir das minhas vivências enquanto professora, foi possível perceber que práticas como conversar com pais de alunos, encaminhar os alunos que por algum motivo estão fora da sala de aula e até mesmo substituir professores faltosos, são frequentemente realizadas pelos coordenadores pedagógicos, o que, muitas vezes, acaba limitando a função da coordenação pedagógica a “apagar os incêndios” do dia-a-dia.

Para que as práticas pedagógicas sejam estruturadas no cotidiano escolar se faz necessário o estabelecimento de diálogo entre os sujeitos que fazem parte da escola. A relação entre estes indivíduos tem a sua potência na medida em que eles trazem saberes e formas de lidar com o conhecimento que são próprias das áreas às quais pertencem e que, por isso, tem a contribuir para um trabalho em conjunto. Nesse sentido, os saberes específicos, as diferenças na forma de compreender o conhecimento, se colocados em diálogo, podem construir caminhos e possibilidades de trabalho no interior da escola. A partir da experiência no trabalho com o Currículo da Rede Municipal de Juiz de Fora, pude perceber que o que acontece muitas vezes é que as diferenças epistemológicas, frutos de formações diferenciadas, são consideradas um problema a ser resolvido. Esta diferença não é considerada legítima e tem por consequência um movimento de desqualificação dos saberes não compartilhados. Desta forma, os professores e coordenadores pedagógicos acabam trabalhando de forma isolada dentro da escola.

Segundo Vera Maria Candau (2011) a diferença é constitutiva, intrínseca às práticas educativas. Para a autora, ter presente a dimensão cultural é imprescindível para potencializar processos de aprendizagem mais

significativos e produtivos para todos os alunos e alunas. Concordo com o que a autora traz sobre a diferença, quando ela afirma que (op. cit., p. 7):

“As diferenças são então concebidas como realidades sociohistóricas, em processo contínuo de construção-desconstrução-construção, dinâmicas, que se configuram nas relações sociais e estão atravessadas por questões de poder. São constitutivas dos indivíduos e dos grupos sociais. Devem ser reconhecidas e valorizadas positivamente no que têm de marcas sempre dinâmicas de identidade, ao mesmo tempo em que combatidas as tendências a transformá-las em desigualdades, assim como a tornar os sujeitos a elas referidos objeto de preconceito e discriminação.”

O trabalho em conjunto acontece na escola quando estas diferenças são postas em diálogo. É natural que os sujeitos tenham pontos de vista diferenciados, que tragam formas de pensar o conhecimento ancoradas em perspectivas que não são as mesmas, uma vez que estas são marcas das suas formações. Como coloca Candau no trecho acima, são marcas mesmo de identidade. Estas oposições se fazem importantes no movimento de construção de caminhos possíveis dentro da escola, na medida em que ampliam as possibilidades. Elas se tornam um problema quando não há cessão, quando não se parte delas para a construção de consensos. Esta pesquisa tem por objetivo investigar a parceria que se constitui a partir destes diálogos e, para isso, foi escolhida uma realidade escolar em que a coordenadora pedagógica e a professora de História realizam um trabalho em conjunto. O cenário investigado foi pensado a partir das realidades existentes na Rede Municipal de Ensino, lugar em que nasceu a questão de investigação deste trabalho. Sabemos, de antemão, em virtude das experiências já observadas envolvendo a construção da proposta curricular de História da Rede Pública Municipal, que a relação entre coordenadores e professores se constituiu como uma problemática a ser investigada, a partir de relatos de situações de conflito e de dificuldade de diálogo entre estes sujeitos. Sendo assim, eu poderia propor como *cenário de pesquisa* a realização deste estudo em uma realidade na qual a relação entre coordenador pedagógico e professor de História não se desenvolve de maneira positiva. Como sugestão, a pesquisa poderia se dar em alguma escola na qual atuem professores e/ou coordenadores pedagógicos que relataram as situações de conflito e de falta de diálogo, durante os

Seminários sobre Currículo da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora. Acredito que nesta realidade a realização da pesquisa seria complicada, tendo em vista as tensões que envolvem os sujeitos investigados. Desta forma, seria desenvolvida uma pesquisa com caráter de denúncia, importante sob o aspecto de trazer à tona problemas até então não evidenciados. No entanto, foi tomada uma decisão ética em direção ao cenário da potencialização somente, tendo em vista o risco da polarização em que as escolas seriam colocadas caso realizássemos o estudo em duas realidades opostas, ficando de um lado a negatização e de outro a positização. Sendo assim, realizo a pesquisa em uma escola em que esta relação acontece de forma positiva, em que o professor de História e o coordenador pedagógico desenvolvem juntos um trabalho em torno do ensino de História, conseguindo superar os entraves que os atrapalham e que, muitas vezes, impedem esta relação.

A pesquisa aconteceu em uma escola da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora, a qual não terá o seu nome revelado, com o objetivo de preservá-la, assim como o daqueles que fazem parte dela. Para buscar responder a questão *“Como se dá a relação entre coordenadores pedagógicos e professores de História no interior da escola”*, que é a pergunta central deste trabalho, a perspectiva adotada gira em torno de se buscar compreender as práticas que tornam esta relação palatável para os dois lados, e que têm como consequência a realização de um trabalho de sucesso. Para me embrenhar neste desafio e construir esta pesquisa de forma dialogada, me inseri na realidade da escola durante o segundo semestre de 2012 e me vali de algumas estratégias metodológicas importantes. Foram realizadas observações na escola, um grupo focal com os alunos, entrevistas com a professora de História e com a coordenadora pedagógica.

Neste trabalho investigo a relação entre uma professora de História e uma coordenadora pedagógica que atuam nesta escola. Para isso, foi realizada uma pesquisa participante, na qual foi possível desenvolver o acompanhamento do trabalho dessas educadoras através da minha imersão na escola. Posso dizer que, muito mais do que observar as práticas daquelas educadoras e daquela escola, eu me senti parte daqueles projetos desenvolvidos por elas, na medida em que, a todo momento eu era convidada

a participar das suas dinâmicas, a partilhar daqueles momentos. Houve partilha também com relação aos anseios, às conquistas e as dificuldades daquele projeto tão novo e desafiador, mas houve também com relação às nossas próprias vidas, aos nossos universos particulares, que não se descolam de nós.

Ao longo do processo de interpretação das vozes dessas educadoras, buscando perceber dissonâncias e aproximações, houve um esforço de abordagem individualizada em diferentes momentos da pesquisa. O último deles foi desenvolvido sob um formato diferente para cada uma delas, dadas as condições específicas de suas vidas pessoais, que não cabe abordar aqui, mas que acabaram por se configurar em uma entrevista com a professora e um questionário respondido por e-mail pela coordenadora pedagógica. Cabe explicitar que estes são recursos que permitem análises específicas, na medida em que evidenciam aspectos específicos. A entrevista pressupõe uma relação de mediação, que no momento promove reflexões, o que não acontece no questionário, por ser pautado numa reflexibilidade advinda de um olhar muito menos espontâneo. Na entrevista é possível perceber expressões, entonações e reações, o que no questionário não se dá. Nesse sentido, é possível dizer que a entrevista dá vazão à emoção na medida em que se pauta na relação entre duas pessoas. Faz-se importante deixar claro que a conversa com as duas foi assimétrica e, que, este fato precisa ser levado em consideração. Isto contribuiu para a opção de não revelar as suas identidades, assim como a opção de não revelar o nome da escola, uma vez que esta é uma escola evidenciada no debate público pela sua trajetória de experimentação e ousadia, posição esta que propicia, em grande medida, o lançamento de olhares valorativos ao trabalho desenvolvido no seu interior, e como consequência, um julgamento do trabalho desenvolvido pelas educadoras. Sendo assim, avaliamos que é mais prudente não expor as identidades das educadoras e da escola, no sentido de preservá-las.

É importante considerar que os modos de abordagem e de recolher os dados foram assimétricos, uma vez que se deram na dinâmica do cotidiano, com as dificuldades e obstáculos enfrentados pelas pessoas. Tendo em vista que a pesquisa se dá no momento, mas que fica para além dele, acreditamos

que importam as circunstâncias sob as quais ela se desenvolve e, não estritamente, as identidades dos sujeitos envolvidos. Sendo assim, busco tornar as pessoas invisíveis, dando sentido a elas, e, para isso, busquei nomes que as dessem visibilidade.

Para nomear a professora de História foi escolhido o nome Alice. Este nome é uma alusão à personagem principal da história *Alice no país das maravilhas*, escrita por Charles Lutwidge Dodgson em 1865. Nesta história a personagem Alice, ao cair no buraco do coelho, é transportada para outra dimensão, onde se depara com um mundo novo. Da mesma forma, a professora que faz parte desta pesquisa, descobre um mundo novo ao entrar em uma realidade nova, que é esta escola. O mundo que ela descobre é um mundo de possibilidades dentro do seu trabalho, a partir das quais ela reinventa a sua forma de ser professora. É possível dizer que esta professora, a nossa Alice, passa mesmo por uma transformação, na medida em que a partir das suas vivências na escola e da própria relação com a coordenadora pedagógica percebe a importância da mediação pedagógica no seu trabalho, mudando a sua atuação e a sua forma de pensar o ensino de História.

Com relação à coordenadora pedagógica foi escolhido o nome Cecília, como uma menção à Cecília Meireles. Além de ser uma das grandes representantes da literatura brasileira, ela foi também professora, alguém que se dedicou à educação. Esta autora tem o poder de encantar com as suas poesias, de forma que, a partir delas, as coisas parecem mais fáceis e mais bonitas. A coordenadora pedagógica que participou desta pesquisa é alguém que se dedica e que acredita muito no trabalho que realiza na escola. É uma pessoa encantada pela educação, e, nesse sentido, é alguém que também consegue encantar, que na busca pela realização de um bom trabalho na escola, consegue levar o professor a refletir sobre a sua prática e trazê-lo para trabalhar junto, para pensar os caminhos dentro da escola.

2- A escola

Para Vera Maria Candau e Antônio Flávio Barbosa Moreira (2003), a escola é uma instituição construída historicamente no contexto da modernidade, considerada como mediação privilegiada para desenvolver uma função social fundamental: transmitir cultura, oferecer às novas gerações o que de mais significativo culturalmente produziu a humanidade. No entanto, como os próprios autores colocam, essa afirmação nos leva a diversas questões, tendo em vista o caráter subjetivo que envolve as compreensões sobre cultura. Nas palavras dos autores (2003, p.5):

Que entendemos por produções culturais significativas? Quem define os aspectos da cultura, das diferentes culturas que devem fazer parte dos conteúdos escolares? Como se têm dado as mudanças e transformações nessas seleções? Quais os aspectos que têm exercido maior influência nesses processos? Como se configuram em cada contexto concreto?

A partir destas questões podemos perceber que as definições do que irá compor os conteúdos escolares perpassam as concepções daqueles envolvidos no processo, não havendo perspectivas culturais consideradas como corretas em detrimento de outras e nem uma forma padrão de organizar os currículos. Segundo os autores trazem, “a escola, nesse contexto, mais que a transmissora da cultura, da “verdadeira cultura”, passa a ser concebida como um espaço de cruzamento, conflitos e diálogo entre diferentes culturas”. A escola, nesse sentido, se configura como um espaço de negociação, em que as diferentes concepções e perspectivas dos educadores são colocadas em conflito o tempo todo e precisam dialogar pra que o trabalho seja realizado. Nas palavras dos autores (*op. cit.* p.6):

O que caracteriza o universo escolar é a relação entre as culturas, relação essa atravessada por tensões e conflitos. Isso se acentua quando as culturas crítica, acadêmica, social e institucional, profundamente articuladas, tornam-se hegemônicas e tendem a ser absolutizadas em detrimento da cultura experiencial, que, por sua vez, possui profundas raízes socioculturais. Em vez de preservar uma tradição monocultural, a escola está sendo chamada a lidar com a pluralidade de culturas, reconhecer os diferentes sujeitos socioculturais presentes em seu contexto, abrir espaços para a manifestação e valorização das diferenças. É essa, a nosso ver, a questão hoje posta. A escola sempre teve dificuldade em lidar com a pluralidade e a diferença.

Tende a silenciá-las e neutralizá-las. Sente-se mais confortável com a homogeneização e a padronização. No entanto, abrir espaços para a diversidade, a diferença, e para o cruzamento de culturas constitui o grande desafio que está chamada a enfrentar.

Nesta pesquisa, realizada em uma escola municipal de Juiz de Fora, busco compreender a forma como estas culturas são colocadas em negociação e as estratégias desenvolvidas pela professora de História e pela coordenadora pedagógica para que as suas diferentes concepções sejam valorizadas e possam dialogar. Neste sentido, meu esforço de compreensão se dá em direção às táticas e práticas que estão sendo realizadas nessa escola que é singular, que pode ser definida como uma escola em movimento, na medida em que suas práticas e modos de pensar e trabalhar o conhecimento estão sempre sendo problematizados e reinventados. O currículo desta escola é algo vivo, que nasce e se reconfigura a partir das demandas vindas do cotidiano da escola, dos próprios alunos. Assim, esta escola não traz uma representação padronizada da igualdade, isto é, ela não se organiza com base em uma cultura escolar monocultural, na medida em que não considera todos iguais e não trata todos da mesma forma.

Esta é uma escola que recentemente passou por um processo de reestruturação curricular, mudando suas práticas e posturas para buscar lidar com problemas pontuais, como: os altos índices de evasão e repetência; a relação de distanciamento entre a escola e a comunidade; a baixa autoestima dos alunos e o desinteresse deles com o aprendizado escolar. Conforme aponta Andréa Medeiros (2011), havia a necessidade de uma revisão curricular desta escola também no sentido de intervir nas práticas e nas posturas em relação às crianças afrodescendentes, que, naquele contexto, negavam as suas origens, não se reconheciam como negras e/ou mestiças e sofriam dia a dia, fora e dentro da escola, todo tipo de preconceito e discriminação. Para lidar com os aspectos negativos em relação a uma estética afro-brasileira e a uma ascendência africana, a escola se mobiliza, no sentido de (re)pensar as suas ações. Segundo Medeiros, (*op. cit*, p.94):

“Nesse aspecto os achados da pesquisa, registrados sob a forma de narrativas de vida e de escola, partilhados ao final de cada nota de campo expandida, com a direção e

a equipe de professores, indicaram a necessidade de uma revisão curricular que interviesse de fato nas práticas e nas posturas em relação às crianças afrodescendentes, que, naquele contexto, negavam as suas origens, não se reconheciam como negras e/ou mestiças e sofriam dia a dia, fora e dentro da escola, todo tipo de preconceito e discriminação. Se a construção do olhar daquelas crianças sobre si mesmas anunciava uma identidade permeada por aspectos negativos em relação a uma estética afro-brasileira e a uma ascendência africana, como a escola poderia prosseguir frente ao seu compromisso de formar e educar, desconsiderando tais processos? Todos nós, envolvidos nos resultados daquela pesquisa³ e a partir das reflexões sobre os acontecimentos que presenciávamos, seríamos omissos e covardes se nada fizéssemos. Não estávamos dispostos a agir com omissão e corremos o risco da travessia que se impunha naquele momento. Algumas indagações foram importantes para guiar a nossa caminhada. Seguimos nos perguntando então: qual era a escola que queríamos? O que pretendíamos propor? Iniciamos um caminho sem retorno porque, aos poucos, a retirada dos véus que obscureciam a nossa visão em relação aos nossos modos de ensinar e aos de aprender daquelas crianças provocou ações imprevisíveis.”

A pesquisa de Andréa Medeiros (2001) investigou os modos de compreensão das crianças sobre si mesmas e sobre o mundo circundante, focalizando prioritariamente as relações étnico-raciais no cotidiano escolar. Partindo deste trabalho, a escola se colocou a pensar mudanças pelas quais precisava passar naquele momento e, então, passou a trabalhar com uma proposta diferenciada, de avaliação, de metodologias para abordar os conteúdos sistematizados, de inserção de novas temáticas e de organização do tempo escolar. É importante destacar que a escola parte dos achados de uma pesquisa de mestrado para repensar a sua prática e trilhar novos caminhos. Esta postura evidencia uma escola que se transformou a partir da pesquisa, na medida em que a incorpora na prática escolar.

Para que estas mudanças se tornassem possíveis, de acordo com Medeiros (*op. cit*), a escola passou a desenvolver uma série de projetos complementares e transdisciplinares, o que aponta para a existência de um trabalho em equipe entre os educadores, de maneira geral. A forma com que a

escola lida com os projetos que desenvolve também é reveladora de uma perspectiva sensível, que concebe a escola como lugar de produção de conhecimento.

A partir de então muitas práticas foram alteradas, novos projetos foram pensados, novas aberturas e teve início a discussão sobre a ampliação do tempo escolar, para que os alunos passassem mais tempo na escola. Além disso, aconteceram mudanças no currículo, havendo inclusive a inserção da disciplina de antropologia. Nas palavras de Medeiros (2011, p. 98):

“As práticas eram alteradas todo o tempo e, naquela efervescência, outros aspectos organizacionais eram afetados. Foi assim que novas temáticas foram propostas como, por exemplo, o estudo sobre os ciganos, os indígenas e os povos árabes. Da mesma forma a discussão sobre a ampliação do tempo escolar se instalou na escola e na comunidade, fortalecendo a permanência dos projetos complementares que propunham experiências com conhecimentos novos. Também houve uma mudança do eixo curricular. O que num primeiro momento girou em torno das relações étnico-raciais no tocante ao seguimento negro e afro-brasileiro, voltou-se para um estudo sobre os seres humanos em seus diferentes contextos de vida e atuação no mundo. Foi assim que a Antropologia entrou na organização curricular como disciplina integrante da parte diversificada.

A perspectiva que circulou avançou em relação à legitimação de um padrão estético e cultural de origem africana. Ela propôs um olhar plural para todas as culturas e para todos os povos. Um novo impulso para manter em aberto o diálogo com modos diferentes de significar o mundo tornou-se essencial para a organização dos planejamentos. Os projetos de classe, desenvolvidos em cada turma sob a coordenação dos professores de referência, formaram uma rede de significação com os projetos de escola, aqueles que foram criados para ampliar o tempo de permanência dos alunos na escola. A dança; o artesanato; a música, as histórias da mesa, das mãos na terra, dos brinquedos da infância dos avós e dos pais; as rodas de canto; as brincadeiras do faz-de-conta criaram uma configuração de sítio-escola onde era possível subir em árvores, “cavalgar sonhos... domar monstros... descobrir as pegadas das fadas...distinguir os perfumes das flores... falar a língua dos animais e destruir gaiolas” (PAUSEWANG, 2000).”

Esta escola, que passou por diversas transformações na sua organização e práticas de ensino, também sofreu mudanças na sua estrutura física. Depois de ter funcionado em uma e depois duas granjas alugadas pela prefeitura, em 2010 conquistou um prédio próprio, construído com a finalidade de abrigá-la, em um bairro da cidade.

Ela se tornou uma escola de tempo integral, pelo Programa *Escolas de Educação em Tempo Integral*, iniciado na Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora no ano de 2006. Este processo implicou mudanças na escola, como a reelaboração do currículo, dos espaços-tempos e formação do quadro profissional, para atender as características da comunidade atendida e da própria escola. Para ser implementado, este Programa contou com a elaboração de um projeto denominado de *Tempos na escola*, desenvolvido a partir de uma parceria entre a Secretaria de Educação de Juiz de Fora, a Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e as escolas. Este projeto possibilitou um aprofundamento teórico baseado no desenvolvimento da prática, permitindo identificação, análise e busca de soluções conjuntas para as dificuldades na sua constituição. A partir dele foi possível, ainda, a discussão sobre questões e concepções que envolvem o desenvolvimento da Educação em Tempo Integral no Município.

No ano de 2008 foi publicado pela Secretaria Municipal de Educação um documento com as *Linhas Orientadoras das Escolas de Educação em Tempo Integral do município de Juiz de Fora*, do qual estou me valendo para obtenção de diversas informações sobre a escola de tempo integral. Este documento trata das questões políticas e de financiamento, assim como das concepções sobre infâncias/crianças, adolescências/juventudes, tempo e espaço, educação em tempo integral e sobre o ensinar e o aprender; e, ainda, traz a proposta curricular para a educação em tempo integral na Rede Municipal. De acordo com o que está posto nele, a partir do processo de construção coletiva das diretrizes, a escola de educação em tempo integral deverá se constituir (2008, p.13):

em um espaço-tempo de convivência com a espontaneidade da vida, com a dinâmica do cotidiano das pessoas, com os conflitos que permeiam as relações

sociais e com a flexibilidade que permite o trato com a diversidade.

Sendo assim, a perspectiva norteadora desta proposta de educação em tempo integral está para além da ampliação do tempo de permanência na instituição escolar. Apoiado em Cavaliere (2007a) o documento aponta a educação em tempo integral como uma formação integral que tem como uma de suas bases “a predisposição de receber os educandos como indivíduos multidimensionais” (p.21). Sob esta ótica, a educação em tempo integral é percebida da seguinte forma:

O tempo integral aponta para a complementação de oportunidades de aprendizagem por meio da oferta de atividades educativas diversas, articuladas à otimização do espaço escolar, caracterizando uma educação integral em tempo integral. Para as atividades se constituírem numa qualidade emancipadora, é necessário que a ampliação da permanência dos(as) alunos(as) na escola aconteça de forma construtiva, devendo a escola organizar seu horário de modo a propiciar encontros entre os(as) educadores(as), não só de planejamento integrado, mas de reflexão crítica.

Pensar, então, em uma educação integral em tempo integral resulta em um redimensionamento da proposta pedagógica de cada escola, a qual levará uma revisão das práticas escolares desenvolvidas e a uma discussão sobre a função social da escola.

É em uma escola inserida dentro desta proposta que a pesquisa é realizada.

Para a realização da pesquisa, havia a necessidade de eu me aproximar do trabalho que estava sendo realizado pela professora de História na escola. Em que medida haveria uma parceria entre esta professora e a Coordenação Pedagógica? Com o objetivo de buscar responder esta questão, tomei como escolha acompanhar, durante o segundo semestre de 2012, os dois projetos que estavam sendo desenvolvidos na área de história. Tais projetos intitulados *Cultura Popular: olhares sobre os bois do Brasil e Jeito de ser criança: memórias historiadas pelos alunos do 6º ano* faziam parte de uma proposta nova de trabalho, o Projeto Giros.

3 - O Projeto Giros

A partir de agosto de 2012 a estrutura do trabalho realizado no turno da tarde é modificada. São criadas dez possibilidades de escolha, isto é, dez projetos; os professores são reorganizados, rompe-se com o tempo de 50 minutos e com a divisão por turma. No período da tarde, entre 13h e 15h:30min, acontecem projetos na escola. Até então, os projetos realizados neste turno eram realizados por turma, de forma que os alunos não tinham a oportunidade de escolher o projeto do qual queriam participar, o que acabava tendo como consequência a desmotivação e o desinteresse de muitos deles. Segundo Cecília, estava acontecendo uma verdadeira dispersão dos alunos neste turno. A partir desta situação de desinteresse dos alunos, os professores, a equipe diretiva, a coordenação pedagógica e as funcionárias se sentiram incomodadas e com a necessidade de organizar a escola de forma diferente, de implementar mudanças no currículo, na organização do tempo e na forma de agrupar os alunos nas turmas.

De acordo com o relato da coordenadora, o período da tarde havia se tornado algo impraticável, uma vez que os alunos não queriam permanecer na escola. Nas palavras dela:

“Ninguém queria mais continuar em sala de aula. Era professor correndo atrás de menino, menino matando aula, pulando o muro... Surgiam várias desculpas para poder ir embora.” Diante desta situação, em junho de 2012, na última reunião pedagógica do semestre, o grupo de trabalho chegou à conclusão de que algo precisava ser feito. A direção da escola, então, propõe uma mudança na dinâmica do trabalho, que reflete uma vontade coletiva dos profissionais e dos alunos. Com o objetivo de aumentar o interesse destes últimos, a escola desatrela os projetos da tarde das turmas do período da manhã e dá aos alunos a possibilidade de escolher os projetos dos quais querem participar. Essa nova formatação acaba tendo duas consequências importantes: a primeira delas vai em direção aos alunos, que acabaram por adquirir, junto com a oportunidade de escolher os projetos dos quais desejam participar, a

responsabilidade de comprometer-se com a sua escolha, isto é, de participar de forma efetiva do projeto escolhido. Dessa forma, ao mesmo tempo em que têm liberdade para manifestar as suas preferências, optando por aquilo que lhes parece mais atrativo, os alunos devem assumir uma responsabilidade diante do que escolhem participar. A segunda consequência é com relação aos professores, que também passam por uma situação nova. No formato anterior, as propostas de trabalho eram elaboradas, analisadas e discutidas com a coordenação pedagógica e, depois, implementadas nas salas de aula. Com o Giros esta dinâmica foi alterada, de forma que os professores realizam uma apresentação das suas propostas de trabalho aos alunos e estes decidem se querem preencher o seu tempo com ela ou não. Assim, os alunos adquirem um status diferenciado, na medida em que precisam ser convencidos. E os professores são instigados a elaborar propostas de trabalho que sejam atraentes aos alunos, na medida em que, se o forem, correm o risco de não serem escolhidos. A coordenadora explica essa mudança:

“Antes acontecia o seguinte: existiam os projetos, mas eram as turmas encaixadas em cada projeto. E era a turma inteira. E os meninos não tinham muita escolha. Então, por exemplo, se era aula de artes, todo mundo tinha que fazer. Se era aula de música, todo mundo tinha que fazer, se era aula do Fio da História, todo mundo tinha que fazer. A ideia que surgiu do grupo de professores, a qual parece que já vem de anos anteriores, era a de que, se a gente conseguisse mexer no currículo, na organização do tempo, na escola, e misturasse os meninos, que isso poderia ser melhor, que as coisas poderiam se organizar de uma outra forma. Em julho a diretora e a vice-diretora fizeram essa proposta. Elas me chamaram aqui e já tinham a ideia de tentar fazer essa mudança, de pensar em uma maneira prática e objetiva em como a coisa poderia acontecer, de forma que os meninos pudessem participar de uma escolha que não fosse obrigatória. E aí nós três assentamos, depois a Giza

(coordenadora pedagógica dos 1º, 2º e 3º Anos e da Educação Infantil) fez parte desse grupo e, montamos essa proposta. Nós criamos dez possibilidades de escolha, reorganizamos os professores, rompemos com o tempo de 50 minutos e com a divisão por turma. E aos professores, foi apresentado na reunião pedagógica do dia 31 de julho, a ideia um pouco constituída, mas não totalmente, e fizemos a seguinte proposta: que eles respondessem cinco questões sobre o que seria interessante trabalhar com os meninos. As perguntas são as seguintes: 1- Qual é a temática e/ou assunto que será proposto? 2- Quais são os conteúdos relacionados? 3- Quais são as expectativas de ensino em torno do que está sendo proposto? 4- Como os assuntos e/ou temáticas serão desenvolvidos? Quais serão as ações? 5- Como as ações e produções serão avaliadas pelo grupo e apresentadas para a comunidade escolar?

Segundo a coordenadora, esse novo formato, que envolve todos os alunos do 4º ao 9º ano, foi apresentado a eles na primeira semana de agosto. Neste momento tiveram que escolher os projetos dos quais participariam. O Giro foi pensado com a ideia de que os projetos complementares, com as suas temáticas, puxem os conteúdos sistematizados e as disciplinas obrigatórias e não o contrário. Nesse sentido, e pensando ainda nos dias da semana, foram criadas cinco possibilidades, denominadas de *cinco giros*. São elas: Brin-cante, Ciência e Cultura, Escola em Cena, Arte na Rua e Gira Livros. Os títulos foram criados pensando nas temáticas que podem ser desenvolvidas em cada um deles. A ideia dos Giros foi pensada no sentido de comunicação, de girar, de mudar de lugar, de não ficar sempre no mesmo, de rodar. Os cinco giros são descritos pela coordenadora:

“- O Brin-cante envolve a brincadeira e a música. Estarão juntos nessa apresentação, comunicação do que acontece na escola, o pessoal da Educação Infantil, a musicalidade e todos os outros trabalhos que envolvem um pouco essa brincadeira de rua, a confecção de brinquedos. O que de uma certa forma já acontece na

escola.

- O Gira Livros é o que acontece que tem como referência a literatura infanto-juvenil e a literatura infantil. São os trabalhos relacionados com a língua portuguesa, com o projeto trilhas. Este é um projeto da Secretaria de Educação do município, que veio do MEC e que tem como proposta o desenvolvimento da leitura. Foi enviado para a escola uma caixa de livros associada a uma série de jogos e, todo o material que está associado ao projeto Trilhas está dentro desse projeto.

- O Ciência e Cultura foi o último a ser pensado, a ser formulado. Porque a gente queria alguma coisa que pudesse compor o trabalho com as ciências, mas também com a arte, porque os meninos gostam de desenhar, de expressar esse lado lúdico deles. E essa é uma coisa que a escola estimula. E aí veio essa ideia de trabalhar a ciência e a cultura. Aqui estão todos os conteúdos sistematizados e, além disso, o projeto de afetividade e o meio ambiente. No meio ambiente eles estão estudando o universo e, no afetividade, o corpo humano e as relações com o ambiente. Então é isso que tá aqui dentro desse Ciência e cultura.

- O Escola em cena envolve o teatro e toda a parte da cultura popular, mas os focos maiores são pro corpo e movimento, que é o trabalho com as máscaras, e, para o trabalho com teatro, que é desenvolvido com duas professoras. Uma trabalha com corpo e movimento e a outra com teatro.

- E o Arte na rua que é tudo de arte que a escola faz, mais estas experiências com a cultura popular. Então é onde a gente vai levar pra rua as experiências do boi, do congado, da folia de reis, dos folguedos de uma maneira geral. E também tudo o que se faz na escola nesse viés da arte. Tanto envolve a literatura, quanto a disciplina de artes, quanto envolve qualquer comunicação que os professores queiram fazer em torno de uma certa ludicidade na

relação com o conhecimento.”

Esse projeto é uma importante mostra de que a escola questiona as suas práticas e busca estratégias para um fazer diferente. Esse projeto, que tem como intenção se renovar a cada bimestre, teve o encerramento da sua primeira edição no dia 29 de Setembro de 2012, em um evento no qual foram apresentadas práticas resultantes dos trabalhos desenvolvidos. Ele aconteceu na própria escola em um sábado de manhã e contou com a presença de alunos, professores, pais, irmãos e avós, convidados que encheram o pátio da escola. Além da apresentação dos projetos desenvolvidos no interior do Giros, aquele evento também significou um momento de confraternização, principalmente durante o intervalo das apresentações, quando todos se reuniram em torno de uma linda e farta mesa de lanche, que foi montada com delícias oferecidas pela escola e também trazidas pelos pais e alunos e compartilharam aquele momento. Diante de tudo que vivenciei naquele dia pude perceber a existência de uma parceria entre a escola e a comunidade, o que se evidenciou a partir do interesse da escola em tornar a comunidade parte do seu projeto, da contrapartida da comunidade que participa do evento naquele sábado de manhã, do interesse e empenho dos alunos e professores nas apresentações e no entrosamento de todos aqueles atores, que organizaram e compartilharam um café da manhã juntos.

Os trabalhos realizados nos projetos estavam espalhados por toda a escola. Era tudo muito colorido, muito bonito. Havia cartazes, pôsteres, diversos trabalhos e até mesmo pinturas nas paredes, que iam de releituras dos girassóis de Van Gogh a criações dos próprios alunos sobre árvores da vida e sobre afetividade. Havia também salas inteiras dedicadas às produções dos projetos e um tipo de túnel, através do qual se podia passar por dentro do corpo humano. Pra além de tudo o que estava exposto, houve ainda uma divertida apresentação de teatro, emocionantes apresentações do coral e até um baile de máscaras. Participar daquela manhã significou para mim poder conhecer um pouco mais sobre aquela escola, numa estratégia de observação que envolve os sentidos. Apresento uma leitura disso na perspectiva trazida por Maria Aparecida Bergamaschi e Ana Luisa Teixeira de Menezes (2009, p.23),

que é a de valorizar o que “podemos conhecer através dos sentidos”. Da mesma forma que as autoras, acredito que esta forma de investigação possibilita ao pesquisador uma riqueza de percepções sobre o campo, e da mesma forma que elas, acredito que esta forma de investigação “não seja inferior à racionalidade que a pergunta crê possuir”.

Sentados em bancos enfileirados no pátio da escola, pais, alunos e professores ouviram Cecília, que, através de um microfone, falou sobre a realização do projeto:

Eu queria explicar pros pais o que vem acontecendo aqui na escola. Vocês estão vendo aqui nas paredes, alguns cartazes, painéis. O primeiro deles está escrito Giros, aqui em cima. É uma ideia que nós tivemos pra trabalhar com o conhecimento na escola, mas um conhecimento que também toca a vida e a arte. Os professores se empenharam nestes trabalhos que vocês estão vendo aqui hoje. Várias situações ocorreram nesses dois meses, e como é que acontecem esses projetos? Eles não acontecem mais em sala de aula, as crianças escolhem aquilo que eles querem participar, aquilo que eles querem fazer. E cumprem uma tarefa proposta pra terminar em 40 dias. Então, já tem 40 dias que estamos fazendo isso tudo que vocês estão vendo aqui hoje, né?! Hoje nós estamos apresentando o boneco Jamanta, tá ali o Jamanta júnior, que foi um projeto realizado no Giro Ciência e Cultura. O Giro Ciência e Cultura trabalhou com o Jamanta Júnior, que é uma entrada pelo corpo humano. E quem entrar dentro daquele boneco, os meninos vão explicar o que está acontecendo na barriga do boneco.

Dentro dessa sala aqui do meu lado, o projeto “Meio Ambiente”, que também está no Giro da Ciência e Cultura, tem o projeto da professora Edivânia, que é o do meio ambiente, que é uma entrada no sistema solar, no universo... não é isso? Os meninos fizeram essa sala e construíram isso tudo nesse tempo.

Nas paredes da escola tem o projeto da professora Magali, que

trabalhou com uma turma as árvores da vida. E lá no final das paredes da escola ela trabalhou com as releituras de textos sobre coração. Então o projeto chamou “De coração pra coração”.

Na sala lá em cima, do 9º ano, tem a apresentação do projeto “Fio da História”, que também tá dentro desse Ciência e Cultura, que é com a professora Alice. Ela trabalhou com as memórias de escola e as memórias das crianças.

Na graminha que a gente têm aqui a frente, o projeto da professora Cláudia vai ser apresentado com um teatro que está dentro daquele Escola em cena. Naquele último cartaz está o que a gente vai trabalhar ali, no que cabe dentro da encenação, vai nos ajudar nessa parte da brincadeira, da arte e da música. O Brincante foi esse apresentado aqui, mais as brincadeiras que vão acontecer na sala da Educação Infantil.

E o “Arte na Rua” vai pra rua. Nós temos algumas casas acolhedoras, durante a semana a gente vai visitar a comunidade, levando tudo o que a escola está conhecendo, tudo o que os meninos estão aprendendo pras ruas do bairro.

Então era isso o que eu tinha a dizer, a Virgínia informou que agora as coisas irão acontecer em momentos diferentes.. então quem quiser visitar primeiro o boneco, tem que fazer uma fila pra entrar na barriga do boneco. O pessoal da Educação Infantil, a professora Aline e a professora Gisela e mais as outras, a Érica, estarão fazendo uma vivência dentro da sala de aula, mostrando o que as crianças estão aprendendo. E quem quiser assistir o teatro da professora Cláudia, é aqui fora mesmo, no pátio. E as outras pessoas fiquem livres pra visitar as paredes e visitar também a sala do 9º ano, com o projeto “Fio da História”, que também está muito interessante.

Tenho como objeto de estudo o cotidiano desta escola, que convida os pais a conhecerem as suas práticas e projetos, que divide com a comunidade o trabalho que desenvolve com os alunos. Tratar destes acontecimentos significa contar a história que tradicionalmente não é documentada, dando visibilidade àquilo que acontece no “chão da escola”, o que acaba por tornar parcial a

versão oficial. Sob esta perspectiva evidencia-se a construção da escola por aqueles que estão presentes no seu cotidiano. Como trazem Elsie Rockwell e Justa Espeleta (2007, p.3):

A escola é, na teoria tradicional, uma instituição ou um aparelho do Estado. Tanto na versão positivista (Durkheim), como nas versões críticas (Althusser, Bourdieu), sua pertença ao Estado transforma-a automaticamente em representante unívoca da vontade estatal. A escola tem uma história documentada, geralmente escrita a partir do poder estatal, a qual destaca sua existência homogênea. Nesta interpretação, a escola é difusora de um sistema de valores universais ou dominantes que transmite sem modificação. Na versão positivista, a escola, além de conseguir a inculcação dos valores e normas comuns à sociedade, consegue também a realização dos direitos civis e da justiça social. As versões críticas da escola, baseando-se na própria história documentada, demonstram por sua vez seu caráter reprodutor da ideologia dominante e das relações sociais de produção. Sustentam estas versões, com valoração oposta, o conceito de escola homogeneizante, cuja determinação fundamental é estatal e estrutural.

Coexiste, contudo, com esta história e existência documentada, outra história e existência, *não documentada*, através da qual a escola toma forma material, ganha vida. Nesta história, a determinação e presença estatal se entrecruza com as determinações e presenças civis de variadas características. A homogeneidade documentada decompõe-se em múltiplas realidades cotidianas. Nesta história não-documentada, nesta dimensão cotidiana, os trabalhadores, os alunos e os pais se apropriam dos subsídios e das prescrições estatais e constroem a escola.

4 – Acompanhando os projetos

Neste movimento de pesquisa acompanhei os dois projetos desenvolvidos pela professora de História e as reuniões semanais de orientação desta com a coordenadora pedagógica. Venho agora apresentar estes momentos e aspectos das minhas compreensões sobre eles.

Tanto o Projeto Boi-Bumbá do Maranhão quanto o Projeto Jeito de ser

criança aconteciam no período da tarde, das 13h às 15h30min. O primeiro era realizado às quartas-feiras, enquanto o segundo às segundas-feiras. Já as reuniões de orientação eram realizadas às sextas-feiras de manhã, no curto espaço de tempo que vai de 8h20min até às 9h30min.

4.1- O Projeto Jeito de ser criança: memórias historiadas pelos alunos do 6º ano

O projeto Jeito de ser criança: memórias historiadas pelos alunos do 6º ano surge como um desdobramento de um projeto anterior, que faz parte do projeto político-pedagógico da escola, o Fio da História. Segundo Medeiros, o projeto Fio da História (2011, p.104):

“(...) foi pensado a partir de duas proposições iniciais: a preservação da infância e das experiências através da memória e a valorização das práticas culturais das crianças, de seus familiares e de diferentes grupos humanos. Constituiu-se em um exercício contínuo de diálogos, de organização de registros de experiências, de comparação das experiências dos mais novos com as dos mais velhos. Tudo isso colocou em evidência o dinamismo dos processos de “rememoração” que, para a escola, eram importantes para a criação de vínculos mais densos com as famílias das crianças, entre elas próprias e com os professores. Os registros dos acontecimentos indicavam a partilha do vivido e por isso, permeavam a restituição de um passado ressignificado no presente. O que contava não era o grande feito de alguém priorizando o seu personalismo. Contavam as ações cotidianas das pessoas e as possibilidades das interpretações sobre elas, assim como a trama de significados que se trançou na partilha das narrativas que se multiplicavam”.

Este projeto era realizado nas tardes de quarta-feira, tendo como público alvo os alunos que participaram da pesquisa de doutorado realizada pela coordenadora pedagógica. Esta informação foi comunicada aos alunos no momento de apresentação do projeto pelos professores. Apesar disso, alguns que não fizeram parte desta experiência se interessaram em participar dele mesmo assim.

A ideia inicial era a de trabalhar com as lembranças dos alunos que participaram desta pesquisa, no sentido de recuperar como os alunos lidam com as memórias que foram trabalhadas durante a construção da tese. No entanto, no primeiro dia, a partir da realização de uma atividade em que trechos geradores da época da pesquisa foram apresentados aos alunos, os rumos deste projeto começam a ser alterados. Trechos da pesquisa com falas dos alunos são exibidos em um projetor multimídia, com o objetivo de que seja descoberto a quem pertence tal fala. Ao longo desta atividade, são disparadas memórias nos alunos pra além das vivências da época da pesquisa e, a partir de então, começa-se a caminhar em outras direções.

Diário de campo – Quarta-feira 15/08/12

Hoje é o primeiro dia do projeto, chego na escola e sou informada que ele irá acontecer na biblioteca. Ao entrar na sala me deparo com um semicírculo, onde estão sentados os alunos, Alice e Cecília. À frente daquela disposição se apresenta a projeção de um projetor multimídia, para o qual todos concentram os seus olhares. A atividade desenvolvida com os alunos consiste em uma exposição, através do projetor, de trechos da tese de doutorado da coordenadora pedagógica, da qual aqueles alunos e aquela escola foram sujeitos. O conteúdo destas projeções são referentes a narrativas sobre as crianças participantes da pesquisa. A professora realiza a leitura dos textos e os alunos têm o desafio de tentar descobrir quem é a criança da qual o texto fala. Para isso as crianças são instigadas a lembrar do que acontecia quando a pesquisa estava sendo realizada. Os textos funcionam como disparadores de memórias sobre a época da pesquisa, de forma que a partir deles as crianças começam a falar sobre aquilo de que se lembram.

Chega a hora do intervalo. Neste momento, a coordenadora é chamada a resolver um problema na secretaria da escola e não pode retornar para a sala para dar continuidade à dinâmica. Sendo assim apenas a professora continua o trabalho com as crianças.

Após a leitura de todos os pequenos trechos e da identificação dos alunos, a dinâmica passa a consistir em reler um deles e responder as seguintes perguntas: o que mais podemos falar sobre este aluno? O que mais podemos acrescentar naquele texto? A atividade continua com um trecho que se refere à aluna Camila. A história contada pela Camila é sobre a perda de uma tia, que faleceu num acidente de carro em que a menina estava presente. Os alunos se lembraram de quando esta situação aconteceu e, depois de tecerem muitos comentários, se põem a narrar histórias de perda que aconteceram em suas famílias. Os alunos se mostram muito interessados por estas histórias e a professora permite que eles continuem falando sobre elas.

Ao final da aula, Cecília retorna à biblioteca e se inteira do movimento realizado até então. Ela percebe que a atividade de reconstrução dos textos projetados com os alunos foi interrompida, suprimida pelas histórias de perda. Diante desta nova situação a coordenadora se insere na dinâmica, introduzindo uma conversa sobre a possibilidade de nas suas casas haver objetos das pessoas que já morreram. Diante deste direcionamento os alunos ficam empolgados, de forma que se atropelam pra contar as suas histórias.

Pude perceber que as crianças estavam gostando muito de estar ali, de tal forma que quando toca o sinal indicando o fim da aula, algumas dizem que não querem ir embora, que não querem parar a atividade. É possível perceber que a aula muda de rumo diante de uma demanda dos alunos, o que aponta uma sensibilidade da professora e da coordenadora em direção aos anseios de seus alunos. Esta mudança ganha força e se estende, de forma a alterar a direção de todo o projeto. Esta mudança só se faz possível a partir da perspectiva que norteia este trabalho e que elas consideram o grande desafio do Giros, que é a de não ter um plano de trabalho pronto e acabado, mas de construí-lo no próprio caminhar, a partir do que é apresentado como demanda pelos alunos. A temática do trabalho é deslocada e passa a girar em torno das memórias de perda dos alunos.

Essa postura evidencia o lugar central que o aluno ocupa na escola. Sob a perspectiva de Gimeno Sacristán (*Op. cit.*) considero esta como uma forma de a escola dar voz aos alunos, de deixar claro o lugar que eles ocupam dentro das escolas para os adultos que atuam nelas, na medida em que aquilo que os alunos pensam sobre a escola é levado em consideração. A importância de levar em conta o que querem os alunos está relacionada de forma direta com o sucesso deles na escola. Segundo o autor (*op. cit.*, p.201), uma boa parte da falta de simpatia dos estudantes com a escola e com o que se ensina nelas está no conteúdo e na forma como se organiza a *cultura curricular*, que para ele, se organizam hoje como conglomerados singulares de tópicos que nos são apresentados como se fossem realidades que não se podem evitar ou mudar, que um dia devem ter sido descobertas repentinas e que não há alternativa possível.

O que acontece nessa escola com o projeto Giros vai na contramão desta ideia, na medida em que a escola sai de seu lugar e repensa a forma de trabalho, de organização do tempo escolar, da dinâmica das matérias e da própria sala de aula, a partir das demandas daquela realidade. A inovação pedagógica no currículo não é algo priorizado nas práticas e políticas educacionais e de formação de professores. No entanto, projetos que partem das histórias dos alunos buscam fazer isso. Mexem na cultura curricular, na forma tradicional de elencar conteúdos e disciplinas canônicos. (*op. cit.*, p. 203.) Neste sentido, a escola mudou a lógica dos projetos à tarde buscando transformá-los em algo prazeroso para os alunos, tanto na escolha dos temas dos projetos, quanto na forma de adesão deles, que é por interesse. Gimeno Sacristán fala sobre a importância de haver um pacto entre a instituição e o aluno, no que se refere a um equilíbrio entre as satisfações que o aluno obtiver e as renúncias que seja capaz de admitir no papel de aprendiz. Acredito que desta forma se faz importante que aquilo que seja oferecido pelo ambiente escolar seja interessante aos olhos deles. Esta é uma forma de buscar a atenção e o interesse dos alunos pelas aulas, como diz o autor, mais do que o aumento da disciplina e da rigidez dentro da escola. Sobre isso Gimeno Sacristán coloca (*Op. cit.*, p. 207):

“para aqueles que pedem mais esforço e disciplina para a

melhoria da qualidade de ensino, recomendamos que se preocupem mais com a obtenção de prazer dos estudantes com o que lhes ensinam e com a transformação na sala de aula em um esforço de fruição e não de sofrimento.”

Outro aspecto que merece ser abordado é a forma com que os alunos tratam os professores. Diferente das escolas pelas quais já passei, em que os alunos maiores tratam as suas professoras pelo nome, por “professora” ou por “dona”, nessa realidade as professoras são chamadas de “tia”, mesmo pelos alunos do segmento final do Ensino Fundamental. A primeira vez que ouvi uma aluna do 7º ano chamar a professora desta forma, confesso que achei estranho, afinal, os adolescentes buscam repudiar todas as atitudes que possam os aproximar de ser criança. No entanto, com o passar dos dias, pude perceber que a relação que é estabelecida entre os profissionais daquela escola e os alunos, é pautada no carinho, na preocupação e no cuidado, permitindo que laços afetivos sejam criados e que, mesmo adolescentes, continuem chamando as professoras, coordenadoras e, mesmo a diretora, de “tia”. Acredito que, atrelado a esta característica da própria escola, de tratar os alunos de forma especial, o fato de a maioria destes alunos estudarem na escola desde bem pequenos também seja um fator que contribua para a criação destes vínculos de afeto.

Ao longo do trabalho de campo, presenciei situações que evidenciam a grande responsabilidade que é atribuída ao coordenador pedagógico, no sentido de resolver problemas e demandas que surgem no cotidiano da escola. Situações em que a coordenadora precisa abandonar o que está fazendo, pois está sendo requisitada em outra instância, fazem parte das suas rotinas de trabalho. Da mesma forma que a coordenadora foi chamada na secretaria da escola neste primeiro dia do projeto, presenciei outros momentos deste tipo, como nas reuniões semanais de orientação entre a professora e a coordenadora, em que esta última foi chamada a conversar com pais de alunos, com professores e com a própria diretora. Outras vezes ainda, os coordenadores pedagógicos assumem para si funções que não são suas, como no episódio narrado abaixo:

Em um determinado dia, cheguei à escola um pouco antes do horário do início das aulas, quando os alunos estavam no Horário de Convivência, que é um tempo livre, depois do horário do almoço, em que eles ficam à vontade para brincar, conversar, correr ou ler. Neste dia, me deparei com uma situação peculiar. Os alunos não estavam espalhados pelo pátio e pela quadra da escola, como de costume. Havia um verdadeiro amontoado de gente no meio do pátio. Eram os alunos que rodeavam a coordenadora pedagógica. Esta estava sob uma cadeira, falando bem alto e em tom bem sério com eles. Aquela situação era uma conversa, em que a importância do caderno estar com a matéria em dia, era a pauta. O desfecho daquela conversa foi um aviso importante: todos teriam que levar seus cadernos para a coordenadora dar um visto.

Dar visto no caderno dos alunos é uma atividade comum na rotina da escola, até então não há nada de anormal nisso. Porém, esta é uma função desempenhada pelos professores e não pela coordenadora. No entanto, esta, com a intenção de resolver aquela situação, alega ter que fazer isso, uma vez que os cadernos de muitos dos alunos estavam incompletos e que esta é uma constante que não pode continuar existindo.

Com relação ao desenvolvimento deste projeto, a sensibilidade da professora permite a continuidade do trabalho com as memórias de perda com os alunos. Sendo assim, os alunos que ainda não haviam apresentado as suas memórias de perda se põe a narrá-las na sala de aula. Inicialmente alguns se recusam a falar sobre essas lembranças, no entanto, motivados uns pelos outros, todos acabam contando sobre elas. Na hora do intervalo a professora me pede para ajudá-la a passar giz de cera em folhas de ofício, que seriam utilizadas pelas crianças para escrever as memórias que haviam narrado oralmente. Segundo a professora, aquele trabalho que estávamos fazendo nas folhas era algo necessário, porque lugar para se escrever memória tem que ser um lugar bonito. Enquanto coloríamos as folhas de ofício, perguntei sobre a coordenadora, se ela havia vindo. A professora não sabia, mas diz que provavelmente algo aconteceu para ela não estar participando daquele momento. Depois do recreio, os alunos desenvolvem a atividade, produzindo

os seus textos sobre as memórias de perda. As crianças entregam os textos para a professora, que lê um a um antes de recebê-los.

A questão das memórias de perda se torna então o carro-chefe do projeto. As ações são pensadas pela coordenadora e pela professora no sentido de dar prosseguimento a esta empreitada. Nos encontros de orientação que as duas têm nas sextas-feiras de manhã, os possíveis caminhos para este projeto são desenhados, de forma que é a partir do que acontece ao longo da semana que os próximos passos são fechados. Neste movimento a professora sempre relata as atividades que realiza, abordando os aspectos que deram certo, as dificuldades encontradas e as reações dos alunos diante do que lhes é proposto.

Em uma das aulas a professora se depara com um desinteresse dos alunos pela temática das memórias de perda, o que não havia acontecido até então. Eles estavam muito agitados e falantes, de forma que resistiram à proposta de atividade trazida pela professora, de finalizar o processo de escrita das suas memórias. Diante dessa situação a professora terminou a aula alguns minutos mais cedo, interrompendo a atividade. Ela desceu com os alunos para o pátio, para um momento mais livre, onde eles sentaram em grupos e ficaram conversando aguardando pelo sinal. Considero esta atitude da professora como sensível, na medida em que ela não forçou os alunos a finalizarem uma tarefa que naquele momento não estava se mostrando interessante para eles, preferindo interromper a atividade naquele dia e trazê-la na próxima aula.

Este acontecimento revela que a rotina da escola é algo dinâmico, mesmo imprevisível. Há dias em que uma aula comum, com o uso “do cuspe e do giz” abre espaço para grandes discussões, para reflexões sobre diversos temas e outros em que aulas bastante elaboradas não conseguem sequer acontecer. Há momentos em que os alunos não querem participar e o professor tem muitas dificuldades em colocar em prática aquilo que pensou para a sua aula. Será um problema na forma de abordagem? Será que a perspectiva utilizada pelo professor não está conseguindo atingir os alunos de forma a interessá-los? Como traz Gimeno Sacristán (2005), é preciso nos inquietarmos diante destas questões. Segundo o autor, o desafio dos educadores está em

saber tornar os conteúdos interessantes aos alunos, de forma a incitar a sua aprendizagem.

Houve outro episódio em que a dinâmica proposta pela professora não se mostrou interessante para os alunos, que resistiram mais uma vez.

Em um dia do projeto, a professora organizou a sala em círculo e tentou dar início à dinâmica que havia pensado para aquela aula. Ela levou o texto dos alunos pra casa, os leu e trouxe para a sala de aula. Ela trouxe também um livro, chamado Uma meia azul. Hoje os alunos estão mais agitados do que o de costume. Estão mais falantes e inquietos. No entanto, a professora se esforça para começar a atividade proposta. Por iniciativa dela, um aluno que é músico, toca um pouco de violão para a turma, ele começa com uma música africana, que todos conhecem, por já ter sido aprendida no coral da escola, toca ainda algumas músicas populares e folclóricas. A professora diz que este momento é pra acalmar o coração. Esta dinâmica dura alguns minutos, mas não vai adiante, os alunos demonstram não querer participar dela.

A professora então dá prosseguimento à aula. A sala está organizada em formato de círculo. O projetor multimídia é ligado e um texto daqueles sobre as memórias de perda que foram produzidos na aula passada é projetado. A autora lê a sua redação e, a partir da leitura do texto, a professora inicia uma atividade, que ela denomina de “ampliação das informações nos textos”. A forma de escrita da turma é problematizada, de forma que, todos juntos, vão ajustando a escrita do texto, num processo de melhorar a forma de escrita do aluno e de trazer mais informações sobre a memória de perda que está sendo apresentada.

Em determinado momento a coordenadora chega na sala e a professora logo a informa sobre o fato de que os alunos não quiseram cantar, que, conforme eles disseram, só o faziam com a tia Cecília porque com ela “tinha que cantar”.

Esta situação gerou reações diferentes nas duas. A professora questiona se com ela os alunos têm opção, como se não tivessem que realizar o que ela propõe. A professora se sente sem autoridade dentro da sala de aula, como se não fosse ela que definisse as atividades a serem realizadas pelos alunos. Por outro lado, a coordenadora, ao saber o que os alunos disseram, os pergunta se eles não gostam de cantar, questionando se com ela aquilo era como uma obrigação, uma tarefa ruim que eles tinham que cumprir. Esta situação gerou um verdadeiro mal-estar...

Buscando contornar a situação com a professora, a coordenadora combina com os alunos que após o intervalo todos irão cantar. Chega a hora do intervalo e, quando os alunos saem, a história deles quererem ou não cantar retorna entre as duas, que conversam e apontam o fato dos alunos respeitarem mais a coordenadora do que a professora e, por isso, não se recusarem a realizar as atividades propostas por ela. A coordenadora aponta esta condição como complicada, uma vez que o seu papel é atrelado, muitas vezes, à disciplina, à ordem na escola. Ela diz que não é bom ser vista desta forma pelos alunos.

Até que ponto a professora e a coordenadora conseguiram refletir sobre os motivos que levaram os alunos a não quererem cantar as canções propostas naquele dia? Além disso, questões relativas à forma com que a coordenadora e a professora são percebidas pelos alunos vieram à tona. Em que medida foi mobilizada uma reflexão pautada nas percepções e reações dos alunos?

Retomando a dinâmica do projeto, após a reescrita do texto da aluna, juntamente com a ajuda dos alunos, que vão fazendo interferências no texto, a proposta da professora é confeccionar fichas de lembranças tendo como disparador o livro “Uma meia azul”. A ideia é fazer uma relação com o que acontece na história, em que o menino Téó tem um longo cachecol que arrasta no chão, onde vão se agarrando pedacinhos de coisas dos lugares por que ele passa, relativas às suas vivências. O menino usa o cachecol pra guardar estas coisas. Esta atividade, que já foi realizada pela coordenadora com os alunos

anos antes, consiste na leitura da história, a escrita de lembranças dos alunos em pedaços de papel e em amarrar essas memórias em um cachecol. As memórias sobre as quais os alunos vão escrever são relativas às pessoas da família que já faleceram, dando continuidade ao trabalho das aulas anteriores. Esta atividade é desenvolvida da seguinte forma:

Após o recreio Cecília senta à frente da turma e, com o livro na mão, começa a introduzir com os alunos a história da meia azul, que eles dizem já conhecer, já terem ouvido no 5º ano. Ela começa a atividade problematizando com eles o título e a capa do livro, a partir das lembranças dos alunos sobre o texto. Em seguida ela lê a história para eles e depois volta no texto apresentando as imagens, as problematizando com os alunos - O que esta história tem haver com a nossa vida? Pergunta Cecília. A gente também guarda coisas, como o menino que virou um passarinho? Ao serem instigados, os alunos narram objetos que guardam de quando eram pequenos. Depois deste momento, em conjunto, desenvolvem a próxima etapa da aula, que envolve a construção da ficha a ser amarrada no cachecol: a professora entrega os textos escritos por eles na aula anterior e a coordenadora passa no quadro quais informações devem conter as fichas que irão produzir. Quando os alunos terminaram as fichas, entregaram à Alice que as prendeu no cachecol.

Como atividade final do projeto os alunos reescrevem os textos sobre aqueles que perderam, a partir das informações que escreveram nas fichas. Junto com a coordenadora e com a professora os ajudei a escrever este texto final, num processo de trabalhar a construção textual e de corrigir os erros de português. O objetivo das duas é que os alunos transitem das memórias de perda para as memórias que têm com aqueles que se foram, ainda em vida. Para isso, no último dia do projeto, a proposta da professora é que os alunos passem a limpo os textos que escreveram sobre as memórias de perda.

Neste dia a coordenadora permanece na sala durante toda a aula. Enquanto os alunos, a partir das outras versões escritas nas aulas

passadas passam os seus textos a limpo, as duas conversam sobre o fechamento deste projeto. Quando retornamos do recreio, a coordenadora e a professora dão continuidade à dinâmica, retomando com os alunos o percurso deste projeto e conversando sobre o que os alunos acharam de ter participado dele.

Em seguida, para retomar o percurso percorrido, uma história que já foi trabalhada no começo do projeto é retomada. A história é sobre um lagarto que perdeu a memória. Como os alunos não se lembram muito bem dela, a história é recontada a partir de algumas imagens, produzidas pelos próprios alunos. Estas são colocadas no meio do círculo, sob um pano com estampa africana. A coordenadora então tem a ideia de recontar a história enquanto dois alunos, posicionados no centro do círculo, organizam as imagens na ordem em que vão acontecendo.

Outra dinâmica é pensada e proposta pela coordenadora, que é a dos alunos recontarem as histórias a partir das imagens que estão no centro do círculo e, a partir deste ponto, a professora começa um movimento de relacionar a história do lagarto com o trabalho em torno das memórias de perda. Depois desta dinâmica uma aluna pergunta se as memórias de perda deles não serão lidas na roda. A professora concorda com o pedido da menina e todos leem os seus textos.

Esta dinâmica, não planejada, mas muito acertada a meu ver, me fez perceber mais uma vez no quão dinâmico é o dia-a-dia na escola. Não é possível planejar todas as ações e atividades que serão realizadas na sala de aula. As demandas variam de acordo com os grupos de alunos que fazem parte das turmas, o que nos permite perceber que não existe uma única forma de se trabalhar na sala de aula, sendo a própria prática que, muitas vezes, ensina e provoca reflexões no professor, que o faz perceber isso. Nesse sentido, um projeto como este, o Giros, é muito importante, na medida em que o desenho dos projetos vai ganhando colorido ao longo do seu desenrolar.

Por fim, os textos são agrupados e recebem uma capa com o título: *Sagrados Segredos*. Este fica exposto no dia em que o projeto é apresentado à comunidade. No entanto, as suas folhas permanecem fechadas com um clip, porque segundo os alunos, aqueles são segredos que não podiam ser revelados a todos, eram para serem partilhados apenas com as pessoas que fizeram parte do projeto.

Como fechamento daquele último dia do projeto, os alunos ganham voz também para manifestar as suas impressões do que vivenciaram. A coordenadora pede a eles para darem as suas opiniões: *“Se vocês tivessem que contar pra alguém o que aconteceu aqui como seria? O que vocês fariam? Até mesmo pra convencer alguém a participar deste projeto. O que vocês diriam?”*. Esta maneira de fechar o trabalho, ouvindo o que todos têm a dizer, aponta para uma disponibilidade de escuta da professora e da coordenadora, que realizam uma parceria que tem como base o diálogo.

O trecho que segue agora é sobre esta conversa final, realizada no último dia do projeto. Nele, aparecem impressões e opiniões de todos que fizeram parte dele.

Cecília – então gente, nós estamos encerrando. O que vocês teriam pra falar pra Alice, pra mim, pra Amanda?

Alice – Oh! A Paloma quer começar a falar..

Cecília – Então vamos lá, vamos ouvir a Paloma. Paloma, o que você quer falar sobre o trabalho? Se vocês tivessem que incentivar o colega a participar do projeto Fios da História, nesse giro da memória, o que é que vocês fariam pros colegas de vocês? Porque agora vocês vão procurar outros projetos. Mas também nada impede de repetir, porque a gente não vai trabalhar com as mesmas coisas. Né Alice?

Alice – é verdade, não vamos.

Aluna – eu gostei desse projeto, mas ele também foi um pouco chato.

Cecília – o que é que foi um pouco chato?

Aluna – ah, lembrar de quem já morreu...

Aluno – na verdade num foi chato, foi triste.

Aluna – eu estou falando o que eu acho, e eu achei chato.

Cecília – você qualificou de uma maneira e ele de outra. Vamos lá, e você (apontando para outra aluna), qual avaliação que você faz?

Aluna 2 – ah tia, no começo eu achei que não ia ser tão legal como foi.

Cecília – mas porque foi tão legal?

Aluna 2 – porque assim, mexeu com os familiares que a gente nem fala mais.

Cecília – ah tá, porque mexeu com familiares que estavam esquecidos, que não conversa sobre eles mais. Né?

Aluna 2 – isso.

Cecília – e você acha que agora você aceitou isso mais?

Aluna 2 – acho que sim.

Cecília – mais alguém quer fazer avaliação? Depois eu vou fazer a minha, a Alice e a Amanda vão fazer as delas.

Aluna 3 – ô tia, ô tia, eu quero. Eu gostei de ficar escutando histórias do passado e também porque me fez lembrar de coisas que eu não lembrava, me fez lembrar da minha vó. Principalmente naquele dia da história do Téo Léo.

Cecília – agora vamos ouvir outra aluna.

Aluna 4 – eu não gostei muito.

Os alunos estão muito agitados e a coordenadora pede pra eles deixarem a colega falar.

Cecília – Do que você não gostou muito?

Aluna 4 – de ficar lembrando ontem nas pessoas que já morreram.

Cecília – Isso te incomodou um pouco?

Aluna 4 – Ahan.. ontem eu fiquei com medo de noite.

Alice – mais alguém esta afim.. mais alguém quer se colocar? Não, então agora é minha vez. Quando o projeto surgiu pra mim foi um desafio. Um desafio. Primeiro porque lidar com memórias não é algo muito tranquilo. As pessoas às vezes se negam a lembrar das coisas, nem sempre querem compartilhar delas. Mas tinha um sentido e um viés, que era o de retomar as falas de vocês no processo de pesquisa desenvolvido por Andréa Medeiros com alguns de vocês aqui na escola. E aí pra mim foi um aprendizado cotidiano, porque eu tive que associar algumas coisas que eu tinha pensado, em termos de história e de memória com muitas coisas que Cecília me pôs pra pensar e que vocês mesmos me puseram pra pensar toda semana. E acabou que em determinado momento, o que tinha vindo pra operar nas memórias da pesquisa, tomou um outro rumo e, agora como eu acabei falando aqui, de certa forma tinha uma ligação com o menino e o lagarto lá, e eu não tinha me dado conta disso. Me dei aqui agora, que envolveu essa coisa do viver e do morrer. E quando começamos a falar em memórias de perda, eu saí daqui da escola muito pensativa, porque eu mesma sou uma pessoa que tive umas perdas na minha história que não gosto de lembrar delas. Então eu fiquei muito pensativa com relação a isso, se isso ia acontecer de fato, como isso poderia acontecer. Acabou, que teve até um dia que a turma estava muito agitada e que eu acabei ficando com vocês lá embaixo no pátio, né?! Nesse dia eu fiquei pensando assim: será que eles estão agitados por causa do calor, será que tão agitados porque não estão afim mesmo, será que estão agitados por outras coisas, nós aqui na sala de aula redimensionamos de várias formas.. E quando eu cheguei em casa eu acabei me dando conta de que quando a gente mexe com memória de perda, muitas vezes a gente se nega a trabalhar com elas. Então eu enfrentei esse bloqueio de vocês. Teve uma quarta-feira aí que teve uma resistência mesmo no sentido de trabalhar

essas perdas. Mesmo porque a gente estava falando dos textos, das reescritas dos textos. Eu fiquei muito feliz quando na aula passada vocês conseguiram produzir, conseguiram organizar, com a ajuda da Ana Clara uns, com ajuda da Amanda outros e com a minha ajuda outros. Vocês conseguiram organizar os textos de vocês, trazer as lembranças das características físicas, das características emotivas, de sentimento, de vivência pra dentro do texto. Olha que preciosidade. Eu achei muito positivo e eu quero agradecer a vocês por esses momentos em que eu pude compartilhar isso com vocês. Isso é muito interessante.

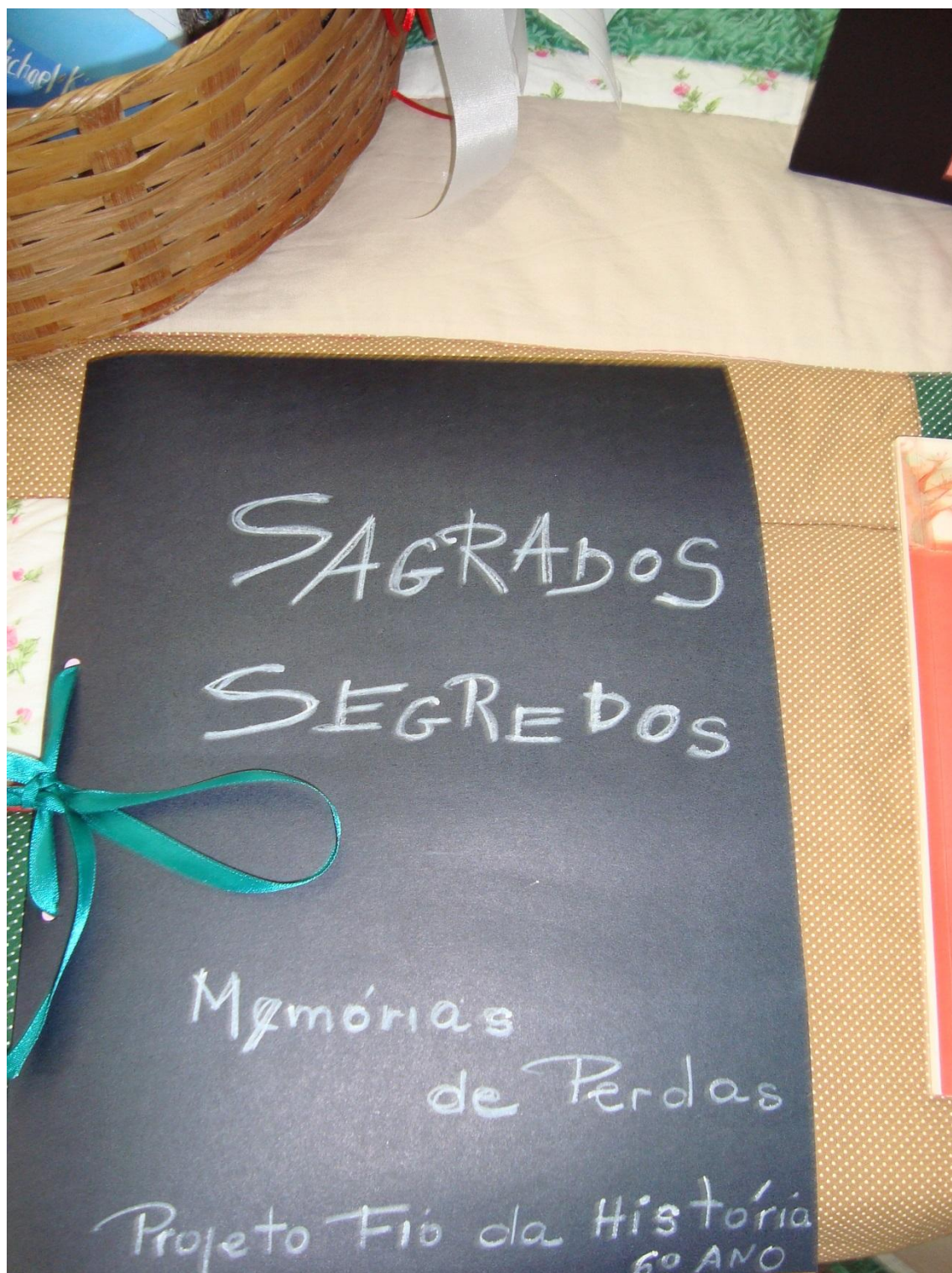
Cecília – Agora a gente vai ouvir um pouquinho a Amanda, porque a Amanda acompanhou o trabalho, foi um prazer pra gente está recebendo a Amanda aqui, então vamos ouvir a opinião dela, ou apenas eu que tô curiosa?

Alunos – eu tô curioso, eu também..

Amanda - Quando eu vim pesquisar aqui nessa escola, os nomes de alguns de vocês eu já tinha ouvido, eu já tinha lido, por conta do trabalho da Cecília. Acompanhar esta turma e conhecer as carinhas daqueles nomes que eu já tinha ouvido, já conhecia alguma história da vida de vocês, isso já foi muito legal, foi muito interessante. Eu também não sabia sobre o que este projeto tratava.. eu confesso que ele foi muito mais interessante do que eu podia pensar. Desde o ano passado eu não estou dando aula, eu tô fazendo o mestrado e trabalhando, mas não como professora. E esse período em que eu acompanhei vocês me deu uma vontade de voltar pra escola... me fez lembrar o quanto é bom, é legal estar com vocês e no quanto a gente aprende. Como a gente ressignifica as coisas que a gente pensa em fazer na sala de aula, na medida em que o trabalho com vocês vai levando a gente pra outro caminho. É muito bom quando no fim sai um trabalho tão legal, tão maravilhoso como esse. Foi muito interessante pra mim, mais do que conhecer essas histórias de vocês, acompanhar mesmo, estar com vocês nesse cotidiano. Hoje já é o 15º dia que eu estou aqui com vocês, já deu um

pedacinho bom.. mas é isso, vocês estão de parabéns, vocês são ótimos, muito inteligentes... Continuem assim. Foi muito legal pra mim.

Cecília – é isso que dá força pra gente inventar... (os meninos aplaudem) E agora nós vamos encerrando, hoje é o nosso último encontro, semana que vem então nós vamos levar essa história, nós vamos conversar com os pais a respeito do que aprendemos, a gente ainda não sabe como vai acontecer isso, nós vamos aprender fazendo, junto com vocês. E pra mim, que sou coordenadora dessa escola, que fiz a pesquisa junto com vocês, que contei com a colaboração de vocês o tempo todo e, que, continuo contando, e agora, com a Alice e a Amanda, foi um prazer acompanhar isso que aconteceu e ver o término desse projeto do jeito que aconteceu. Vocês estão de parabéns.



Livro dos Sagrados Segredos – 29/09/2012

4.2 – Projeto Cultura popular: o Boi-Bumbá do Maranhão

“Este é um projeto que tangencia a vida dos alunos, que busca trabalhar com temas que são significativos pra eles, que se relacionam com as práticas e

vivências deles, sendo algo que não vem com a arrogância prescritiva de determinar o que o aluno tem que aprender”.

Parto da fala da coordenadora pedagógica para contar sobre o que pude observar, vivenciar e compreender deste projeto no período em que estive acompanhando o seu desenrolar. A proposta deste trabalho, inserida na ideia do Projeto Giros, objetiva romper com a forma tradicional de trabalhar o conhecimento, propondo a realização de uma parceria com os alunos, de forma que eles consigam desenvolver um pensamento crítico a partir do que é apresentado enquanto conhecimento pela escola. Para isso, os projetos no seu interior são construídos enquanto estão acontecendo, ao longo do percurso, visando atender as demandas que vão sendo apresentadas pelos alunos. Este projeto sobre o Boi-Bumbá surge com a intenção de buscar compreender porque os adolescentes daquela escola estão negando as atividades relacionadas à cultura popular, das quais eles sempre participaram ao longo da sua vida escolar.

Segundo a coordenadora não é a fala moralista “isso é preconceito”, que poderia ser dirigida aos alunos quando eles criticam as manifestações da cultura popular, que irá fazê-los ter uma atitude crítica. Ela, enquanto funcionária da escola que me explicava sobre o projeto, localiza muito bem o contexto atual, em que os alunos têm negado a dança e negado a própria história e, a necessidade de a escola se posicionar diante disso. Segundo ela, esta negação acontece com os alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental. Diante desta posição de recusa, ela relata que se sentiu angustiada, *é como se nada do que tivesse sido feito pela escola tivesse prestado*. Este sentimento da coordenadora revela uma decepção diante de um trabalho de longa data, em torno da cultura popular e da própria festa do Boi-Bumbá, que faz parte da cultura dessa escola. Como a própria coordenadora afirma, o projeto foi pensado como uma entrada alternativa na temática da cultura popular, buscando compreender a relação de negação dos alunos com a festa do Boi.

Ao longo do período em que acompanhei o trabalho o meu desejo de compreender o que de fato estava por trás dessa postura de recusa dos alunos

teve um movimento crescente, dando corpo a uma questão que passou a se fazer presente junto a tantas outras que me mobilizavam ao longo da pesquisa: Em que medida estas práticas que fizeram parte da escolarização deles, quando alunos da Educação infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, se mostram atrativas hoje?

Durante as minhas observações de campo a negação dos alunos fica evidenciada através da recusa deles em participar de determinadas atividades e das críticas realizadas por eles às práticas da festa, às brincadeiras de boi e até mesmo às cores da roupa do boi. Da mesma forma, o esforço da professora e da coordenadora, que buscavam compreender melhor esta condição dos alunos se fazia constante.

Ao longo do projeto o trabalho da professora é desenvolvido sob a perspectiva do diálogo com os alunos, na medida em que o seu desenvolvimento se dá com base nas demandas que vão sendo apresentadas por eles. Sendo assim, as dinâmicas das aulas são organizadas de uma semana para a outra, o que exige um esforço contínuo, assim como uma busca constante de subsídios. Acredito que este movimento só foi possível na medida em que foi realizada uma parceria com a coordenadora, que deu o suporte necessário a esta forma de trabalho, na medida em que apresentava materiais, como livros e gravuras, assim como, dialogava com a professora semanalmente sobre o desenrolar das atividades, sempre planejando junto com ela os próximos passos a serem trilhados.

Na reunião semanal de orientação a professora relata para a coordenadora o andamento dos encontros com os alunos sempre a partir do que surgiu como demanda por parte dos alunos. Nesse sentido, a professora a interpela com questões sobre a festa do Boi-Bumbá ansiando levar respostas às questões levantadas pelos alunos. Em determinado encontro, Cecília esclarece questões sobre as especificidades da regionalização e das diferentes apropriações da festa do boi, nos estados do Maranhão e do Pará, além de emprestar alguns livros sobre a Festa para Alice. Diante do que presenciei neste encontro, se faz necessário destacar a importância deles, momentos em que tantos saberes são compartilhados. Assim como Alice, Cecília também se

empenha na tarefa de estudar, de buscar saber mais sobre esta temática, com o objetivo de estabelecer relações com a história e com a cultura popular. A coordenadora embarca na perspectiva da professora, com relação a dar continuidade ao andamento do projeto a partir da fala dos alunos. Nesse sentido, a coordenadora também se coloca no movimento de ler e de pesquisar sobre a temática do projeto, e argumenta sobre a importância desta perspectiva da professora, uma vez que aquilo que é interessante para os alunos está sendo levado em consideração, em detrimento de algo prescrito para ser cumprido.

Todo este processo evidencia a sensibilidade desta professora, que se propõe partir das falas dos seus alunos para dar continuidade ao trabalho, mesmo que, para isso, ela precise se desdobrar num esforço contínuo de aprender sobre a Festa do Boi. Ao mesmo tempo, esta é uma postura de abertura para escuta, de alguém que está disposto a aprender com o outro, que nesse caso é a coordenadora pedagógica, que domina o assunto. O trecho abaixo é referente a uma aula em que a professora busca responder questionamentos levantados pelos alunos na aula anterior, a partir do que foi conversado com a coordenadora no momento de orientação e de pesquisas realizadas em livros e na internet.

Em um dia do projeto a professora inicia a aula trabalhando em cima de uma questão colocada pelas crianças no encontro da semana passada, o fato de não haver mulheres na festa do boi. Para discutir esta questão ela parte de um artigo de uma cientista social que encontrou na internet, e mostra uma ilustração de uma festa do boi em que só há mulheres.

Ao buscar construir nos alunos a ideia de que esta festa popular é uma manifestação que acontece de formas diversas, uma vez que é apropriada de maneiras diversas, Alice problematiza outro questionamento que havia sido feito na aula anterior. Uma aluna havia perguntado ao apontar para uma fotografia da festa do boi: “Por que não há brancos aqui”? A professora traz uma explicação sobre a diferença entre cultura de massa e cultura popular,

apontando o fato da cultura popular ser constantemente desqualificada. Para responder a pergunta, são apresentados aos alunos dados do censo do IBGE para o Estado do Maranhão, de 2000, em relação à cor, por auto declaração. Ela traz ainda dados da população residente, por cor ou raça, segundo o censo e os grandes grupos de religião do Maranhão, de 2010.

4.2.1- Boi-Bumbá: nem tão brega assim

Venho trazer agora um pouco do desenrolar deste projeto, evidenciando momentos e situações vivenciadas em torno da temática do Boi-Bumbá, os quais foram capazes de revelar aos profissionais da escola, que se colocaram em posição de escuta, os motivos causadores das posturas de negação dos seus alunos.

No primeiro dia do Projeto Cultura popular: o Boi-Bumbá do Maranhão, a professora de História inicia o trabalho fazendo uma discussão sobre cultura com o grupo de alunos. Estavam todos, ela e o grupo de sete alunos, sentados no chão, sob um tecido de retalhos coloridos. A aula se configura como uma conversa, em que a professora explora a ideia de variação cultural, fazendo problematizações em torno da existência de percepções e vivências variadas em tempos e contextos diferentes.

Em um segundo momento a professora introduz uma discussão sobre a Festa do Boi-Bumbá, tradição maranhense que é de conhecimento dos alunos, uma vez que é vivida pela escola todos os anos. No entanto, estes alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental se mostram envergonhados em participar da dinâmica. Eles alegam ter vergonha de já terem participado dessa festa na escola, afirmando que aquilo "era pagar mico". Como consequência, eles adotam uma postura de resistência com relação às perguntas que a professora faz sobre a festa. Isso é manifestado na medida em que os alunos só respondem as perguntas que a professora faz

sobre este festejo depois de um período de insistência.

Logo no primeiro dia do projeto é possível perceber que os alunos participantes apresentam resistência às práticas relacionadas à festa do boi na escola. Os alunos apresentam o próprio boi desta festa como o motivo de sentirem vergonha em participar dela. Segundo os alunos *os bois são bregas por serem muito coloridos e muito chamativos*. Nas palavras da professora: *os alunos acham os bois feios e muito coloridos. Para os alunos os bois deveriam ser pretos e não tão chamativos, eles deveriam ser, como eles mesmos disseram, “estilizados”*.

Diante desta alegação dos alunos, a professora propõe que eles construam os bois do jeito que acreditam que estes deveriam ser, e que utilizem as cores que achem convenientes. Para isso, os alunos são encaminhados para o pátio da escola, onde se organizam, alguns em dupla, outros em pequenos grupos e outros sozinhos, para iniciar o trabalho. Com a nossa ajuda, materiais disponibilizados pela professora e a partir de um modelo de boi já existente na escola, os alunos se colocam a confeccionar os bois.

Além de mim e da professora de História, outra coordenadora pedagógica da escola também ajudou os meninos no trabalho. Este esforço de produção que durou alguns dias, contou com uma série de materiais. Caixas de leite e suco serviram para a estrutura do corpo dos bois e pedaços de caixas de ovo se transformaram em cabeças e chifres. Para cobrir esta base e transformá-la em Bois-Bumbá, diferentes tecidos, linhas, lantejoulas e papéis adesivos, pretos, brancos e coloridos, foram costurados e colados, num processo prazeroso de recortar, colar, montar e costurar.

Para surpresa de todos, os bois confeccionados por aqueles alunos não foram bois em preto e branco. Havia brilho e cor, diferente do que esperávamos. Diante do que eles haviam exposto, que os bois eram bregas por serem coloridos, esperava-se que aqueles totens produzidos por eles fossem discretos, em tons de preto e cinza, o que não aconteceu.

Finalizado este processo, a dinâmica do projeto foi direcionada para

buscar significar para os alunos aquele movimento de confecção dos bois. A professora trabalha a ideia de que aqueles bois são representações dos alunos, simbolizam o que, para aqueles alunos, seriam os bois bonitos. Para a professora aqueles bois seriam como totens. Ela trabalha este conceito com os alunos, a partir do texto: *O Folclore Negro do Brasil: demopsicologia e psicanálise, de Arthur Ramos*. Ao longo da leitura do texto, a professora explica a ideia de animais totem. O texto trata da origem da história do boi, que é uma tradição que ultrapassa questões sociais, sendo por isso, parte da cultura popular.

Ao final do projeto, quando os Bois-Bumbá ficam prontos e se revelam coloridos, a recusa dos alunos a eles atrelada à sua extravagância e excesso de cores é colocada em xeque, pois eles tiveram oportunidade de fazê-los da forma que quisessem e acabaram os confeccionando em cores. A partir desta situação e tudo o que foi observado e vivenciado por mim, uma questão vai se tornando cada vez mais pertinente. Será que os alunos estariam recusando a festa do boi em específico ou as práticas relacionadas há um outro tempo, quando eles eram crianças?



O Boi-Bumbá sob a ótica dos alunos – 29/09/2012



O Boi-Bumbá da escola – 29/09/2012

4.4.2 – A brincadeira do boi de garrafa: hora do mico e hora da integração

A questão apresentada acima vai se confirmando conforme o projeto se desenvolve. Em uma reunião de planejamento entre a professora e a coordenadora, é sugerido pela última a vivência de uma brincadeira com os alunos, a brincadeira do Boi de garrafa. Nas palavras de Cecília: *“Tendo em vista que ao longo do percurso os meninos aprenderam sobre a festa do boi e até fizeram os seus próprios bois, está faltando brincar o boi!”* Aconteceu então a tal brincadeira, em uma aula que significou, para os alunos, um momento de vergonha e, para a escola, um momento de integração, a partir da inclusão de alunos de outras turmas na brincadeira.

Um pouco antes do intervalo Alice explica aos alunos como se dá esta brincadeira e os informa que terão que se fantasiar, com vestes típicas para realizá-la. Há uma resistência imediata dos alunos, que

dizem que não querem colocar fantasias, nem adornos. Segundo eles, isso, por si só, seria pagar um grande mico. No entanto, quando são apresentados às máscaras trazidas pela coordenadora, as suas reações mudam um pouco de forma. Eles ficam agitados e querem utilizar as máscaras. Enquanto isso o último boi fica pronto, assim como os adereços de jornal. Chega o momento do intervalo e, logo depois deste a brincadeira irá acontecer, no pátio da escola.

Quando chegamos ao pátio, este espaço também está sendo utilizado pelo grupo que participa do projeto de música, o coral. Quando percebem que o pátio está cheio, os alunos se mostram muito envergonhados e dizem não querer mais realizar a brincadeira. Depois de um verdadeiro processo de convencimento, os alunos finalmente saem da sala dos professores, onde estavam colocando os adereços para a brincadeira.

Os participantes deste outro projeto são convidados a tocar uma música enquanto a brincadeira do boi de garrafa irá acontecer e, assim é feito. Juntamente com a professora, eles se posicionam e, se colocam a tocar e a cantar uma música conhecida da escola, já cantada em outros momentos relacionados à festa do boi. Para que a brincadeira aconteça, um círculo é formado pelos alunos do projeto do boi, sendo que, no centro deste círculo, está um aluno vestido de com uma fantasia boi.

Como o intervalo acabara de acontecer, muitas crianças pequenas ainda estão no pátio da escola com as suas professoras. As crianças observam aquela movimentação como se estivessem hipnotizadas com a música, com as cores das máscaras e com o boi. Para sua alegria, logo são convidadas a participar daquele ensejo. Em torno do círculo dos brincantes é formado um círculo maior com as crianças menores, que tentam acompanhar o que está acontecendo, entoando a canção junto com os alunos do projeto de música e batendo palmas. Como a brincadeira consiste em chutar garrafas entre as pessoas que formam o círculo, com o objetivo de não deixar

que o boi as pegue, para evitar acidentes, as crianças pequenas não brincam com as grandes neste momento, mas riem, cantam, batem palmas e se divertem.

Apesar de terem participado da brincadeira, de terem rido, tirado fotografias e mesmo de terem se divertido, a brincadeira do boi de garrafa significou um momento de constrangimento para os alunos do projeto, uma vez que brincadeiras de rua não fazem mais parte das suas práticas cotidianas. Ao contrário dos alunos da Educação Infantil, que se deliciaram com a brincadeira e quiseram continuar brincando depois, os alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental se sentiram envergonhados e riram uns dos outros quando tudo acabou. Aqueles alunos, em cada oportunidade que tinham, apresentavam pistas de que não estavam satisfeitos com algumas atividades que estavam sendo propostas a eles, eles buscavam mostrar pra escola que haviam crescido, que hoje brincavam de outras coisas.

Ao longo do período em que acompanhei as aulas desta professora foi possível perceber que acolher alunos de outras turmas é uma prática recorrente. Assim como nesse dia, em outros momentos em que ocorreu a falta de algum professor, alguns alunos foram encaminhados à sua sala de aula e participaram das dinâmicas que estavam sendo desenvolvidas. Além disso, foi possível perceber que o esforço de integração é uma característica forte dessa escola, o que talvez seja um dos fatores que propiciam o desenvolvimento de um trabalho em conjunto entre professor e coordenação pedagógica. Segue abaixo um trecho do diário de campo referente ao dia em que houve a brincadeira do Boi de Garrafa:

Hoje, além dos alunos que participam do projeto, outros três alunos ficaram junto com a turma. No início da aula a coordenadora chegou à sala e perguntou sobre a possibilidade daqueles alunos assistirem aula naquela sala hoje, uma vez que a professora deles havia faltado. Alice permite que fiquem desde que não atrapalhem a aula.

Na primeira parte da aula, antes do intervalo, o aluno que ainda não

havia terminado de confeccionar o seu boi está terminando de construí-lo. A professora, as alunas que já terminaram e eu mesma, o auxiliamos nesse processo. Concomitante a esta atividade, aqueles alunos vindos de outra turma são incumbidos de outra tarefa: confeccionar adereços de jornal para serem utilizados em volta do pescoço durante a brincadeira do boi de garrafa que será realizada no segundo momento da aula.

Naquele primeiro momento, quando a coordenadora trouxe os alunos, ela também trouxe consigo uma garrafa de plástico com miçangas dentro e máscaras coloridas para serem utilizadas na brincadeira. Este material foi colocado junto com duas garrafas que haviam sido trazidas pela professora.

A partir do que foi observado e vivenciado por mim neste dia, foi possível perceber que um evento que faz parte de um projeto específico, no caso a brincadeira do boi de garrafa, foi capaz de mobilizar um grupo muito maior do que aquele diretamente relacionado ao projeto, que eram os alunos daquela turma, a professora de História e a coordenadora pedagógica. Outros professores, alunos, uma coordenadora de outro segmento, além da vice-diretora, compartilharam esta vivência na escola, situação que, como já afirmei, aponta para a existência de uma integração e parceria entre os profissionais daquela escola, o que os possibilita ir além do trabalho individual. Além disso, este envolvimento aponta para o fato desta ser uma escola viva, que, apesar de organizar o seu trabalho pautada em planejamentos e direcionamentos, não se fecha neles, sendo capaz de se deixar envolver, se deixar tocar pelo que acontece na escola e pelo que interessa aos alunos. Nesse sentido pode-se dizer que a forma com que esta escola se coloca a pensar a educação, valoriza a experiência como algo que precisa ser sentido, vivenciado. Segundo Jorge Larossa (2002) é possível pensar a educação a partir do par *experiência/sentido*. Sob esta percepção a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca.

Os outros educadores poderiam ter optado por dar continuidade ao que tinham planejado para as suas tardes naquele dia. Caso fosse do interesse deles, poderiam desenvolver a brincadeira depois, em outra ocasião, afinal não era difícil descobrir como ela funcionava, uma vez que a professora e a coordenadora estavam ali para lhes informar. No entanto, eles optaram por participar daquela vivência que estava acontecendo na escola, e, nesse sentido, se deixaram tocar por aquela experiência. Segundo Larossa (2002, p. 3):

A primeira coisa que gostaria de dizer sobre a *experiência* é que é necessário separá-la da informação. E o que gostaria de dizer sobre o *saber de experiência* é que é necessário separá-lo de saber coisas, tal como se sabe quando se tem informação sobre as coisas, quando se está informado. É a língua mesma que nos dá essa possibilidade. Depois de assistir a uma aula ou a uma conferência, depois de ter lido um livro ou uma informação, depois de ter feito uma viagem ou de ter visitado uma escola, podemos dizer que sabemos coisas que antes não sabíamos, que temos mais informação sobre alguma coisa; mas, ao mesmo tempo, podemos dizer também que nada nos aconteceu, que nada nos tocou, que com tudo o que aprendemos nada nos sucedeu ou nos aconteceu.

Capítulo III – Olhares cruzados: vozes em uma escola que o diálogo acontece

Este esforço de investigação buscou perceber a dinâmica da relação entre coordenador pedagógico e professor de história, a partir da decisão ética de não problematizar a ausência da relação, mas a de potencializar a sua presença, sob a perspectiva de valorização dos sujeitos. Isso foi feito a partir de um cenário específico, que foi uma escola da Rede Municipal de Juiz de Fora, que atende desde o segmento da Educação Infantil até os Anos Finais do Ensino Fundamental. Para isso, é construído um caminho de análise que valoriza os olhares dos sujeitos e busca interpretar e significar os aspectos trazidos por eles, a partir de diferentes estratégias de abordagem, que foram um grupo focal com os alunos, e entrevistas com a professora e a coordenadora.

Tenho como objetivo buscar perceber as dissonâncias e as aproximações entre a professora de História e a coordenadora pedagógica, na forma de pensar a escola, o trabalho em torno do Ensino de História e de perceber os alunos. Com relação a estes últimos, busco compreender o que é narrado por eles sobre o que vivenciaram no Projeto Giros, observando o que foi marcante, inclusive, no que se refere à percepção da existência de uma parceria entre a professora de História e a coordenadora pedagógica. É importante destacar o caráter plural dos sujeitos investigados e por tanto, as suas perspectivas diferenciadas em relação ao trabalho escolar. Nesse sentido, as falas da professora, da coordenadora e dos alunos, muitas vezes, apontam para aspectos diferentes, o que acaba por trazer elementos distintos para a pesquisa.

1- Grupo Focal: o que os alunos têm a dizer?

Com a intenção de propiciar um momento em que os alunos que participaram dos projetos desenvolvidos pela professora Alice em parceria com a coordenadora Cecília, durante a primeira edição do Projeto Giros, no terceiro

bimestre de dois mil e doze, pudessem expressar as suas impressões e opiniões, além daquilo que ficou de mais significativo pra eles com relação a tudo que vivenciaram, foi realizado um grupo focal. Este foi realizado no início do ano letivo de dois mil e treze e contou com a participação de seis alunos da escola. Dado o distanciamento temporal, é importante ressaltar que os alunos se encontravam na condição de lembrar os aspectos mais significativos dos projetos em que participaram.

A pesquisadora do campo das ciências sociais Luciane Najar Smeha, apoiada em Gondim (2002) e Kind (2004) apresenta a definição de grupo focal. Segundo a autora (2009, p. 2):

É uma técnica de pesquisa que coleta dados por meio das interações grupais ao se discutir um tema sugerido pelo pesquisador. Pode ser caracterizado também como um recurso para compreender o processo de construção das percepções, atitudes e representações sociais de grupos humanos.

Esta foi uma técnica empreendida tendo em vista sua capacidade de propiciar um clima de conversa, o que acaba inspirando confiança nos participantes em expressar suas opiniões. Considero importante também o aspecto coletivo desta modalidade, na medida em que os alunos puderam colocar os seus pontos de vista em diálogo.

O grupo teve a duração de uma hora e foi realizado em uma sala de aula da escola, a partir de um convite meu aos alunos, intermediado pela coordenadora pedagógica, que apontou alguns nomes daqueles que possivelmente se interessariam em participar. Optei por formar um grupo pequeno, com seis alunos, três que participaram do projeto do Boi-Bumbá e três do projeto Jeito de ser criança. Todas as questões realizadas foram respondidas pelos alunos, que como em uma conversa interagiram para respondê-las.

Com base nas respostas dadas pelos alunos às questões realizadas foi possível perceber uma série de aspectos reveladores da forma como eles compreendem as práticas realizadas na escola, a forma como eles se sentem diante delas e no que se refere às relações entre os sujeitos.

A partir da fala dos alunos, a identificação de uma parceria entre a professora e a coordenadora por parte deles torna-se evidente, na medida em que, ao serem indagados sobre quem participou dos projetos junto com eles e sobre quem os idealizou, os nomes das duas aparecem com grande força. Esta percepção dos alunos nos leva a perceber que a realização de um trabalho em conjunto entre elas é algo que se faz visível, que é perceptível por outras pessoas com as quais compartilham o espaço da escola.

(AMANDA) Durante o projeto vocês realizaram várias atividades com a professora Alice, será que tudo aquilo que foi feito no projeto, ela pensou sozinha ou será que alguém a ajudou?

(ALUNOS) Com certeza alguém ajudou.. / Alguém ajudou! / A Cecília ajudou!

(AMANDA) Por que vocês acham isso?

(ALUNO) Ah, porque quando eu ia no banheiro eu via as duas conversando no corredor, na mesa da tia Andréa.

(AMANDA) Alguém mais acha isso?

(ALUNO) Eu acho também! Ela ficava sempre lá na sala com a gente.

Em outro momento do grupo focal foi pedido aos alunos que falassem sobre as atividades desenvolvidas ao longo dos projetos. Era objetivo perceber a maneira como eles se lembravam do que fizeram. Diante das indagações realizadas, eles se mostraram foram capazes de narrar diversas atividades, conseguindo enumerar e explicar o que foi realizado. Tendo em vista que se lembraram de muitas delas, é possível apontá-las como atividades que tiveram um significado pra eles, que ficaram marcadas e que geraram algum tipo de aprendizado.

(AMANDA) Vamos relembrar o que fizemos durante o projeto... (pedi aos alunos que falassem sobre as atividades que foram desenvolvidas)

(ALUNOS DO PROJETO JEITO DE SER CRIANÇA) a gente leu sobre um menino e um lagarto, a gente escreveu sobre quem a

gente já perdeu, sobre as nossas lembranças...

(AMANDA) O que mais? O que nós fizemos no final, para apresentar?

(ALUNOS DO PROJETO JEITO DE SER CRIANÇA) fizemos o cachecol com as lembranças.

(ALUNOS DO PROJETO DO BOI) A gente construiu o boi, a gente escreveu o que a gente achava do nosso boi...

(AMANDA) E o que mais?

(ALUNOS DO PROJETO DO BOI) Ela mostrou umas imagens de bois e a gente desenhou...

(AMANDA) Ah sim, os cartões, né?

(ALUNOS DO PROJETO DO BOI) É, a gente escolheu um dos cartões pra desenhar.

Ao longo da conversa, foi perguntado aos alunos o que eles mais gostaram de fazer nos projetos. Com relação ao projeto do Boi-Bumbá as respostas dos alunos se direcionam ao momento em que confeccionaram o boi, enquanto os alunos do projeto Jeito de ser criança, gostaram de se lembrar das pessoas que já perderam nas suas famílias. Apenas uma aluna disse que não gostou de dessa evocação de lembranças, uma vez que, segundo ela, este movimento a deixou triste.

(AMANDA) Gostaria de saber o que vocês acharam mais legal nesse projeto? O que vocês mais gostaram de fazer?

(ALUNOS DO PROJETO DO BOI) O boi!

(AMANDA) Vocês gostaram mais de confeccionar o boi?

(ALUNOS DO PROJETO DO BOI) É

(AMANDA) E vocês do projeto Jeito de ser criança?

(ALUNOS DO PROJETO JEITO DE SER CRIANÇA) Gostei de escrever sobre quem a gente já perdeu.

(AMANDA) Entendi, vocês gostaram de fazer isso...

(ALUNOS DO PROJETO JEITO DE SER CRIANÇA) Gostamos. Foi bom porque a gente se lembrou de quem a gente já perdeu.

(ALUNA DO PROJETO JEITO DE SER CRIANÇA) Eu só não gostei de uma parte, que a gente ficou triste, porque ela fez a gente

lembrar de uma coisa que a gente já perdeu.

Ao longo do período em que acompanhei os projetos, foi possível perceber que os alunos gostaram de participar deles, que se sentiam motivados pela forma com que o trabalho era desenvolvido pela professora, uma vez que esta buscava sempre partir das suas demandas para dar o próximo passo. Com relação a isso, a parceria desenvolvida entre Alice e a coordenadora pedagógica se mostrou bastante importante, na medida em que os diálogos travados entre as duas, principalmente nos momentos semanais de orientação, se fizeram fundamentais para construir e direcionar os passos durante todo o trabalho. A positividade do trabalho realizado pela professora em parceria com a coordenadora pode ser definido nos termos trazidos por Gimeno Sacristán (2005), como o lançamento um olhar *alunocêntrico* para a escola, em que o ensino é pensado com base nas necessidades dos alunos.

No entanto, mesmo com esta disposição da professora em escutar os alunos e em considerar as suas vozes para organizar as suas aulas e pensar as formas de trabalhar o conhecimento, ainda há aspectos que precisam ser problematizados e repensados. Houve um momento dentro do projeto do boi em que os alunos manifestaram desconforto na realização de uma atividade. Foi o momento de “brincar o boi” no pátio da escola. Para eles brincar no pátio da escola significou constrangimento. Segundo eles, “pagamos mico com as máscaras”.

(AMANDA) E teve algo que vocês menos gostaram ou que acham que poderia ter sido diferente nos projetos?

(ALUNOS DO PROJETO DO BOI) O dia que a gente veio com as máscaras aqui pra baixo... O negócio da brincadeira com o boi!

(ALUNOS DO PROJETO DO BOI) Não precisava ter feito a gente pagar mico!

AMANDA Então vocês não gostaram daquele dia?

(ALUNOS DO PROJETO DO BOI) - Eu não! / - Eu não gostei! / - Eu também não!

Sob esta mesma perspectiva, no Projeto Jeito de ser criança, houve também uma situação em que os alunos demonstraram recusa a uma atividade proposta. Eles não quiseram participar de uma dinâmica proposta pela professora, que era a de cantar na sala de aula. A postura de recusa dos alunos foi justificada por eles mesmos como decorrente das músicas as quais eles teriam que cantar, que segundo eles “não combinam mais”.

(AMANDA) Agora eu tenho uma pergunta pros meninos que participaram do projeto de Jeito de ser criança. Teve um dia que vocês não quiseram cantar com a professora Alice, foi no dia em que o Daniel estava com o violão e que ela queria que todos cantassem com ela. O que aconteceu que vocês não queriam cantar?

(ALUNAS) Eu estava com preguiça. (Há risos e um silêncio depois...)

(AMANDA) Vocês gostam de cantar na escola?

(ALUNAS) Todas respondem que não. (silêncio)

(AMANDA) Nem naquela apresentação bonita que tem aqui do coral? Ninguém gosta de estar ali? Vocês vem super produzidas e bonitas, mas não gostam?

(ALUNAS) (silêncio)

(AMANDA) Então vamos pensa, por que vocês não gostam?

(ALUNA) Dá vergonha.

(ALUNA) Eu não gosto mais por causa das músicas que a gente canta. (outras alunas concordam com esta fala)

AMANDA) E se você pudesse escolher, qual música você escolheria?

(ALUNA) Uma música mais moderna.

(ALUNA) Uma música dos anos oitenta.

(AMANDA) Por que uma música dos anos 80?

(ALUNA) Nada não...

(AMANDA) Ah, conta pra gente?

(ALUNA) Ah, essas músicas antigas não combinam mais com a gente.

AMANDA) Entendi...

(ALUNA) Eu gosto de música antiga.

(ALUNA) você pode gostar de ouvir música antiga, mas não pra tocar aqui na escola, entendeu?

(ALUNA) você gosta, das músicas aqui da escola? (perguntam entre si).

(ALUNA) Sei lá...

(AMANDA) Por que será que vocês gravam essas músicas então hein?

(ALUNAS) (risos)

(AMANDA) Vocês já cantaram elas muitas vezes?

(ALUNAS) Nós já gravamos até um CD com elas

(AMANDA) Ah é?

(ALUNAS) É, com outra professora.

(AMANDA) E especificamente com a Alice, vocês já tinham cantado antes?

(ALUNAS) Não

(AMANDA) Nunca tinha tido música na sala?

(ALUNAS) Não...

(AMANDA) E se naquele dia que vocês não quiseram cantar, será que se fosse com a professora Cecília, vocês tinham cantado?

(ALUNA) Eu não. (risos das alunas)

(AMANDA) Mas vocês já cantaram com ela antes?

(ALUNAS) Já. Muitas vezes.

(AMANDA) Mas por que vocês já cantaram com ela antes e naquele dia vocês não queriam?

(ALUNAS) Porque a gente cantava quando a gente era pequena...

(as outras alunas concordam).

Esta situação também evidencia a proposição de uma atividade que sofre a recusa dos alunos. Da mesma forma que na brincadeira do Boi de garrafa, alguns alunos se sentem envergonhados e resistem em participar dela. O que significa essa postura dos alunos? Em que medida ela pode ser considerada como uma forma de questionamento? As respostas deles apontam para a necessidade de se colocar em cheque direcionamentos que estão

sendo realizados pela escola e, diante disso outra pergunta se faz importante: até que ponto as atividades propostas são pertinentes ao grupo de alunos que agora são adolescentes?

Ao longo desta conversa também se buscou saber o que os alunos têm a dizer sobre o que é ensinado em História no período da manhã, no sentido de tentar apreender se eles percebem alguma conexão do trabalho neste turno com aquele realizado nos projetos. A partir do que eles trazem como respostas é possível perceber que não são feitas muitas conexões entre os trabalhos nos dois turnos pelos alunos.

(AMANDA) De tudo o que foi realizado no projeto, o que vocês acham que se parece com a aula de história que acontece de manhã?

(ALUNO DO PROJETO DO BOI) Ah, a história do boi?

(AMANDA) Entendi, pra você é a história do boi, que faz relação com o que vocês estudam de manhã.

(ALUNOS DO PROJETO DO BOI) Não sei, eu acho que não tem nada a ver.

(AMANDA) Então vocês acham que as coisas do projeto não tem haver com o que vocês estudam de manhã?

(ALUNOS DO PROJETO DO BOI) Não, de manhã não é assim, a gente não estuda isso de manhã não.

(AMANDA) Então vamos pensar, a gente estudou sobre o boi, sobre a história do boi. Vocês acham nada do que vimos ali tem muito haver com o que se estuda de manhã?

(ALUNOS DO PROJETO DO BOI) Não, ter tem, mas a gente nunca teve aula desse jeito.

(AMANDA) Como assim, você está falando de montar um boi ou de estudar sobre ele?

(ALUNOS DO PROJETO DO BOI) De estudar e de montar. A gente nunca teve isso.

(AMANDA) E no projeto do Jeito de ser criança, o que vocês acham? Vocês lembraram de já ter feito alguma coisa parecida na

aula de história ou acham que algo que vocês fizeram lembraram vocês a aula de história?

(ALUNOS DO PROJETO JEITO DE SER CRIANÇA) Não. De manhã a gente nunca fez uma coisa assim.

(AMANDA) Vocês, por exemplo, nunca falaram de memórias de família?

(ALUNOS DO PROJETO JEITO DE SER CRIANÇA) Não, é só matéria mesmo.

(AMANDA) O que é a matéria mesmo geralmente?

(ALUNOS DO PROJETO JEITO DE SER CRIANÇA) (Elas riem..).

(AMANDA) Contem pra mim como é de manhã, por que eu não sei, eu só vim à tarde.

(ALUNOS DO PROJETO JEITO DE SER CRIANÇA) De manhã a gente só estuda, mas eu vou te contar do ano passado, porque esse ano eu não tive nenhuma aula com ela ainda. Mas o ano passado a gente estudava sobre os escravos, sobre os negros... Como eles vieram pra cá... Essas coisas.

(AMANDA) Entendi, então de manhã é mais aquela coisa de copiar e de conversar sobre a matéria?

(ALUNOS DO PROJETO DO BOI) É... Concordam com a colega...

(ALUNOS DO PROJETO JEITO DE SER CRIANÇA) Com a gente é diferente, ela também usava imagens.

(ALUNOS DO PROJETO DO BOI) Ah é... Ela levou umas imagens de umas casas antigas.

(AMANDA) Então já tem alguma coisa haver, porque ela também trouxe imagens... E aí quando tem imagem como é que é, vocês também desenham ou fazem textos?

(ALUNOS DO PROJETO DO BOI) Não... A gente conversa sobre as imagens.

(AMANDA) Entendi, a professora explica a imagem.

(ALUNOS DO PROJETO JEITO DE SER CRIANÇA) No ano passado a gente estudou os povos indígenas, a gente estudou vários tipos de povos.

(AMANDA) E foi bem diferente do que vocês fizeram à tarde?

(ALUNOS DO PROJETO FIO DA HISTÓRIA) (ALUNAS DO PROJETO JEITO DE SER CRIANÇA) (silencio)

(AMANDA) Ou não, vocês fizeram redações, ela trabalhou com projeções lá na frente ou foi muito diferente?

(ALUNOS DO PROJETO JEITO DE SER CRIANÇA) Geralmente ela explicava, depois ela resumia tudo e a gente copiava.

Com base no relato dos alunos, é possível perceber que a lógica de organização das aulas que acontecem de manhã, no tempo regular não é a mesma da que acontece à tarde, nos projetos. Sobre a disciplina regular de história, os alunos dizem que é “só matéria mesmo”, evidenciando que há uma postura no turno da manhã, muitas vezes desvinculada de sentido com o que acontece nos projetos à tarde. Essa fala dos alunos evidencia que, as importantes mudanças na organização da dinâmica empreendida no turno da tarde, ainda não reverberaram no turno regular, que acontece de manhã. Contudo, é importante não perder de vista, que o Projeto Giros é algo recente na escola, que surge no segundo semestre de dois mil e doze. De certo que muitos passos ainda serão dados nesse caminho que tem como movimento de construção a busca de saberes fazeres a partir da dinâmica do cotidiano escolar.

A partir destas duas situações narradas, alguns limites do trabalho pedagógico realizado são capturados e verbalizados pelos alunos, tais como a relação da escola e da professora com as especificidades de ser adolescente e a desconexão entre aquilo que é realizado nos projetos e as rotinas escolares regulares. Estas são questões que, a despeito do trabalho sensível e cuidadoso de valorização do aluno, realizado pela escola, ainda estão em aberto.

2- Entrevista com as educadoras: falas que evidenciam uma parceria

Foi realizada uma entrevista em conjunto com a coordenadora pedagógica e com a professora de História com o objetivo de perceber as impressões e opiniões delas acerca do desenvolvimento do Projeto Giros e das

falas trazidas pelos alunos no grupo focal. Nesta conversa, que aconteceu na própria escola, em um dia da semana após as aulas, foi possível perceber uma grande capacidade de escuta e uma postura sensível para refletir sobre o que os alunos disseram sobre os projetos, na fala das duas educadoras. Serão apresentados agora alguns trechos destas falas, assim como interpretações minhas acerca delas.

Com relação à formulação e ao desenvolvimento dos projetos a professora traz apontamentos importantes no sentido de valorizar o Projeto Giros, como algo potente para a realização de um trabalho em conjunto na escola, entre os professores e a coordenação pedagógica. Segundo ela, esta parceria tem o seu maior ganho, na medida em que, contribui para o desenvolvimento de uma postura crítica dos professores com relação às suas práticas, que passam a ser pensadas com base em propostas pedagógicas bem definidas. No entanto, Alice aponta que, para que isso aconteça é necessário que o professor esteja disposto a trabalhar em conjunto. Para ela, esta nova empreitada significou também um momento de organização do trabalho, uma forma de a escola caminhar em conjunto, todos na mesma direção. Com relação aos alunos, o aspecto positivo que ela destaca, é o fato deles poderem optar pelo projeto do qual querem participar.

(AMANDA) A primeira pergunta que vou fazer se refere ao Projeto Giros como um todo e também ao projeto do Boi e ao do Fio da História. Gostaria de saber que avaliação vocês fazem hoje da formulação, da ideia dos projetos e do desenvolvimento deles?

(ALICE) Antes do Giros nosso trabalho não tinha uma orientação direta pedagógica, eu acho que isso é importante. O professor escolhia, procurava desenvolver, dentro do que ele compartilhava de saberes, do que ele entendia que tinha que fazer e de tudo mais. Isso é uma grande diferença, porque quando você tem uma orientação pedagógica muda... você podia até fazer alguma coisa com qualidade, mas agora você faz com qualidade consciente. Você toma consciência, você se apropria e você ganha elementos, porque a orientação pedagógica te faz ganhar elementos pra você desenvolver isso. Claro que o professor tem que querer também,

porque se ele não quiser, não se desenvolve nada. (...) O Giros não trouxe só a questão da organização, mas a orientação pedagógica também. E esse negócio de colocar na nossa grade de horário um momento pra orientação, reorganizar a ideia do tempo do projeto, propor objetivos e o que você vai terminar, colocar metas pra você fazer, estabelecer uma metodologia. Eu acho que tudo isso homogeneizou a escola e possibilitou a gente a ter aquele encontro no final, com todo mundo, com resultados. Antes a gente não conseguia fazer isso, pois cada um estava num momento. Nesse sentido tem alguma coisa de muito ganho. E pros alunos também, uma vez que eles escolhem os projetos dos quais querem participar.

Com relação a esta mesma pergunta, a coordenadora apresenta um posicionamento semelhante ao da professora, na medida em que também valoriza o fato dos alunos poderem escolher os projetos dos quais irão participar. Cecília também valoriza o processo de integração que foi desencadeado na escola, apontando o estabelecimento do diálogo entre os educadores, como um de seus maiores ganhos.

(CECÍLIA) O coordenador também tem que querer partilhar, senão não adianta... Eu compartilho dessas questões que Alice colocou, porque na verdade o que eu penso que aconteceu, não vamos falar da produção, vamos falar do processo. O processo de estabelecimento do Giros foi diferente de um estabelecimento de regras do cumpra-se. E este processo ainda está se aperfeiçoando. Este ano nós tomamos algumas medidas diferentes que facilitaram as escolhas dos meninos, porque antes era uma escolha por sorteio e agora ele faz primeira e segunda opção e assina um compromisso. Então ele pode escolher! Nós organizamos as listagens. Então ninguém mais reclama. Mas a avaliação que eu faço, primeiro surpreendeu, porque quando nós colocamos essa ideia, a partir do questionamento dos professores e da avaliação da escola, nós todos ficamos amedrontados, não foi Alice? Nós pensamos assim, primeiro que essa molecada vai escolher só esporte e nós vamos ficar aqui com 80 meninos escolhendo esporte, porque eles só querem bola.

Esse foi o 1º mito que caiu por terra, já na hora da escolha. Então o resultado eu acho que foi muito positivo, em termos de uma integração coletiva de escola, que se põe a pensar sobre o conhecimento de maneira diferente. Rompendo com a questão da hora relógio; com a questão da idade-série... os meninos podiam escolher; rompendo com aquilo que está só na cabeça do professor, que passou a ser partilhado em termos de planejamento; então tudo isso foi rompido. A gente teve que dialogar. Isso tudo foi muito positivo.

Aspectos da fala da coordenadora colocam em evidência uma de perspectiva por parte da escola, em que as demandas dos alunos são levadas em consideração. Quando questionada sobre as dificuldades encontradas para implementação deste projeto, a resposta de Cecília aponta para uma perspectiva que traz os alunos como atores centrais da proposta de trabalho, uma vez que ela fala que o desafio maior está em conseguir dar voz aos alunos, o que segundo ela, é algo que exige muito discernimento, na medida em que, se está lidando com a vontade de muitos, as quais nem sempre coincidem. Tanto para a coordenadora quanto para a professora, lidar com a opinião dos alunos, integrá-los no processo de escolha do que vai ser trabalhado na escola é um aspecto muito positivo, trazido pelo Projeto Giros, mas que ao mesmo tempo, é um grande desafio. Nas palavras delas:

(CECÍLIA) Também percebemos uma certa dificuldade, eu vi muito isso no decorrer do seu processo, que era lidar, a partir do momento que você abre o diálogo, que o menino também palpita sobre o planejamento, você ter que lidar com o não querer e com o desejo. Você ouve muito: “eu não quero isso e quero aquilo.” E não é o desejo de um, são os de todos. E nem sempre todos estão querendo aprender a mesma coisa.

(ALICE) Temos que saber conjugar esses desejos, isso exige da gente muito.

(CECÍLIA) Exige muito, exige replanejar, exige estudar. Então eu vi todos nós estudando muito mais quando eu me meti a orientar os projetos, porque até então é muito fácil você ser orientadora do

programa que o professor segue na sala de aula. Porque existe um programa, você segue ou não, ou reajusta ou complementa, mas existe um programa. Agora, orientar na verdade, a expectativa do professor de fazer um trabalho legal em cima de um tema, e as expectativas dos alunos e o palpite, é outra coisa. Porque o coordenador também sai da base dele, ele tem que lidar com esse inesperado e às vezes mudar a rota no meio do caminho.

É preciso destacar a importância do Projeto Giros para que a escola percebesse movimentos que estavam se dando no seu interior. A fala da coordenadora sobre o impacto das opiniões dos alunos sobre os projetos evidencia uma clareza com relação a aspectos que precisam ser modificados na prática da escola e que até então não haviam sido percebidos. Esta postura sensível da escola a faz perceber que ela não estava os escutando. A partir deste movimento, em que a necessidade de escutá-los vem à tona, a negação dos alunos com relação ao que a escola lhes está oferecendo como possibilidades passa a ser problematizado. Nesse sentido, ter dado voz aos alunos, para que eles pudessem escolher os projetos dos quais têm interesse em participar trouxe consequências para além do próprio projeto, na medida em que fez com que a escola repensasse a sua prática.

(CECÍLIA) Outra coisa que eu acho importante dizer, que é um desafio e ao mesmo tempo eu percebi nesse projeto, principalmente o do boi é, o impacto que nós educadores sentimos ou a maneira como nos afeta, o menino dizer: - isso é mico, isso é bobeira, isso é marmota. Essa história de que boi na escola é bobagem. A gente leva um susto muito grande, porque quando a gente propõe, a gente propõe achando que tá brincando, achando que pela brincadeira e pela maneira de trazer essa cultura popular o menino vai gostar e o adolescente não gosta. Então estava nos faltando a leitura de que esta escola cresceu. Nós fizemos durante anos, nós programamos uma escola para crianças e, estas crianças estão crescendo. E crescendo elas negam o que fizeram. E a gente não estava sabendo lidar com esta negação. Então eu acho que mais do que falar assim: - Ah, os meninos adoraram, gostaram, aprenderam... mas, mais do

que tudo foi a gente se deparar e perceber que nem sempre aquilo que a gente programa como ideal de escola, ideal de educação atinge o aluno, porque a gente não está tendo a escuta necessária.

Em outro momento da entrevista, foram apresentados às educadoras, os aspectos trazidos pelos alunos no Grupo Focal, referentes à avaliação deles sobre haver ou não uma conexão entre o que é desenvolvido nos projetos à tarde e na disciplina História, estudada por eles na parte da manhã. As respostas dos alunos giraram em torno de frases do tipo: “*de manhã é só matéria mesmo*”... “*de manhã a gente só estuda*”... Neste momento da entrevista me vi bastante curiosa, mas também receosa, uma vez eu trouxe à tona falas dos alunos em que estes apontaram para situações sob as quais a escola, apesar de toda a sua trajetória de inovação pedagógica e de valorização dos alunos, ainda precisa se debruçar. Ao serem indagadas sobre estas falas dos alunos as seguintes respostas foram apresentadas por elas:

(CECÍLIA) Eu acho que eles estão corretíssimos. É o nosso desafio integrar. Na verdade o que acontece, na minha perspectiva de coordenadora de escola de educação de tempo integral, não poderia ser da forma que é. Esta escola não foi pensada assim. Como é que esta escola foi pensada quando ela foi fundada? Ela foi pensada na integração. Então eles tinham os conteúdos sistematizados e os projetos intercalados. Também as meninas perceberam que não resolveu, porque esse link com o conteúdo continuou complicado do mesmo jeito. Eles só estão revelando uma coisa que acontece e, que nós temos o desafio de reestruturar. Não importa hoje pra mim se é conteúdo sistematizado ou se é projeto à tarde. Mas importa o professor descobrir que enquanto não escutar os meninos, que enquanto não pensar nessa relação experiência x conteúdo sistematizado, isso não vai mudar. Mas esse é um desafio que nós vamos ter que nos debruçar sobre ele. E isso deixa uma questão pra própria professora. Alice levantou isso na reunião pedagógica. Eu num sei se ela vai falar disso aqui, porque quando ela fez o relato de experiência ela disse, agora a gente precisa aprender como é que faz isso e como é que puxa isso num conteúdo sistematizado.

Porque, na organização curricular onde a disciplina obrigatória impera segue-se o currículo pré-determinado. Ainda que o currículo de história não priorize o conteúdo em primeiro lugar, isso precisa ser retomado. Por exemplo, ela tem um segmento, que muita coisa vem do livro didático ainda, e olha que essa é uma professora que prepara aula, que escuta. Isso é um desafio que a gente tem.

(AMANDA) Uma opinião minha, uma coisa que eu percebi ao longo do projeto, é que às vezes, há uma dificuldade em, a partir da memória se chegar à história. A partir das memórias de perda, que temas da história a gente pode trazer? Por exemplo, o do holocausto... Que relações com o conteúdo histórico a gente pode fazer?

(CECÍLIA) Você está corretíssima. Na verdade Amanda, eles estão dizendo pra gente o seguinte, nós precisamos aprender com os projetos pra tornar isso aqui significativo e não ter essa separação entre o que é “matéria mesmo”, como eles dizem. Por que o que é só matéria mesmo? Esse menino está fazendo uma leitura de que lá ele tem que cumprir e, em a experiência vivida não é uma experiência para cumprir, mas para viver. Nós é que temos que ter a capacidade de fazer a leitura nessa experiência que os meninos estão vivendo, apontando relatando, narrando e trazer isso, transformar isso como uma potencialidade de discussão de conteúdo dentro da história mesmo. E isso é desafio mesmo.

Eu faço essa leitura também. E eles só estão dizendo isso porque são muito competentes também. Porque se eles não estivessem prestando atenção nas coisas eles não diriam isso.

(ALICE) Acho que é um desafio e ainda confirma a fala dos meninos do 9º ano. Parte dos meninos do 9º ano, que estavam fazendo aquele projeto que você acompanhou, fizeram o projeto seguinte, que é o projeto de moda, houve até mais alunos do 9º ano do que das outras séries. E aí eles viraram pra mim e falaram assim: - ô professora, num dá pra você ser de manhã igual você é de tarde? Eu me assustei e, perguntei: - Por quê? Eu sou a mesma Alice! Eles disseram: - Ah, não é não, de tarde é muito melhor, de tarde a gente

tá aprendendo, tá?! Esta foi a fala deles comigo. Eu... Na hora que eu desci, pergunta pra Cecília...

(CECÍLIA) Aí, eu mostrei pra ela qual foi a avaliação que eles fizeram, porque teve um dia que eu entrei na sala, era final do ano e falei: gente está na hora de ter maturidade. Vocês estão saindo, o que ficou da escola? Com isso eu tive uma conversa boa com eles. Aí um deles falou assim: - “Ô professora, tem que fazer de manhã igual tá fazendo de tarde.” Aí um outro aluno, que fez o projeto disse assim: - “Não professora, vou dar um exemplo, porque assim, a Alice, quando está aqui de manhã ela fica falando sem parar e a gente custa a acompanhar. E ela fala muito difícil. De tarde a Alice faz diferente, ela fala também, mas ela também escuta. Aí o aluno que tinha falado primeiro olhou assim, então eu vou falar outra coisa, uma coisa eu tenho que defender a Alice, nesse final de ano quando vocês inventaram essa coisa da recuperação a escola tá muito melhor, porque a gente aprende mais.

(CECÍLIA) Mas aprende mais como? “- Quando a Alice dá aula de História ela fica lá falando das coisas de História, e aí ela tá preocupada com as coisas que ela tem que ensinar pra gente, mas quando ela vai dar aula de recuperação ela não tá preocupada com as coisas que ela tem que ensinar pra gente. Ela tá preocupada com o jeito da gente aprender. Então ela fala até diferente.” Aí eu mostrei pra ela. Eu num estava entendendo como é que era isso.

(ALICE) Aí eu falei com ela, depois que fiquei arrasada, teve uma reunião pedagógica, em que a Cecília trouxe pra gente uma leitura cognitiva. E como eu estava arrasada, pensei eu não posso ficar só arrasada, vou ter que mudar, porque os meninos não estão entendendo o que eu estou falando. Como é posso ser uma de tarde e outra de manhã? Eu num sou, sou a mesma Alice. E aí entra o procedimento mesmo. Porque você entra na sala de aula, mesmo que você traga todos os tipos de suporte, imagem, documento escrito, mapa, o que for, se a gente não se preocupa em dar um instrumento pra fazer a leitura eles veem aquilo tudo, mas eles não veem. Eles não enxergam aquilo que você está querendo.

(CECÍLIA) O bonito que está acontecendo isso tudo é que, primeiro, os movimentos são coletivos. Não é uma ideia gestada na sala da direção, da coordenação. A gente está tendo um olhar sensível pro grupo de professores, sem culpabilizar ninguém e tentando ter uma ação de pensar a escola em outro enquadramento. Pode até demorar pro menino não dizer mais isso aqui, perceber que tem essa diferença da manhã pra tarde. Mas que bom que eles estão percebendo. Eles estão dando pra gente sinais que nós estamos agindo diferente. Mas isso já é um ponto de partida muito legal.

(ALICE) é importante porque incomoda. Incomoda! Quando eu escutei aquilo eu fiquei extremamente incomodada. Eu tô participando de um grupo de discutir currículo, pensando em procedimento e o menino vira pra mim e diz que a minha aula não é o meu projeto. o que é isso? Onde estou? E isso te incomoda. Pelo menos pra mim incomodou. Pra você tentar se reordenar.

Diante do exposto pela professora, torna-se perceptível, que a fala dos alunos fez com que ela percebesse e considerasse a necessidade de modificar a sua prática. Para Maurice Tardif (2002) existe a necessidade de se estabelecer uma articulação entre os aspectos individuais e sociais, ao se buscar definir os saberes dos professores. Nesse sentido, os apontamentos dos alunos são disparadores de uma reflexão sobre a sua forma de construir o conhecimento na sala de aula. Alice se mostra incomodada com a fala do aluno sobre o comportamento dela ser diferente nos turnos da manhã e da tarde e, mais do que isso, ela se mostra disposta a pensar esta questão.

Para Tardif (*op. cit*) o saber não é algo que flutua no espaço, mas é uma conjugação do saber individual com aspectos da identidade do indivíduo, com a sua experiência de vida e também com a sua experiência profissional e com os outros atores da escola. Sendo assim, os saberes dos professores também tem haver com as suas relações com os alunos em sala de aula. O que fica evidenciado a partir do relato da professora é o processo de construção desses saberes, que se dá a partir da relação dela com os alunos e com a coordenadora pedagógica.

Outra questão evidenciada na pesquisa refere-se à capacidade olhar para si a partir da fala do outro. A avaliação dos professores por parte dos alunos é algo que acontece no cotidiano. No entanto, esta situação se mostra particular, uma vez que é a escola, através da coordenadora pedagógica, que convida os alunos a realizar esta análise. Esta é uma postura que evidencia a sensibilidade e singularidade desta escola e daqueles que a compõem. Serão apresentados agora, trechos da entrevista com as educadoras quando elas colocadas diante das falas dos alunos sobre a recusa deles em realizar a atividade que envolvia cantar na escola.

(AMANDA) Eu conversei com os alunos sobre aquele dia em que foram convidados pela Alice a cantar algumas músicas que cantam sempre aqui na escola. Mesmo sendo músicas que todos sabiam eles não cantaram. Eu me lembro que você Alice ficou muito chateada e disse: “se fosse com a Cecília vocês cantavam”. E quando você chegou Cecília, eu me lembro que você falou assim: ai meu Deus, será que eu tô forçando os meninos ou alguma coisa assim, porque comigo eles cantam... Enfim, eu fiquei pensando nisso e resolvi perguntar pra eles porque eles não quiseram cantar e, eles responderam coisas nesse sentido:

“Eu não gosto mais de cantar por causa das músicas que a gente canta.”

“Ah, essas músicas antigas não combinam mais com a gente.”

“A gente cantava quando a gente era pequena.”

(CECÍLIA) Isso é fantástico porque eles estão percebendo o crescimento. Tem coisas que eles gostavam antes e que não gostam mais. A gente tem que saber respeitar isso aqui.

(ALICE) E eles estão virando adolescentes, né?! Tanto é que foi do meio do ano pra frente, porque aquela turma foi uma no primeiro semestre e outra no segundo semestre.

Esta postura delas de considerar as falas dos alunos e se valer delas para pensar o trabalho na escola é algo importante, fundamental no processo de valorização daqueles que compõem a escola. No entanto, mais que isso, essa postura aponta para a perspectiva de Elsie Rockwell que afirma que tanto

a escola quanto a realidade social são uma construção coletiva de todos os sujeitos. Nas palavras da autora (2010, p. 35):

Antes era común considerar la escolarización como algo que los adultos le hacen a los niños. Quedaba oculta la otra cara, lo que los niños hacen con la vida escolar, o las formas en que ellos contribuyen también a formar a los maestros. Ahora es evidente que las generaciones jóvenes contribuyen con sus propias historias individuales y colectivas a la construcción de las culturas escolares.

3- Abordagem individualizada com as educadoras: saberes partilhados que podem transformar.

Na entrevista realizada em conjunto com as duas educadoras, foi possível perceber uma grande sintonia entre elas, na medida em que as falas das duas apresentaram muitos aspectos comuns, em muitos momentos elas se completavam. Como recurso de análise para a pesquisa, este momento trouxe a tona mais elementos para confirmar a existência de uma parceria entre elas. Entretanto, para buscar perceber as dissonâncias nas suas formas de pensamento, características das suas diferentes áreas de formação, foi preciso realizar um esforço de abordagem individualizada. Nesse sentido, é levado em consideração que cada uma olha para o ato educativo e para o conteúdo curricular da História com ferramentas interpretativas distintas. Buscou-se perceber como essas ferramentas se interpenetram, isto é, em que medida os saberes partilhados influenciaram nas suas formas de pensar a construção do conhecimento histórico na escola?

A princípio pretendia-se realizar uma entrevista com cada uma delas. Porém, tendo em vista que a pesquisa se dá na dinâmica do cotidiano, por questões pessoais, em meio a um período de férias escolares, que esbarrou em limitações de agendas, essa forma de abordagem não foi possível com as duas. Sendo assim, foi feita uma entrevista com a professora Alice e um questionário enviado por email com a coordenadora Cecília. Estes são esforços assimétricos, na medida em que o questionário é muito menos espontâneo do que a entrevista, uma vez que é realizado longe da mediação do pesquisador.

Além disso, somente a entrevista torna visível os gestos, as expressões, as emoções e as reações dos sujeitos. Sendo assim, a partir desta configuração, é realizada uma análise do que as duas trazem como resposta às cinco perguntas que lhes são feitas.

A primeira questão busca perceber a avaliação que as educadoras fazem da escola em que atuam. A pergunta realizada é a seguinte: Na sua avaliação, o que a escola tem de mais positivo?

(CECÍLIA) É um grupo afetivo em primeiro lugar. Há partilha e movimentos de escuta.

(ALICE) Um ponto que é positivo é a relação dos professores, que é legal. É uma escola que tem um clima bom. E quando você tem um clima bom pra trabalhar, em que o outro te ajuda, te respeita, eu acho que favorece pra caramba.

O olhar sobre a instituição apresentado pelas duas recai sob a dimensão da relação interpessoal, que se destaca como grande elemento capaz de promover a inovação pedagógica. Nesse sentido, a mudança na escola é pensada a partir da atuação dos seus atores, que, segundo Elsie Rockweel (2007), são atores importantes no processo de construção da realidade escolar.

Sobre a relação entre os profissionais na escola, há uma mútua percepção e valorização da disponibilidade do outro a trabalhar em conjunto. Enquanto a coordenadora considera os professores interessados em partilhar e valoriza esta postura, estando disposta a participar de uma reunião na escola mesmo estando de férias, a professora considera a coordenação e a direção como dispostas a colaborar com o trabalho do professor.

(CECÍLIA) Para você ter uma ideia hoje vou à reunião pedagógica mesmo estando de férias prêmio pelo seguinte motivo: alguns professores querem discutir as suas propostas para o segundo movimento do Giros que começa no dia 29 de abril. Isto significa que querem discutir práticas, querem avaliar o que fazem, querem partilhar.

(ALICE) O que considero mais positivo é a possibilidade que a escola dá para o professor poder atuar. Quando a direção e a coordenação percebem que o professor está a fim de trabalhar elas dão condição para isso, o que é muito positivo, por que não é todo lugar que é assim.

O aspecto trazido pela professora sobre a possibilidade de ter autonomia dentro da sala de aula revela uma postura desta escola que vai na contramão do movimento de fortalecimento dos sistemas de ensino com prescrições e avaliações prontas, que são a tendência do capitalismo. A atuação do professor e a capacidade de construir na sala de aula estão cada vez mais tolhidas pelo direcionamento com relação à utilização de materiais e planos de curso prontos, que muitas vezes reduzem o seu papel há cumprir o programa.

Em seu texto *A autonomia de professores* (2002), José Contreras busca esclarecer o significado da autonomia de professores. Conforme traz o próprio autor *tentando diferenciar os diversos sentidos que lhe podem ser atribuídos, bem como avançar na compreensão dos problemas educativos e políticos que encerra*. Segundo José Contreras, a importância deste tema provém de que, ao falar da autonomia do professor, estamos falando da sua relação com a sociedade e, sendo assim, do papel da mesma com relação à educação.

Diante da perspectiva do autor é possível retomar a fala da professora e refletir sobre o fato dela considerar como o ponto mais positivo da escola “a possibilidade que a escola dá para o professor poder atuar”. Esta fala revela que a liberdade para organizar a forma de trabalhar na sala de aula não está presente em outras realidades já vividas pela professora. Tendo em vista que as escolas inseridas em sistemas de ensino que trazem os materiais prontos não param de ganhar espaço uma questão se faz pertinente: qual é o papel que do professor pra sociedade nos dias de hoje? Nesse mesmo sentido, qual é a perspectiva de educação que sendo buscada por esta sociedade?

Com relação aos alunos a professora aponta a escola como uma instituição que se preocupa com os alunos e que busca, a partir de um trabalho em conjunto deixar isso claro pra eles e oferecer o melhor de si. Porém, Alice

aponta que ainda há desafios importantes neste trabalho, na medida em que os alunos apresentam dificuldades de sistematizar o saber histórico.

(ALICE) De um lado eu penso que o nosso aluno sabe que a escola se preocupa com ele, ele deixa a gente perceber isso. E isso é muito bom, quando o aluno consegue perceber que quem tá aqui tá afim de ensinar, tá afim de fazer. E exige muitas vezes dele respeito, atenção, que eles façam, que se dediquem às coisas. Quando o professor faz isso ele acaba mostrando pra esse aluno que ele está afim dele, entende? Que ele tá afim de que ele saia daquele lugar. Apesar de muitos colocarem uma barreira e também não saírem, porque tem muitos que não saem, que não extrapolam mesmo.

Por outro lado a gente tem uma escola que já está nesse ritmo já há alguns anos, em que as pessoas se esforçam, que há um dialogo de equipe e que a gente tá preocupado em como a gente vai ajudar esses meninos. Eu ainda vejo gargalos muito importantes, até mesmo no ensino de historia, em relação a interpretação textual, em relação a se colocar. Esse aluno consegue falar, na sua oralidade, consegue construir uma narrativa oral, mas ele tem limitações pra se expressar na escrita, pra associar questões que eu acho que estão desconectadas na cabeça deles. Parece que as coisas estão compartimentadas na cabeça deles e a gente não está conseguindo criar esta liga ainda. E esse é um dos nossos grandes desafios. É criar esta liga. Quando eu tenho que dar um passo que precisa de maior complexidade, que exige dele uma maior reflexão, eu ainda não consigo sistematizar este passo de maneira que estes meninos respondam a isso. E isso eu vejo que é um desafio. Quando você está numa reflexão mais simples, numa linguagem mais simples ele dá conta de caminhar com você. Quando você começa a complexificar, lá no 8º e 9º ano, quando você usa um vocabulário um pouco diferente, as ações são mais cruas mais secas, eles não acompanham. Parece que rompe com o lúdico, que a escola trouxe o tempo inteiro, muitos deles não acompanham. Não são todos, mas alguns ficam ali, retidos no mesmo lugar e isso tem algumas

consequências, em uns causa desinteresse, em outros apatia, em outros desânimo. Mas outros conseguem fazer, dar conta e a gente se preocupa no sentido de alimentar aquilo.

A segunda pergunta teve como objetivo perceber como as educadoras enxergam o lugar da escola (da instituição escola) para a formação do aluno. O que elas apresentam como resposta aponta para uma dissonância com relação a uma perspectiva imediatista de resultados. Sendo assim, a escola para elas não tem como função atender apenas ao apelo socialmente posto de instituição produtora de resultados, reforçado com um discurso de avaliações de larga escola. A coordenadora Cecília aponta que percebe, muitas vezes, que, para os alunos, a escola é uma referência afetiva mais do que expectativa de formação acadêmica. No mesmo sentido, Alice coloca que *os alunos afirmam que gostam da escola, mas o meio em que estão inseridos não considera a escola como um meio em que este menino estudando vai chegar em algum lugar.*

Diante do exposto a perspectiva de escola como um lugar de resultados precisa ser confrontada com a expectativa da escola como um lugar de formação. A primeira função se relaciona com um discurso socialmente aceito sobre o lugar da escola e, diante dele, como ficam as escolas que procuram se reinventar a partir das demandas dos seus alunos?

Sendo esta uma escola que ouve os seus alunos, que busca organizar as suas ações a partir dos pontos de resistência deles, a parceria com as famílias é importante. No entanto não é algo consolidado. Nas palavras das educadoras:

(CECÍLIA) Nas reuniões os pais demonstram que querem que a escola cobre mais dos seus filhos: deveres de casa; notas boas (ainda que trabalhemos com conceitos); mais leitura etc... Mas quando apertamos, não sentimos muito que os pais chegam junto. Tem melhorado, mas esta parceria precisa ser melhor entendida.

(ALICE) A escola procura fazer a relação escola-família, mas muitas vezes, a sociedade e as famílias no entorno desqualificam a ação da

escola. Ou mesmo colocam pros filhos deles que isto aqui é só uma passagem, que não vai dar em nada pra eles. Não são em todos os momentos, mas em alguns a escola quer até mais, parece estar mais preocupada do que aquelas famílias que estão ali.

As respostas das educadoras são reveladoras de que a escola muitas vezes não consegue se apresentar de forma interessante para os alunos. Um dos motivos pelos quais isso se dá, apontado e refletido pela professora de História, é pelo lugar de distanciamento que a escola ainda se mantém das questões ligadas à tecnologia. Alice ao falar desta questão, faz uma comparação a partir dos diferentes espaços de profissionalização pelos quais ela transita, revelando uma disponibilidade em repensar a sua prática na escola com o objetivo de envolver mais os alunos com as atividades desenvolvidas nela. As falas dela e da coordenadora seguem abaixo:

(CECÍLIA): Há problema com o desinteresse dos adolescentes, principalmente entre o sétimo e oitavo ano: eles ficam mais desatentos, displicentes e isto reflete na produção deles.

(ALICE) Essa geração dos alunos não é a mesma que a nossa. Que geração é essa? Que escola é essa pra essa geração? Eles brigam tanto com a gente por causa do celular na escola. Eles gostam de tudo o que é interativo. Eles gostam de ficar mexendo no celular, de ficar brincando aqui. Se colocar uma atividade da escola pra fazer aqui no celular e mandar eles fazerem, eles vão fazer. Por que a linguagem é outra, não é essa de escrever no papel, é diferente. Escrever é importante, formar um menino que consiga ler, entender e refletir sobre o que está lendo é importante. Agora, ele não precisa ficar fazendo isso no papel. Até que dia vai isso? Porque no computador ele lê também. E aí, gente não tá ensinando eles a ler na internet. O que eles acessam? Eu num sei! Eu num tenho tempo de ficar lá “futicando”, essa não é a minha linguagem. Eu não sou uma workaholic. Mas se eu tivesse que fazer uma trajetória, eu tenho que fazer pra Estácio, porque não vou fazer pros meninos daqui? Lá eu tenho que pensar em ações que são virtuais. Lá eu

tenho uma web aula. Eu tenho que construir material didático pra eles no ambiente virtual. E os meninos tem que fazer, atividades, avaliações, tudo virtual. E o curso é presencial. Eles têm uma plataforma própria. Mas é claro que você tem que ter tempo pra você planejar, porque a exigência é muito maior. Mas mais do que isso, mais que vontade. Eu num fico assim pros alunos de lá: e aí você fez o trabalho? Não eu mando tudo pela internet e eles fazem. É quase imediato. Eles respondem no Iphone. E tem um lugar lá pra você marcar, enviar via msn ou email. O cara as vezes vê no próprio celular e já faz e já me responde. E eles querem resposta rápida também. “Pô professora, poste o negócio pra você anteontem! Já tem dois dias”. Então essa ação os nossos filhos vão ter, esses meninos aqui vão ter, porque por mais que eles não tenham um Ipad da Apple, eles tem acesso à tecnologia.

A postura de recusa dos alunos também se torna perceptível com relação a outros aspectos, revelados por eles no grupo focal. Os alunos participantes do projeto Jeito de ser criança o fizeram quando se recusaram a cantar na escola, afirmando que as músicas propostas hoje ainda eram as mesmas de quando eram menores e que eles não se interessavam mais por elas. No mesmo sentido, os alunos que participaram do projeto do Boi, apresentaram uma postura de repudia com relação à brincadeira do Boi de garrafa, tendo em vista que a consideram como algo vergonhoso, que significa pagar mico.

Com relação a este último projeto, a sua própria proposição se deu no sentido de a escola buscar perceber porque estes alunos estavam recusando a cultura das festas de boi, praticadas por eles há tanto tempo. Acreditava-se que eles estavam negando o boi, pelo seu colorido em excesso, pela sua extravagância, que não combina com o ser adolescente. No entanto, no desenrolar do projeto, quando os alunos são convidados a construir os seus próprios bois, eles também os fazem coloridos. Situação esta, que nos leva a pensar que a recusa dos alunos não é com relação à extravagância do boi, mas se refere ao tipo de prática que é proposta com relação à temática da festa do boi e as próprias vivências dela, que remetem a quando eles eram

bem pequenos.

Apesar de esta ser uma escola que tem como marca a valorização e a escuta dos alunos, levanto um questionamento, que aponta para questões que ainda tem potencial a ser melhor trabalhado. Em que medida esta escola tem conseguido acompanhar o crescimento destes alunos que estudam lá desde a Educação Infantil, mas que agora são adolescentes, no sentido de desenvolver atividades pedagógicas que os motivem?

Outro tópico que foi abordado se refere a um questionamento sobre o lugar da escola enquanto meio de ascensão social. Na fala da professora e da coordenadora a escola aparece com esta função, mas não para a maioria dos alunos.

(ALICE) É claro que não é de todos, há exceções. Já tivemos histórias de alunos que saíram daqui e que depois a gente viu fazendo faculdade, procurando o caminho da escola como um caminho possível pra se mover socialmente.

(CECÍLIA) Uma coisa que tem mudado em relação a expectativa escolar é que nos últimos dois anos, alguns alunos do 9º ano tem participado de concursos para o Ensino Médio: CTU; Curso do Jesuítas ...alguns tem conseguido aprovação e isto tem reverberado nos outros e também nos professores.

Com relação ao Ensino de História foi perguntado para as educadoras o que elas consideram fundamental para o aluno e do que elas não abrem mão. A resposta da coordenadora pedagógica indicou que ela não abre mão de procedimentos pedagógicos, de trabalhar com determinadas maneiras de lidar e de se relacionar com o conhecimento que instiguem a curiosidade dos alunos.

(CECÍLIA) Observo que quando os professores conseguem relacionar as temáticas e/ou os objetos de estudo a situações que de uma certa forma, eles já ouviram falar, já viram na TV... o interesse é maior e eles querem corresponder.

A fala da coordenadora se centra na dimensão pedagógica, no processo de mediação. Esta postura da coordenadora consegue influenciar a professora, que passa por uma transformação e modifica a sua forma de trabalhar em sala de aula.

(ALICE) Percebi, a partir da minha vivência pedagógica nessa escola, que eu preciso mediar as atividades. Eu achava que se eu desse um texto com perguntas pra responder no final pra eles, que eles responderiam. Só que não é assim, eu preciso mediar mesmo. Eu não estou falando só de ensinar conceitos históricos, é mediar a relação deles com tudo. Com a fonte oral, com a fonte escrita, com a própria vivência deles. Ou seja, o meu papel na sala de aula, pra mim, eu fico frustrada quando eu entro numa sala, igual eu estou agora numa sala de 8º ano e, eu não consigo fazer isso, porque eles são muito falantes, eles não dão conta de parar pra nada. Eu entro lá e não consigo mediar, não consigo construir. E aí é o contrário. Professora, o que nós vamos copiar hoje? Então eles não querem pensar. E a mediação é importante pra qualquer coisa, pra construir relação de temporalidade, a relação deles entre si, com as fontes, com o que está colocado dentro do conteúdo de história. Eu percebo aqui, mais do que em outras escolas que já passei, que o palpável faz muito sentido, não o imediatista, mas o palpável. Eu posso dizer que eu to aprendendo muito. Porque eu não saí da universidade e nem comecei a trabalhar nessa perspectiva de que eu tenho que fazer mobilizar, porque senão não funciona, seja qualquer conteúdo histórico. Porque a faculdade não ensinou.

Na resposta da professora sobre do que não abre mão, ela fala da reflexão sobre a historicidade. Nesse sentido, é destacada a importância da dimensão epistemológica com relação aos lugares enunciativos dos sujeitos, para compreender as dimensões históricas. A professora apresenta uma perspectiva epistemológica, que aponta a necessidade de se fazer a transição do subjetivo para a experiência social, o que ainda não foi absorvido pela escola.

(ALICE) Acho que é tentar fazer que os alunos se compreendam enquanto sujeitos dentro da história. E como eu posso fazer com que esse menino consiga compreender que não é só o pensamento dele, a fala dele. Mas que tem outros pensamentos, outras falas.

O desafio da escola se dá no sentido de buscar mediações que permitam essa passagem, realizando uma transformação no patamar de saberes com o qual se opera, isto é, vai se passar a lidar com o movimento do aluno em se colocar em um contexto. Nesse sentido, Alice faz algumas considerações acerca da prática da escola:

(ALICE) Uma das coisas que eu percebi aqui é a seguinte: a história individual é muito valorizada, desde a educação infantil. É uma trajetória. Eu percebi isso ao longo de anos, que se procura dar muita voz pra esse menino, por meio das narrativas literárias, por meio de músicas e de um monte de coisas. Então, a figura do eu na formação é muito reforçada. Como ele faz, o que ele sente, como ele age. E eu esbarrava muito no: olha, não é você sozinho. O seu eu não pode fechar em si. Ele tem que ser pensado em termos de coletividade. Percebi também, a partir da minha vivência pedagógica nessa escola que eu preciso mediar as atividades. Eu achava que se eu desse um texto com perguntas pra responder no final pra eles, que eles responderiam. Só que não é assim, eu preciso mediar mesmo. Eu não estou falando só de ensinar conceitos históricos, é mediar a relação deles com tudo.

A inserção da professora nesta escola e a sua relação com a coordenadora propiciam uma dimensão transformadora. A professora, que olha do interior do campo conhecimento histórico consegue perceber a importância da dimensão pedagógica para o desenvolvimento do seu trabalho. No entanto, o primado do olhar da coordenadora, apesar de considerar a História como um modo de conhecer, ainda não encontrou o fio para conduzi-la a perceber com clareza o lugar epistemológico da História, a sua dimensão formativa. Nesse sentido, a coordenadora segue mais atrelada ao campo da sua formação. A busca deste equilíbrio é importante para a escola, que ainda precisa enfrentar o

desafio do aluno se entender como sujeito histórico, uma vez que é a consciência histórica que permite essa passagem é algo que a escola ainda não conseguiu.

(CECÍLIA) Observo também que para o Ensino de História as questões dos direitos humanos, das diferenças e dos movimentos sociais em relação a igualdade de direitos se tornam dispositivos incríveis. A abordagem da 2ª guerra veio a partir do interesse deles sobre os Skin Red...o uso a suástica...os crimes contra a vida...Tenho percebido isto também em relação a Geografia.

A última pergunta realizada se refere às projeções das educadoras quanto ao seu próximo passo no Ensino de História. As respostas apresentadas pelas duas se mostram coerentes com as posições que ocupam na escola. A coordenadora responde com relação ao trabalho em torno do currículo de História, no sentido de buscar implementá-lo e aponta como fundamental para que isso aconteça o desenvolvimento de um trabalho em conjunto. Já a professora elabora uma resposta com relação às suas perspectivas de futuro para o ensino de História.

(AMANDA) Se depender exclusivamente de você, qual será o seu próximo passo no Ensino de História?

(CECÍLIA) Penso que é construir as tabelas procurando relacionar as temáticas de História, e talvez incluir a Antropologia também, já organizada pelos professores (até agora fizemos a partir do 2º ano ao 9º do Fundamental) as habilidades propostas no Currículo de História. Mas não dá para fazer isto sozinha porque os professores já se envolveram nas discussões e precisam entender como trabalhar aquele currículo.

(ALICE) Eu acho que seria interessante que a história se integrasse completamente em termos digitais. Ter programas mesmo de computador. Que os meninos tivessem contato, através do computador com diferentes materiais.

Ao responder esta pergunta a coordenadora abarca a sua atuação na escola, tomando pra si a responsabilidade no processo de implementação do currículo na escola. Já Alice fala do que gostaria que fosse diferente na escola e de como trabalharia a história caso as mudanças consideradas necessárias por ela acontecessem.

(CECÍLIA) Sinto que preciso me envolver mais nessa empreitada, e conduzir os planejamentos e propostas de ensino que tem vigorado, no sentido de fazer pensar mais nas relações entre as habilidades que sistematizam os conhecimentos experienciados e o que efetivamente professores e alunos estão produzindo e criando não apenas na disciplina História, mas também naquelas que tradicionalmente a escola tem se empenhado no trabalho conjunto: Antropologia e Artes.

(ALICE) Quer um exemplo de algo que eu quereria? – existe um museu virtual português, que tem uma parte sobre pré-história, com dinossauros, com vida nas cavernas, com um monte de coisas. Eu sei do site, mas eu não consigo por ele pros meninos aqui. Num tem internet na escola, os computadores não estão funcionando porque o Linux não foi feito manutenção nele. Então, a meu ver, o professor de história, se tivesse essas condições faria diferente. Faria diferença na minha aula se a gente tivesse possibilidade de interação, de projetar alguma imagem em 3d pra esses meninos, que vai fazer um diálogo com o mundo em que eles estão vivendo, que é um mundo tecnológico e não vai dar impressão de que a história está pregada no livro. Se eu falar assim hoje pra eles: eu trouxe pra vocês imagens no data show, o que eu faço com frequência... Se aquela imagem ali ele tivesse aqui na mão dele, se ele pudesse interagir com a imagem, desfazer, fazer de novo, mexer com aquilo.. Ao meu ver, acho que iria concretizar muito mais na cabeça deles.

Educar nos dias de hoje, em que a relação dos alunos com o conhecimento fora da escola é pautada numa relação com a tecnologia é uma

tarefa difícil se a escola não acompanha esta tendência. É uma fragilidade que muitas escolas enfrentam e, identificá-la é um trabalho de gestão pedagógica. A força discursiva da cultura popular e da busca de raízes culturais nesta escola acabou ocupando um espaço tão grande na cultura dessa escola que a relação com a tecnologia não foi algo que se desenvolveu muito. No entanto, é possível que a escola desenvolva tanto práticas de construir artesanalmente quanto práticas que envolvam tecnologia. O desafio digital está posto no mundo. Operar com a tecnologia digital é algo necessário para a construção do conhecimento na escola de forma significativa para os alunos.

Nesse sentido, enfrentar esse desafio digital significa colocar os alunos e aquilo que os interessa, que os envolve, no centro das discussões que envolvem a educação e o espaço escolar. Para refletir sobre a necessidade de colocar o aluno em primeiro plano utilizo-me das palavras de Gimeno Sacristán (*op cit.*, p.16):

Tudo é para o aluno, claro. Mas, apesar de sabermos que a política educacional, as instituições, o currículo, as reformas, os professores, etc., são para os sujeitos-alunos o ponto de vista a partir do qual os problemas são propostos mostra outras prioridades, tanto no discurso como nas práticas. Falar de neoliberalismo, de compreensão ou de qualidade do sistema educacional é fazê-lo a partir de orientações, de preocupações ou de propostas que afetam os estudantes, mas é frequentemente não encontrá-los nessas discussões.

Estabelecendo uma relação com as orientações curriculares que pautam a Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora, o conhecimento histórico deve ser compreendido como algo que não é estático, mas que está em constante reconstrução. Nesse sentido, ensinar história é algo que envolve um esforço maior do que a abordagem dos conteúdos do passado, recaindo sobre a perspectiva de educar o aluno através do desenvolvimento de habilidades para que ele consiga, mais do que saber sobre os acontecimentos do passado, operar com o conhecimento histórico. Educar para a compreensão do conhecimento histórico, da temporalidade e da memória, como trazem as Diretrizes curriculares da Rede Municipal é uma tarefa necessária que exige

um esforço conjunto no interior da escola, no sentido de organizar estratégias e formas de ação que perpassem toda a escolarização do aluno. Esta não é uma tarefa simples, mas que tem um grande potencial de realização na escola em que a pesquisa foi realizada, que tem o trabalho em conjunto e a centralidade no aluno, como premissas do trabalho que desenvolve.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Todo lugar “próprio” é alterado por aquilo que, dos outros, já se achava nele. Por esse fato, é igualmente excluída a representação “objetiva” dessas posições próximas ou distantes que denominamos “influências”. Elas aparecem num texto (ou na definição de uma pesquisa) pelos efeitos de alteração ou elaboração que ali produziram. Como tão pouco as dívidas não se transformam em objetos. Intercâmbios, leituras e confrontos que formam as suas condições de possibilidade, cada estudo particular é um espelho de cem faces (neste espaço os outros estão sempre aparecendo), mas um espelho partido e anamórfico (os outros aí se fragmentam e se alteram).

Michel de Certeau.

É a partir das palavras de Certeau que venho retomar, nessas páginas finais, os motivos que me levaram a investigar a relação entre o coordenador pedagógico e o professor de história na Rede Municipal de Juiz de Fora, assim como apresentar considerações que avalio importantes a cerca da pesquisa. Sendo assim, aquilo que foi trazido por mim, é fruto do conjunto dos intercâmbios, leituras e confrontos que se deram ao longo do caminho percorrido. Nesse sentido, esta pesquisa se configura como uma contribuição para se pensar as relações entre sujeitos que fazem parte da escola e, em nenhum aspecto pretende se colocar como ponto final às questões que pretendeu abordar.

O desejo de realizar esta pesquisa nasce de situações em que muitos cenários de relação entre coordenadores pedagógicos e professores de História no interior da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora se mostram pautados pelo conflito. Isso se dá a partir de episódios em que há verdadeiros enfrentamentos entre esses dois atores, ao longo dos encontros em torno da discussão curricular desta mesma rede de ensino no ano de 2010. Naqueles momentos professores e coordenadores apresentaram muitas questões uns para com os outros, revelando uma esfera de tensão e dificuldades de diálogo. Nessas conjunturas o trabalho em torno do ensino de História é algo

desenvolvido pelo professor de forma isolada, sem partilha, sem trocas entre aqueles que constroem o fazer dentro da escola.

Com o objetivo de buscar perceber as possibilidades que se revelam quando essa relação acontece de forma positiva, assim como investigar na dimensão do cotidiano as estratégias mobilizadas pelas educadoras para desenvolver um trabalho em conjunto, foi escolhida uma realidade escolar em que a atuação das educadoras, diferentemente do cenário exclusivo de oposição e conflito é pautada pela parceria e, portanto, pela positividade. Diante desta opção ética, que me afastou do risco de realizar um trabalho que apenas se restringisse a críticas há pontos negativos, a pesquisa foi realizada em uma Escola da Rede Municipal de Juiz de Fora, onde foi possível observar as potencialidades dessa relação. Estas se mostraram através do desenvolvimento de projetos em conjunto e de momentos de partilha de saberes entre as educadoras, propiciando uma maior reflexão acerca do trabalho realizado com os alunos.

Esta pesquisa buscou colocar em cena esta temática que se faz relevante para se pensar como se dá o trabalho em torno do ensino de História na escola. Tendo em vista a carência de pesquisas similares, é possível afirmar que há um silenciamento a respeito dos aspectos que envolvem essa relação, que em muitas realidades escolares se configura como um problema.

Na realização deste trabalho, fica evidente a parceria desenvolvida entre educadoras, uma professora de História dos Anos Finais do Ensino Fundamental e uma coordenadora pedagógica, responsável pelas turmas dos Anos Finais do Ensino Fundamental em uma escola da Rede Municipal de Ensino. Tal relação se mostrou forte e potente apontando para o fato de que quando esses sujeitos estão dispostos a trabalhar em parceria, os ganhos dessa decisão extrapolam pra além dos aspectos que envolvem o ensino de História. O trabalho em conjunto propicia o desenvolvimento de atividades e projetos que contribuem para o envolvimento dos alunos com o aprendizado histórico e com a própria escola, além de proporcionar a existência de um clima de trabalho mais harmônico, que acaba envolvendo a comunidade escolar. É nesse cenário ainda, que a escola se converte em um espaço efetivo de

formação do professor, que se faz necessário na medida em que, uma das características centrais dessa profissão é a continuidade do processo de formação que não se encerra em um ponto inicial.

No entanto, é importante ressaltar que a compreensão diversa quanto aos princípios metodológicos operados no âmbito do saber histórico escolar, que passa por maneiras diferentes de pensar o ensino e as formas de produção de conhecimento continua existindo nessa escola, uma vez que é inerente aos sujeitos e aos seus campos de formação. Essa diferença se dá, principalmente, sob o ponto de vista do entendimento do conhecimento histórico e da compreensão dos processos de mediação pedagógica. Na medida em que a coordenadora pedagógica é formada em pedagogia e a professora formada em História seus saberes se ancoram em campos de conhecimento diferentes e podem ser trabalhados no sentido de complementação daquilo que é carente ao outro. Sendo assim, reflexões sobre o aspecto pedagógico do trabalho na sala de aula, fundamentais às práticas do professor de História e ao mesmo tempo carentes na sua formação, podem ser desenvolvidas a partir de referências mobilizadas do campo da pedagogia, com o auxílio do coordenador pedagógico. Ao mesmo tempo, o professor pode contribuir no sentido de oferecer subsídios para o coordenador pedagógico pensar o conhecimento histórico, uma vez que, para isso, são mobilizadas ferramentas específicas do campo da História.

O que se dá é que as diferenças entre os profissionais se distanciam da dimensão do conflito e, passam a ser negociadas, colocadas em diálogo. Nessa realidade escolar a professora de História entende a coordenadora pedagógica como alguém que pode contribuir para a construção do conhecimento e, abre espaço para o trabalho em conjunto. Da mesma forma, a coordenadora pedagógica se mostra disposta a dialogar, a construir caminhos com a professora. A partir destas posturas as diferenças não se transformam em entraves e não prejudicam a relação entre elas, que tem na disposição para o diálogo e, conseqüentemente para a escuta, como principal estratégia para o desenvolvimento de um trabalho em conjunto.

A dimensão do diálogo, que nas realidades escolares conhecidas por

mim anteriormente se mostrava pequena e mesmo inexistente, se revela como constante na realidade escolar em que a pesquisa foi realizada. O diálogo entre os diferentes profissionais chega até os alunos e os coloca em uma condição de centralidade no espaço da escola, uma vez que as práticas pedagógicas se redimensionam e melhoram a natureza das relações estabelecidas no espaço escolar.

Sendo assim, o ponto de encontro entre os olhares das educadoras se dá na perspectiva de valorização do aluno, a partir da concepção de mediação do conhecimento. Tal perspectiva aponta para o fato de que quando o aluno sai valorizado em nome da busca de medidas capazes de mediar o conhecimento, professores e coordenadores ganham a possibilidade de se transformar.

Este aspecto me permite retomar a discussão trazida no começo desse texto com relação ao processo de formação do professor de História relegada muitas vezes a segundo plano, uma vez que a importância da formação se concentra no historiador. Os aspectos apontados pela professora permitem vislumbrar uma defasagem relativa a aspectos concernentes à prática em sala de aula, o que se revela nessa pesquisa a partir da concepção de mediação pedagógica, antes não refletida por ela. Este processo de transformação e aprendizado aponta ainda para uma singularidade da profissão docente, em que a formação não tem um momento final, ela se dá ao longo de toda a trajetória profissional. Ao mesmo tempo, esta transformação da professora evidencia a escola como um lugar de formação, como um contexto que influencia e media a atuação do professor, na medida em que o ensino é uma prática social influenciada pelo contexto em que se dá. Segundo José Contreras (2002, p. 84):

Da mesma forma, ao ser o ensino uma prática social cuja realização não depende só das decisões tomadas pelos docentes em suas salas de aula, mas de contextos mais amplos de influência e determinação, a competência profissional deve ser colocada em relação com a capacidade de compreensão da forma em que estes contextos condicionam e mediam seu exercício profissional, bem com a capacidade de intervenção nesses âmbitos.

No entanto, foi possível perceber que, mesmo em realidades onde o diálogo e a boa relação entre esses sujeitos existam, em virtude da fragilidade epistemológica que pauta a formação do coordenador pedagógico, a discussão da mediação pedagógica acaba assumindo lugar central, secundarizando os aspectos próprios do conhecimento histórico. Talvez isto aponte caminhos que ainda precisam ser trilhados pela escola, no sentido de se pensar em possibilidades mais consistentes para enfrentar o desafio do aluno conseguir se entender como sujeito histórico, isto é, mais que um indivíduo, que um acidente singular.

Além desse desafio, a conjugação dos saberes ditos tradicionais, com aqueles ligados à tecnologia também precisa ser enfrentada, de forma a despertar outros aspectos do olhar *alunocêntrico* que já pauta a perspectiva educacional da escola. Nesse sentido, me refiro ao conceito trazido por Gimeno Sacristán, referente a uma perspectiva de educação que inclui o aluno como sujeito, como pólo de atração do pensamento educacional.

A realidade escolar investigada atuou na perspectiva de valorização do professor e dos conhecimentos produzidos por eles, uma vez que promoveu o desenvolvimento de projetos que foram pensados pelos professores em parceria com a coordenação pedagógica. Nesse sentido, a escola valoriza e dá autonomia ao professor, indo na contramão do que José Contreras (*op. cit.*) chama de *proletarização dos professores*. Tal expressão se refere a um cenário de perda por parte dos professores das qualidades que fazem deles profissionais, das condições de trabalho e da transformação das tarefas que realizam. Segundo Contreras, o termo proletarização é utilizado, na medida em que as condições de trabalho se aproximam cada vez mais das condições e interesses da classe operária.

Termino este trabalho sem a pretensão de ter esgotado a questão investigada, com a certeza de que este foi só o início de uma caminhada. No entanto, finalizo esta pesquisa com a clareza de que a relação entre coordenadores pedagógicos e professores de História é algo possível, que

pode e que deve ser realizada, uma vez que estabelecer relações faz parte da vida humana em sociedade e que, na escola, não há como ser diferente. Diante de tudo que foi exposto, considero como aspectos mais importantes para que esta relação aconteça os profissionais terem os alunos como foco do seu trabalho, assim como a clareza de que o processo de construção do conhecimento na escola não é algo que possa ser realizado de forma individual, algo que se possa fazer sozinho. É importante também que a escola esteja aberta ao diálogo, e que ela mesma se pautar na ideia de que o processo de construção de conhecimento envolve se relacionar com o outro e, sendo assim, abarcar toda a escola.

REFERÊNCIAS

AMÉZOLA, Gonzalo de. **Esquizohistoria**. Buenos Aires: Libros del Zorzal, 2008.

ARAÚJO, Sâmara C. L. G. de. **Formação do pedagogo: fundamentos legais e atribuições no curso de pedagogia (1939-2006)**. Grupo de Estudos sobre Gestão Educacional e Trabalho Docente (GESTRADO), Rio de Janeiro, 2006. Disponível em: <http://www.fae.ufmg.br>. Acesso em: 09/04/2012.

BAKHTIN, M. (VOLOCHINOV). **Marxismo e filosofia da linguagem**. 8ª ed. Trad. M. Lahud e Y. F. Vieira. São Paulo: Hucitec, 1997.

BRAGA, Elizabeth dos Santos Braga. A construção social do desenvolvimento. *Revista História da Pedagogia*. São Paulo, nº 2, p. 20-29, Set. 2010.

BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas II – Rua de mão única**. 5.ed. 3.reimp. São Paulo: Brasiliense, 2000.

BENJAMIN, Walter. **O narrador**. In: Magia e técnica, arte e política; ensaios sobre literatura e a história da cultura. Obras escolhidas – Vol. 1. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BLOCH, Marc. **Apologia da História**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

BONDIA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Rev. Bras. Educ.** [online]. 2002, n.19, pp. 20-28. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n19/n19a03.pdf> acessado em 12/04/2013.

CALDEIRA, Anna Maria Salgueiro; TOSTA, Sandra de Fátima Pereira. **EDUCAÇÃO, COTIDIANO ESCOLAR E DIFERENÇA CULTURAL: pensando a educação na dinâmica social contemporânea**. Acessado em: <http://www.ich.pucminas.br/pged/arquivos/lp1/cotidianoescolardifcultural.pdf>

11/06/2012.

CANDAU, Vera Maria Ferrão et KOOF, Adélia Maria Nehme Simão e. Conversas com... sobre didática e a perspectiva multi/intercultural. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 27, n. 95, p. 471-493, maio/ago. 2006. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. In: **Currículo sem Fronteiras**, v.11, n.2, pp.240-255, Jul/Dez 2011. Acessado em: www.curriculosemfronteiras.org

CAVALCANTI, Lana de Souza. Cotidiano, mediação pedagógica e formação de conceitos: uma contribuição de Vygotsky ao ensino de geografia. **Caderno CEDES**. Campinas, vol. 25 nº.66, May/Aug. 2005. Acessado em: <http://www.scielo.br> em 18/01/12.

CERTAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer**. 17ª ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

CERTAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: 2. Morar, cozinhar**. 9ª ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. **Formação de professores: pesquisa, representações e poder**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

_____ Convergência e tensões nas pesquisas e nos debates sobre as licenciaturas no Brasil. In: **Coleção didática e prática de ensino. A didática na formação pedagógica de professores nas novas propostas para os cursos de licenciatura**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. P. 527 – 550.

Educação, Secretaria de. Prefeitura de Juiz de Fora. **DIRETRIZES EDUCACIONAIS PARA A REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE JUIZ DE FORA. LINHAS ORIENTADORAS DAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO EM TEMPO**

INTEGRAL / LINHAS ORIENTADORAS PARA O ENSINO FUNDAMENTAL DE 9 ANOS: ANOS INICIAIS. Ano III, nº. 3, outubro de 2008.

ELIAS, N. et SCOTSON, J. L. **Os Estabelecidos e os Outsiders**. Rio de Janeiro: ZAHAR, 2000.

FILHO, Alípio de Sousa. **Michel de Certeau: fundamentos de uma sociologia do cotidiano**. Acessado em: http://www.cchla.ufrn.br/alipiosousa/index_arquivos/ARTIGOS%20ACADEMICOS/ARTIGOS_PDF/Michel%20de%20Certeau%20%20fundamentos%20de%20uma%20sociologia%20do%20cotidiano.pdf

FRANCO, Denise Vieira. **Coordenador pedagógico: identidade em questão**. Dissertação (mestrado em educação) UFJF, 2006.

GATTI, B. A., BARRETTO, E.S.S. Professores: aspectos de sua profissionalização, formação e valorização social. Relatório de Pesquisa, DF:UNESCO, 2009.

GATTI, A. Bernadete. Licenciaturas: crise sem mudança? In: **Coleção didática e prática de ensino. A didática na formação pedagógica de professores nas novas propostas para os cursos de licenciatura**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. P. 485 – 508.

GÓES, Maria Cecília Rafael et CRUZ, Maria Nazaré da. Sentido, significado e conceito: notas sobre as contribuições de Lev Vigotski. **Pro-Posições**, v. 17, n. 2 (50) - maio/ago. 2006.

JENKINS, Keith. **A história repensada**. 3ª ed. São Paulo: Contexto, 2009. 2ª reimpressão.

KRAMER, Sonia. Linguagem e tradução: um diálogo de Walter Benjamin com Mikhail Bakhtin. In: FARACO, C.A.; TEZZA, C; CASTRO, G. (Org.). **Diálogos com Bakhtin**. 1ª ed. Curitiba: EDITORA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ, 1996.

LÜDKE, Menga. Aprendendo o caminho da pesquisa. In: **Novos enfoques da pesquisa educacional**. 2ª edição. São Paulo: Cortez, 1992.

MEDEIROS, Andréa. **Infância (des) velada: um estudo sobre processos desconstrução de identidades de afro-descendentes**. Universidade Federal de Juiz de Fora: Juiz de Fora, 2001, dissertação de mestrado.

MEDEIROS, Andrea Borges de. **MEMÓRIA DE CRIANÇAS EM CRÔNICAS DE ESCOLA: MODOS DE LEMBRAR, DE NARRAR E DE SER**. Juiz de Fora: 2011. 352 p. Tese (Doutorado). Programa de Pós Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, 2011.

MENEZES, Ana Luisa Teixeira de Menezes et BERGAMASHI, Maria Aparecida. Educação Ameríndia; A DANÇA E A ESCOLA GUARANI. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2009.

MIRANDA, Sonia Regina *et ali*. **Diretrizes Curriculares da Prefeitura de Juiz de Fora; Área de História**. 2013. Disponível em: www.pjf.gov.mg.br acessado em: 03/02/2013.

MONTEIRO, Ana Maria. **PROFESSORES DE HISTÓRIA: Entre saberes e práticas**. Rio de Janeiro: MAUAD, 2007.

MOREIRA, Antônio Flávio Barboas; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 23, p. 156-168, Mai/Jun/Jul/Ago 2003.

NASCIMENTO Sérgio Bandeira do. **A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CURSO DE HISTÓRIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ: uma análise do projeto político pedagógico**. Belém: UFPA, 2008. 173 p. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2008.

PELIZZONI, Gisela Marques. **MEMÓRIA DE CRIANÇAS EM CRÔNICAS DE ESCOLA: MODOS DE LEMBRAR, DE NARRAR E DE SER**. Juiz de Fora: 2007. 119 p. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós Graduação em

Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, 2011.

PINO, Angel. **As marcas do humano; às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski**. São Paulo: Cortez, 2005.

_____ O conceito de mediação semiótica em Vygotsky e Piaget e o seu papel na explicação do psiquismo humano. Caderno CEDES vol. 24 – Pensamento e Linguagem: Estudos na perspectiva da psicologia soviética. Campinas: Papirus, 1991.

ROCKWELL, Elsie. De huellas, bardas e y veredas: una historia cotidiana en la escuela. In: ROCKWELL, E. (org.) **La escuela cotidiana**. 1ª ed. 3ª reimpressão. México: Fondo de Cultura Económica, 1999. P. 13-57.

_____ EZPELETA, Justa. A ESCOLA: relato de um processo inacabado de construção. In: **Currículo sem Fronteiras**, v.7, n.2, pp.131-147, Jul/Dez 2007.

_____ **Hacer escuela, hacer estado: la educación posrevolucionaria vista desde Tlaxcala**. Zamora: El Colegio de Michoacán, CIESAS, Cinvestav. 2007a.

_____ Huellas de pasado en las culturas escolares. **Revista de Antropología Social**. n° 16: 175-212. 2007b.

_____ **Tres planos para el estudio de las culturas escolares**. En: Elichiry, Nora Emilce (coord) Aprendizaje y contexto: contribuciones para un debate. Buenos Aires: Manantial, p. 25-40, 2010.

ROLDAN, Vera Eugenia. Ética y estética em la historia de la educación “desde abajo”: la obra de Elsie Rockwell. **Hist. educ. Anu.** [online]. Vol.13, n., Ene./Jun. 2012.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; MARTINS, Pura Lúcia Oliver. Situação atual das

licenciaturas; o que indicam as pesquisas a partir de 2000. In: **Coleção didática e prática de ensino. A didática na formação pedagógica de professores nas novas propostas para os cursos de licenciatura**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. P. 510 – 526

SACRISTÁN, José Gimeno. **O aluno como invenção**. São Paulo: Artmes, 2005.

SAVIANI, D. Formação de 153ersión153es: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. In: **Revista Brasileira de Educação**, v.14, n. 40, jan/abr.2009. p. 143-155. Acessado em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>. 10/01/2012.

SMEHA, Luciane Najar. Aspectos epistemológicos subjacentes a escolha da técnica do grupo focal na pesquisa qualitativa. **Revista de Psicologia da IMED**, vol.1, n.2, 260-268, 2009.

SOARES, M.B. As pesquisas nas áreas específicas influenciando o curso de formação de professores. **Cadernos ANPED**, 5, 1993. 103-118.

SHIMIDT, Maria Auxiliadora. A formação do professor de história e o cotidiano da sala de aula. In: BITTENCOURT, Circe (org.) **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2010.

STEPHANOU, Maria. **Instaurando Maneiras de Ser, Conhecer e Interpretar. Revista Brasileira de História**. [Online]. Vol. 18 n. 36 São Paulo 1998. Acessado em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-01881998000200002> ISSN 1806-9347

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

VIGOTSKI, L. S. A construção do pensamento e da linguagem. 2ª tiragem. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

_____ **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1993.

_____ **A formação social da mente.** 2ª ed. bras. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

