



1290003314

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

 **FE**
TCC/UNICAMP Ar78c

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

RITA DE CASSIA MONTEDIUCA DE FARIAS ARTIGOZO

A CONSTRUÇÃO DE UM ARQUIVO ESCOLAR.
Possibilidades para o ensino da História e para a formação de professores.

Campinas, 2007.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

RITA DE CASSIA MONTEGIOCA DE FARIAS ARTIGOZO

A CONSTRUÇÃO DE UM ARQUIVO ESCOLAR.

Possibilidades para o ensino da História e para a formação de professores.

Monografia apresentada como exigência parcial para a conclusão do curso de Pedagogia pela Faculdade de Educação da UNICAMP, sob a orientação da Profa. Dra. Roseli Aparecida Cação Fontana.

Campinas, 2007.

UNIDADE:	F. E
Nº CHAMADA:	
V:	EX:
TOMBO:	3314
PRDC:	145107
D:	X
PRECO:	
DATA:	22/11/07
Nº CPD:	118905

**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

Ar78c Artigozo, Rita de Cássia Montedioca de Farias.
A construção de um arquivo escolar : possibilidades para o ensino da história e para a formação de professores / Rita de Cássia Montedioca de Farias Artigozo. -- Campinas, SP : [s.n.], 2007.

Orientadores : Roseli Aparecida Cação Fontana.
Trabalho de conclusão de curso (graduação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. História. 2. Ensino. 3. Formação de Professores. I. Fontana, Roseli Aparecida Cação II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

06-131-BFE

Aprovado em julho de 2007.

Profa. Dra. Roseli Aparecida Cação Fontana.

Profa. Dra. Ana Lúcia Guedes-Pinto

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus por estar sempre junto comigo, dando-me estes anos de vida e permitindo-me terminar esta etapa de minha existência.

A minha família: meu marido Raphael pela compreensão de minhas ausências. Aos meus filhos Elizabeth e Raphael por acreditarem que eu conseguiria chegar até aqui. Filha e filho, obrigada pela ajuda na casa, com a vovó e com meus estudos; pelas correrias de motoristas e pelos atropelos com o computador. Obrigada pelo amor que vejo em seus olhos. Agradeço também a todos vocês por não me deixarem desanimar e desistir apesar das muitas dificuldades. E o maior agradecimento é por cuidarem de mim (e da vovó), nos momentos em que não pude fazer isso sozinha... Amo muito, todos vocês! Vocês são minha vida!

A meu querido papai, José (in memoriam), pelas confidências e conselhos calmos e sensatos durante minha vida. Pelas horas que dedicou a meus filhos. Pelas noites acordadas que passou a meu lado me ajudando nas tarefas de escola. Pela bondade de suas palavras e seu amor comigo durante toda sua vida. Você mora no meu coração! Amo você, pai!

A minha querida mamãe, Myrian pelas noites que passou acordada costurando vestidos e sonhos para muitas pessoas, para ajudar no sustento da casa. Pelo seu apoio forte que nunca me deixou esmorecer. Pelas noites que não pude estar ao seu lado. E agora, velhinha, sorri com os olhos quando chego do serviço e, apesar de não se lembrar que sou sua filha, me ensina todos os dias a ser forte e a amar na adversidade. Amo você, mãe! Você ainda é minha força!

A Roseli, querida professora! Você me mostrou que ainda tenho muito que aprender e, que ensinar é acima de tudo valorizar o outro e vê-lo como pessoa. Para mim você será sempre "A minha professora inesquecível". Agradeço também a sua grande gentileza em me atender fora de seu horário de trabalho e a sua família por permitir dividir comigo sua atenção, em momentos que seriam deles. Obrigada aos três "meninos".

À professora Ana Guedes, pela gentileza em ser a minha segunda leitora. Obrigada.

À querida colega Damaris, sempre muito sensata, que me ajudou em muitos momentos de minha vida e me ouviu com paciência nas dificuldades. Valeu Damaris! Você também está no meu coração!

Às amigas Damaris e Cidinha com quem compartilhei a satisfação de um trabalho bem feito em equipe. Vocês são dez!

Às minhas colegas de grupo da faculdade: Janalice, Damaris, Dulciley e Eliane, com quem passei momentos de muita alegria. Juntas partilhamos momentos de estudos e também dificuldades, porém tudo superamos, por sermos unidas! Cada uma, com seu jeito especial de ser ficará para sempre comigo!

Aos colegas da escola Padre Melico: Marcemino, Eulália, Malú, Telma e Valéria, que partilham comigo o grupo de coordenação da área de História. Foram vocês que, com suas opiniões, no anonimato, me ajudaram a escrever este trabalho. Um agradecimento especial ao professor Marcemino por permitir que eu usasse todos os relatórios do grupo neste trabalho.

Às colegas Eliane e Clarice pelas palavras de apoio e incentivo durante esses anos do curso. Obrigada, meninas.

A todos os professores que ao longo do curso de Pedagogia me ajudaram a crescer como pessoa e como profissional. Um grande e carinhoso abraço!

À minha professora de primeira série, Dona Romilda, que não sei por onde anda, mas, que pela carinhosa acolhida, no ano de 1962, despertou em mim o prazer pelo estudo. Jamais a esquecerei!

À Luciane, pela boa vontade com que sempre me atendeu quando precisei de suas orientações na secretaria do curso. Abraços!

RESUMO

O presente trabalho descreve o processo de re-organização curricular que vem sendo vivido na área de História, em uma escola municipal de Ensino Fundamental de Campinas, tendo como foco a proposta de construção de um arquivo escolar.

Nele, relato sua gênese, em 2004, quando tornou-se consenso para a equipe de professores da escola, na qual também atuo como professora das séries iniciais, que para alcançarmos uma melhor qualidade ensino seria importante que estabelecêssemos uma linha comum de pensamento e de objetivos a serem alcançados pelos alunos e por nós.

Sustentada em cuidadoso exame e análise dos registros do processo de organização e construção do Grupo de Coordenação da Área de História, busquei, para além do relato descritivo desse processo, compreender em que medida a experiência de construção de um arquivo escolar contribuiu para o ensino de História, como um meio de resgatar a memória e de construir o conceito de tempo histórico com as crianças das séries iniciais do ensino fundamental, e para o processo de formação continuada dos professores envolvidos no projeto.

Palavras-Chave: História – ensino – formação de professores

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO - p.1

2. AS ORIGENS DESTE ESTUDO - p.3

3. A COORDENAÇÃO DE ÁREA DE HISTÓRIA: narrativa da constituição de um trabalho coletivo - p.7

Os primeiros passos - p.7

O processo de organização e desenvolvimento do grupo e a idéia do arquivo - p.12

O encontro do grupo com as fotografias - p.15

Estudando a fotografia como possibilidade documental - p.20

4. AS CONTRIBUIÇÕES DA CONSTRUÇÃO DE UM ARQUIVO ESCOLAR - p.23

Um meio de resgatar a memória e de construir o sentido de “passado” com as crianças das séries iniciais do Ensino Fundamental - p.23

As contribuições das experiências vividas na construção do arquivo para o processo de formação continuada dos professores - p.30

1. Introdução

No cotidiano escolar, produzem-se, continuamente, experiências de ensino que não estão presentes no currículo e nos projetos pedagógicos documentados.

Segundo Geraldi (1994), ancorada em Goodlad, o conjunto daquilo que ocorre de fato nas situações escolares, com suas implicações subjacentes, constitui o currículo em ação de uma escola, ou seja, aquilo que é de fato efetivado na aula, em consonância, ou não, com as intenções e prescrições presentes nas diretrizes curriculares estatais ou nos planos de ensino. O currículo em ação compõe a história da escola e a história dos sujeitos que passam por ela, que a produzem e que são por ela produzidos.

Muitas vezes, o currículo em ação é vivido e mantido como práticas de caráter pessoal e individual, não sistematizadas, não aprofundadas e não compartilhadas pelo coletivo da escola. Quando focalizadas, no entanto, essas práticas evidenciam recorrências, mas também dão visibilidade à diversidade que pulsa sob a ilusória homogeneidade assegurada pelos projetos pedagógicos e planos de ensino.

Menos freqüentemente, observa-se o interesse, das equipes escolares, em conhecer e compartilhar a diversidade de práticas como uma forma de apurar as concepções distintas que sustentam o trabalho dos professores e onde de fato estes buscam os fundamentos de seu fazer. Em situações deste tipo, o coletivo da escola é convidado a re-conhecer seu currículo em ação e a pensar sobre ele e suas implicações.

Foi da vivência de uma experiência desse segundo tipo, ou seja, uma experiência de explicitação e compartilhamento do currículo em ação produzido na escola em que atuo, que nasceu o presente estudo.

Conforme assinala Minayo (2000, p.93), “todo saber está baseado em pré-conhecimento, todo fato e todo dado já são interpretações, são maneiras de construirmos e de selecionarmos a relevância da realidade”. Assim, o que me levou a eleger o relato dessa experiência como foco deste Trabalho de Conclusão de Curso foram os desdobramentos que a explicitação das práticas efetivas de ensino de História produziram na escola e em mim como professora. Na escola, essa experiência resultou na formação de uma

coordenação de área de história e em um projeto de construção de um arquivo escolar. Em mim, essa experiência repercutiu profissionalmente, provocando uma nova compreensão das possibilidades do ensino de história, e pessoalmente, possibilitou-me refletir sobre a memória e suas implicações, em um momento delicado em que compartilho, com minha mãe, a experiência, dolorosa, da perda da memória.

Os relatos de experiência, opção em que se inscreve este trabalho, compõem um gênero discursivo¹ e tiveram expressiva circulação em meios educacionais na década de 80 do século passado. Eles remetem à descrição do vivido e aos sentidos que o vivido produziu nos sujeitos que dele participaram, permitindo não só sua preservação, como o intercâmbio da experiência e a emergência da identificação de seus leitores com ela.

De acordo com Leal (1987), autor de um dos relatos de experiência a que tive acesso durante o curso de Pedagogia, os relatos permitem a preservação da *experiência concreta, que não morre, não acaba, como se pensa. Nem como se costuma dizer: experimentou, acabou.* (p.9)

A experiência concreta não acaba, assinala, *porque não está em momento algum separada da vida, não pode ser compartimentada – faz parte de um todo, do conjunto orgânico dos comportamentos vividos.* (p.10)

Assim, na tentativa de narrar algo que me marcou no curso de minha constituição como professora e como pessoa, retomei os registros esparsos que fui fazendo ao longo da experiência vivida, os registros documentados dela existentes na escola, os textos estudados, as atividades de ensino elaboradas e com eles procurei responder a uma questão que se desdobra em duas: em que medida a experiência aqui relatada de construção de um arquivo escolar contribuiu **para o ensino de História**, como um meio de resgatar a memória e de construir o conceito de tempo histórico com as crianças das séries iniciais do ensino fundamental e **para o processo de formação continuada dos professores** envolvidos no projeto.

¹ Os gêneros discursivos são, de acordo com Bakhtin (), formas mais ou menos estáveis de enunciação que se relacionam com as diferentes formas de atividades humanas.

o compromisso da equipe de especialistas com alunos e professores, o vínculo de longos anos dos professores com essa escola (muitos nela trabalham há vinte, quinze anos) e sua preocupação com a qualidade do ensino oferecido às crianças e jovens que a freqüentam.

Foi no contexto dessas discussões que, em 2004, percebeu-se que apesar de cada profissional realizar um trabalho consciente e dedicado ao desenvolvimento maior do aluno, não havia uma linha comum de concepções e de ações em relação ao ensino, seja no tocante aos conhecimentos específicos das diferentes áreas do currículo, seja no tocante aos modos de aprender mais marcantes entre crianças e adolescentes. Embora o Projeto Pedagógico fosse elaborado conjuntamente no início do ano letivo, cada professor acabava seguindo suas convicções ou rotinas pedagógicas ao fechar a porta de sua sala.

Nas quatro séries iniciais do Ensino Fundamental, por exemplo, uma área de conhecimento como a História, ficava entregue as cuidados e concepções de cada uma das professoras. Nessas condições, os conhecimentos dessa área, além de serem trabalhados de forma lacunar, ocupando o tempo que restava das preocupações com o aprendizado da escrita e dos conceitos matemáticos básicos, reproduziam, na maioria das vezes, o ensino de História que as professoras haviam vivido como alunas. Em meio a essas práticas havia também uma experiência fundamentada na perspectiva da história oral, desenvolvida por professoras da terceira série sob a forma de um projeto.

Em função dessas condições imediatas de produção, o ensino produzido na área de História não assegurava às crianças uma seqüência de trabalho entre as séries, nem em termos de conteúdos, nem em termos de concepções, deixando em aberto conceitos e temas necessários ao entendimento de determinados acontecimentos e dimensões da vida social e a uma aprendizagem significativa que possibilitasse articulações entre o estudado e o vivido.

Além disso, como cada professor elaborava seu plano de aulas anual de acordo com o que supunha ser relevante no estudo desse componente curricular, diferentes classes de uma mesma série, desenvolviam conteúdos diferenciados, tendo em vista objetivos também diferentes.

Em 2004, tornou-se consenso para nossa equipe escolar que para alcançarmos uma melhor qualidade de ensino, não apenas na área de História, mas também nas outras áreas,

seria importante que estabelecêssemos uma linha comum de pensamento e objetivos a serem alcançados pelos alunos e professores.

Esse percurso e essa decisão foram assim registrados no Projeto Pedagógico da escola:

Nesse percurso constatamos que na escola existem diferentes práticas que revelam diferentes linhas teóricas, desencadeando a necessidade de repensarmos o processo ensino-aprendizagem, a necessidade de buscarmos o significado de nossa ação pedagógica para a construção da proposta pedagógica da escola. Não se trata de seguirmos determinada abordagem teórica, mas é consenso de que o trabalho integrado de todos os profissionais da escola potencializa as ações se todos estiverem participando com clareza dos propósitos e intenções. (Projeto Pedagógico 2004. p7.)

Para que o objetivo assumido se efetivasse, houve reuniões de integração para que algumas estratégias de ação fossem acordadas. Também foram necessárias, muita disposição e muita humildade para expor práticas e crenças consolidadas e para aceitar as idéias de outrem em detrimento daquilo que até então se assumia. Tais propósitos envolveram também os especialistas da área administrativa e pedagógica, a fim de que se assegurasse o suporte necessário frente à insegurança que qualquer mudança gera.

É mister dizer que essa mudança, como qualquer outra que envolva mentalidades, não aconteceu em pouco tempo. Ela está em processo de elaboração. Estamos trabalhando até hoje na construção desses alinhamentos comuns.

Para efeito deste Trabalho de Conclusão de Curso, optei por focalizar o processo de re-organização curricular que vem sendo vivido na área de História e dentro dele a proposta de construção do arquivo escolar.

Por que a escolha por essa área?

Porque fomos percebendo, como equipe, que, na diversidade de propostas praticadas, algum tipo de história vinha sendo ensinada, mas não conseguíamos explicitar que história era essa, que ensino de história era por nós assumido e qual era a sua sustentação teórica.

Interessante ressaltar que quando essas perguntas eram feitas a nós, professoras, com exceção das professoras de terceira série que haviam organizado um trabalho

teoricamente fundamentado, a maioria não sabia responder com precisão a nenhuma delas, o que indiciava, entre outras possibilidades, que assim como fomos ensinadas, estávamos ensinando. Ou também, que os livros didáticos por nós utilizados guiavam nossos passos no ensino sem que os fundamentos que sustentavam as escolhas feitas por seus autores, estivessem sendo elaboradas por nós.

Essa situação era contraditória com o papel do professor expresso no Projeto Pedagógico por nós endossado e que assim o explicitava:

Os conhecimentos socialmente acumulados e sistematizados têm marcas de seu tempo e das necessidades do grupo social que os construiu. A simples transmissão trata esses conhecimentos como prontos, externos ao aluno, estimulando somente a memorização, o desinteresse, a passividade criando obstáculos ao pensamento criador. Portanto, **o professor tem que ser também um conhecedor (...)**. (Projeto Pedagógico, 2004, p.8. Grifos meus).

Com o objetivo de explicitação, re-conhecimento, problematização e articulação das diferentes concepções de história e de perspectivas do seu ensino presentes nas diversas práticas docentes, optou-se pela criação de uma Coordenação de Área. Foi definido como grupo de trabalho prioritário as professoras de primeira a quarta série e escolhido como coordenador o professor de História da escola, que integrava a equipe desde 2002.

Instituído o grupo, a coordenação de História passou a ser desenvolvida em encontros semanais, de cinquenta minutos de duração, no horário destinado ao TDPR – Trabalho Docente em Projetos – assegurado legalmente na carga semanal de trabalho dos docentes.

Cabe ressaltar, também, que a experiência em desenvolvimento pelas professoras da terceira série, envolvendo a memória e os relatos orais encantaram a mim e a outras professoras, servindo de estímulo ao estudo da área de História e à exploração e vivência de suas possibilidades. Em particular, a experiência desenvolvida pelas professoras da terceira série tocou-me muito.

3. A coordenação de área de História: narrativa da constituição de um trabalho coletivo.

Os primeiros passos

Em seu projeto de Coordenação da Área, o professor-coordenador assumia a importância de se conhecer e explicitar as concepções de conhecimento histórico presentes nas práticas cotidianas da escola, tendo em vista a centralidade do professor em qualquer proposta de inovação e melhoria das condições de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, ele destacava, em seu documento, que *a transformação do que ocorre na escola depende muito mais do querer dos que nela estão envolvidos do que propriamente das prescrições oficiais, apesar do seu poder normatizador e balizador das ações em geral.* (Pereira, 2004, p.3).

Em consonância com esse pressuposto participativo, ele definia o trabalho da coordenação como uma *pesquisa-ação enquanto dinâmica de trabalho entre coordenação e professores envolvidos a fim de construirmos soluções e alternativas aos problemas comuns.* (idem, p.4)

Entre essas soluções, apontava como linha mestra da reorganização do processo ensino-aprendizagem *a pesquisa no aluno, o que só se realiza se houver também a pesquisa por parte do professor.* (idem, p.4)

Ancorado em Demo (1988), definia a prática de pesquisa como uma série coerente de procedimentos que visam a construção/reconstrução de saberes próprios, entendidos esses em sua distinção em relação à construção de saberes originais. Nesse sentido, destacava que *esta distinção é o primeiro passo para que o professor compreenda a utilidade de uma prática de ensino/aprendizagem centrada na investigação científica, definindo seu uso apropriado na escola e superando a noção de pesquisa como simples cópia.* (idem,p.2)

Em conformidade com os princípios da pesquisa-ação, o coordenador definia, em seu documento, duas frentes de ação para o trabalho do/no grupo. A primeira centrada na investigação inicial e detecção de problemas comuns através do levantamento das diversas

concepções e história, de ensino de história e de conhecimento implícitas na prática do professor e da investigação sobre as representações do saber histórico no aluno e a da relação desses saberes com a história ensinada. (conf. documento citado, p.4). A segunda, decorrente da anterior, centrada na ordenação dos conteúdos a partir das concepções comuns detectadas e na produção de material didático, tendo como eixo os procedimentos construídos coletivamente. (conf. documento citado, p.4).

Tendo esses propósitos como fundamento, o grupo de História iniciou primeiramente com as professoras das quartas séries, considerando-se que elas teriam mais necessidade de ajuda em relação à seleção do conteúdo a ser desenvolvido com as crianças daquela série, visto que estas, no ano seguinte, enfrentariam um currículo organizado por áreas de conhecimento bem definidas, inclusive com professores diferenciados.

A primeira fase do trabalho na Coordenação de Área revestiu-se de um caráter mais teórico. Foram selecionados pelo coordenador, lidos e discutidos pela equipe, textos relacionados ao ensino de história: a pesquisa e o papel do professor enquanto pesquisador, a função da área na formação dos alunos, o ensino de história no contexto mais amplo das concepções de escola e de aprendizagem.

Tendo em vista uma organização mais coerente do currículo de história na escola - de 1ª a 8ª série - que apontasse na direção de um ensino que, ultrapassando a disciplina como mera transmissão de informação, possibilitasse ao aluno pensar historicamente, definiu-se como eixo conceitual do currículo a formação do aluno em sua identidade sócio cultural e como forma de trabalho a organização dos conteúdos em temas que problematizassem a realidade.

Essa decisão balizaria a segunda frente de trabalho na área, no entanto, de acordo com a análise do coordenador, registrada em uma avaliação das atividades desenvolvidas na coordenação de área no ano de 2004:

a fala dos professores, naquele momento, nos revelou que aqueles objetivos eram desejáveis, mas que os caminhos para atingi-los não passavam, necessariamente, pela organização dos conteúdos em temas. Argumentaram que a organização cronológica dos conteúdos, dependendo “da forma como se trabalha” também poderia atingir tais objetivos, posição com a qual não concordamos, enquanto coordenação.

Esta divergência de opiniões pode, à primeira vista, parecer um obstáculo para o avanço de qualquer trabalho, mas não no nosso caso. Isso porque a nossa proposta se enquadra no amplo movimento de formação contínua do professor, que acredita na transformação da prática a partir dela própria e não a partir de receituários externos, muitas vezes, à própria escola. É a partir do trabalho do professor, pessoal, cotidiano, que devemos pensar e construir novas possibilidades. E foi nessa

perspectiva que programamos as atividades do segundo semestre, voltadas para a produção de material. (Descrição das atividades e avaliação – 2004)

A primeira tentativa com esse pequeno grupo de professoras foi, então, a de desenvolver um conteúdo sem ficar preso ao livro didático, a exemplo da experiência conduzida pelas professoras de terceira série. Para tanto o coordenador realizou a oficina “Imagens e ensino de História na escola fundamental”. Considerando que, vivemos uma cultura em que a imagem vem se tornando cada vez mais uma linguagem dominante no cotidiano, sobrepondo-se à escrita, e que os livros de História são bastante ilustrados e que através das imagens neles selecionadas uma visão de História, nem ingênua, nem desarmada, é transmitida e incorporada, iniciamos a problematização das imagens em sua relação com as concepções de História por elas veiculadas, aberta ou subrepticiamente.

A organização da produção de material desenvolveu-se, então, em duas frentes:

[...] oficinas utilizando os computadores da escola como ferramenta e apoio na preparação de material de acordo com as necessidades e urgências dos professores, com o cuidado de que tivessem o caráter problematizador exposto na nossa proposta.

Nessa perspectiva, iniciamos o semestre com uma leitura acerca dos usos da fotografia como fonte para o ensino-aprendizagem de história, com o texto de Maria Lúcia Cerutti Miguel (Historiadora. Chefe do Setor de Documentos Iconográficos do Arquivo Nacional) A FOTOGRAFIA COMO DOCUMENTO – Uma instigação à leitura.

Optamos pelo trabalho com imagens por dois motivos principais: primeiro por conta da relevância que este tipo de material tem na produção dos livros didáticos, portanto, a sua carga formativa tanto para os alunos quanto para os professores. Em segundo lugar porque nos permitiria atividade prática com os recursos de informática disponíveis na escola.

O trabalho durante o segundo semestre desenvolveu-se basicamente no Laboratório de Informática da escola, onde montamos um banco de imagens organizado por temas. Este banco de imagens foi disponibilizado em rede para uso comum. (Descrição das atividades e avaliação -- 2004)

Definiu-se como foco do trabalho das 4as. Séries a história de Campinas. O grupo organizou um arquivo de imagens sobre a história da cidade, que foram digitalizadas. De acordo com registros do Coordenador:

Com as atividades do segundo semestre, de caráter mais prático, se bem que embasadas em discussões teóricas, procuramos re-significar o uso de imagens pelo professor. Constatamos que no cotidiano da sala de aula, a imagem era utilizada pelo professor como portadora de um conteúdo que ilustrava o assunto então tratado/ensinado. Na sua utilização como ilustração, o professor tende a destacar e reforçar os aspectos que respondem a sua expectativa já estabelecida, sem muito controle com o que acontece com a interpretação do aluno. Uma imagem sobre escravidão, por exemplo, que aos olhos do professor ilustra o caráter violento dessa relação, pode conter elementos estereotipados que venham a reforçar certos preconceitos nos alunos. Como forma de estabelecer um diálogo mais produtivo com a imagem, procuramos tratá-la como documento. O contexto da sua produção – tema, local, autor, contexto histórico – pode nos revelar, inclusive, as mensagens que ela omite. A imagem torna-se então um artifício a mais das relações históricas de dominação entre os homens.

Em termos pedagógicos, contrapor imagens de uma mesma época e que tratem de forma diferente o mesmo tema, pode contribuir na sua desconstrução como ilustração e sua reconstrução enquanto documento

Ao final do semestre, a equipe produziu material no sentido exposto acima, com a intenção expressa de sua utilização no próximo ano letivo. (Descrição das atividades e avaliação – 2004)

Infelizmente, no ano seguinte, 2005, as mesmas professoras não quiseram dar seqüência a esse trabalho. Uma possível causa da desistência, tal qual apontada pelo coordenador em documento de 2006, teria sido a dificuldade de uso efetivo do arquivo de imagens por demandar *um outro conhecimento das professoras, no caso o uso do computador e a familiaridade com o Linux, organização de diretórios e pastas*. (Registro de Coordenação de Área, 05 de agosto de 2006).

No entanto, no ano de 2005, a professora da terceira série A, Damaris Camerlingo, tornou pública, em uma reunião de integração, envolvendo todos os professores, os desdobramentos daquela proposta de ensino de História diferenciada, que já vinha desenvolvendo com seus alunos e que estava sendo por ela analisada e sistematizada em seu Trabalho de Conclusão de Curso na Universidade.

A proposta original, centrada na reconstituição da história pessoal e familiar através de relatos orais, organizada a partir de uma obra literária sobre a memória, não só se consolidara como ganhara um novo ingrediente: a problematização do conceito de História em elaboração pelas crianças. Buscando conhecer os sentidos do conceito de História em elaboração por seus alunos a partir de suas experiências escolares e não escolares com a palavra e com a área de conhecimento por ela nomeada, a professora Damaris buscava também mediar a reconfiguração dessas elaborações a partir de um projeto centrado nas experiências históricos-sociais das crianças no/do grupo a que pertenciam. Nesse projeto, o uso do livro didático estava submetido à construção de uma concepção de História que ia sendo oportunizada às crianças através de uma obra literária, o livro “Bisa Bia, Bisa Bel” de Ana Maria Machado e através das situações de aprendizado elaboradas e propostas pela professora.

No livro *Bisa Bia, Bisa Bel*, uma menina, no convívio com a foto de sua bisavó (bisa Bia) e com sua bisneta imaginada, que a chama de Bisa Bel, recupera o passado, aprende a conviver consigo mesma e a entender a riqueza múltipla de seu presente. Brincando com o tempo, Ana Maria Machado fala, nesse livro, de um presente que contém

em si as lições do passado e antecipa as possibilidades do futuro. Assim, em tom lúdico e próximo da experiência da criança, sua narrativa tematiza a complexa e abstrata marcha da História, que se materializa na transformação dos costumes e dos objetos que mediatizam nossas ações, no choque entre gerações.

Mediadas por “Bisa Bia e Bisa Bel”, as crianças eram convidadas por sua professora a investigar sua história pessoal dentro de seu grupo social imediato, a família, e, através dela, a história local recente.

A apresentação desse trabalho suscitou novamente um debate entre todos sobre o ensino de História nas séries iniciais do ensino fundamental, focando principalmente o “porquê” desse aprendizado e como fazê-lo sem a necessidade de submissão ao livro didático.

A questão do usar ou não o livro enviado pelo Governo Federal através do PNLD (Plano Nacional do Livro Didático), no final do mesmo ano, trouxe à tona várias perguntas sobre o planejamento de cada professor para sua série: o que os professores estavam realmente ensinando aos alunos?

Essa pergunta foi feita a cada uma de nós, professoras das séries iniciais, e percebemos novamente as várias concepções de cada uma sobre a História e como o que aprendemos quando fomos estudantes influenciava na tomada de decisão frente ao uso ou não do livro e também no estabelecimento dos critérios orientadores da escolha entre os livros disponíveis no PNLD.

A partir dessa reflexão, percebemos e admitimos que precisávamos de um norte e da ajuda de alguém que nos orientasse para que pudéssemos melhorar nosso trabalho e não repetíssemos o que fizeram conosco quando crianças, quando História era decorar datas, nomes e lugares e era “escrita” apenas por pessoas importantes, significando que nós, pessoas ordinárias, não éramos sujeitos da História, apenas meros expectadores.

Decidimos, então, que a Coordenação de Área deveria estender-se a todas nós, configurando um grupo de estudo que desse apoio ao nosso trabalho, no qual pudéssemos tirar nossas dúvidas e conjuntamente criar atividades e materiais de leitura que atendessem às necessidades e ao currículo pretendido por aquela comunidade escolar.

O processo de organização e desenvolvimento do grupo e a idéia do arquivo.

Desde os primeiros encontros, evidenciaram-se nossas diferenças. Percebemos que para algumas de nós a história era apenas uma matéria obrigatória do currículo escolar. Para outras, havia o saudosismo dos Estudos Sociais, assentados nas datas de fatos importantes relatados nos livros, nos nomes de heróis e mártires e na memorização dos hinos cívicos. Havia também aquelas que não se preocupavam com o conteúdo a ser ensinado. Registravam o conteúdo listado a partir dos livros didáticos, reproduziam no quadro “o ponto” a ser copiado pelos alunos e, dever cumprido, encerravam seu compromisso com a área de História. Relatos como as experiências vividas pelas professoras das terceiras séries, tanto animavam quanto desanimavam o grupo, evidenciando nossa falta de leituras.

Ao longo desses encontros fomos percebendo certa acomodação em relação ao nosso exercício profissional. Na verdade havia um pouco de preguiça em refletir sobre o nosso trabalho enquanto cada uma de nós fazia o que queria em sua sala de aula, sem que ninguém nos questionasse sobre isso e sem a necessidade de nos expormos.

A partir do momento que passamos a participar do grupo para cumprir as horas de TDPR que nos eram exigidas, passamos a experimentar o constrangimento de não saber como relatar nossa rotina de trabalho, repetitiva e pouco fundamentada, de não termos muito a dizer sobre o tema história, que era o assunto que nos unia no grupo e sua razão de ser, bem como de demonstrar que não estávamos entendendo grande parte das idéias que apareciam nos textos sugeridos.

Foram se evidenciando, para nós mesmas, ao longo dos encontros do grupo de História, as dificuldades que tínhamos para relatar nossas práticas, para expor o que pensávamos sobre os assuntos pautados, para nos organizarmos para discutir, em função da grande insegurança que sentíamos em nos expor. Era grande o medo de sermos ridicularizadas ou usadas como exemplo do que não deveria ser feito ao ensinarmos.

De início, procurávamos evitar os assuntos pautados para o encontro, dedicando-nos a outras conversas. Os cinco a dez minutos iniciais eram gastos em conversas gerais, que nos permitiam colocar outros assuntos em dia, para só então conversarmos sobre o assunto do encontro.

Essa insegurança se manifestava também em relação aos registros por escrito dos encontros realizados. Desde os primeiros momentos do trabalho, o coordenador da área preocupou-se em documentar os encontros realizados. Ele próprio elaborou o registro dos primeiros encontros e propôs que cada uma de nós assumisse o registro a cada encontro. Para caracterizar o registro, informou-nos que não se tratava de um escrito do gênero Ata, mas muito mais “apontamentos e impressões do encontro, algo mais pessoal e um exercício de memória”. Disse-nos também que *essas impressões poderiam se dar a partir de outros textos, um poema que fosse, porque às vezes uma metáfora cumpre melhor este papel de expressar o que a gente vive*. (Registro de Coordenação de Área, 11 de agosto de 2006)

Apesar de todos esses cuidados por parte do coordenador, todas nós passamos pela hesitação e medo de assumir a tarefa do registro. Algumas de nós, após termos realizado esse pequeno exercício de escrita, manifestamos nosso receio em escrever e o justificamos como medo de escrever coisas irrelevantes ou de revelarmos, nos registros, nossas incompreensões acerca do que estava sendo estudado e discutido.

Gradativamente, fomos abrindo mão das conversas iniciais e fomos trazendo para os encontros o que havíamos trabalhado com os alunos durante a semana, expondo-nos para todo o grupo. Para essa mudança contribuíram o modo de condução das reuniões pelo coordenador e a preocupação de todo o grupo em apontar o que havia de bom em todos os trabalhos.

Nesse movimento, passamos não só a realizar os registros dos encontros como também a planejarmos juntos ou compartilharmos situações de aprendizado.

Foi no curso desses encontros que surgiu a idéia de organizarmos um arquivo de documentos existentes na escola, tendo em vista disponibilizar material para o trabalho das séries iniciais com a noção de tempo histórico. Essa idéia aparece assim registrada no documento da Coordenação de Área elaborado pelo professor coordenador:

Em seguida lhes comuniquei a proposta de trabalho para este segundo semestre de 2006, que é a organização de um arquivo de documentos sobre a história da escola. Justifiquei a proposta dizendo que no primeiro semestre estivemos refletindo sobre nossas concepções de história, de ensino, etc, e que agora poderíamos partir para uma atividade mais prática e que, se temos como proposta para as primeiras e segundas séries desenvolver noções de tempo histórico a partir do que é próximo e familiar às crianças, as transformações ocorridas no espaço da escola, a memória dos eventos e outros temas poderiam servir como 'conteúdo'. Eu disse ainda sobre as dificuldades que senti no ano passado quando uma equipe de pesquisa da sétima série quis pesquisar sobre a escola e

não encontrou material. Este arquivo, portanto, seria uma necessidade para o meu trabalho também. (Registro de Coordenação de Área, 05 de agosto de 2006)

No contexto da interlocução instaurada pelo coordenador, fomos nos dando conta de que o que temos arquivado na biblioteca como história da escola é, em realidade, a história do patrono, ou melhor, sua biografia. Assim, existem em nossa biblioteca vários trabalhos arquivados sobre a figura do Padre Melico, cujo nome foi dado à escola e não sua história: quando surgiu, como, porque, por quais transformações passou, etc..

Apuramos, então, a idéia de arquivo.

Quanto ao “quê” arquivar, lembrei ao grupo da imensidade de fotos que a escola possui, reunidas em álbuns e organizadas por ano. A professora Telma sugeriu que os registros de eventos em vídeo também fossem arquivados e relatou rapidamente uma experiência sua com os alunos quando estes viram um desses eventos. Sugeri também a tomada de depoimentos dos funcionários mais antigos e a transcrição destes. A proposta parece ter empolgado as professoras, a Malu lembrou que em outros tempos ocorriam atividades de comemoração da “semana da escola”. (Registro de Coordenação de Área, 05 de agosto de 2006).

Nessa retomada de documentos possíveis, descobrimos que não faltava material para esse arquivo. Muito ao contrário, havia muita coisa registrada, porém todo esse precioso tesouro estava guardado em gavetas e armários sem uma organização que possibilitasse o seu uso, como fonte de consulta e de referências sobre a história da escola. Lembramos das atas de Reuniões Pedagógicas e de Conselhos de Escola, dos recortes de jornais sobre a escola e sobre o bairro guardados em pastas na biblioteca, dos exemplares de jornaizinhos organizados por professores e alunos além das muitas fotografias. O rol desses guardados nos ajudou a perceber a imensa quantidade de registros que havia sobre a escola e, nesse sentido, uma primeira transformação de concepções produziu-se entre nós. Redimensionamos o sentido de arquivo, uma prática já existente nas escolas no âmbito do trabalho burocrático e que é curiosamente denominado “arquivo-morto”, no momento em que aquilo que para muitos parecia um punhado de coisas velhas, entulhando gavetas, para nós evidenciou-se como um precioso objeto de pesquisa.

“Em meio a tanta empolgação percebi que o material com possibilidade de arquivamento havia crescido absurdamente e então nos chamei à atenção sobre a necessidade de um recorte, o que todas concordaram, pois este arquivo [teria] um propósito muito específico que é sua utilidade pedagógica no sentido do desenvolvimento da noção de tempo histórico para crianças de primeira e segundas séries e que não devemos perder este foco.” (Registro de Coordenação de Área, 05 de agosto de 2006).

O alerta do coordenador nos ajudou a definir um ponto de partida – as fotografias – que, supusemos, nesse momento inicial de trabalho, como sendo um material mais adequado para as crianças, seja por colocá-las em contato direto com a imagem, seja por permitirem a organização e manuseio mais fáceis do acervo. Além disso, como não somos uma equipe de historiadores poderíamos nos perder se fossemos arquivar todo o material existente.

Se de início fizemos essa escolha, cabe assinalar que, mesmo sendo um projeto modesto, visto que não seria um arquivo público, pois serviria apenas para atender nossos objetivos pedagógicos, alimentamos a idéia de, no futuro, organizarmos as fontes documentais identificadas, para que todos os professores e alunos possam utilizá-las em seus estudos.

O encontro do grupo com as fotografias

Iniciamos, então, a construção do arquivo a partir da imensidão de fotos que havia sobre a escola e seus eventos, lembrando também da necessidade de lermos sobre arquivos e memória histórica.

Como ponto de partida, em um dos encontros semanais, o coordenador distribuiu sete álbuns de fotografias da escola para que o grupo explorasse livremente. A escolha dessas fotos deveu-se ao fato de estarem organizadas naqueles pequenos álbuns fornecidos pelos estúdios de revelação e por estarem datadas. Eram fotos produzidas entre 1997 e 1998.

Nessa primeira reunião decidimos apenas olhar essas fotos para que, a partir do que os membros desse grupo sentissem, pudéssemos definir os temas que seriam usados para a organização desse arquivo.

Situados frente às fotografias não do ponto de vista do fotógrafo ou do especialista preocupado com aspectos técnicos ou artísticos, nem do ponto de vista de historiadores, nosso ângulo de visão foi o do espectador. Aquele que, deparando-se com a foto acabada, inserida em um velho álbum, reagia a ela, rememorando o vivido ou indagando-se sobre seu significado.

O coordenador do grupo assim relatou essa reunião:

O saudosismo das professoras que estão na escola há mais tempo foi inevitável. A Rita ficou entusiasmada com as fotos da “Festa do Ridículo”, lembrando da animação dos colegas. A impressão geral foi a de que naqueles anos havia ma maior integração entre professores, funcionários, etc. É claro que as alterações físicas também chamaram muito a atenção: quem engordou, quem emagreceu. Eu fiquei surpreso de ver o quanto era jovem. Há uma foto em que estou acompanhando um desfile dos alunos pelo bairro, mas até agora não estou convencido de que se tratava, realmente, de mim. Estou muito diferente. As professoras lembraram com pesar de uma colega já falecida, recordando o quanto ela gostava de organizar eventos e festas na escola. Comentei com o Alexandre que os alunos também tinham outro aspecto, pareciam mais ordeiros. (Registro de Coordenação de Área, 11 de agosto de 2006).

Cativados pela magia da fotografia, como assinala Marques (1990) em estudo sobre a natureza da fotografia como linguagem, *como emanção do real passado, como referência e autenticação da identidade e da singularidade* (p.9), buscamos ler nas fotos histórias que não foram escritas, mas que recuperávamos através da recomposição dos elos do passado que nos era comum. Pois, como assinala Marques, embora a fotografia negue a história como continuidade ao suspender o curso do tempo, fixando-se num passado morto, ela a reafirma como intensidade vivida, transformando o passado em objeto de carinhoso respeito, confundindo as diferenças. A fotografia, diz ele, *preenche de seus detalhes a imagem mental que temos do passado e revela as marcas do tempo que carregamos*. (op.cit., p.14)

Nesse movimento, experimentamos, como pessoas e como professoras, a possibilidade que as fotografias podiam representar para *referenciar experiências vividas em circunstâncias próximas no tempo histórico* (idem, p.9).

Sabíamos que para se construir um arquivo histórico, por mais recortado que ele fosse, um conjunto de sete álbuns seria muito pouco, porém nesse primeiro contato eles bastariam, pois a idéia era de que déssemos vazão a esse saudosismo e nos acostumássemos a olhar as fotos com olhar de pesquisadores, tendo como unidade temática a história da escola.

Em meio a todo esse saudosismo tentamos definir sub-temas, pois teríamos que definir critérios para seleção e organização das fotos, nunca perdendo de vista a nossa intenção pedagógica inicial de trabalhar o tempo histórico com as crianças das séries iniciais, a partir da historia da escola, como algo mais próximo da criança.

Como instrumental didático, a fotografia deveria nos permitir construir uma narrativa visual da formação de nossa escola. Surgiram então os seguintes temas: o entorno da escola, as mudanças acontecidas no espaço interno; os diretores, professores e funcionários que trabalharam desde a inauguração da escola até os dias de hoje e os eventos acontecidos na escola. Nesses temas evidenciavam-se algumas características da fotografia como linguagem que, ao fazer referência a contextos, comportamentos, objetos e práticas de uma situação passada, funciona como um texto que se presta a uma multiplicidade de leituras, com diferentes descrições e objetivos.

Definidos os temas, novas questões se colocaram para a tarefa de organização do arquivo. Uma, imediata ao entusiasmo em relação às fotos, foi a de como fazer sua reprodução. A outra, remeteu à dificuldade de selecionar e categorizar as fotos.

Com relação à reprodução das fotos, depois de enfrentar os limites dos equipamentos de reprodução existentes na escola que inviabilizavam sua digitalização, optou-se por numerar os álbuns, com papéis fixados na capa com um clipe, e reunir as fotos selecionadas de um mesmo álbum em envelopes numerados de acordo com o álbum de origem. O cuidado, conforme registro do coordenador, *foi o de intervir o menos possível no material.* (Registro de Coordenação de Área, 18 de agosto de 2006).

Com relação à segunda dificuldade, esta se manifestou na dinâmica de manuseio e de seleção das fotos em duplas. Assim registrei essa dificuldade no relatório correspondente ao encontro do dia 20 de outubro de 2006:

Nesse encontro percebemos nossa dificuldade em separar as fotos, pois apesar de termos estabelecido os temas, no momento da separação, cada dupla estabeleceu o critério que achava mais importantes para a construção de nosso arquivo didático.

Percebemos também que muitas fotos foram escolhidas pelo saudosismo. Além do saudosismo verificamos que separamos uma quantidade enorme de fotos que muitas vezes não eram significativas e, que outras tantas eram repetitivas.

A colega Eulália pediu mais esclarecimentos sobre os critérios dessa separação e resolvemos fazer a seleção no grupo grande.

A partir disso foi muito interessante perceber o “olhar” de cada professor diante de cada foto.

Essas dificuldades expressavam várias coisas:



- nossa familiaridade com a fotografia como registro da memória individual. Como destaca Von Simson (1988), como a crescente democratização do registro fotográfico perpassa praticamente todos os níveis de nossa sociedade, as imagens vêm se tornando o código por excelência para o registro e manutenção da nossa memória individual e familiar. Memória essa construída por momentos que foram significativos, dos quais a fotografia suscita, nos dizeres de Marques (op.cit.) um sentimento amoroso de identificação e de devoção.

- nosso condicionamento à comunicação verbal e nossa pouca familiaridade com a fotografia remetida a ela mesma, valorizada como uma forma de expressão, conforme assinala Marques (op.cit., p.9), *capaz de compor e reconstruir a realidade somente com os fragmentos que agregou*. Nessas condições, acostumamo-nos com a fotografia apenas como ilustração de textos e estudos científicos, servindo apenas como apoio da linguagem escrita, sendo utilizada como uma forma de ampliar o conhecimento das situações estudadas. No entanto, como assinala Marques:

A fotografia, ausência do objeto como toda imagem, à diferença das demais imagens, autentica a presença real do objeto no passado. Vestígio, além de imagem, registra a emanção dinâmica de um momento do ser em seu contexto instantâneo. O objeto que ela refere é facultativamente real, é necessariamente real no passado com o qual rompeu ao se fixar: esteve lá, existiu prestando-se ao registro químico dos raios que dele emanavam. Nela o poder de autenticação prima sobre o poder de representação. (op.cit., p.13)

Esse poder de autenticação e a fácil compreensão da imagem fotográfica, acessível a todos, representa também seu perigo e seus limites. A fotografia não é, como alardeia o senso comum, a prova da verdade. Ela representa apenas uma visão parcial da verdade que pode ser ideologicamente elaborada, requerendo muito cuidado ao ser utilizada como fonte de dados para a pesquisa em história.

Em função disso, ao nos vermos diante da tarefa de selecionar e organizar por temas as imagens fotográficas, de modo a compor com elas um narrativa visual da história da escola, nos sentíamos perdidos diante da diversidade das imagens disponíveis. Oscilávamos entre nossas referências afetivas e o interesse cultural que existiu por aquilo que se fotografou no momento em que a foto foi produzida. Pois, como aponta mais uma vez Marques, toda foto traz registrada em si, uma organização deliberada e arbitrária de

fragmentos da realidade que se quis registrar e conservar na película fotográfica. A própria decisão de confiar esse momento à fotografia mais do que à memória dá pistas de uma certa intenção de atribuir importância, de celebrar o momento, cristalizando-o na imagem.

Nesse sentido, compreendemos as dificuldades sentidas como sendo dificuldades que a fotografia traz para a própria pesquisa. Uma foto não “fala” por si só. Como assinala Von Simson (1988), são as imagens ali registradas, associadas a um conhecimento anterior que o pesquisador possui, que a fazem falar. Quanto maior o conhecimento que um pesquisador tem a respeito de um determinado fenômeno, maior será a sua capacidade de “enxergar” relações e interpretações significativas nos registros fotográficos referentes a esse mesmo fenômeno.

Por sua vez, uma foto sozinha não permite fazer muitas inferências de caráter histórico-sociológico. O procedimento mais vantajoso no sentido de se tentar a reconstrução histórico-sociológica de um determinado fenômeno ou processo, conforme a pesquisadora acima citada, é aquele que utiliza a fotografia conjuntamente com outros tipos de dados empíricos, tais como depoimentos orais, documentos, mapas, dados bibliográficos, para que as informações que contêm, possam ser visualizadas pelo pesquisador dentro de um contexto mais amplo, que permitirá a ele explorar ao máximo os dados registrados naquele suporte fotográfico.

Isso acontece, segundo Von Simson, porque as fotografias se dividem em dois grandes grupos, de acordo com as diferentes origens e as próprias condições das mesmas. As fotos frias: aquelas que trazem apenas as informações visuais constantes do registro fotográfico. Nesse caso torna-se muito difícil extrair do registro visual dados significativos de caráter histórico-social. E as fotos quentes: aquelas de onde conseguimos obter uma descrição da situação registrada junto com as condições e intenções daquele registro, feita pelo doador. Neste tipo de fotografia é anexado ao registro visual uma informação oral, que permite estabelecer uma série de relações e interpretações que enriquecem a reconstrução do fenômeno estudado.

De acordo com a pesquisadora mencionada, deve-se reunir, em torno de uma foto selecionada para um estudo, informações sobre as condições de captação do registro visual, dos objetivos do fotógrafo e dos fotografados ao realizarem a fotografia e também dos usos

sociais posteriores da fotografia em questão. Portanto, sob o ponto de vista do arquivo e da pesquisa de interesse histórico, as fotos quentes são as que reúnem maiores possibilidades de serem exploradas como dados de pesquisa.

Além disso, segundo Von Simson, as fotos devem também, sempre que possível, ser integradas a séries fotográficas mais amplas, que organizadas cronologicamente e ou por temas, permitirão estabelecer novas relações, as quais certamente trarão uma riqueza maior para a interpretação das fotografias, além de um aprofundamento significativo no tema em pesquisa.

Embora estivéssemos no caminho certo ao eleger temas e ao nos dispormos a organizar coleções de fotos, lançamo-nos à tentativa de compreender a natureza da fotografia e suas relações com o tempo e a história, o que nos colocou diante da necessidade de fundamentarmos melhor o caráter documental da fotografia. Mas também, tivemos que enfrentar o desafio de experimentar, o que Marques (idem,p.11) chama de *esforço de visão ativa da imagem e dos mecanismos que presidem à vinculação de mensagens à base de aparências fragmentadas*.

Estudando a fotografia como possibilidade documental.

De acordo com Marques (op.cit.), as relações entre a fotografia e a história são complexas e contraditórias porque tudo na fotografia é histórico e tudo nela resiste à história, na medida em que o tempo é nela fixado.

A fotografia desafia a história quando fixa uma experiência impermeável ao tempo histórico, quando privilegia momentos que rompem com a duração alongada para além de si mesma, quando singulariza detalhes iluminados por uma fração de segundo e fixados para sempre. (p.15)

No entanto, tudo nela é história quando consideramos as diferenças sociais nelas documentadas – o que era, como era, o que persiste, o que muda, o que persiste no que muda e o que muda no que persiste – e que aparece nos seus detalhes. Seu interesse como documento, assinala Marques, está, entre outras coisas na *maneira como faculta a exterioridade da observação*. (op.cit.,p.16) Ou seja, ela nos permite perceber tendências históricas ao referenciar detalhes que muitas vezes outros documentos não captam.

De acordo com Le Goff, a fotografia *revolucionou a memória: multiplica-a e democratiza-a, dá-lhe uma precisão e uma verdade visuais nunca antes atingidas, permitindo assim guardar a memória do tempo e da evolução cronológica* (apud Miguel, 1993, p.122).

Nesse sentido, lembro-me de uma reflexão muito interessante que o coordenador da área fez ao olhar para suas fotos e perguntar – “onde está essa pessoa que estava aqui?” Através dessa pergunta, ele nos provocou a pensar sobre as transformações de nossas aparências físicas – documentadas nas fotos – sobre nossos modos de vestir, sobre nossos gestos, sobre o tipo de comemorações que realizávamos na escola, sobre como nos sentíamos professoras naquela época, sobre o que pensávamos e em que acreditávamos. A partir desses elementos visíveis nas fotos ele nos conduziu a pensar sobre nossas atitudes, interesses, perspectivas de trabalho...

Transcrevo, a seguir, um trecho de um dos relatórios do coordenador que enfoca essa dimensão da fotografia:

Esta relação pessoal como o passado, enquanto memória tem marcado o nosso trabalho de pesquisa nos álbuns de fotos da escola. Tenho aprendido que muito do que nos acontece não cabe nas palavras que explicam, talvez porque sejam humanamente simples demais. (Registro de Coordenação de Área, 06 de outubro de 2006).

No entanto, o valor documental da fotografia nem sempre foi reconhecido pela historiografia. Aprendemos isso com a leitura do texto “A fotografia como documento – uma instigação à leitura” de Maria Lucia Cerutti Miguel (data), Historiadora Chefe do Setor de Documentos Iconográficos do Arquivo Nacional, proposta pelo coordenador de área.

Segundo a autora, se hoje não é possível imaginar mais a história sendo feita apenas com textos escritos, isso se deve a uma modificação e ampliação da concepção de documento a partir dos trabalhos da Escola dos Anais, que demonstraram a necessidade da historiografia dar conta de uma variedade de objetos até então ignorados: o amor, a criança, a família, a educação, o filme, a fotografia, a festa, etc. e de incorporar formas de documentação que surgem e se aprimoram graças ao desenvolvimento tecnológico, tais como os documentos ilustrados, microfilmados, fotográficos, fonográficos, filmográficos entre outros.

Embora o processo de apropriação dos novos objetos apontados pela Escola dos Anais ainda se encaminhe de forma muito lenta, devido a resistências estruturais e mentais sobre as maneiras de conceber o trabalho do historiador, a noção de documento histórico ampliou-se significativamente. Compreende-se, hoje, que documentos históricos não devem ser somente aqueles que se referem à história de vida dos grandes homens, grandes acontecimentos ou os que se referem à história política e institucional, mas também aqueles que guardam a história dos homens comuns, do cotidiano das formas de vivência coletiva, dos comportamentos, das atitudes. Nessa direção, os arquivos deixaram de ser exclusivos depósitos de atos oficiais e tornaram-se instituições destinadas a recolher, organizar, conservar e tornar acessíveis os documentos da memória coletiva, onde o historiador poderá escolher sua documentação. Nesse sentido, os arquivos têm contribuído para a apropriação de novos objetos enquanto material de investigação histórica.

Miguel lembra também que a superação ausência da utilização da fotografia como documento decorreu dos limites determinados pelo seu desenvolvimento tecnológico e sua democratização ao longo do século XX, transformaram a fotografia em uma rica fonte documental.

4. As contribuições da construção de um arquivo escolar

Apesar da construção do arquivo ainda estar em processo, propus-me, com este relato de experiência, a analisar, ainda que de modo preliminar, suas contribuições para o ensino de História, como um meio de resgatar a memória e de construir o conceito de tempo histórico com as crianças das séries iniciais do ensino fundamental e para o processo de formação continuada dos professores.

Com relação às crianças, nosso desafio tem sido o de mediar a formação das noções de tempo histórico e de identidade social através da história pessoal e da escola materializada nas fotos e interpretada com o apoio em outras fontes documentais, em especial os depoimentos de pessoas mais velhas da comunidade escolar e de suas famílias.

Como destacado pelo coordenador de área em um de seus relatórios, entre os questionamentos que sempre nos ficam, está a seguinte pergunta: *Será que as crianças interessam-se em ver as mudanças e permanências no espaço em que estudam, nos seus protagonistas, nos objetos ali utilizados, nos costumes e práticas que ali acontecem?* (Conf. Registro de Coordenação de Área de 01 de março de 2007.)

Para tematizar essa questão, optei por relatar o trabalho que a equipe de 3ª série vem desenvolvendo desde 2004 e à qual me vinculei a partir de 2005.

Um meio de resgatar a memória e de construir o sentido de “passado” com as crianças das séries iniciais do Ensino Fundamental.

O que é o passado para uma criança? Em sua pequena experiência de vida, a criança percebe o passado como algo muito recente – o ontem, o ano que ficou para trás, o último aniversário. No entanto, como assinala Vygotsky (1984), cada indivíduo aprende a ser homem. Hominiza-se e humaniza-se pela incorporação da produção cultural das gerações que o precederam – instrumentos e signos – que se organizam em habilidades, práticas, valores e sistemas de conhecimento. E, nesse sentido, o passado é condição de sua existência especificamente humana.

Charlot (2000), trabalhando com essa mesma idéia, afirma que:

Nascer é penetrar nessa condição humana. Entrar em uma história, a história singular de um sujeito inscrita na história maior da espécie humana. Entrar em um conjunto de relações e interações com outros homens. Entrar em um mundo onde se ocupa um lugar (inclusive social) e onde será necessário exercer uma atividade e aprender em uma história que é, ao mesmo tempo, profundamente minha, no que tem de única, mas que me escapa por toda parte. (Charlot, 2000, p.53).

Assim sendo, embora a vida da criança, os objetos que a cercam, as práticas de que participa, as palavras que aprende e os sentidos que elabora estejam inscritos na história mais ampla que a contém, possibilita e explica, ela não é percebida assim. Para a criança, como também para nós, adultos, a compreensão da dimensão histórica de nossa existência é difícil porque o tempo histórico, como algo que nos constitui, escapa a nossas considerações e parece que vivemos como vivemos porque tudo foi sempre assim. Ou seja, naturalizamos o que é história em nós e, porque o fazemos, torna-se fundamental que aprendamos, desde cedo, a reconhecer as marcas da história em nossas vidas.

Como possibilitar esse aprendizado? Como ensinar isso?

Na vida cotidiana, nas relações familiares são os mais velhos que se encarregam do compartilhamento do passado que nos constitui. Ecléa Bosi (1987) assinala que a criança recebe o passado não só através dos dados da história escrita, ela mergulha em suas raízes através da *história vivida, ou melhor, sobrevivida, das pessoas de idade que tomaram parte na sua socialização*. (p.31)

São os avós que, sem a preocupação em tratar do que é “próprio” ou adequado para as crianças, conversam com elas e contam-lhes sobre acontecimentos políticos, históricos, tal como os vivenciaram, compartilham eventos trágicos para a família, tais como a morte dos entes queridos, as revoluções vividas, os efeitos da guerra, as penúrias e momentos de dificuldades econômicas. Os mais velhos contam da cidade, do bairro, da vizinhança.

E é graças a essa socialização que, de acordo com Bosi, *não estranhemos as regiões sociais do passado: ruas, casas, móveis, roupas antigas, maneiras de falar e de se comportar de outros tempos*. (p.32)

Ainda de acordo com Bosi,

Ao lado da história escrita, das datas, da descrição de períodos, há correntes do passado que só desapareceram na aparência. E que podem reviver numa rua, numa sala, em certas pessoas, como ilhas efêmeras de um estilo, de uma maneira de pensar, sentir, falar, que são resquícios de outras

épocas. Há maneiras de tratar um doente, de arrumar as camas, de cultivar um jardim, de executar um trabalho de agulha, de preparar um alimento que obedecem fielmente aos ditames de outrora. (op.cit.,p.33)

Nesses gestos, práticas e estilos há uma essência da cultura que atinge a criança, segundo Bosi, através da fidelidade da memória e sem ela, *haveria apenas uma competência abstrata para lidar com os dados do passado.* (op.cit, p.31)

Mas, afinal, o que é memória? Partindo dessa questão e apoiadas na leitura do livro “Guilherme Augusto de Araújo Fernandes”, uma narrativa poética de Mem Fox acerca da memória e de seu papel social, as professoras das terceiras séries organizaram com as crianças um trabalho de resgate de sua história pessoal e familiar através da memória e dos relatos de seus pais e avós.

Nessa obra literária, Mem Fox conta como o menino Guilherme, de oito anos, personagem principal da história, contribui para recuperar a memória e a história de Dona Antonia, uma senhora de noventa e seis anos, que morava em um asilo ao lado de sua casa. Dona Antonia era a pessoa de quem ele mais gostava no asilo porque também tinha quatro nomes, como ele.

Um dia, ao ouvir uma conversa entre seus pais a respeito da perda da memória por Dona Antonia e, percebendo a importância de se conservar a memória, visto que, por sua falta, a velha senhora estava sendo considerada como uma “coitadinha” por eles, Guilherme sai em busca do significado dessa palavra.

Conversando com os moradores do asilo, o menino, aos poucos, reúne vários sentidos da palavra memória: algo antigo, algo quente, alguma coisa que faz chorar, coisas que fazem rir ou uma coisa que vale ouro. Mobilizado por esses sentidos, ele parte em busca de objetos que materializassem aquelas características da palavra que lhe foram apontadas por seus interlocutores. Reúne, então, em um cesta, conchas que havia guardado há muito tempo, uma marionete que sempre fizera todo mundo rir, uma medalha que seu avô lhe dera e que trazia a ele a tristeza de sua ausência, a bola de futebol que, para ele, valia ouro e um ovo, ainda quente. Ao oferecer esses objetos a Dona Antonia, ela começou a lembrar de momentos de sua vida, encontrando as memórias que havia perdido.

Através da leitura, conversamos com as crianças sobre diferentes sentidos da memória e como podemos chegar a elas através de objetos, de fotos, de depoimentos. E também como tudo isso nos permite nos aproximar de um tempo, de um modo de vida e de acontecimentos que existiram antes de nós e que são parte de nossa história presente. Nessas conversas, fomos apontando como são as outras pessoas, as fotos e os objetos guardados que podem nos contar sobre nosso nascimento, a escolha de nosso nome, nossas primeiras experiências e características, sobre a casa onde vivemos, sobre as ruas que percorremos, sobre os amigos, parentes e vizinhos que nos cercam. Apontamos também que através do resgate da história de cada um de nós, estaríamos resgatando também as memórias da cidade de Campinas e sua história.

Este, como já foi dito, foi um primeiro passo para o trabalho que viria a seguir: ajudar alunos das séries iniciais do ensino fundamental a perceberem o tempo histórico. Um tempo abstrato que nós mesmos, professores, precisamos de vários encontros e leituras para entender.

O homem moderno está tão acostumado com o tempo marcado pelo instrumento chamado relógio que dificilmente se dá conta de que existem outros tempos marcados por outras coisas, como o tempo marcado pela natureza ou o tempo marcado pelos acontecimentos sociais e até mesmo os tempos marcados pela intensidade das experiências vividas.

Mergulhamos com as crianças em uma outra relação com o tempo: o passado, revestido de um sentido familiar, íntimo compreensível no dia-a-dia, entendendo, com Bosi (op.cit.) que *os feitos abstratos, as palavras dos homens importantes só se revestem de significado pra o velho e para a criança quando traduzidos por alguma grandeza cotidiana.* (p.32)

Tendo como foco a história da criança e de sua família, reunimos, através de diversas atividades realizadas ao longo do primeiro semestre do ano letivo, objetos, fotos e narrativas relativas a elas. Pedimos aos pais que enviem para a classe, também, fotos de antepassados, objetos antigos usados em outras épocas, histórias sobre o bairro, sobre suas festas, sobre acontecimentos e práticas ali vividas.

Esse trabalho vem nos oportunizando a documentação e o resgate da história de cada criança, de partes da história de sua família e do bairro aonde vive, como também a aproximação com as famílias de nossos alunos. Dessa proximidade surgiu a idéia de organizarmos um encontro com os avós.

Esse encontro acontece, geralmente em agosto, após as crianças terem vivido intensamente o projeto que se inicia com a leitura do livro sobre a memória. Com todo o material recolhido ao longo do semestre e com as produções das crianças, fazemos uma exposição na classe e, é neste dia, que solicitamos a presença de avós e/ou bisavós para que venham nos contar um pouquinho sobre coisas de seu passado e que se disponham a responder perguntas das crianças.

É um momento muito rico e interessante ao vermos a aproximação desses senhores e senhoras, com seus netos e bisnetos e com as outras crianças. As horas passam tão rápidas! Também é bom desfrutar do orgulho que vemos nos olhos desses antepassados ao serem valorizados pela experiência que têm e pelo que podem ensinar a geração atual.

Como assinala Bosi (op.cit.,p.32):

Há dimensões da aculturação que, sem os velhos, a educação dos adultos não alcança plenamente: o reviver do que se perdeu, de histórias, tradições, o reviver dos que já partiram e participam então de nossas conversas e esperanças; enfim, o poder que os velhos têm de tornar presentes na família os que se ausentaram, pois deles ainda ficou alguma coisa em nosso hábito de sorrir, de andar. Não se deixam para trás essas coisas, como desnecessárias. Esta força, essa vontade de revivescência, arranca do que passou seu caráter transitório, faz com que entre de modo constitutivo no presente. Para Hegel, é o passado concentrado no presente que cria a natureza humana por um processo de contínuo reavivamento e rejuvenescimento.

No final do encontro, convidamos esses avós para um chá, organizado, preparado e servido por nós professoras, finalizando esse momento de muita alegria para todos da escola.

De minha parte, considero que a grande contribuição da experiência de ensino desenvolvida na 3ª série está no seu caráter humanizador, ao reavivar a relação de velhos com a memória e sua importância na formação das novas gerações, uma dimensão educativa nem sempre lembrada em uma sociedade que, como a nossa, é *maléfica para a velhice*, nas palavras de Bosi. (op.cit.,p.35)

Segundo sua análise, *quando se vive o primado da mercadoria sobre o homem, a idade engendra desvalorização*. (idem,p.36)

Quando as mudanças históricas se aceleram e a sociedade extrai sua energia da divisão de classes, criando uma série de rupturas nas relações entre os homens e na relação dos homens com a natureza, todo sentimento de continuidade é arrancado de nosso trabalho. Destruirão amanhã o que construímos hoje. Comenta Simone de Beauvoir em sua obra sobre a velhice: "As árvores que o velho planta serão abatidas. Quase em toda parte a célula familiar explodiu. As pequenas empresas são absorvidas pelos monopólios ou se deslocam. O filho não recomeçará o pai, e o pai sabe disso. Ele desaparecido, a herdade será abandonada, o estoque da loja vendido, o negócio liquidado. As coisas que ele realizou e que fizeram o sentido de sua vida são tão ameaçadas quanto ele mesmo. (idem,p.35)

Nessas condições, assinala Bosi, a relação do adulto com o velho, na sociedade industrial, é pautada pela falta de reciprocidade que pode se traduzir numa tolerância, no banimento ou na discriminação. E essa forma de relação decorre mais da luta de classes do que do conflito de gerações porque a degradação do velho começa como degradação da pessoa que trabalha. Perdendo a força de trabalho, o velho já não é produtor nem reprodutor. Não participando da produção, considera-se que o velho não é nada, não faz nada e, portanto, necessita ser tutelado e tolerado.

No entanto, como bem lembra Bosi, existem sociedades em que o ancião é o maior bem social e possui um lugar honroso e uma voz privilegiada. Para situar essa velhice respeitada e valorizada Bosi recorre a uma lenda balinesa.

Uma lenda balinesa fala de um longínquo lugar, nas montanhas, onde outrora se sacrificavam os velhos. Com o tempo não restou nenhum a avô que contasse as tradições para os netos. Um dia quiseram construir um salão de paredes de troncos para a sede do Conselho. Diante dos troncos abatidos e já desganhados os construtores viam-se perplexos. Quem diria onde estava a base a ser enterrada e o alto que serviria de apoio para o teto? Nenhum deles poderia responder: há muitos anos não se levantavam construções de grande porte e eles tinham perdido a experiência. Um velho, que havia sido escondido pelo neto, aparece e ensina a comunidade a distinguir a base e o cimo dos troncos. Nunca mais um velho foi sacrificado. (p.35)

Esse trabalho da 3ª série tem sido avaliado positivamente pelas professoras das séries iniciais e pelo coordenador da área de história.

O aprendizado da história a partir de sua vinculação com o cotidiano das crianças e a proximidade da família tem sido destacado pelas professoras como um aspecto positivo dessa experiência não só em termos do aprendizado dos alunos, mas da aproximação que se estabelece entre a escola e as famílias.

Para mim, a vinda de pais e avós para aquele mutirão da limpeza, no ano passado, foi um grande começo, pois tive a presença de alguns em classe e vi o quanto estão comprometidos. Poucos? O suficiente para aquele momento...

Depois tivemos a gincana com a presença de alguns avós, livros antigos certidões... três dias foram poucos e um gostinho de quero mais. (Registro de Coordenação de Área de 08 de março de 2007).

A professora Rita citou como exemplo o trabalho que a 3ª série tem desenvolvido nas reuniões de pais, pedindo com antecedência a eles que escrevam algo sobre o/a filho/a, o que eles esperam deles ... e ela complementa: “gente, sempre aparecem frases muito interessantes, até emocionantes”. (Registro de Coordenação de Área de 08 de março de 2007).

De acordo com o coordenador da área de história, esse trabalho se insere em uma perspectiva de ensino que contribui para a construção da identidade do aluno, mas ainda enfrenta um limite: tem se restringido à dimensão pessoal dessa identidade. Conforme suas palavras:

Na minha avaliação, as professoras das séries iniciais já fazem isso, e por sinal muito bem, mas restrito à identidade pessoal e familiar da criança. Precisamos avançar no sentido da nossa intervenção na construção da sua identidade histórico-social. Até podemos permanecer com a questão da família, mas com atividades que levem a criança a perceber a sua família em relação às outras, distantes dela no espaço e no tempo. Estaremos participando da construção da sua identidade social e histórica quando a fizermos perceber-se parte de um grupo familiar com características comuns a outros grupos, mas também com diferenças. Perceber e pensar sobre nossas semelhanças e diferenças é a porta de entrada para falarmos de tolerância, liberdade, democracia ... enfim, exercício pleno da nossa cidadania em potencial. (Registro de Coordenação de Área de 19 de abril de 2007).

Esse é o desafio que se tem colocado ao nosso trabalho com as crianças. Frente a ele, temos assumido, no âmbito da coordenação de história, a discussão das funções da família e da diversidade de configurações que a “nova família” assume nos dias de hoje – *com mães sozinhas, com pais sozinhos, com meus filhos, seus filhos nossos filhos; a madrasta, a namorada do pai, o namorado da mãe, os avós que assumem as responsabilidades paternas pelos netos, etc.* (conf. Registro de Coordenação de Área de 08 de março de 2007) – e as formas de trabalhar essas condições com as crianças.

Por sugestão do coordenador, iniciamos leituras e estudos sobre a temática da identidade, de modo a podermos fundamentar nosso trabalho em bases teóricas.

Em continuidade ao tema família, temos nos proposto a pensar a identidade histórico-social da criança enquanto estudante. Para isso selecionamos imagens da nossa escola que revelam um outro tempo, uma outra escola, um outro estudante. Estamos reunindo também imagens de escolas e de alunos do início do século XX, com a intenção de nos lançarmos em dimensões de tempo mais amplas.

As contribuições das experiências vividas na construção do arquivo para o processo de formação continuada dos professores.

Apesar da ênfase dada pelo coordenador, desde o início, à importância do arquivo como um instrumental para o trabalho com as crianças, a proposta de sua organização entusiasmou o grupo de professoras. Esse entusiasmo manifestou-se de diferentes formas.

Uma professora respondeu à sugestão trazendo para o encontro seguinte um editorial de um jornal local sobre um projeto de lei que prevê incentivos à preservação de imóveis de interesse histórico. Como o texto, em seus parágrafos iniciais, abordava uma concepção de memória e de história, sua leitura instigou o grupo a falar de suas cidades de origem e de suas experiências de infância.

Esse clima de envolvimento afetivo suscitado pelas lembranças evocadas, manteve-se, quando do manuseio das primeiras fotos pelo grupo, sendo destacado em vários momentos nos registros das reuniões de coordenação de área, conforme evidenciado anteriormente neste trabalho

Outro indicador do quanto a proposta mobilizou o grupo foi o fato de que foram muitas as sugestões de encaminhamentos práticos para a organização do arquivo e também o quanto as professoras têm colaborado com materiais para a produção dos materiais didáticos a serem organizados para o trabalho com as crianças -- fotos de família, objetos, fotos pesquisadas em outras fontes, visando caracterizar períodos e práticas.

Meu envolvimento com a proposta foi tão grande que, apesar de minha timidez, dispus-me a fazer um registro do encontro e iniciei-o assim:

Estou muito feliz por estarmos colocando em prática o projeto de organizarmos um arquivo sobre a história de nossa escola e com isso podermos resgatar valores esquecidos e sonhos abandonados. Mais que um trabalho, para mim está sendo um prazer e uma terapia, pois através desse projeto estou me reconstruindo como professora, visto que, algumas vezes fazemos tudo tão automática e rapidamente para acompanhar o mundo que nos perdemos no caminho, ficamos confusos e entramos em parafuso. (Relatório espontâneo, 09 de agosto de 2006)

Ao observar o entusiasmo produzido pela proposta, decidi que valeria a pena relatar essa experiência e analisá-la não só em seus efeitos sobre o ensino da História e sobre as

crianças, que era algo que já me interessava desde que passei a participar da experiência do grupo da 3ª série, mas também em suas possibilidades como processo de formação de professores.

Considero que uma grande contribuição para nossa formação foi o redimensionamento de nosso conceito de história, sob três aspectos.

O primeiro deles foi o reconhecimento de que somos parte da história. Foi importante perceber o deslumbramento que todas sentimos quando passamos a olhar o trabalho com história de outra maneira, não como sendo uma sucessão linear de fatos e datas importantes, mas como algo construído por todos nós.

O segundo ponto foi o redimensionamento da noção de verdade histórica. Mediadas pela leitura e discussão do texto do historiador Boris Fausto (2005) – “Os vivos governam os mortos” - percebemos que não existe uma verdade histórica, mas versões de História, pois de época em época algumas versões acabam se impondo dependendo do grupo que por algum motivo se impôs, e essa versão torna-se oficial.

No entanto, como assinala Fausto, essas versões acabam sendo revistas, redimensionadas, ou porque se tem acesso a fontes antes consideradas segredo de Estado, ou porque se explicitam as controvérsias interpretativas que têm muito a ver com disputas políticas. Daí, o historiador afirmar que:

o passado não é um campo imóvel, de contornos definidos, possibilitando aos especialistas conhecer os fatos tal como eles realmente aconteceram. Esse foi um grande sonho positivista (...) Na verdade, o passado é movente, não por ser tecido apenas por diferentes discursos, como os pós-modernos pretendem, mas porque sua interpretação, em busca de graus crescentes de certeza, está sujeita à ampliação do conhecimento e às opções de construções históricas do presente.

Invertendo o lema positivista de que os mortos governam os vivos, ele destaca que *longe de serem inocentes, as interpretações e reinterpretações dos historiadores têm muito a ver com sua visão do presente e, nesse sentido toda história é história contemporânea.*

Essa compreensão da história e de suas interpretações permitiu-nos apreender o sentido de se aprender história e aproximou-nos de uma relação mais crítica com o próprio conhecimento histórico, em suas versões escritas e também na análise das imagens produzidas sobre o passado, deixando, em nós a convicção defendida por Boris Fausto de que as interpretações históricas *favorecem a ampliação do conhecimento e, mais do que*

isso, possibilitam ao cidadão letrado opções de análise do passado que não os obriga à ingestão de pratos feitos, quase sempre indigestos.

O terceiro ponto, derivado do sentido do aprender história, tal qual apreendido nas considerações de Boris Fausto, foi o de que a história pode ser uma matéria prazerosa e possível de ser trabalhada com as crianças pequenas.

Além do redimensionamento do significado da área para a formação de nossos alunos e para a nossa própria formação, os encontros realizados afetaram positivamente a percepção que temos de nosso trabalho e nossas experiências de trabalho compartilhado.

Ao longo dos encontros foi interessante notar o quanto aprendemos a participar de um coletivo de trabalho. De início nós não sabíamos valorizar nosso trabalho e tínhamos a idéia de que, por sermos professoras, deveríamos ser perfeitas e não poderíamos errar. Esses sentimentos limitavam nossa disponibilidade em expor nossos trabalhos e em ouvir críticas e sugestões a ele.

Aos poucos, fomos nos soltando para falarmos dos trabalhos realizados em classe e para ouvirmos os comentários de nossos pares sobre ele, bem como passamos a acreditar que todas nós tínhamos vivências de sala de aula que valiam a pena ser registradas e conhecidas pelos outros. Posso afirmar que já superamos o medo de perguntar uma dúvida ou de falar o que pensamos nos momentos de discussão e de estudos dos textos. Temos avançado muito na elaboração coletiva de propostas de atividades para os alunos, seja trazendo idéias e sugestões de como conduzir o trabalho com as crianças, seja compartilhando materiais encontrados – imagens, objetos, textos, sugestões de leitura.

Pessoalmente ainda experimento certa ansiedade diante de situações em que me sinto exposta e percebo que algumas colegas resistem à idéia de assumirem o registro por escrito das reuniões. Percebi, também, que o ato de escrever sobre o trabalho de sala e sobre nossos encontros fez com que eu passasse a organizar melhor minhas idéias, ajudou-me a elaborar argumentos e mesmo dar um fechamento a determinados assuntos.

Com relação à construção do arquivo, a proposta de olhar para fotos do passado, ajudou-nos a reavivar o vínculo afetivo com a escola e com a profissão docente. Uma coisa foi notável: a impressão geral de que naqueles anos havia maior integração entre professores, funcionários, etc. Se é certo que esse sentimento pode ser atribuído a um certo

saudosismo, por outro lado, ele não deixa de ser relevante como indagação quanto às relações que temos estabelecido hoje, mediadas por condições de vida e de trabalho mais difíceis, competitivas e angustiantes.

Esse trabalho gerou muitos comentários, principalmente a discussão sobre o comportamento dos alunos em sala de aula e a mudança da valorização (desvalorização?) do professor e, conseqüentemente o prazer e entusiasmo com que fazíamos o trabalho naqueles tempos (perdemos esse prazer ou ele está escondido?). (Relatório espontâneo, 09 de agosto de 2006).

Desde nossos primeiros encontros compartilhávamos um sentimento de que o projeto da área de história vingaria. Seu direcionamento para a construção do arquivo acendeu em nós a convicção de que caminharíamos mais longe, resgataríamos valores e propósitos esquecidos ou abandonados pelos professores, por mexer com nossa memória. De fato, as fotos evocaram lembranças que mediaram minha relação com meu próprio trabalho.

Pessoalmente, percebi como meu trabalho mudou, para melhor e pra pior, onde parei no caminho e onde evolui. O mais assustador foi notar que muita coisa se perdeu durante esse caminho por falta de eu não ter o hábito de registrar o vivido. Serviu aí o alerta da colega Telma para que registremos sempre nosso trabalho e o compartilhemos com todos da escola. Essas coisas que fazemos diariamente em sala de aula e que achamos tão simples é que fazem a história da escola (Que legal! Estou me percebendo como sujeito histórico!). (Relatório espontâneo, 09 de agosto de 2006).

O mesmo sentimento de pertencimento à história da escola apareceu em um enunciado do coordenador da área, que se destacou, como fundamental, para mim:

Eu vejo este nosso trabalho também como uma forma de fazer valer a nossa própria voz. Logo após o encontro, inclusive, estive com a Kati [a orientadora pedagógica da escola] e ela perguntou se nós já temos o currículo de história. Respondi que ainda não, mas que o estamos construindo a partir dos materiais pedagógicos que temos elaborado e que os nossos encontros constituem nosso currículo. Quando formos escrevê-lo, a nossa experiência e a história pessoal de cada um no grupo precisará, de alguma forma, compô-lo também. (Registro de Coordenação de Área de 04 de março de 2007).

Para finalizar cabe destacar a importância de existirem espaços e tempos na escola para a produção do trabalho conjunto entre professores. Embora tenhamos enfrentado momentos de interrupção causados pelos feriados e pelas tarefas mais urgentes da escola como um todo, e também tenhamos nos desviado, muitas vezes, das tarefas centrais a que nos propusemos, em função de questões menores e paralelas ao projeto do arquivo, sem esse tempo de reuniões assegurado, possivelmente o projeto ruiria, ou talvez, nem se configurasse.

Olhando, neste momento, o percurso feito, cuja recuperação a organização dos registros e esse recontar do vivido possibilitaram, reconheço que, pessoalmente e como grupo, apropriamo-nos de conhecimentos sobre a história; produzimos conhecimentos sobre a escola e sobre o ensinar; aprendemos muito sobre nós mesmos enquanto professores de uma mesma escola e sobre essa escola; ensinamos a nossos alunos conhecimentos históricos e compartilhamos com eles valores humanos que nos eram caros; modificamo-nos bastante.

O arquivo está em construção, bem como o currículo de história. Um e outro têm mediado à construção do coletivo de nossa escola e nos enchem de expectativas. Hoje, não sabemos ao certo aonde chegaremos e o que conseguiremos. Pode ser que durante a continuidade do processo nossos objetivos e olhares mudem, mas o trabalho feito até aqui estará, com certeza, na raiz dessas possíveis mudanças, a indicar a importância histórica do presente em construção.

Fontes primárias consultadas e referências bibliográficas.

Fontes primárias consultadas.

1. Documentos da escola

Projeto Pedagógico da Escola Municipal de Ensino Fundamental “Pe. Melico Barbosa”, Campinas, 2004.

Projeto de Coordenação da Área de História da Escola Municipal de Ensino Fundamental “Pe. Melico Barbosa”. Prof. Marcemino Bernardo Pereira. Campinas, 2004.

2. Relatórios

Descrição das atividades e avaliação da Coordenação da Área de História da Escola Municipal de Ensino Fundamental “Pe. Melico Barbosa”. Campinas, 2004.

Registro do Encontro de Coordenação de Área da Escola Municipal de Ensino Fundamental “Pe. Melico Barbosa”, Campinas, 05 de agosto de 2006.

Relatório Espontâneo do Encontro de Coordenação de Área da Escola Municipal de Ensino Fundamental “Pe. Melico Barbosa”, Campinas, 09 de agosto de 2006.

Registro do Encontro de Coordenação de Área da Escola Municipal de Ensino Fundamental “Pe. Melico Barbosa”, Campinas, 11 de agosto de 2006.

Registro do Encontro de Coordenação de Área da Escola Municipal de Ensino Fundamental “Pe. Melico Barbosa”, Campinas, 18 de agosto de 2006.

Registro do Encontro de Coordenação de Área da Escola Municipal de Ensino Fundamental “Pe. Melico Barbosa”, Campinas, 07 e 08 de outubro de 2006.

Relatório TDPR. Escola Municipal de Ensino Fundamental “Pe. Melico Barbosa”, Campinas, 20 de outubro de 2006.

Registro do Encontro de Coordenação de Área da Escola Municipal de Ensino Fundamental “Pe. Melico Barbosa”, Campinas, 01 de março de 2007.

Registro do Encontro de Coordenação de Área da Escola Municipal de Ensino Fundamental “Pe. Melico Barbosa”, Campinas, 08 de março de 2007.

Registro do Encontro de Coordenação de Área da Escola Municipal de Ensino Fundamental “Pe. Melico Barbosa”, Campinas, 08 de março de 2007.

Registro do Encontro de Coordenação de Área da Escola Municipal de Ensino Fundamental “Pe. Melico Barbosa”, Campinas, 12 de abril de 2007.

Registro do Encontro de Coordenação de Área da Escola Municipal de Ensino Fundamental “Pe. Melico Barbosa”, Campinas, 19 de abril de 2007.

Relatório Grupo de Trabalho/História da Escola Municipal de Ensino Fundamental “Pe. Melico Barbosa”, Campinas, 17 de maio de 2007.

3. Textos da Imprensa

Correio Popular, 12 de agosto de 2006. Tradição de história em tombamentos. Caderno Opinião.

Folha de São Paulo, 27 de junho de 2004. Mulheres mantêm lares há dois séculos. Folha Campinas.

Folha de São Paulo, 27 de fevereiro de 2005. Os vivos governam os mortos.

Referências bibliográficas

BLOCH, Marc. **Apologia da História, ou, Ofício de Historiador**. Tradução, André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BOSI, Ecléa. **Memória e Sociedade – Lembranças d velhos**. São Paulo: T.A. Queriros e EDUSP, 1987.

CAMERLINGO, Aparecida Damaris Pozzan. **Por Que e como aprendo História?** – Trabalho de Conclusão de Curso da FE – UNICAMP. Campinas.SP.2005.

CAMPOS, Maria Christina Siqueira de Souza. **A associação da fotografia aos relatos orais, na reconstrução histórico-sociológica da memória familiar**. In. LANG, Alice B. G. (org.) *Reflexões sobre a pesquisa sociológica*. São Paulo: CERU, 1992 (Coleção TEXTOS. Série 2, n. 3).

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber. Elementos para uma teoria.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

DEMO, P. **Educar pela pesquisa.** São Paulo: Autores Associados, 2000.

FAUSTO, B. "Os vivos governam os mortos." Folha de São Paulo, 27 de fevereiro de 2005.

FOX, Mem. **Guilherme Augusto Araújo Fernandes.** São Paulo: Brinque-Book, 1995.

GERALDI, C.M.G. "Currículo em Ação: buscando a compreensão do cotidiano da escola básica". In **Proposições**, FE/ UNICAMP, vol 5, nº 3 [15], pp.111-133.

LEAL, A. **Fala Maria Favela – uma experiência criativa em alfabetização.** São Paulo: Ática, 1987.

LEITE, Miriam L. Moreira. **A imagem através das palavras.** Ciência e Cultura 38. 9/setembro/1986.

MACHADO, A.M. **Bisa Bia, Bisa bel.** Rio de Janeiro: Salamandra, 1985.

MARQUES, M.O. *Fotografia, Tempo e História.* In **História Visual da Formação de Ijuí.** Ijuí: UNIJUÍ Ed., 1990.

MIGUEL, Maria Lucia Cerutti. "A fotografia como documento – uma instigação à leitura." In *Acervo Revista do Arquivo Nacional.* Rio de Janeiro. V.6, nº.1/2, jan.-dez. 1993.

MINAYO, M.C. **O desafio do conhecimento. Pesquisa Qualitativa em Saúde.** S.Paulo-Rio de Janeiro: Hucitec-Abrasco, 2000.

SCHIMIDT, 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, 2002.

SIMSON, Olga Von. "Som e Imagem na pesquisa Qualitativa em Ciências Sociais: Reflexões de pesquisa." In **Pedagogia da Imagem, Imagem da Pedagogia.** p.88 -101. São Paulo: Vértice, Editora Revista dos Tribunais, 1988.

VYGOTSKY, L.S. *Formação Social da Mente.* São Paulo: Martins Fontes, 1984.