

volume

24/1

Agosto/2018

ISSN 1516-2095
ICH - UFPel

História em revista

revista do núcleo de documentação histórica





Obra publicada pela

Universidade Federal de Pelotas

Reitor: Pedro Rodrigues Curi Hallal
Vice-Reitor: Luis Isaías Centeno do Amaral

Chefe de Gabinete: Aline Elias Lamas

Pró-Reitor de Graduação: Maria de Fátima Cossio

Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação: Flávio Fernando Demarco

Pró-Reitor de Extensão e Cultura: Francisca Ferreira Michelin

Pró-Reitor de Planejamento e Desenvolvimento: Otávio Martins Peres

Pró-Reitor Administrativo: Ricardo Hartlebem Peter

Pró-Reitor de Infra-estrutura: Julio Carlos Balzano de Mattos

Pró-Reitor de Assuntos Estudantis: Mário Renato de Azevedo Jr.

Pró-Reitor de Gestão Pessoas: Sérgio Batista Christino

CONSELHO EDITORIAL

Representante das Ciências Agrônomicas: Guilherme Albuquerque de Oliveira Cavalcanti (Titular), Cesar Valmor Rombaldi (suplente) e Fabrício de Vargas Arigony Braga (suplente) | Representantes da Área das Ciências Exatas e da Terra: Adelar José Strieder (titular) e Juliana Pertille da Silva (suplente) | Representante da Área das Ciências Biológicas: Raquel Ludke (suplente) | Representante da Área das Engenharias e Computação: Darci Alberto Gatto | Representantes da Área das Ciências da Saúde: Claiton Leoneti Lencina (titular) e Giovanni Felipe Ernst Frizzo (suplente) | Representante da Área das Ciências Sociais Aplicadas: Célia Helena Castro Gonsales | Representante da Área das Ciências Humanas: Charles Pereira Pennaforte e Guilherme Camargo Massau (suplente) | Representantes da Área das Linguagens e Artes: Josias Pereira da Silva (titular) e Maristani Polidori Zamperetti (suplente)

INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS

Diretor: Prof. Dr. Sidney Gonçalves Vieira

Vice-Diretor: Prof. Dr. Sebastião Peres

NÚCLEO DE DOCUMENTAÇÃO HISTÓRICA

Coordenadora:

Profª Dra. Lorena Almeida Gill

Membros do NDH:

Profª Dra. Beatriz Ana Loner

Profª Dra. Lorena Almeida Gill

Prof. Dr. Paulo Ricardo Pezat

Prof. Dr. Aristuê Elisandro Machado Lopes

Técnico Administrativo:

Paulo Luiz Crizel Koschier

HISTÓRIA EM REVISTA – Publicação do Núcleo de Documentação Histórica

Comissão Editorial:

Prof. Dr. Aristuê Elisandro Machado Lopes

Profª Dra. Beatriz Ana Loner

Profª Dra. Lorena Almeida Gill

Prof. Dr. Paulo Ricardo Pezat

Conselho Editorial:

Profª Dra. Helga I. Landgraf Piccolo (UFRGS)

Prof. Dr. René Gertz (UFRGS) (PUCRS)

Prof. Ms. Mario Osorio Magalhães (UFPel)

Prof. Dr. Temístocles A. C. Cezar (UFRGS)

Profª. Dra. Beatriz Teixeira Weber (UFMS)

Profª. Dra. Maria Cecília V. e Cruz (UFBA)

Prof. Dr. Marcelo Badaró Mattos (UFF)

Profª. Dra. Joan Bak (Univ. Richmond – USA)

Prof. PhD Pablo Alejandro Pozzi (Universidad de Buenos Aires).

Prof. Tommaso Detti (Università Degli Studi di Siena)

Editores: Magno Santos | Fernando Ripe

Editoração e Capa: Paulo Luiz Crizel Koschier

Editora e Gráfica Universitária

R Lobo da Costa, 447 – Pelotas, RS – CEP 96010-150 |

Fone/fax: (53)3227 8411

e-mail: editora@ufpel.edu.br

Impresso no Brasil

Edição: 2018/1

ISSN – 1516-2095

Dados de catalogação na fonte:

Aydê Andrade de Oliveira - CRB - 10/864

História em revista / publicação do Núcleo de Documentação Histórica. Instituto de Ciências Humanas. Universidade Federal de Pelotas. v.24/1, (ago. 2018). – Pelotas: Editora da UFPel, 2018.
1v.

Annual
ISSN 1516-2095

1. História - Periódicos. I. Núcleo de Documentação Histórica. Instituto de Ciências Humanas. Universidade Federal de Pelotas.

CDD 930.005

Indexada pela base de dados Worldcat
Online Computer Library Center

PEDE-SE PERMUTA
WE ASK FOR EXCHANGE

UFPel/NDH/Instituto de Ciências Humanas

Rua Cel. Alberto Rosa, 154

Pelotas/RS - CEP: 96010-770

Caixa Postal 354

Fone: (53) 3284 3208

<http://wp.ufpel.edu.br/ndh/>

e-mail: ndh.ufpel@gmail.com

*** Obra editada e publicada em agosto de 2018**

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO: HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO E DO ENSINO DE HISTÓRIA: TEMAS, FONTES E PROBLEMATIZAÇÕES

HISTORY OF EDUCATION AND HISTORY TEACHING: THEMES, SOURCES AND PROBLEMATIZATIONS **06**

Magno Santos | Fernando Ripe

A ESCRITA E O ENSINO DE HISTÓRIA NO SÉCULO XIX E A REPRESENTAÇÃO DOS INDÍGENAS NAS LIÇÕES DE JOAQUIM MANUEL DE MACEDO

THE WRITING AND TEACHING OF HISTORY IN THE NINETEENTH CENTURY AND THE REPRESENTATION OF INDIGENOUS IN LESSONS OF JOAQUIM MANUEL DE MACEDO **10**

Martha Victor Vieira

AS REPRESENTAÇÕES DO ASILO DE ÓRFÃS SÃO BENEDITO NA IMPRENSA LOCAL PELOTENSE DURANTE A PRIMEIRA METADE DO SÉCULO XX

THE REPRESENTATIONS OF THE ASILO DE ÓRFÃS SÃO BENEDITO IN THE LOCAL PRESS PELOTENSE DURING THE FIRST HAL OF THE XX TH CENTURY **33**

Jeane dos Santos Caldeira | Jezuína Kobls Schwanz

IMAGENS DAS OFICINAS PROFISSIONALIZANTES SALESIANAS NA CIDADE DO RIO GRANDE/RS (1910-1960).

IMAGES OF SALESIAN PROFESSIONAL WORKSHOPS IN THE CITY OF RIO GRANDE / RS (1910-1960). **51**

Hardalla Santos do Valle

A EDUCAÇÃO FEMININA ENTRE A NORMALIZAÇÃO E A RESISTÊNCIA: UMA ANÁLISE DOS DISCURSOS DA REVISTA CARETA (1914-1918)

THE FEMALE EDUCATION BETWEEN NORMALIZATION AND RESISTANCE: AN ANALYSIS OF THE SPEECHES OF CARETA MAGAZINE (1914-1918) 72

Fernanda C. Costa Frazão

DA MATERIALIDADE AO CONTEÚDO: ANÁLISE DO MATERIAL DIDÁTICO DO MOVIMENTO BRASILEIRO DE ALFABETIZAÇÃO

FROM MATERIALITY TO CONTENT: ANALYSIS OF THE DIDACTIC MATERIAL OF THE BRAZILLIAN LITERACY MOVEMENT 102

Leide Rodrigues dos Santos

“EDUCAR É CONSTRUIR PARA O INFINITO”: ANÁLISE DOS DISCURSOS TRANSFORMADORES RELATIVOS À REFORMA DE 1971 NOS EDITORIAIS DA REVISTA DO ENSINO DO RIO GRANDE DO SUL (1972-1974)

"EDUCATION IS BUILDING FOR THE INFINITE": ANALYSIS OF THE TRANSFORMING SPEECHES RELATED TO THE REFORM OF 1971 IN THE EDITORIALS OF THE REVISTA DO ENSINO DO RIO GRANDE DO SUL (1972-1974) 121

Simôni Costa Monteiro Gervasio | Alessandro Carvalho Bica

O ENSINO DE HISTÓRIA E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: OS DESAFIOS DOS PROFESSORES NO ENSINO FUNDAMENTAL

THE TEACHING OF HISTORY AND EDUCATIONAL PRACTICE: THE CHALLENGES OF TEACHERS IN ELEMENTARY SCHOOL 145

Helena Gouveia da Silva Oliveira | Irlanda do Socorro de Oliveira Mileo | Renato Pinheiro da Costa

**NAS VOLTAS QUE A FORMAÇÃO EM HISTÓRIA DÁ: UM RELATO DE
EXPERIÊNCIA SOBRE O ESTAR COORDENADOR PEDAGÓGICO NA
REDE BÁSICA DE ENSINO**

THE TURNS THAT THE GRADUATION IN HISTORY GIVES: A REPORT OF
EXPERIENCE ON THE STUDENT PEDAGOGICAL COORDINATOR IN THE
BASIC NETWORK OF TEACHING

170

Felipe Nóbrega Ferreira

NAS VOLTAS QUE A FORMAÇÃO EM HISTÓRIA DÁ: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE O ESTAR COORDENADOR PEDAGÓGICO NA REDE BÁSICA DE ENSINO

THE TURNS THAT THE GRADUATION IN HISTORY GIVES: A REPORT OF EXPERIENCE ON THE STUDENT PEDAGOGICAL COORDINATOR IN THE BASIC NETWORK OF TEACHING

Felipe Nóbrega Ferreira¹

Resumo: O presente relato narra uma experiência do constituir-se professor de História para além da sala de aula, quando assumo a condição de coordenador pedagógico dentro do Ensino Básico – função que passou a ser desenvolvida junto à implementação de um novo projeto pedagógico na escola, as Situações de Estudo (SE). Assim, a partir de uma metodologia de aspectos qualitativos, seguido de uma reflexão crítico-interpretativa baseada nessas premissas, o texto estrutura-se em três momentos: o papel da coordenação pedagógica em busca de um saber ambientalizado; a forma como essa função é apreendida pela documentação da escola e as atribuições das SE; as práticas desenvolvidas a partir de uma proposta do ouvir e do falar. Desse movimento, o que ocorre é um encontro com a própria formação na área de História, a qual se faz problematizando os alcances e limites dessa relação professor-coordenador em meio as mudanças pedagógicas em curso no cotidiano escolar.

Palavras-chaves: História, Coordenação Pedagógica, Situações de Estudo, Saber ambientalizado

Introdução

Ao longo dos quatro anos da formação no Ensino Superior de um profissional do campo da História, seja licenciado ou bacharel, um conjunto de disciplinas específicas são ofertadas dentro do currículo universitário: História Antiga, História Medieval, História Moderna, História Contemporânea. Por sua vez, na licenciatura em História, a carga horária ligada ao campo pedagógico ganha destaque ao cursarmos disciplinas como Fundamentos da Educação, Psicologia da Educação, Didática e o Estágio Docência. É nesse momento que fica claro um itinerário da formação como licenciado nesse campo: o domínio do conteúdo específico que deve se aliar, ao longo dos quatro anos, a um conhecimento pedagógico baseado na instrumentalização para a docência.

¹ Universidade Federal do Rio Grande (FURG), Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental (PPGEA). E-mail: ffnobrega@yahoo.com.br

É desse ponto que o presente texto fala, do ponto de vista de um profissional formado em História Licenciatura, o qual atua junto a rede básica de ensino público do Estado do Rio Grande do Sul. E, nas tantas vivências ao longo dos últimos seis anos de docência na mesma escola, uma se faz marcante no ano letivo de 2017, o exercício da função de coordenador pedagógico do Ensino Médio na escola Professor Carlos Loréa Pinto, localizada na cidade de Rio Grande/RS.

É sobre essa inflexão que problematizo meu texto, percebendo as diferentes produções de sentido que foram construídas através dessa prática que fez com que eu me afastasse da sala de aula como professor de História, e passasse a ocupar esse outro papel dentro da mesma comunidade escolar. Nesse processo, a liminaridade entre o *ser* professor de História e o *estar* coordenador pedagógico se fará presente a todo momento, sendo fruto, igualmente, de uma reflexão crítica baseada nessa experiência.

Refletir sobre isso, tendo como inspiração o formato do relato de experiência, parece ser a forma mais adequada para compreender e dar sentido a esse momento, já que o uso de tal recurso revela uma escrita de si que se faz a partir de dois ângulos: o encontro do professor/narrador consigo mesmo, daí exercendo uma reflexão crítica que lembra as palavras de Paulo Freire (1996) quando fala do criticizar-se a ponto de tornar-se curiosidade epistemológica; e o encontrar-se com a própria História a partir de um caminho insólito como é esse ligado à gestão escolar.

Metodologicamente o relato de experiência abre um caminho para a investigação da constituição do sujeito, de si, num ato de produzir e atribuir sentido ao seu próprio fazer. Estruturar isso é um movimento que me leva a dois trabalhos que demarcam uma metodologia que serve de base a esse relato, o primeiro é o de Elisângela Duarte Mundim (2011), e em seguida o postulado de González Rey (2002).

Mundim (2011), ao trabalhar a partir de um estudo qualitativo da experiência da coordenação pedagógica, aponta para uma análise construtivo-interpretativa ligada a esse universo do fazer pedagógico. Nesse sentido, o interesse concentra-se nos “processos de produção de sentido dos sujeitos” (MUNDIM, 2011, p. 53), num movimento que visa a “flexibilidade, a criatividade e a constante atividade reflexiva” (MUNDIM, 2011, p. 53).

Essa mesma pesquisadora, ao organizar qualitativamente a sua metodologia, conjuga ao seu texto o trabalho de González Rey (2002) sobre Epistemologia Qualitativa. Será desse autor que alguns princípios metodológicos serão levados em consideração, já que percebo, assim como

Mundim (2011), a importância de uma postura reflexiva que se alia à construção do que ele chama de “indicadores” (GONZÁLES REY, 2002, p. 113).

Em uma tensão entre que se dá entre o momento empírico e a produção intelectual (GONZÁLES, 2002), os indicadores surgem, e passam a servir de referência, para a construção de um conhecimento sobre algo que foi problematizado. E na constituição do sujeito-coordenador em jogo no presente relato, as Situações de Estudo (SE) aparecem como um desses indicadores, já que está na inserção dessa metodologia de ensino-aprendizagem na escola Loréa Pinto em 2017 que faz com que uma série de significados sejam produzidos e dotem de sentido a construção interpretativa aqui proposta.

Com esses apontamentos em mente, o presente relato de experiência é pensado levando em consideração um ponto de partida: o convite para assumir a coordenação pedagógica do Ensino Médio em 2017. Tal convite foi concomitante à introdução de uma nova proposta pedagógica na escola, as Situações de Estudo (SE), a qual passaria a ser implementada no decorrer desse mesmo ano letivo, o que não só complexifica o cenário, como forja uma realidade a qual passo a dotar de sentidos a partir dos seguintes momentos: 1) *Mudança de sala: uma nova cartografia dos passos* 2) *Entre os documentos e as Situações de Estudo* 3) *Práticas do falar e do ouvir*.

No primeiro item, o exercício concentra-se numa reflexão sobre a mudança de papel na escola e a busca de um horizonte de atuação na coordenação pedagógica. Em seguida, uma análise documental que leva em consideração o Plano Político Pedagógico da escola, o seu regimento para o Ensino Médio, bem como a proposta das Situações de Estudo, percebendo aí conexões com o próprio fazer da coordenação pedagógica a partir do seu entendimento sobre tal função. Por fim o relato das práticas que foram estabelecidas a partir das SE, encontrando nesse movimento as demandas que surgiram e foram problematizadas, da mesma forma que a trilha que parece levar ao encontro com a própria formação enquanto historiador, não apagando tal constituição, mas agregando sentidos possíveis à profissão no âmbito de uma comunidade escolar.

A Mudança de sala: uma nova cartografia dos passos

Em uma única manhã de trabalho um professor de História chega a frequentar cinco turmas diferentes, muitas vezes transitando entre Ensino Fundamental e Médio. Isso exige do docente estar pronto para diversos

contextos, situações, surpresas das mais diversas que tornam cada dia na escola, e nas salas de aula, um acontecer inédito.

Ao aceitar o convite por parte da gestão para a função de coordenação pedagógica do Ensino Médio da E.E.E.M Professor Carlos Lorea Pinto, a única escola a oferecer o Ensino Básico completo na zona oeste da cidade de Rio Grande, contemplando seis bairros em seu entorno, tudo mudaria de perspectiva. Agora passaria a ganhar “uma sala”, na qual poderia deixar meu material de trabalho, realizar minhas atividades e até fazer reuniões caso fosse necessário maior privacidade para tratar algum assunto.

Uma sala para múltiplos papéis que começavam a se desenhar. E ela logo se ampliou, já que descobri a sua extensão a um espaço inusitado, o dos corredores. Circular pela escola me deslocando inúmeras vezes em direção às salas de aula, à direção, à secretaria, fazia com que uma percepção diferenciada comesse a se forjar.

E aqui se inicia uma forma de pensar a escola, ou melhor, de pensar os saberes dentro da escola a partir de um horizonte ampliado e que passava a dilogar com a proposta de Enrique Leff (2001) e sua noção de “saber ambiental”. Em suas palavras: “O saber ambiental problematiza o conhecimento fragmentado em disciplina e a administração setorial do desenvolvimento, para constituir um campo de conhecimentos teóricos e práticos orientado para a re-articulação das relações sociedade-natureza” (LEFF, 2001, p. 145).

Nessa passagem, o que está expresso é uma forma de perceber a escola a partir de uma perspectiva holística, sistêmica e interdisciplinar em seus saberes e em suas diversas ordens de materialidade (físicas, biológicas, simbólicas). O ambiente, assim, se dá como um conceito que, mais adiante, Leff (2001, p. 394) diz que está para além do círculo das ciências, em um diálogo de saberes, visões, racionalidades e perspectivas históricas mobilizadas por interesses sociais diversos.

Ao praticar essa nova cartografia dos passos, que se ligava aos corredores, aos espaços que passava a percorrer a partir de agora, ecoam as palavras de Leff (2001) para dar entendimento ao meu trabalho nessa escola. E, nesse mesmo momento, como não lembrar das palavras de Paulo Freire quando diz que uma das tarefas mais importantes da prática educativa de postura crítica seria o “Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar” (FREIRE, 1996, p. 41).

A aprendizagem da “assunção” do sujeito, então, seria incompatível com o “treinamento pragmático ou com o elitismo autoritário”. (FREIRE, 1996, p. 42). Trazer isso à tona é colocar-se num lugar de discussão do pensar a escola, que se coaduna ao pensamento freiriano em busca de uma escola capaz de pensar os sujeitos no gerúndio, na busca, no reconhecimento do inacabamento, enfim, na sua forma de interagir no mundo, como o próprio autor diz:

O fato de me perceber no mundo, com o mundo, e com os outros me põe numa posição em face do mundo que não é de quem nada tem a ver com ele. Afinal, minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta, mas a de quem nele se insere. É posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da História (FREIRE, 1996, p. 54).

Mesmo não estando em sala de aula, a forma de pensar o ambiente escolar, como projetar ele dentro de si, para daí estabelecer a experiência do *estar* coordenador pedagógico, faz com que o modelo de ação-reflexão-ação se imponha como uma demarcação política na atuação que precisava desempenhar. Atuação essa que passava a se construir na experiência, reconhecendo a incompletude das minhas ações, e fazendo disso um ponto de encontro com *o outro* e suas próprias incompletudes, como numa intersecção capaz de construir o que o próprio Freire concebe como um clima gerador do *ser mais*, em que o diálogo é capaz de forjar a transformação, o que não deixa de ser estar conectado com os fundamentos daquele saber ambiental que Leff (2001) apresenta.

Se ensinar exige “saber escutar” (FREIRE, 1996, p. 113), *estar* coordenador parecia uma forma de ampliar ainda mais essa escuta, já que várias são as vozes, e, portanto, vidas, sujeitos, que atravessam esses corredores, procuram por algo nessa nova sala (desde material pedagógico até conversas pessoais), vão em busca de soluções, levantam demandas... Enfim, de maneira sintética, mas que elabora uma perspectiva de como se ver desenvolvendo esse trabalho dentro da gestão escolar, trago mais uma vez Freire:

Se, na verdade, o sonho que nos anima é democrático e solidário, não é falando aos outros, de cima para baixo, sobretudo, como se fôssemos os portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a escutar, mas é escutando que aprender a falar com eles. Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala com ele, mesmo que, em certas condições, precise de falar a ele (FREIRE, 1996, p. 113)

Ao refletir sobre esses termos, que emolduram uma forma de pensar a escola e o ser professor nesse espaço, cria-se o esboço daquilo que viria ser o compreender esse papel de coordenador pedagógico. E aqui cabe dizer que, sem

dúvida, será na trajetória que se dará a constituição desse sujeito gerúndio freiriano, que não busca respostas prontas, mas crê na problematização constante das experiências cotidianas.

Ao me posicionar dessa forma, o passo seguinte seria buscar alguns apontamentos sobre a própria coordenação pedagógica dentro de um contexto teórico. E isso levou ao encontro de falas como essa de Bartman:

o coordenador não sabe quem é e que função deve cumprir na escola. Não sabe que objetivos persegue. Não tem claro quem é o seu grupo de professores e quais as suas necessidades. Não tem consciência do seu papel de orientador e diretivo. Sabe elogiar, mas não tem coragem de criticar. Ou só critica, e não instrumentaliza. Ou só cobra, mas não orienta. (BARTMAN, 1998, apud LIMA; SANTOS, 2007, p. 82)

Não é surpresa que a função nas escolas não seja ocupada por algum profissional específico, com titulações que pudessem consolidar tal atribuição na gestão, mas sim por algum integrante do próprio grupo de professores, sem formação para tal (FRANCO, 2008, p. 120). Porém, a falta de clareza pode ser repensada quando, esse professor, ao orientar a sua própria docência dentro de um horizonte político-pedagógico mínimo, passa a levar essa experiência para a função da coordenação. É preciso, como no segundo trecho que Bartman (1998) levanta, ter objetivos delineados e esses estão assentados na prática docente que o precede.

Foi dessa forma, entendendo que o *ser* professor e o *estar* coordenador precisam estar intimamente conectados, e que a prática docente não se apaga, ela apenas passa a ocupar outro lugar dentro da escola, que a formação específica em História passou a ganhar sentido. Não havia como descolar os anos trabalhando em projetos de Educação Popular, a aproximação a caminhada pelo campo da História Cultural, notadamente no que diz respeito ao conceito de sensibilidades desenvolvido junto à dissertação de mestrado realizada na área, e a prática docente que optei por desenvolver ao longo da carreira na rede Básica dessa função na gestão escolar que passava a desenvolver.

E, buscando uma resposta para essa “desorientação” apontada por Bartman (1998), as palavras de Maria Amélia Franco (2008) orientam para características da coordenação pedagógica que dão a ver essa compreensão da trajetória na docência como acúmulo que pode ser levado em consideração ao exercer tal função:

Para trabalhar com a dinâmica dos processos de coordenação pedagógica na escola, um profissional precisa ter, antes de tudo, a convicção de que qualquer situação educativa é complexa,

permeada por conflitos de valores e perspectivas, carregando um forte componente axiológico e ético, o que demanda um trabalho integrado, integrador, com clareza de objetivos e propósitos e com um espaço construído de autonomia profissional (FRANCO, 2008, p. 120).

Segue dizendo que seria fundamental esse profissional produzir a articulação crítica entre professores e seu contexto, entre as teorias educacionais e a prática educativa, entre o ser e o fazer educativo, buscar um processo formativo e, ao mesmo tempo, emancipador, crítico e compromissado. Ou seja, mais uma vez, o que está em jogo é um arranjo que parte da formação docente no Ensino Superior, do acontecer da graduação do profissional em seu componente específico.

Buscar compreender essa constituição de si enquanto coordenador remete aos argumentos de Luzia Orsolon (2001), que colaboram para criar um primeiro núcleo de sentido a essa função. Em suas palavras:

O coordenador pode ser um dos agentes de mudança das práticas dos professores mediante as articulações externas que realiza entre estes, num movimento de interações permeadas por valores, convicções, atitudes e por meio de suas articulações internas, que sua ação desencadeia nos professores, ao mobilizar suas dimensões políticas, humano-interacionais e técnicas, reveladas em sua prática. É um processo que aponta para dois movimentos: um interno/subjetivo, que se dá na pessoa do professor, ao tomar consciência de sua sincronicidade; e outro externo/objetivo, que se dá pela mediação do coordenador via formação continuada (ORSOLON, 2001, p. 20)

Além de ser uma perspectiva que possibilita uma atribuição de competências – as quais ainda se somam a onze ações/atitudes que o coordenador pedagógico possui no contexto escolar – fica explícito a responsabilidade que essa figura possui para realizar o que a autora chama de organizar os saberes “para realizar suas intenções político-educacionais” (ORSOLON, 2001, p. 20). Ainda, a forma como isso será feito, para Orsolon, explicitará, justamente, a exterioridade da sua função na articulação dos diferentes atores escolares em prol de um projeto político-pedagógico que se queira transformador e capaz de ser visualizado tanto em sua composição democrática, como nas práticas pedagógicas de toda a equipe escolar (ORSOLON, 2001).

A já citada Elisangela Mundim (2011, p. 20) fala de um “reinventar-se” ligado ao desenvolvimento de atividades no âmbito da coordenação pedagógica. E, ao apontar para uma noção de “constituição do sujeito

coordenador pedagógico”, concebendo este dentro de uma perspectiva muito bem sintetizada com uma passagem de Paulo Freire, insere a seguinte passagem em seu trabalho: “Não há transição que não implique um ponto de partida, um processo e um ponto de chegada. Todo amanhã se cria ontem, através de um hoje. Temos que saber o que fomos, para saber o que seremos” (FREIRE, 1979, p. 33).

A mudança de sala, metáfora que motiva parte desse relato, desobedece estruturas físicas, ela é da ordem do sensível. Ela é essa transição que projeta um novo ponto de partida, que não ocorre como um marco zero, mas sim leva em consideração um acúmulo de experiências, saberes que nos constituem, que me constituem como profissional de História que atua em diversos contextos dentro de uma escola.

Entre os documentos e as Situações de Estudo (SE)

Como é apontado logo nos primeiros parágrafos desse relato, havia uma dupla novidade, a troca de papel e a introdução de uma nova proposta pedagógica na Escola Estadual de Ensino Médio Professor Carlos Loréa Pinto, as Situações de Estudo (SE). Será a partir desse processo, e suas etapas de inserção e desenvolvimento na escola, que o texto irá se basear, como uma referência, ou como costumamos dizer nas problematizações históricas, o “recorte espaço-temporal”.

Localizada no bairro Cohab IV, na zona periférica da cidade de Rio Grande, a escola Loréa Pinto concentra em seu entorno seis bairros de alta vulnerabilidade social, sendo a única instituição a oferecer o Ensino Básico completo nos três turnos. Tal situação faz com que a procura por vagas seja significativa, ao mesmo tempo em que imprime a possibilidade de perceber um contexto amplo da realidade social em que a escola está situada.

Fundada em 1988, contando com o ensino de 1ª a 5ª série do Ensino Fundamental, passou a oferecer o Ensino Médio a partir de 2004 – nos turnos manhã e noite. Atualmente conta com 1100 alunos matriculados, sendo 250 deles pertencentes ao Ensino Médio do turno da manhã, grupo do qual passo a ser o responsável no âmbito da coordenação pedagógica, especificamente.

No ano letivo de 2017, em termos estruturais, o Ensino Médio contava com oito turmas distribuídas da seguinte maneira: 101, 102, 103, 201, 202, 203, 301 e 302. Sendo que tal grupo de alunos tem acesso à biblioteca, laboratório de ciências, informática e sala de vídeo, além de espaço para

atividades físicas e uma quadra de basquete a qual também é utilizada para outras atividades esportivas.

Foi no ano de 2017 que a escola adotou um novo Projeto Político-Pedagógico, elaborado levando em consideração um acúmulo de experiências baseadas em documentações norteadoras anteriores (FERREIRA, 2017). Nesse sentido, não há como desvincular esse “acúmulo” da implementação do Ensino Médio Politécnico, projeto desenvolvido pela Governo do Estado do Rio Grande do Sul entre os anos 2011 e 2014.

Alicerçado em um documento chave intitulado Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação-Profissional Integrada ao Ensino Médio (2011-2014), a implementação dessa medida governamental gerou uma série de formações continuadas² que foram ofertadas aos professores da rede estadual.

Será exatamente nesse contexto que ingresso no magistério público como professor de História nessa instituição, no ano de 2012. E, em meio as mudanças estaduais, a escola apresenta um regimento específico ao Ensino Médio, chamado de Regimento Escolar do Curso de Ensino Médio Politécnico da Escola Estadual de Ensino Médio Professor Carlos Loréa Pinto.

Nesse documento de 2013, por exemplo, estão assim expressas algumas das concepções pedagógicas adotadas pela instituição:

A concepção pedagógica sinaliza a centralidade das práticas sociais tendo como origem e foco o processo de conhecimento da realidade, no diálogo com a mediação de saberes e de conflitos, transformando a realidade pela ação dos próprios sujeitos (...) A articulação da prática social com o trabalho como princípio educativo, promove o compromisso de construir projetos de vida, individuais e coletivos, de sujeitos que se apropriam da construção do conhecimento e desencadeiam as necessárias transformações da natureza e da sociedade... (REGIMENTO ESCOLAR, 2013, p. 3)

A Escola tem por base uma educação democrática e humanística, partindo da realidade onde está inserida, numa proposta pedagógica que favoreça a construção de aprendizagens significativas, para que o educando adquira espírito crítico e participativo, o que o torna um cidadão

² Foi nesse contexto que ocorreu o projeto Cirandar, de caráter continuado e oferecido aos professores do Ensino Médio vinculados a 18ª Coordenadoria Regional de Educação (18ª CRE). Ele era realizado em parceria com a Universidade Federal do Rio Grande com o caráter de encontros mensais de formação, possuindo como escopo a inserção do Ensino Politécnico nas escolas.

consciente, capaz de interagir e intervir na sociedade e no mundo do trabalho. (REGIMENTO ESCOLAR, 2013, p. 3)

É perceptível a vinculação que é feita a elementos centrais presentes na proposta politécnica, essencialmente quando apresenta a expressão “trabalho como princípio educativo” e “mundo do trabalho”. Aparecem, ainda, as noções de articulação com a realidade social; a mediação de saberes e conflitos, e a proposta de aprendizagens significativas de cunho crítico e participativo, itens que dialogam com a perspectiva apresentada pela Secretaria Estadual de Educação do Rio Grande do Sul (SEDUC/RS).

Especificamente sobre a coordenação pedagógica, esse mesmo regimento aponta características e atribuições, sendo elas:

- É o articulador do processo pedagógico junto ao administrativo, auxilia no planejamento e na coordenação de todas as atividades pedagógicas
- Coordena e participa da implementação do Projeto Político Administrativo Pedagógico, e dos planos de estudos, levantando alternativas de trabalho coletivo.
- Contribui no processo de avaliação, e reflexão reorientando o planejamento e a ação de cada segmento da escola.
- Busca reconhecer a realidade vivencial do educando, a história da própria comunidade, a fim de que os professores e funcionários possam melhor atender a todos os educandos em seu processo de desenvolvimento (REGIMENTO ESCOLAR, 2013, p. 7)

É possível perceber nesse grupo de itens apropriações das mais diversas no que tange ao entendimento desse papel na escola. Embaralham-se funções administrativas de gestão, com questões de cunho pedagógico. Ou ainda um reforço à ideia de onipresença do coordenador, o qual deveria ser capaz de dominar um universo tão amplo de informações sobre alunos, professores, gestão, bairro, enfim, comunidade escolar em sua totalidade, que caberia se perguntar, ao final, sobre o tamanho da carga de trabalho que é destinado a esse profissional.

Como a gestão executiva do Estado se alterou em 2015, a proposta do Ensino Médio Politécnico foi deixada de lado, encerrando um ciclo de atividades que visavam a sua consolidação. E, assim, em 2016, é lançada pela Secretaria de Educação a “Reestruturação Curricular do Ensino Fundamental e Médio”, que se apresenta através de um documento norteador que dispõe primeiro de suas concepções pedagógicas para, em seguida, caracterizar em termos de “epistemologia e pressupostos” cada uma das cinco áreas do conhecimento: Linguagens, Ciências da Natureza (CN), Ciências Humanas

(CH), Matemática e Ensino Religioso – essa última surge como uma novidade, já que antes estava inserido no componente das CH.

É nesse contexto de mudanças pedagógicas, e formativas, que, em 2017, a escola apresenta o seu novo Projeto Político Pedagógico (PPP), o qual contempla em suas “Concepções norteadoras” o seguinte entendimento para o item “Educação”:

Processo formativo que ocorre na interação entre sujeitos numa constante ação-reflexão, compreendendo a dimensão transformadora. A Educação é um processo vivo e dinâmico que possibilita definir ações que visam à formação de um ser humano crítico, ativo e participativo, capaz de buscar soluções para as problemáticas do cotidiano (PPP, 2017, p. 15).

Em seguida, quanto a proposta pedagógica, o PPP informa:

A Escola está organizada com vistas a construir uma educação democrática, participativa, com igualdade de oportunidades, solidária, humana, que respeita cada pessoa, sua cultura e seus valores éticos, valorizando o saber do aluno, levando-o à superação de seus conflitos e à transformação social (...) O fazer pedagógico baseia-se na construção do conhecimento, na interação social, na apropriação e na reconstrução do saber (PPP, 2017, p. 16-17).

A percepção de uma Educação transformadora aponta para processos de ensino-aprendizagem que reivindicam a autonomia dos sujeitos. Levando em consideração o PPP, a forma de alcançar isso será por meio de uma interação direta com o cotidiano, já que aponta para a busca de soluções do que chama de “problemáticas do cotidiano”

Cabe frisar que, no único momento em que explicita algo sobre a coordenação pedagógica, isso ocorre através de uma avaliação/descrição da própria comunidade escolar e a sua percepção sobre essa função. São considerados profissionais que demonstram “responsabilidade, comprometimento dedicação e seriedade no trabalho. Estão preocupados em orientar e auxiliar os professores e alunos na busca de um bom trabalho e aprendizagem significativa” (PPP, 2017, p. 13).

Descrever tal situação é importante à medida que possibilita perceber um cenário de recorrentes reformas educacionais, da mesma forma em que cria um contexto que permite perceber uma construção histórica que permeou a introdução das Situações de Estudo (SE) na Escola Loréa Pinto. Assim, é possível apontar que, com o Ensino Médio Politécnico se abriu uma porta para

novas metodologias na escola, principalmente quanto a forma de articular um ensino contextualizado aos componentes disciplinares.

Tal retomada, que foi feita a partir da leitura e interpretação dessa documentação norteadora, é feita lembrando as palavras de Maria Amélia Franco, quando aponta uma vivência entre “rupturas e permanências” (FRANCO, 2007, 89) dentro da vida do educador em sua carreira. Ter isso em mente é fundamental enquanto coordenador pedagógico, compreender os movimentos que a escola já realizou, os deslocamentos pedagógicos que foram empreendidos e possibilitaram a criação de um lastro em comum entre aqueles docentes que serão, em última instância, os interlocutores do trabalho a ser desenvolvido.

E, ao fazer parte desse percurso desde 2012, no âmbito da disciplina específica que trabalhava, e que também passara por mudanças curriculares, a compreensão para a implantação das Situações de Estudo (SE) ganhava um horizonte. E esse dizia respeito a própria experiência nessa comunidade escolar e suas especificidades.

Ao introduzir na escola a proposta das SE é necessário contextualizar o processo em questão. Primeiro que essa é uma metodologia de ensino-aprendizagem desenvolvida junto ao Grupo de Educação Química na Produção Curricular (GEQPC), da Universidade Federal do Rio Grande (FURG), que por sua vez está associado epistemologicamente ao debate pedagógico produzido pelo educador Otavio Maldaner nas últimas décadas. De caráter multidisciplinar, o GEQPC passou a integrar educadores e pesquisadores de diversas áreas do conhecimento para a construção de uma discussão curricular articulada às escolas públicas da cidade de Rio Grande, visando a ampliação da sua atuação para além da universidade.

Numa interlocução feita entre a gestão escolar e o GEQPC, as SE passaram a integrar o contexto da instituição Lorea Pinto. E aqui cabe uma ressalva, tal fato não se deu de maneira aleatória, mas sim devido as redes e conexões estabelecidas desde a criação do Ensino Médio Politécnico. Pensando nesses termos, a semelhança com as premissas desenvolvidas anteriormente pode ser vista já nesse trecho que apresenta as SE:

A Situação de Estudo possibilita a articulação entre o conhecimento cotidiano do estudante e o conhecimento científico, pois parte de uma situação concreta, da vivência dos alunos, normalmente rica em aspectos conceituais para diversos campos ciência (VIANA, RIBAS & MALDANER, 2011, p. 2).

Nessa perspectiva, as SE se orientam a partir de uma contextualização do processo de ensino-aprendizagem que parte do aluno, de suas dúvidas, demandas, problematizações que podem variar em níveis de complexidade, mas que devem ser trabalhadas dentro de cada campo de conhecimento de maneira articulada ao próprio saber/fenômeno do componente disciplinar em questão. Ou nas palavras de Maldaner:

[...] a Ciência não se apoia nas aparências e nem busca essências escondidas na natureza. É, a Ciência, uma construção humana, portanto, histórica, que se dá com o desenvolvimento de conceitos ou ideias que se confrontam com os dados sensoriais e as convicções espontâneas. (MALDANER *et al.*, 2007, p. 130)

Para as SE, essa relação dos alunos com suas vivências mediadas por fenômenos científicos traz a chance de abordar em sala de aula “situações já conhecidas dos alunos, há a possibilidade de os mesmos interagirem intensamente com o objeto de estudo e com o professor, o que favorece o aprendizado” (MALDANER, *et al.* 2001). Desse exercício, segundo a proposta das SE, ocorreria um rompimento com a estrutura disciplinar do Ensino Médio, tanto na forma de abordagem como na sequência tradicional dos conteúdos.

Perceber-se coordenador em meio a essas mudanças faz com que as palavras de Franco (2008), ao pensar a função e a constituição de si, adquiram ainda mais força:

... educador que precisa, no exercício da sua função, produzir a articulação crítica entre professores e contextos, entre teoria educacional e prática educativa. Entre o ser o fazer educativo, num processo que seja ao mesmo tempo formativo e emancipador, crítico e comprometido (FRANCO, 2008, p. 120)

O que vem a seguir, então, é um exercício de reflexão baseado na implementação das SE, derivando disso um relato sobre a própria prática na coordenação, ao mesmo tempo em que busco encontrar possíveis conexões com esse sujeito coordenador oriundo de um campo específico do conhecimento, o da História. Da mesma forma, será possível elaborar alguns apontamentos sobre os alcances e limites da implementação das SE na escola a partir desse ponto de vista.

Práticas do ouvir e do falar

Se até agora esse relato caminha pelas trilhas do situar-se é porque teoria e prática se entrelaçam, já que é impossível realizar todo esse movimento

do constituir-se descolado do cotidiano escolar. A esse movimento dou o nome de práticas do ouvir e do falar, forma que encontrei de dar sentido teórico e metodológico, e também político, do que poderia vir a ser o papel que passava a desempenhar.

A primeira atividade pedagógica do ano letivo era, também, o primeiro encontro do grupo de professores após o recesso. Nesse momento, o GEQPC participou palestrando sobre as SE, deixando claro que proposta passaria a fazer parte do Ensino Médio da escola de maneira global. Também foi nesse contexto que a apresentação “formal” como coordenador aconteceu, quando a gestão escolar chamou os coordenadores pedagógicos³ da escola para realizarem uma fala de apresentação.

Nesse momento o grupo de coordenadores já possuía um material didático elaborado pela gestão que apresentava as SE, e que deveria servir como material base dos professores também, visando a compreensão conceitual da proposta. Destaco aqui duas passagens:

Propomos a Situação de Estudos como forma concreta de viabilizar o processo de gênese dos conceitos científicos na escola. É ela uma situação concreta, da vivência dos alunos, rica conceitualmente para diversos campos da ciência... (MALDANER, 2005, p. 10)⁴ (DOCUMENTO NORTEADOR DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA, 2017, p. 10)

Com base em Vygotsky, compreende-se e aceita-se que a constituição do ser humano dá-se nas interações sociais que se estabelecem em sua história particular (...) Isto significa que não há ‘transferência’ de significados para os objetos culturais, como os conceitos das ciências, por exemplo, mas produção de significados e sentidos nas interações estabelecidas... (MALDANER) (DOCUMENTO NORTEADOR DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA, 2017, p. 10)

³ A referida escola possui cinco coordenadores pedagógicos, divididos em três turnos e atendendo modalidades distintas, sendo elas: Anos Iniciais, Ensino Fundamental e Médio pela manhã, Ensino Fundamental à tarde e Ensino Fundamental e Médio de forma conjunta à noite. Apenas um desses é nomeada para essa área específica, sendo os outros quatro coordenadores professores em desvio de função.

⁴ Mantenho aqui a forma como o documento cita a bibliografia de Otavio Aloisio Maldaner. Sendo essa passagem retirada do texto: Situação de Estudo como possibilidade concreta de ações coletivas interdisciplinares no Ensino Médio – Ar Atmosférico, publicado em:
http://abrpecenet.org.br/atas_enpec/iiienpec/Atas%20em%20html/o118.htm

Esses dois trechos retratam, a partir das orientações de Maldaner (2005), uma preocupação em apresentar tanto o caráter teórico, como também o prático das SE. Igualmente, evidencia uma postura docente, que deixa de lado a “transferência” e desloca-se para uma mediação preocupada com a produção de significados frente a um objeto/situação concreta em relação ao conhecimento – que se dá na experiência com o outro, na vivência, como aponta o autor.

Como dito antes, a vivência dentro do processo formativo anterior possibilitava uma compreensão significativa dessa proposta em termos teóricos, já que esse mesmo grupo possuía um acúmulo de experiências fruto do Ensino Médio Politécnico.

A proposta foi pensar em uma abordagem geral, e também específica – elaborando atividades com todos os professores, além de situações individuais com cada área do conhecimento. E pensando nisso, a estratégia foi marcar, após a primeira reunião que foi feita de maneira global, os encontros por áreas do conhecimento, dando início ao processo de implementação das SE.

Nesse percurso é que se iniciam as descobertas. E a primeira é que muitas das expectativas se fragilizam por um cotidiano de tarefas burocráticas, mas também pelos inúmeros obstáculos que surgem ao implementar um projeto que exige, fundamentalmente, continuidade. Marcar uma reunião, ajustar os horários para que essa aconteça, e os professores de determinada área possam se encontrar, se transforma em um ato que demanda muito mais tempo do que uma decisão tomada de forma unilateral, já mostrando um primeiro desafio do ouvir esse acerto de temporalidades tão variadas que compõem o dia a dia de uma escola.

Foi preciso a compreensão dessas situações, que vão desde a organização de horários de trabalho em que os professores das áreas específicas possam se encontrar, acordando aí dias de folga; ajustes para liberação dos alunos ou criação de estruturas que permitam o professor deixar a sala de aula; até eventos naturais como uma chuva que inviabiliza a chegada na escola. Cada uma dessas situações precisa ser encarada como uma variável dentro desse novo contexto de trabalho, que não deixa de ser contínuo mesmo quando parece tão fragmentado.

Dado que os professores já possuíam uma formação básica proporcionada pelo primeiro encontro com o GEQPC, as reuniões por áreas do conhecimento tiveram as seguintes pautas: breve retomada teórica, resultado da sondagem/abordagem das SE com os alunos, estrutura curricular em diálogo entre os componentes específicos de cada área.

A importância em retomar o conteúdo teórico ocorreu como uma forma de perceber a apropriação que o grupo de professores, de maneira particularizada, estava fazendo das SE. Foi também nesse momento que uma importante inflexão se deu, quando o grupo docente, após a sondagem inicial na primeira e segunda semana de aula, reivindicou os temas a serem trabalhados pelas SE, e a forma como isso se daria estruturalmente.

Assim, surgiram dessas reuniões os seguintes temas: *Televisão, Cuidado com animais* e *Vida profissional*. Sendo esses distribuídos entre primeiros, segundos e terceiros anos do Ensino Médio respectivamente. E aqui já se apresenta uma escolha do grupo de professores, no caso, a escolha de uma SE única para cada ano de curso do Ensino Médio.

Como coordenador, o passo seguinte foi refletir sobre a inserção desses temas no âmbito curricular, de reorganização dos saberes e a construção de opções de abordagem que buscassem um tensionamento com o modelo anterior de arranjo curricular. E isso já deveria refletir os diálogos que ocorreram na reunião, e mesmo nos encontros cotidianos, quando as SE se tornaram pauta na mesa da sala dos professores e, claro, dos corredores – o que mostra o pulsar da proposta no interior da escola, e captar isso, para além de uma reunião formal, passava a fazer parte do que considerava como a minha função na implementação.

Foi levando isso em conta, percebendo, por exemplo, que alguns docentes possuíam dificuldades em compreender como as SE poderiam gerar uma reorganização curricular dos componentes específicos, ao mesmo tempo em que promover uma integração de área do conhecimento e formatos de avaliação que o quadro a seguir foi elaborada.

Área	Situação de Estudo	Abordagens	Fenômenos/Conteúdos	Avaliação
História				
Geografia				
Filosofia				
Sociologia				

Quadro 1: Estruturação para aplicação das SE (FERREIRA, 2017)

Observando a Tabela 1, nota-se que ela se organiza de forma que as SE tratam do tema comum a todos, sendo que o item seguinte é o momento em que precisam conversar sobre a metodologia, buscando aí alternativas criativas para o que se compreende por “abordagem”. De forma individual cada um passa

a organizar quais seriam os seus fenômenos/conteúdos a serem trabalhados, valorizando assim a disciplina em sua especificidade científica e, por fim, a criação coletiva de formas de avaliação, as quais deveriam ser pensadas em termos de área do conhecimento.

A necessidade desse procedimento metodológico se enquadra, justamente, em duas ações/attitudes que Orsolon (2001, p. 22-23) apresenta como atribuição da coordenação pedagógica: mediar a competência docente e incentivar práticas curriculares inovadoras. Porém, para realizar isso, foi preciso essa percepção de “colocar no papel” – expressão utilizada pelos próprios professores nos encontros – e também reencontrar-ser como professor, reconhecendo tais necessidades.

Por isso, nesse momento foi fundamental um retorno ao professor de História que precisaria pensar a si mesmo dentro dessa transformação. Seguindo a prática do ouvir e do falar, escutar os colegas durante os encontros, as suas angústias, as dificuldades em romper com certos cânones ligados à distribuição dos conteúdos programáticos, tornou-se um espelhamento.

De alguma forma eu também precisaria me colocar naquele lugar, aliás, eu o reconhecia, e também me questionava enquanto professor de um componente curricular. Porém, agora, era preciso estabelecer um horizonte de intervenção que não poderia ser deixado de lado. O falar, assim, era o passo seguinte, o que ocorreu dentro das reuniões por áreas do conhecimento, quando cada tabela passou a ser problematizada de forma conjunta.

Nesse momento os professores passavam a visualizar a própria construção que estava em curso, facilitando o entendimento e apreensão. Estabelecia-se um sentimento de segurança, como se a ordem do escrito, do “estar no papel”, passasse a prevalecer, e também ficar à disposição sempre que necessário para algum tipo de revisão, adaptação ou nova problematização. Com isso, ao longo das reuniões quinzenais de acompanhamento criava-se uma matriz de abordagens e conteúdos que passariam a tensionar as estruturas curriculares tradicionais, constituindo outro arranjo de saberes no cotidiano escolar.

Foi justamente nesse exercício que, por exemplo, o grupo de professores da área das Ciências da Natureza (Biologia, Química e Física) decidiu mudar o tema “Cuidado com os animais” nas turmas de primeiro ano, visto que não conseguiram encontrar as intersecções científicas entre as SE e o seus componentes de uma forma coerente, e capaz de constituir uma abordagem científica sólida. Assim, somente essa área passou a trabalhar o tema “Água na

cidade de Rio Grande”, tendo logo o apoio formativo do GEQPC para desenvolver essa SE.

Quanto a forma de avaliação, essa surgiu de um entendimento coletivo da necessidade de atividades em conjunto entre os componentes, para que, de maneira qualitativa, e baseada em critérios que a área adotaria, fosse possível pensar-se enquanto área do conhecimento, forjando-se como tal dentro do próprio fazer. E assim, baseado no escopo das SE em andamento, criaram-se as seguintes atividades, as quais eram pensadas no escopo de uma base avaliativa prévia que respeitava as especificidades dos componentes curriculares, mas também apontava para a introdução de critérios em comum, e com isso postulando intencionalidade pedagógica para cada uma dessas ações:

Atividade	Descrição	Área
Laboratório da TV	Sala ambientalizada com 5 modelos de televisor, dispostos em círculo, com os professores de forma conjunta apresentando cada especificidade ao centro	CN
Cine-Debates	Quatro sessões de cinema, com diferentes filmes abordando a questão animal	CH/Ling.
Os animais no bairro	Pesquisa quantitativa em três bairros do entorno da escola para apurar as demandas comunitárias sobre essa situação, com questões criadas pelos alunos e abordagem de saída de campo	Ling./CH
Oficina de gráficos	Após a coleta de dados sobre os animais no bairro, os professores de matemática e português elaboraram com os alunos a apreensão dessas respostas, dando a elas um sentido problematizador de perceber as demandas principais que surgiram e deveriam ser colocadas em um folder a ser entregue aos moradores	Mat./Ling.
Oficina de Folders	Elaboração dos folders de retorno à comunidade após coleta e análise dos dados levantados. Também foram elaborados cartazes a serem fixados em locais específicos do bairro	Ling.
Coletas no bairro	Saída de campo para realizar análises no laboratório da escola	CN

ETA-Corsan	Saída de campo à Estação de Tratamento de Água da Corsan, buscando assim perceber, na prática, questões referentes aos recursos hídricos e sua potabilidade	CN
------------	---	----

Quadro 2: Estruturação de atividades em conjunto (FERREIRA, 2017)

AVALIAÇÃO DAS ATIVIDADES			Áreas:
Atividade	Critérios específicos	Critérios por área	Observações

Quadro 3: Estruturação dos critérios avaliativos

Ao estruturar tais ações, o que correspondia, também, a traçar objetivos prévios, da mesma forma que estruturar atividades de acompanhamento dos alunos, dando sentido a ação proposta, o que percebia era a criação de integração entre os componentes da área num primeiro momento. Exemplo disso é o grupo de professores das Ciências da Natureza que passaram a desenvolver canais de comunicação próprios, e com isso elaborando atividades em conjunto tanto no andamento de suas aulas – integrando conceitos, por exemplo – como nas intersecções construídas pela SE.

O resultado disso é um maior número de atividades ligadas a essa área pensando as turmas com o tema “Televisão” e “Água na cidade de Rio Grande” – atingindo os alunos de primeiro e segundo ano do Ensino Médio. Enquanto isso, a área das Linguagens avançava somente com os segundos anos, dado que a situação do Cuidado com os animais ganhava relevo em suas atividades cotidianas, e na forma como foi pensada sua abordagem junto aos alunos e a comunidade escolar, quando conseguiu agregar outras áreas na forma de colaboração.

Ainda sobre a observação do Quadro 2 surge um estranhamento desse historiador-coordenador, a pouca articulação com a minha própria disciplina de origem, ou mesmo área do conhecimento das Ciências Humanas no que tange ao protagonismo nas atividades. Porém, não ser mais o professor da disciplina de História, mudar de sala, fez também com que pensasse a escola para além do saber que me constituía, e ver-se empolgado (essa é a palavra!) com outras abordagens, vindas de outros campos, e a forma como isso poderia se dar na construção pedagógica em andamento, era a surpresa que desacomodava.

Como eu, professor há cinco anos da disciplina, não conseguia motivar o grupo de professores da área do conhecimento a qual eu pertencia?

Como se algo escorresse por entre os dedos, a cada reunião, a cada encontro, fosse com a área específica, ou nos encontros coletivos, eu me perguntava sobre isso.

E, desse processo, que retorna às práticas do ouvir e do falar, a reflexão foi a de deixar-se inverter. Aprender com *o outro* do conhecimento, retirar-se da zona de conforto. Ouvir outros componentes, mergulhar no tema da Televisão junto com as Ciências da Natureza, por exemplo, foi um exercício para mim, como para as outras áreas também – incluindo aí o grupo de professores das Ciências Humanas.

Foi nesse momento que ocorreu um descentralizar-se como profissional da História, reconhecendo os saberes que outro campo projeta junto aos seus objetos. Assim, ao problematizar esse sujeito-coordenador, percebo que não há deméritos (pode haver angústias, medos) no fato de não ter existido um efetivo protagonismo das Ciências Humanas junto às SE, pois o que estava em curso era algo igualmente formativo. Os professores de História, Geografia, Sociologia e Filosofia, ao colaborarem com os colegas de outras áreas, ao trocarem de posição dentro de uma construção específica do conhecimento, tornavam-se educandos no sentido freiriano do termo, entre si, mediatizados pelo mundo, (FREIRE, 1996b, p. 72), reposicionando-se frente aos alunos num cenário formativo com os próprios colegas.

E aqui seguindo as reflexões que essas atividades estruturadas trouxeram à tona, é preciso reconhecer que mudanças na escola não ocorrem de forma abrupta, mas sim que a temporalidade dessas transformações está diretamente ligada a uma descoberta formativa que se dá no próprio *fazer-se*. Esses profissionais readéquam não só as suas aulas, mas as formas como se relacionam com os saberes e entre si, ao ouvir a fala do outro e perceber nisso um ato formativo de si, um passo importante é dado na busca de um saber ambientalizado no espaço escolar, capaz de entremear um processo em que diferentes visões, racionalidades e perspectivas mobilizadas por interesses diversos se coadunam e projetam um novo horizonte pedagógico (LEFF, 2001).

E se esse conjunto de ações dá a ver algumas SE sendo trabalhadas, também é possível perceber os seus silêncios. Não foram efetivadas ações continuadas, e estruturadas a partir de atividades integradas, com as turmas do último ano do Ensino Médio. Isso remete àquele processo de mudança referido acima, quando percebemos, no andamento do processo em caráter gradativo. Não foi possível manter a mesma ritmicidade em todas as oito turmas do Ensino Médio, e problematizar isso enquanto coordenador pedagógico é reconhecer algumas falhas, principalmente na condução de reuniões em que essas turmas

finais eram relegadas ao final das pautas, nunca invertendo a ordem para seguir uma cronologia curricular.

Da mesma forma, apontar os limites de implementação de qualquer proposta inovadora é um ato necessário nesse processo de ação-reflexão-ação. Por isso, foi no andamento da proposta que se deu o entendimento que algo desse porte só pode ser pensado a longo prazo, e por isso o seu alcance é algo também gradativo dentro da estrutura escolar, seja junto aos professores, como junto aos estudantes.

Ao terminar o primeiro trimestre foi unânime a escolha dos professores não encerrarem os temas dentro desse referencial temporal da escola. Assim, não reconhecendo esses marcos divisores, e por isso os tensionando, as SE seguiram no segundo trimestre por mais algumas semanas, até que fossem consideradas satisfatórias as atividades que poderiam ser realizadas junto às temáticas. Com isso, o encaminhamento das novas temáticas ocorreu no meio do segundo trimestre, a partir de sondagens que os professores fizeram nas turmas, quando eles elencaram os temas que gostariam de trabalhar.

Realizando a mediação, os docentes apresentaram os seguintes temas que foram frutos dessas sondagens: *Corpo e Qualidade de Vida, Diversidade e Tolerância*. Sendo essas duas SE voltadas aos primeiros e segundos anos, já que o ano final seguiria com a mesma SE, numa tentativa de readequá-la. Importante frisar, também, que foi opção dos professores das Ciências da Natureza seguir com o tema da água no segundo ano do Ensino Médio.

E retomando àquela ideia de uma coordenação pedagógica que precisa compreender as continuidades e rupturas do cotidiano escolar, no segundo semestre acaba por ocorrer uma greve do magistério do Estado do Rio Grande do Sul. Ao aderir a esse movimento, que durou 94 dias, uma ruptura objetiva passava a se fazer presente, e a retomada do ano letivo mostraria uma nova configuração de escola.

O reinício do ano letivo, então, trouxe mudanças na disposição dos horários, já que alguns professores que não aderiram ao movimento gremista possuíam outro calendário letivo como referência. Junto com isso, um clima de recomeço para todos, visto que esse tempo de afastamento da escola gerou a descontinuidade pedagógica, fator que precisa ser levado em consideração quando observo que essa retomada não foi capaz de absorver de maneira satisfatória as as SE.

A urgência das demandas administrativas para reposição desses dias letivos, as tarefas a serem cumpridas ligadas a entrega dos conceitos finais dos

alunos no primeiro e segundo trimestre, fez com que a rotina pedagógica das SE fosse relegada à segundo plano. Os temas não obtiveram o mesmo alcance do primeiro semestre, a fragmentação das tarefas, e os poucos momentos de encontro com os professores – que precisavam repor aulas numa jornada exaustiva de trabalho – foram fatores decisivos. A escolha por “encerrar o ano”, que se estendia até 2018, era um imperativo que dificultava toda e qualquer possibilidade de reflexão um pouco mais acurada.

Algumas considerações

Mais do que o encerramento de um relato, esse é um novo ponto de partida. E não poderia ser diferente, já que o horizonte desse texto visa não a conclusão, mas a busca por um partilhar de experiências que continuam em curso, *fazendo-se* cotidianamente na escola junto com os meus colegas de trabalho.

Logo, o que se traça aqui são alguns apontamentos que podem colaborar para uma síntese crítica do próprio relato, como também as pistas que ficam para novas problematizações. E nessa síntese, um primeiro entendimento parte das palavras de Maria Amélia Franco (2008), quando ela fala sobre não desconsiderar que esse trabalho pedagógico possui suas características epistêmicas, e caracteriza-se por um fundamento da Pedagogia, portanto, deveria ser desenvolvido por profissionais com habilitação para essa função.

Porém, essa mesma autora mostra em suas pesquisas que esse é um cargo ocupado, na ampla maioria das vezes, não por especialistas, mas sim por docentes em desvio de função. Sem dúvida que é preciso levantar críticas sobre essa situação, mas fato é que ali estava eu, professor de História, passando a ocupar um papel que não poderia prever durante o período de graduação, mas que hoje compreendo como parte da minha trajetória dentro do ensino de História.

Não consigo deixar de ser o sujeito-professor em momento algum, ele está ali, pensando o seu próprio fazer em sala de aula por outro ângulo, o de quem se vê nos colegas, e faz disso parte de uma reflexão sobre si. Sendo professor, que coordenador eu gostaria de ter para desenvolver o meu trabalho em sala de aula? Como essa resposta reverbera no meu modo de fazer ao ocupar esse lugar?

Essas questões movem toda e qualquer mediação, metodologia, abordagem que eu possa vir a fazer como coordenador pedagógico, sendo ela um retorno constante ao campo da História, e a minha própria trajetória na área.

Portanto, também cabe refletir sobre a importância de fazer disso, desse exercício de criticizar-se, um ponto essencial de fronteira entre o especialista e o professor que vem a ocupar tal função.

Esse eu-professor não pode se perder de vista, deve ser condição básica desse *estar* coordenador. Por isso, esse papel deve ser exercido durante um determinado período, e não enquanto função permanente quando for um professor em desvio de função.

Assim, o que reconheço nesse meu *estar* coordenador parece ganhar eco nas palavras de Laurinda Almeida quando diz que “os saberes profissionais se desenvolvem no âmbito da carreira, na qual se desenvolvem a socialização profissional e a construção da identidade” (ALMEIDA, 2001, p. 69). Percebo que, ter essa experiência logo nos primeiros anos da carreira no magistério, sem dúvida, irá me constituir de forma irremediável na minha atuação como professor de História, que forja a si constantemente dentro do grupo, e que assume isso como princípio independente do papel que desenvolva dentro da comunidade escolar.

Dessa experiência, sou capaz de reconhecer a já mencionada nova cartografia de uma escola, e também ao “mundo de vozes” (CLEMENTI, 2001) ao qual o coordenador passa a lidar. E dessas tantas vozes é importante perceber que muitos são os ruídos, as distorções, as cacofonias que percorrem o cotidiano escolar, o que dificulta a efetivação de uma comunicação verdadeira. Ao mesmo tempo, problematizar isso demarca um novo conhecimento do próprio ambiente de trabalho, e se agrega ao pensar sensivelmente a escola em suas múltiplas vozes, que precisam ser transformadas em diálogo.

A busca por canais de comunicação adequados é parte dessas práticas do ouvir e do falar, pois exige uma percepção sensível – e daí uma impossibilidade de deixar de lado, por exemplo, os anos de estudo sobre esse conceito no campo da História – que seja capaz de encontrar o que intersecciona a todos. Posto dessa forma pode parecer fácil, mas, na prática, é um conjunto de vozes muitas vezes dissonantes, e que não desejam, necessariamente, se comunicar.

Por isso, percebo que as SE podem se caracterizar como uma dessas intersecções possíveis, vetor de aproximação entre esses sujeitos num primeiro momento. Disso poderá se refletir uma consequente aproximação entre os saberes, alcançando, gradativamente, àquela noção de ambiente almejada por Leff (2001). Nesse sentido, as SE podem reivindicar um espaço de formação continuada que gera aproximação, fator importante na consolidação de novas

relações interpessoais entre os professores – concretizando assim uma comunicação que se transforma em diálogo.

Ainda dentro desse quadro problematizador, a perspectiva do coordenador “resolve tudo” (LIMA; SANTOS, 2007, p. 79) se mostrava presente, o que demonstra a importância de estabelecer limites claros entre as funções dentro da gestão escolar. Atender pais, alunos e professores, responder por horários, preencher planilhas de conceitos avaliativos a cada trimestre, dava a real dimensão do que era ser soterrado por demandas administrativas, as quais revelavam o lado mais perigoso do exercício dessa função: o esquecimento da função pedagógica dentro do processo de mediação com o ensino-aprendizagem em curso dentro da escola.

Para cada burocracia, uma semana de trabalho formativo com os professores se perdia. Para cada preenchimento trimestral de avaliações que deveriam ser repassadas para a secretaria, um projeto que perdia continuidade em suas avaliações coletivas.

Com isso, a própria implementação das SE tornava-se, muitas vezes, um item menor frente a essas demandas. Daí decorre a necessidade de, quando da implementação de uma inovação, pensar também as estruturas de gestão, já que essas são essenciais para a mediação que será realizada.

Assim, por exemplo, seriam reconhecidos cenários que surgem a partir de possíveis fragilidades epistemológicas, já que o cargo é ocupado não por um especialista; o grau de burocratização do seu trabalho, o que diminui o alcance pedagógico; as inúmeras rupturas que surgem no cotidiano escolar fazendo com que a coordenação pedagógica se transforme num “apagar de incêndios”. Ao mesmo tempo, ao realizar essa leitura da realidade, qualquer proposta pedagógica passaria a problematizar elementos centrais para sua implementação, o que resultaria na maior possibilidade de sucesso em suas intencionalidades.

De todos esses itens, não há como negar, reconhecer que a coordenação pedagógica é exercida por um professor de um campo saber específico, era reconhecer a mim, reconhecer o meu ponto de vista sobre o lugar que ocupo. E, compreender que a coordenação pedagógica se constituía como um processo dentro da minha experiência enquanto professor de História, que por sua vez, emoldurava o sujeito-coordenador que se forjava na prática a partir do *ouvir* e do *falar* - fator decisivo para dar sentido ao meu trabalho.

Eu continuava sendo o professor de História, era ele/eu que estava ali o tempo todo enquanto referência, inclusive, para os outros colegas. Era

desse lugar que vinha minha trajetória naquela escola, da minha prática que se dava naquele contexto e se conectava a prática dos outros. Era daí, também, que minha capacidade de leitura para executar a implementação das SE partia, e isso não pode ser omitido.

Me aproximo do fim desse relato pensando como voltarei para sala de aula, em como todos esses atravessamentos ganharão forma na minha prática sensível como professor de História daqui para frente. Prever a dimensão disso é impossível ainda, mas arrisco dizer que é irreversível a experiência, que ela passará a fazer parte da minha trajetória dentro do ensino de História, e irá me constituir de forma que não poderia imaginar em nenhuma das disciplinas cursadas durante a licenciatura.

E se esse relato faz uso de uma metáfora logo em seu título, isso não acontece por acaso. Ao remeter à letra “Na volta que o mundo dá”⁵, interpretada por Monica Salmaso, um conjunto de sensibilidades parece ganhar vazão quando a certa altura a intérprete canta que sentia um desejo de se aventurar, para mais adiante dizer “Com o tempo/ foi dando uma coisa em meio/ um aperto difícil da gente explicar”.

A aventura, o desafio de ocupar outro papel na escola, de ver-se nessa alteridade que antes parecia impensável me moveu. Me moveu, justamente, quando parecia perder as primeiras forças dentro da carreira no magistério, fazendo com que a coordenação pedagógica se transformasse nessa possibilidade de reinventar-se, assim como foi procurar a universidade mais uma vez e ingressar no doutoramento em 2016.

Porém, não há como negar que, ao me perceber como professor de História da Rede Básica, esse “aperto difícil da gente explicar” tem nome, e tem a ver com a formação de origem e de onde a minha própria experiência se forja: o chão da sala de aula. E, nas voltas que a vida dá, o caminho de retorno muitas vezes pode ser a grande novidade.

Bibliografia

ALMEIDA, Laurinda Rodrigues. O relacionamento Interpessoal na coordenação pedagógica. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza, ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (org). **O Coordenador Pedagógico e o**

⁵ A letra, de 1996, é composta por Vicente Barreto e Paulo Cesar Pinheiro, e lançada no disco Dabliú de 1996.

Espaço de Mudança. São Paulo, Edições Loyola, 2003. p. 67-79.

CLEMENTI, Nilba. A voz dos outros e a nossa voz: alguns fatores que intervêm na atuação do coordenador. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza, ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (org). **O coordenador Pedagógico e o espaço da mudança.** São Paulo, Loyola, 2001. p. 53- 66.

ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO MÉDIO PROFESSOR CARLOS LORÉA PINTO. **Documento Norteador da Coordenação Pedagógica,** 2017.

FERREIRA, Felipe N.; SOUZA, T. G. O papel da coordenação pedagógica na implementação das Situações de Estudo: o caso na/da escola Loréa Pinto - Rio Grande/RS. In: **Anais do II Encontro de Pós-Graduação em Educação: pesquisa, avaliação, desafios e perspectivas atuais.** Rio Grande: Editora da FURG, 2017. v. 1. p. 334-349.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Coordenação pedagógica: uma práxis em busca de sua identidade. IN: **Revista Múltiplas Leituras.** Vol. 1, n°. 1, jan/jun, 2008. p. 117-131

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia – saberes necessários à prática educativa.* São Paulo, Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da Autonomia.** São Paulo, Paz e Terra, 1996b.

GONZÁLES REY, Fernando. **Pesquisa qualitativa em Psicologia:** caminhos e desafios. São Paulo, Thomson, 2002.

LEFF, Enrique. **O saber ambiental:** sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder. Petrópolis/Rio de Janeiro, Vozes, 2001.

Paulo Gomes; SANTOS, Sandra Mendes. O coordenador pedagógico na educação básica: desafios e perspectivas. In: **Revists Educere et Educare.** Vol. 2, n° 4, jul/dez, 2007. p. 77-90

ORSOLON, Luzia Angelina Marino. O coordenador/formador como um dos agentes de transformação da/na escola. IN: ALMEIDA, Laurinda Ramalho; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. **O coordenador pedagógico e o espaço da mudança.** São Paulo, Edições Loyola, 2001.

MALDANER, O. A. *et al.* Situação de estudo como possibilidade concreta de ações coletivas interdisciplinares no ensino médio – ar atmosférico. In: **ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS,** 3., 2001, Atibaia. Atas... São Paulo: ABRAPPEC, 2001

MALDANER, O. A. *et al.* Currículo contextualizado na área de ciências da natureza e suas tecnologias: a situação de estudo. In: ZANON, L. B.; MALDANER, O. A (Org.). **Fundamentos e propostas de ensino de química para a educação básica no Brasil**. Ijuí: Editora Unijuí, 2007. p. 109-138

MUNDIN, Elisângela Duarte. **A constituição do sujeito coordenador pedagógico: processos e interações**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade de Brasília, 2011.

RIO GRANDE DO SUL, 18ª Coordenadoria de Educação (18ª CRE-RS) - Secretaria de Educação (SEDUC-RS). **Regimento Escolar do Curso de Ensino Médio Politécnico da Escola Estadual de Ensino Médio Professor Carlos Loréa Pinto**, 2013.

_____. 18ª Coordenadoria de Educação (18ª CRE-RS) - Secretaria de Educação (SEDUC-RS). **Plano Político Pedagógico da Escola Estadual de Ensino Médio Professor Carlos Loréa Pinto**, 2017.

VIANA, Jaqueline; Ribas, Fabiele; MALDANER, Otavio Aloísio. Especificidade do desenvolvimento de Situações de Estudo: perguntas do professor. In: **VIII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação nas Ciências e I Congresso Iberoamericano de Investigación em enseñanza de las ciencias**, 2011, Campinas. E-book, Unicamp: Editora da Unicamp, 2011, p.1-12.

Abstract: The present report is an experience of the teacher-teacher of History beyond the classroom, when he assumed a position of pedagogical coordinator within the Basic Education, as well as responsible for the implementation of a new pedagogical project in the school, as Situations of Study (SE). Thus, based on a methodology of qualitative aspects, followed by a critical-interpretive session based on the premises, the text is structured in three moments: the role of pedagogical coordination in the search for an ambientized saber; the way school functions are assigned to the school; the practices started from a proposal to listen and speak. From this movement, what is a meeting with a training class in the History area as a problem of skill change and limits of this teacher-coordinator relationship in the midst of the pedagogical changes taking place in school everyday.

Key-words: History, Educational Coordination, Study Situations, Environmentalized knowledge
