

---

# MEMÓRIAS DO COTIDIANO ESCOLAR: A história da jabuticaba

Laura Noemi Chaluh  
Joseano Moncaio Moraes<sup>(\*)</sup>

## RESUMO

Neste artigo socializamos a experiência de um aluno-pesquisador ao se inserir pela primeira vez no cotidiano de uma escola de ensino fundamental da Prefeitura de Rio Claro, SP. A entrada do aluno no cotidiano escolar implicou acompanhar o trabalho pedagógico de uma professora na sala de aula ao longo de um ano e objetivava compreender a complexidade da escola e dar início a uma série de atividades vinculadas com a docência e a pesquisa. Fazer parte da escola, como aluno-pesquisador, implica o estabelecimento de vínculos com os sujeitos da escola. Neste artigo, problematizamos o processo de inserção desse aluno, a partir dos registros escritos elaborados por ele, e deixamos em evidência a legitimidade dos saberes docentes produzidos no cotidiano escolar.

**Palavras-chave:** Formação inicial, saberes docentes, narrativa, pesquisa educacional.

Este trabalho explicita a importância da parceria entre a escola e a universidade. Nesse sentido, traz para a discussão a importância de olhar para a escola como um espaço de formação para todos aqueles que, de uma ou outra forma, estão inseridos nesse contexto. Para isso, socializamos o vínculo estabelecido com uma escola de ensino fundamental da Prefeitura de Rio Claro (SP), desde março de 2010, a partir do desenvolvimento do projeto “Prática pedagógica e trabalho coletivo na escola: resgate da narrativa e dos saberes dos professores”<sup>1</sup> (em andamento).

O projeto objetiva compreender os processos formativos que acontecem na escola, tendo como contexto um grupo de formação. Para isso, a pesquisadora coordenadora do referido projeto, colabora e participa dos encontros de formação instituídos na escola no Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC). Acredita-se que o grupo de formação possibilita um espaço de interlocução na escola e de promoção da narrativa das professoras, a partir de suas práticas, revelando suas concepções e evidenciando a autoria dos saberes que produzem no cotidiano escolar. Assim, a inserção da coordenadora do projeto nesse espaço tem como pretensão potencializar a formação e o trabalho coletivo na busca da construção de uma escola que acolha a todas as crianças.

---

<sup>(\*)</sup> *Laura Chaluh*. Professora doutora do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Biociências da Universidade Estadual Paulista (Unesp, Rio Claro). E-mail: [lchaluh@rc.unesp.br](mailto:lchaluh@rc.unesp.br).

*Joseano Moraes*. Graduando da Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual Paulista (Unesp – Rio Claro). Bolsista Núcleo de Ensino (2010).

<sup>1</sup> A pesquisa conta com o apoio do CNPq, Núcleo de Ensino (Prograd, Unesp) e Primeiros Projetos (Pró-Reitoria, Unesp).

---

O trabalho desenvolvido na escola, no ano de 2010, contou com a colaboração de três alunos da licenciatura de pedagogia que estiveram inseridos nesse ambiente escolar no período de março a novembro do referido ano. A proposta de entrada desses alunos-pesquisadores na escola implicava: a) acompanhamento semanal, do trabalho pedagógico de uma professora na sala de aula; b) observação das aulas, registro e sistematização de observações e impressões; c) colaboração e participação nas atividades propostas pela professora na sala de aula e/ou no planejamento do trabalho pedagógico (sempre que a professora da sala solicitasse); d) desenvolvimento de atividades e estudos teórico-metodológicos. As pesquisas destes alunos tinham como foco o processo de produção, mobilização e significação dos saberes docentes produzidos no cotidiano escolar (TARDIF, 2002; GAUTHIER, 1998).

Estar inserido na escola, seja como professora-pesquisadora ou como aluno-pesquisador, implica uma determinada concepção de pesquisa. Nesse sentido, para nós, “fazer pesquisa *na e com a escola*” (CHALUH, 2008) implica colaborar, participar, intervir, ou seja, estabelecer parcerias. “Fazer pesquisa *na e com a escola*” implica assumir um compromisso com a escola pública, com a formação dos professores e, como consequência, com a educação dos alunos. Assim, a nossa participação tem como pano de fundo colaborar com a formação docente e com a construção de uma escola diferente e implica também produzir novos conhecimentos acerca da formação de professores.

A escola que abriu as portas para desenvolver o projeto está localizada na região central da cidade de Rio Claro, no bairro Vila Paulista. No ano de 2010, a equipe escolar estava composta por: diretora, vice-diretora, coordenação pedagógica, dez professoras (sendo duas educação física), oito funcionários, um dentista, um professor de xadrez e duas monitoras (projeto). Os professores ministravam aula nos seguintes anos/séries: 1º ano (uma professora), 2º ano (duas professoras), 3º ano (duas professoras), 4ª série (três professoras); e ao todo havia 194 alunos.

No presente artigo, apresentamos parte da experiência (LARROSA, 2004) de um dos alunos-pesquisadores, Joseano. A partir dos registros escritos por ele, mostramos sua entrada e inserção na sala de aula e escola, as suas primeiras sensações e a vivência tida em uma “aula especial” ministrada pela professora que ele acompanhou ao longo do ano de 2010. Segundo Joseano: “escolhi relatar uma aula, que me marcou profundamente, pela interação entre as diversas disciplinas a partir de um assunto detonador trazido pela professora”.

Antes disso, gostaríamos de explicitar algumas concepções que embasam o nosso pensar acerca do sentido de “fazer pesquisa *na e com a escola*”.

---

## LENTE PARA COMPREENDER A COMPLEXIDADE DA ESCOLA

Um dos referenciais teóricos que nos ajuda a compreender a complexidade da escola é a concepção explicitada por Rockwell e Ezpeleta (1986). As autoras posicionam-se na contramão de abordagens que se baseiam em categorias sociais para observar a escola, já que essas perspectivas procuram o que nela “não existe”, olhando para as deficiências e carências da escola. Segundo a concepção de Rockwell e Ezpeleta (1986), essas abordagens só conseguem enxergar a “patologia” da escola. Nesse sentido, as autoras apontam a necessidade de perceber a realidade da escola na sua “positividade”, no sentido do existente. Assumir como pesquisadores essa concepção implica entrar no espaço escolar e olhar o que nela existe, vendo a escola em si mesma, considerando o que nela acontece.

Sabemos que as escolas fazem parte de um movimento maior, movimento que surge ao considerar a história, as relações sociais, o sistema educacional. Compreender as relações e os processos históricos nacionais e/ou regionais nos quais elas estão inseridas é um movimento que permite reconhecer que elas não são iguais. As escolas têm a sua singularidade, sua particularidade. Nesse sentido, Rockwell e Ezpeleta (1986) enfatizam a necessidade de olhar para as características particulares de cada uma delas, isto porque, como pano de fundo, aparece a ideia de “construção social da escola”. Construção que se faz de forma anônima por cada um dos sujeitos que fazem a história da escola cotidianamente.

Rockwell e Ezpeleta (1986) explicitam ainda que as teorias tradicionais têm trabalhado a partir de uma “história documentada”, segundo a qual a escola aparece como instituição “homogênea”. Essa “história documentada” promove uma visão equivocada ao querer mostrar as escolas como se fossem as mesmas em todos os lugares, e reproduzem os mesmos sistemas de valores. As autoras apontam que “coexiste, contudo, com essa história e existência documentada, outra história e existência não documentada, através da qual a escola toma forma material, ganha vida” (p. 13). Nesse sentido, a nossa entrada na escola tem como intenção olhar para o heterogêneo, para a vida que acontece naquele ambiente, a partir de sua história, contexto e particularidades. Captar a história “não documentada” possibilita mudar o nosso olhar, implica estarmos abertos para perceber como as professoras, os alunos e os pais apropriam-se dos subsídios e das prescrições estatais e constroem a sua escola.

Garcia (2003b) considera que, quando entramos na escola com uma proposta de pesquisar com as professoras o cotidiano escolar, estamos impossibilitados de definir um método *a priori*, e enfatiza que o método “vai sendo construído no processo de pesquisa em resposta aos sinais que a

---

realidade, ao ser investigada, vai dando, sinais estes que até há um tempo não conseguíamos perceber”. (p. 11).

Como considerado por Chaluh (2008), “fazer pesquisa *na e com* a escola” implicar compreender que “é nos *acontecimentos* que o nosso objeto de estudo vai se construindo. Assim, a pesquisa surge a partir do que a *vida* na escola nos vai indicando. Desenvolver uma pesquisa no espaço da escola implica aceitar ir ao encontro dos *acontecimentos*”. (p. 261).

Gostaríamos de destacar aqui, outra perspectiva que nos oferece elementos para poder compreender a complexidade da escola. Segundo Chaluh (2008), Larrosa (2005)<sup>2</sup> nos instiga a diferenciar o modo de conhecer de um “estrangeiro” e o modo de conhecer de um “turista”. Um estrangeiro e um turista diferenciam-se, fundamentalmente, por suas práticas de conhecer um novo lugar. O estrangeiro não vai com ideias pré-concebidas sobre o que ele deve conhecer (as imagens postais). Assumir a “prática de conhecer de um estrangeiro” permite estar atentos às pistas e sinais que os outros, os sujeitos da escola, nos dão: “saber ‘ler a escola’ implica olhar para os sujeitos e estarmos sensíveis ao que eles nos apontam”. (CHALUH, 2008, p. 247).

Mudar o nosso olhar implica entrar na escola assumindo uma atitude cuidadosa, isto é, implica estarmos atentos a não fazer julgamentos. Pressupõe também assumir um “olhar curioso” (MALAVASI; ALMEIDA; CHALUH, 2010, p. 84) que não fique restrito à sala de aula e que consiga enxergar a gestão escolar e suas relações com os demais espaços institucionalizados dentro e fora da escola. O “olhar curioso” implica compreender os acontecimento vividos no seu processo.

Como apontado por Malavasi, Almeida, Chaluh (2010), um “olhar curioso” pressupõe também considerar a questão ética no trato com as pessoas da escola e com a instituição, para isso importa compreender o “sentido do convívio e da parceria com os sujeitos da escola, o que implica atitudes pautadas na parceria e no respeito” (p. 83).

Chaluh (2008) considera que entrar na escola, seja como professora-pesquisadora, como aluno-pesquisador ou como estagiário, implica pensar nas relações que estabelecemos com os sujeitos que generosamente nos abrem as portas dessa instituição de ensino para nela aprender, pesquisar, nos formar.

Da experiência de ter estado na escola, resgato como aspecto fundamental para o desenvolvimento de qualquer proposta com a escola, a importância da construção dos vínculos com as pessoas. A confiança e o respeito para com as professoras, alunos e

---

<sup>2</sup> Estas conceptualizações surgem a partir do documentário, “Después de Tirana”, criado por Jorge Larrosa, passado no dia 8 de julho de 2005, no II Seminário Produção de Conhecimento, Saberes e Formação Docente, no 15º Congresso de Leitura do Brasil, COLE, 8 de julho de 2005. Para ampliar ver Chaluh (2008).

---

alunas, foram elementos fundamentais para poder transitar pelos diferentes espaços, assim como possibilitaram-me ações e intervenções junto com as professoras e os alunos. Quando acredito que nos constituímos na relação com os *outros*, reafirmo a necessidade de sermos cuidadosos na construção dos vínculos e dos laços afetivos com os sujeitos da escola. (p. 261).

É a partir destas questões que coincidimos com Garcia (2003a), quando a autora nos inquieta ao afirmar que “temos que pedir licença para entrar na escola e com ela pesquisar” (p. 205). Pedir licença e assumir um compromisso com os sujeitos da escola e com a educação.

Foram todas essas inquietações que nos levaram a pensar na preocupação inicial: como olhamos para a escola?

### **A EXPERIÊNCIA DO ALUNO-PESQUISADOR NA ESCOLA**

Trazemos aqui os registros elaborados por Joseano, que dizem de suas primeiras sensações, suas emoções ao estar na sala de aula como aluno-pesquisador. Não é o caso de fazer uma análise do mesmo, só queremos socializar a potencialidade do registro já que, a partir dele, é possível enxergar as diferentes tramas e sentidos que teve para esse aluno a sua inserção no espaço escolar.

(Joseano): Minha entrada na escola como aluno-pesquisador se deu no início de 2010, quando, por meio de um projeto de pesquisa, fui inserido no ambiente escolar com a incumbência de registrar o vivido neste espaço e buscar uma possível relação com os textos lidos no projeto, sem nenhuma direção pré-determinada, mas visando caminhos para uma pesquisa. No princípio estava totalmente perdido, pois não sabia o que iria registrar exatamente, nem como deveria fazer tal registro. A professora coordenadora do projeto apenas me disse que registrasse, mais nada. Confesso que fiquei bastante inseguro, mas comecei a fazer mesmo sem saber, por tentativas. Primeiro, resolvi só observar, pensando em fazer as minhas anotações quando chegasse em casa, mas logo percebi que seria impossível, pois a professora que eu estava observando era “ligada no 220 V”, e a minha memória não dava conta de tantas informações e acontecimentos ocorridos em suas aulas. Resolvi, então, anotar tudo durante a aula, o que foi também uma loucura, pois tinha que ajudá-la naquilo que ela me pedisse (ela achava que era seu estagiário e não me tratava como um aluno-pesquisador), dando atenção também para os alunos quando solicitado e conversando sempre com todos, pois o diálogo aberto fazia parte da dinâmica da aula. Nunca escrevi tão rápido em toda a minha vida, e meus olhares nunca foram tão agitados; queria pegar tudo sem perder um ato sequer. É óbvio que eu não conseguia, mas o exercício foi me fazendo cada vez mais esperto. Anotava cada ponto, cada palavra, as inserções dos agentes escolares, as visitas dos pais, as brigas das crianças, os desabafos da professora, suas lições (que foram muitas), tudo era para mim um tesouro, e a cada aula o valor dos discursos aumentava.

---

A professora era aberta aos estagiários (como já falei é assim que ela me entendia), mas isto não ocorria com as demais professoras. No começo elas não ficavam à vontade comigo, parecendo sempre que eu era um ser perigoso para elas, temido por todas. Acho que pensavam: Quem é esse homem aí no meio de nós (mulheres)? Só pode estar nos analisando!

Essa era a minha sensação, e de fato tinha fundamento porque a professora com quem eu colaborava havia dito sobre o medo de algumas professoras em receber um estagiário em sua sala. Disse que elas tinham uma visão distorcida deste período da formação do professor, e eu acho que talvez fossem assim por conta de certas posturas tomadas por estagiários passados, posturas essas de um olhar patológico sobre a prática docente, que deve tê-las traumatizado.

Mas, com o passar dos dias, fui conquistando meu espaço e mostrando que não era assim como elas imaginavam. Eu e minhas colegas de pesquisa fomos buscando o envolvimento com os sujeitos de nossas pesquisas, optando por uma postura de humildade perante o saber que essas professoras produziam em suas aulas, e valorizando suas práticas sem deixar de colaborar de maneira sempre positiva (mas não positivista) procurando o bem comum das crianças. Foi para mim um período de aprendizagem intensa que, certamente, vou levar para toda a vida. Sentirei falta desta vivência e da professora com a qual pesquisei, mas tenho certeza que esta experiência foi a primeira de uma série que pretendo me envolver na carreira a que me proponho.

## O LUGAR DO ALUNO-PESQUISADOR NA ESCOLA

A partir do registro de Joseano, destacamos aqui, a importância da construção da parceria e confiança com os sujeitos da escola na busca por encontrar o nosso lugar dentro desse contexto, seja como professor-pesquisador, aluno-pesquisador ou estagiário. A escola abre as portas para que nós da universidade possamos nela atuar, intervir, colaborar, fazer parcerias... Mas a escola não é o nosso contexto, nosso âmbito e temos que nela aprender a construir um lugar.

Chaluh (2008), ao narrar a experiência *vivida* como professora-pesquisadora numa escola de ensino fundamental, reflete acerca do “lugar” efetivamente ocupado no processo de pesquisa, a partir da inquietação de querer saber qual o lugar de uma pesquisadora do contexto escolar. Ela teve a possibilidade de ocupar diferentes lugares na escola (professora, estudante, formadora, pesquisadora), mas afirma que o lugar está definido pelo “modo como o sujeito ocupa esse lugar”. Como apontado pela autora, o lugar:

esteve definido pelos modos que eu exerci, pelas formas que criei enquanto pesquisadora para estar nos lugares que efetivamente ocupei na escola, modos próprios que dão outros sentidos aos papéis e/ou lugares sociais. E compreender esse processo de

---

interação entre falante e ouvinte é perceber a nós mesmos como sujeitos não mais assujeitados a um lugar social. (p. 71, grifos nossos).

De outra perspectiva, Guedes-Pinto e Fontana (2001) questionam qual o lugar do estagiário<sup>3</sup> na escola e que lugar eles ocupam nas relações que estabelecem no ambiente escolar? Como elas apontam:

Por um lado, como alunos e professores em formação, nossos alunos eram parte dela, e, em um sentido genérico, tinham seu pertencimento definido e assegurado. Por outro, a condição de estagiários configurava, na particularidade de cada escola, um não lugar, tal como Augé (1994, p. 37) o define: os não lugares são... ainda os campos de trânsito prolongados onde são estacionados os refugiados do planeta. Ou seja, os estagiários não são alunos da escola onde estagiam, nem tampouco professores, diretores ou funcionários dessa escola, nem alguém ligado à família dos alunos que ali estudam. Eles não têm um lugar assegurado nas relações. Estão “de passagem” pela escola. Entre o pertencimento genérico e o não lugar particularizado, como inserir-nos na malha de relações sociais ao mesmo tempo familiares e não familiares de cada escola? (p. 143).

Como consideram as mesmas autoras, o trabalho que desenvolvem junto com seus alunos-estagiários está voltado para a construção da relação com os outros, os sujeitos da escola, isto é dado a partir das interlocuções produzidas entre esses alunos e as pessoas da desse ambiente:

Esse estar com as pessoas da escola, identificando e definindo os espaços de negociação e as possibilidades de atuação, aliada à ideia do trabalho educativo como em se fazendo pareceram-nos serem os princípios, tanto no sentido de começo quanto no sentido de direção, para que pudéssemos construir o “tal” trabalho com a/na escola. (GUEDES-PINTO, FONTANA, 2001, p. 144-145).

Como percebido nos registros de Joseano, foi possível entrar no “movimento das relações sociais que se constituem na sala de aula, na rotina escolar, em sua provisoriidade, em seus ritmos, em seus limites, em seu descontrole”. (GUEDES-PINTO, FONTANA, 2001, p. 144). O envolvimento com a professora e com os alunos lhe abriu um campo de visão diferente do pesquisador de tradição positivista que se acha impedido, muitas vezes, de uma maior aproximação e compreensão das questões propostas para estudo.

---

<sup>3</sup> Como já referido, os alunos do Curso de Pedagogia entraram na escola na condição de alunos-pesquisadores, mas acreditamos que as discussões destas autoras são válidas para problematizar a entrada deles na escola.

---

## A “AULA ESPECIAL”: A HISTÓRIA DA JABUTICABA

Socializamos aqui a “aula especial” que permitiu que Joseano vivenciasse o turbilhão de conhecimentos socializados pela professora que acompanhou ao longo de 2010 juntos com seus alunos.

(Joseano): Quarta-feira, 08 de setembro de 2010. A professora começou me situando sobre as avaliações, pois eles estavam na etapa final e já haviam feito várias delas. Hoje estavam realizando a de língua portuguesa. Há algumas semanas, quando falava a respeito do folclore brasileiro, ela me disse que não estava mais utilizando os mitos e lendas que geralmente eram usados desde o primeiro ano repetidamente (saci, curupira, etc.), pois achava que a quarta série deveria abordar questões mais profundas relacionadas ao folclore, como comidas típicas, danças regionais, vestimentas, músicas e outras manifestações culturais tipicamente brasileiras. Disse que, através dessas manifestações seria possível trabalhar conteúdos de geografia, história, gramática, matemática e língua portuguesa, além de tratar de assuntos como discriminação racial, e toda forma de preconceito existente no Brasil com relação às diferenças culturais de cada região.

De fato, isso ocorreu, mas eu não pude presenciar a maioria dessas aplicações porque o tempo que eu tinha para frequentar as aulas da professora era pouco, não me permitindo ter uma noção completa de como ela realizava aquela proposta. Até que um dia consegui desmarcar outros compromissos que me impediam de ficar mais tempo e pude ver uma aula do começo ao fim. Foi maravilhoso! [...] Entretido pela história que ela contava com destreza, indo de uma disciplina a outra em questão de minutos numa “dança interdisciplinar” como nunca imaginara ser possível alguém fazer, sem desconsiderar as colocações dos alunos; pelo contrário, estimulando o diálogo e intervindo nele conforme percebia que estavam perdendo o foco, voltando sempre ao assunto detonador: a história da jabuticaba.

Ela começou a história com as informações genéricas sobre a jabuticaba. Disse que o fruto tinha esse nome porque os índios haviam observado que debaixo de sua árvore sempre estavam os jabutis por gostarem muito dele. Disse que os jabutis eram uma espécie de réptil da família dos quelônios e que também faziam parte desta família o cágado, a tartaruga e o tracajá, explicando que a diferença entre eles era basicamente o seu habitat. Falou que esse fruto é originalmente do Brasil e que existem 21 espécies dentre as quais ela só conhecia duas: a “Paulista” e a “Sabará”. Explicou sobre o esqueleto dos quelônios que é externo e serve para fazer artesanatos tais como pentes, colares, pulseiras, etc. Um aluno lembrou-a de que o casco servia também como defesa contra os predadores e ela aproveitou para perguntar a toda a classe quais seriam esses predadores. Eram tantas as informações que eu não tive velocidade suficiente para anotá-las todas no registro.

Em seguida, a professora contou uma história verídica, segundo ela, fazendo um ar de suspense, mudando a entonação da voz, dando uma aula de como se deve contar uma história. A história era



---

sobre um ocorrido da cidade de Rio Claro, quando o visconde de Rio Claro veio visitar a cidade por conta da inauguração de uma bitola nova de trilho de trem. Então, aproveitou para explicar o que era a bitola e disse que Rio Claro havia começado porque a linha do trem chegara até aqui com o propósito de escoar a produção de café do interior para o porto de Santos, trazendo consigo o progresso. Contou que quando a população rio-clarense soube da visita do barão, eles pensaram em como fazer um agrado a ele, já que era uma pessoa respeitadíssima em toda a região. Tiveram, então, a ideia de dar a ele um pé de jabuticaba. Pegaram uma espécie de caixa bem grande, encheram de terra e adubo e plantaram nela um pé de jabuticaba já cheio de frutos. Ele adorou o presente e foi logo comendo dos frutos e se deliciando com o sabor agradabilíssimo característico deles. Comeu até "saltar pelos olhos" e foi conhecer o lugar onde se hospedaria naquela noite. Mas, o que ninguém avisou, por vergonha de interromper o barão que se refestelava, era que, ao comer a jabuticaba, tinha que jogar fora o caroço, pois era indigesto. Então, no dia seguinte - dia da inauguração da nova bitola - o barão não compareceu. Todos os moradores acharam muito estranho e foram à hospedagem procurar saber o que havia ocorrido. Chegaram, então, com a notícia: o barão estava com prisão de ventre. O riso foi geral e a história ficou conhecida em toda a região.

Depois de contada a história, a professora explicou que a jabuticaba pode ser consumida ao natural (descartando o caroço), em forma de geleia, sucos, licor, vinhos e chás, dando detalhes da feitura de cada um desses produtos. Disse também que a casca da jabuticaba servida como chá é boa para cortar diarreia e, também, se consumida in natura, para limpar o sangue e combater o colesterol (gordura) alto.

Foi, para mim, uma experiência empolgante, pois percebi que, como eu, os alunos estavam bem entretidos com a história e ficaram interessados pelas receitas que a professora colocou na lousa ao final da narrativa, tanto quanto aos conhecimentos científicos abordados por ela durante a história. Alguns tiveram mais interesse em saber da escoaço do café, outros se interessaram mais pela família dos quelônios, alguns quiseram saber dos benefícios medicinais do fruto, outros falavam a respeito do artesanato, enfim, a aula despertou em cada um o desejo de saber mais sobre determinado assunto, dando continuidade a um diálogo muito rico que se desenrolou com desenvoltura até o final da aula. Eu mesmo saí sabendo de muitos assuntos que não sabia e aprendi bastante coisa nova naquele dia. Tudo por causa da jabuticaba. Maravilhoso!

## **DA NÃO FRAGMENTAÇÃO DO CONHECIMENTO**

Ao olhar para a configuração histórica da escola, não podemos nos esquecer de como a ciência moderna foi se constituindo a partir do século XVI, sendo que a mesma impôs o modelo de racionalidade na construção do conhecimento que teve repercussões na educação, já que a didática

---

elaborada a partir de Comenius reflete as influências das ciências físicas e naturais no espaço escolar. Santos (1987) analisa a história das ciências e aponta que, para a ciência moderna, conhecer significa dividir e classificar para depois estabelecer as relações sistemáticas entre o que se separou. Como afirmam Alves e Garcia (2002), a organização da escola está atravessada pela ideia de que é possível enquadrar os conhecimentos em áreas previamente delimitadas, em disciplinas. Em princípio, há a seleção dos conhecimentos e a hierarquização dos mesmos. Logo, os conhecimentos selecionados são fragmentados, provocando a descontextualização dos mesmos. Segundo Alves e Garcia (2002), ainda há a “formatação” dos conhecimentos através da “normalização de sequências”. (p. 87), ou seja, estabelece-se uma determinada ordem dos conhecimentos a serem aprendidos pelos alunos. Na contramão de um ensino que tem a pretensão de “acumular os saberes”, Morin (2001) cunhou a ideia de “uma cabeça bem-feita”, que é aquela que tem “uma aptidão geral para colocar e tratar os problemas”, e “princípios organizadores que permitam ligar os saberes e lhes dar sentido”. (p. 21).

Qual o tratamento dos conteúdos pedagógicos segundo outra concepção que não a “normalização das sequências”? Morin (2001) considera que devemos pensar no problema do ensino, considerando os efeitos cada vez mais graves da compartimentação dos saberes e da incapacidade de articulá-los e, por outro lado, considera que a aptidão para contextualizar e integrar é uma qualidade fundamental da mente humana, que precisa ser desenvolvida.

A fragmentação do conhecimento – que recebeu o nome de divisão disciplinar – na escola e na ciência teve um papel positivo em determinado momento histórico, cujo objetivo era a ampliação e o aprofundamento de diversas áreas do conhecimento com vistas ao avanço da ciência no final do século XX (ALVES; GARCIA, 2002). Mas essa divisão tomou proporções tão radicais com o passar dos anos, levando-nos “ao especialista que se perde na sua especialização e nada sabe sobre o mundo onde o seu ‘objeto de estudo’ existe”. (ALVES; GARCIA, 2002, p. 85). Isso reflete diretamente na maneira como a escola é organizada hoje: a) privilegiam-se conteúdos pedagógicos em detrimento de outros considerados “saberes inúteis” à formação dos alunos, o que implica a não legitimação dos saberes do cotidiano; b) organização desenvolvida a partir de um determinado espaço/tempo; c) hierarquização dos saberes onde, segundo Alves e Garcia (2002), “aqueles saberes dignos de serem aprendidos [...] são colocados no alto, e aqueles que não devem ou não precisam ser aprendidos [...] são colocados na parte baixa de uma rígida hierarquia” (p. 90), fazendo surgir na escola espaços/tempos maiores para certos saberes e menores para outros.

O Joseano teve a possibilidade de vivenciar a “história da jabuticaba” e como ele apontou “foi, para mim, a comprovação de que se é possível interligar diversas ‘disciplinas’ a partir de um

---

elemento detonador”. Isto, porque como “falam” os registros, a referida professora conseguiu abordar diversos assuntos utilizando a jabuticaba como eixo integrador. Essa professora falou acerca da origem do nome do fruto, da família dos quelônios e das espécies do fruto, da utilização do casco dos quelônios para artesanato pelos índios e do lugar geográfico onde encontramos esse fruto, contou um fato histórico envolvendo o fruto (a política da época e o transporte do café ao porto de Santos), aproveitou para explicar o que era bitola de trilho de trem, falou sobre as possibilidades de receitas a partir da jabuticaba e explicou seus benefícios à saúde.

Ainda que o eixo de todas essas abordagens não tenha vindo exatamente do interesse dos alunos – como propõem os autores que defendem a pedagogia por projetos – ela fez com que o assunto interessasse aos alunos trazendo a jabuticaba para “a degustação”. Assim, ela “detonou” o assunto estimulando-os pelo paladar por meio da degustação do fruto.

Podemos perceber que esse não foi um projeto elaborado conforme as proposições que nos trazem alguns autores, como por exemplo, Cortesão (*apud* VEIGA, 2006) que diz que projeto “é o resultado da tensão decorrente da necessidade do problema surgido, do desejo existente e da previsão, estruturação antecipada da ação”. (p. 70). Ou, como a própria Veiga (2006) que considera que “a globalização [dos conhecimentos] não pode ser entendida como somatório de disciplinas em que é o professor ou a situação que reclama e estabelece as conexões disciplinares [...] não se reduz à soma de informação disciplinar, ainda que gire em torno de um enunciado comum”. (p. 77). Mas, essa experiência mostrou a importância dessa aula ao “despertar” o interesse dos alunos (ainda que durante a aula somente) e a abordagem de várias disciplinas a partir de um eixo. A intenção da professora ao realizar uma aula como essa, provavelmente não tenha sido a de iniciar um projeto, mas a sua prática acabou unindo, em uma só aula, disciplinas aparentemente fragmentadas, dando indícios de que a interdisciplinaridade é tanto possível quanto necessária, ou até mesmo inevitável.

## **DOS SABERES EXPERIENCIAIS**

A professora com a qual Joseano fez a parceria durante o ano de 2010 tem aproximadamente quarenta anos de magistério. Por isso, possui muita convicção daquilo que pratica em sala de aula, pois está fundamentada por saberes que, como ela própria afirma, “não se encontram nos livros da universidade”. Obviamente, esses saberes são claramente uma mescla de teoria (conhecimentos universitários) e prática (vivências), é “aquilo que muitas vezes foi chamado de saber, saber-fazer e saber-ser”, que são entidades que não se separam, “mas ‘co-pertencem’ a uma situação de trabalho na qual ‘co-evoluem’ e se transformam” (TARDIF, 2000, p. 11) em experiência – no sentido como nos traz Larrosa (2004), para quem “o saber da experiência é um saber que não pode separar-se do

---

indivíduo concreto em quem encarna” (p. 27) – tornando-se um novo saber que emerge do cotidiano, consolidando-se numa espécie de jurisprudência, muito parecida com a de um juiz (GAUTHIER, 1998).

Conforme Gauthier (1998),

como o juiz, o professor é obrigado a julgar, não pode se furtar a isso; não é a lei que o obriga, mas a situação pedagógica que ordena sem cessar que ele julgue sobre o que deve ser feito. O professor julga, mas seus julgamentos, infelizmente, ficam constantemente guardados no segredo da sala de aula. Ele julga em particular, sua jurisprudência é secreta. Seu julgamento e as razões que o fundamentam nunca são conhecidos. Sua experiência permanece escondida e ele a guarda para si. A jurisprudência pedagógica que pleiteamos seria assim o desvelamento desse saber experiencial dos professores. (p. 315).

Este é um dos pressupostos sobre o qual nos fundamentamos para defendermos a sistematização dos saberes experienciais por meio de registros ou de qualquer outro instrumento metodológico, a fim de que esses saberes sejam legitimados enquanto saberes importantes à profissão docente, pois ainda segundo Gauthier (1998),

é preciso trabalhar para tornar público o julgamento dos professores e os motivos que os fundamentam, seu saber experiencial, para conhecer melhor seu raciocínio prático, para estabelecer uma tendência em seus julgamentos, para avaliar e sopesar os argumentos e as decisões, para formular leis de ensino, para formalizar e institucionalizar a lei. (p. 315).

Para Tardif (2000), há a necessidade de um olhar centrado na realidade vivida pelos professores por parte dos pesquisadores envolvidos com a educação, exigindo do pesquisador uma postura de pesquisa que considere os saberes docentes como saberes da ação, ou saberes do trabalho. Portanto, “o trabalho não é o primeiro que se olha, mas uma atividade que se faz, e é realizando-a que os saberes são mobilizados”. (TARDIF, 2000, p. 11). Ele afirma que:

os saberes profissionais são saberes trabalhados, saberes laborados, incorporados no processo de trabalho docente, que só têm sentido em relação às situações de trabalho e que é nessas situações que são construídos, modelados e utilizados de maneira significativa pelos trabalhadores. (p. 11).

Certamente, o que a professora praticou em aula sobre a jabuticaba não está orientado pelos livros didáticos que recebeu no começo do ano, tampouco se reduz aos seus conhecimentos magisteriais e/ou universitários adquiridos ao longo da vida, mas é fruto de uma vivência diária no

---

cotidiano escolar que lhe proporcionou ser “tombada” por experiências diversas (LARROSA, 2004), fazendo-a criar um conjunto de saberes segundo o julgamento de cada situação.

### ALGUNS APONTAMENTOS

Um dos eixos do projeto do qual participamos na escola enfatiza a importância da narrativa e da produção dos saberes docentes. Nesse sentido, também nós somos levados a dar especial atenção a nossas narrativas e saberes construídos junto com os sujeitos da escola e que ficam guardados em nossos registros escritos e dizem do movimento das aulas, das nossas impressões e reflexões... Exercitar a prática da escrita é uma possibilidade para não deixar “passar” nada, registrando o *vivido*: palavras ditas fora da aula, desabafos das professoras, acontecimentos dos mais diversos, intrigas, lições, lousa, enfim, tudo que faça parte da vida escolar de uma maneira geral. Nesse sentido, nessa escrita também aparece “o que nos aconteceu” (LARROSA, 2004) ao estar e *viver* escola. Entendemos que todos esses signos trazem em si vestígios de uma formação, seja ela acadêmica ou não, que de uma forma ou de outra se estruturam e se transformam em saberes aplicados na aula, ainda que veladamente.

A entrada na escola dos alunos-pesquisadores mostrou diferentes dimensões formativas. Já sinalizamos a importância da construção de um olhar que enxergue para a “positividade da escola”. Também enfatizamos a necessidade desses alunos construírem, na interlocução com os outros, “o próprio modo de estar na escola”, sendo sujeitos com possibilidade de compreendê-la de outra perspectiva.

Além disso, a prática da escrita permitiu socializar o cotidiano escolar e os saberes produzidos nesse contexto. Como aponta Larrosa (2006), importa desenvolver uma escrita sentida, uma escrita na qual é preciso se deter para pensar... O mesmo ao socializar o conceito de professor-escritor, aponta que

escrever é uma das formas que temos para estar atentos ao mundo e a o que nos acontece. Escrever forma parte de uma tentativa para ser parte do mundo de uma forma mais reflexiva, mais consciente, mais plena, mais intensa. Escrever forma parte do esforço, nunca garantido, por fazer presente o que nos acontece<sup>4</sup>. (p. 3).

Na escrita da experiência o que importa são os sentidos que damos aos acontecimentos. O que “nos aconteceu” nos leva a pensar e a escrever.

---

<sup>4</sup> As considerações de Larrosa (2006) são tradução nossa.

---

Para finalizar, gostaríamos de explicitar que entrar na escola, seja como professora-pesquisadora seja como aluno-pesquisador, além das dimensões formativas apontadas anteriormente, nos faz enfatizar e acreditar também na potência da escrita como forma de reconhecer o outro, como forma de estar atento ao outro. Neste sentido, retomamos a ideia de Larrosa (2006), de pensar em nós como educadores-escritores: “poderia se pensar, então, talvez, em algo assim, como o educador como escritor que trata de elaborar e compartilhar, na escrita, o sentido e o sem sentido do que lhe acontece, tratando de que a escrita lhe ajude a estar atento ao outro” (p. 4).

## REFERÊNCIAS

- ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite. Atravessando fronteiras e descobrindo (mais uma vez) a complexidade do mundo. In: ALVES, Nilda; GARCIA, Regina. (Orgs.). *O sentido da escola*. 4. ed. Petrópolis: DP et Alii, 2008.
- CHALUH, Laura. Noemi. *Formação e alteridade: pesquisa na e com a escola*. 2008. 290 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas, 2008.
- GARCIA, Regina Leite. A difícil arte/ciência de pesquisar com o cotidiano. In: \_\_\_\_\_. (Org.). *Método: Métodos e contramétodos*. São Paulo: Cortez, 2003a. p. 193-208.
- \_\_\_\_\_. Tentando compreender a complexidade do cotidiano. In: \_\_\_\_\_. (Org.). *Método: pesquisa com o cotidiano*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003b. p. 9-16.
- GAUTHIER, Clermont *et al.* *Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Trad. Francisco Pereira. Ijuí: Unijuí, 1998. p. 457. (Col.: Fronteiras da educação).
- GUEDES-PINTO, Ana Lúcia; FONTANA, Roseli Aparecida Cação. Professoras e estagiários – sujeitos de uma complexa e “velada” relação de ensinar e aprender. *Pro-posições*, v. 12, n. 2-3, p. 141-151, jul.-nov. 2001.
- LARROSA, Jorge. *Experiencia y alteridad en educación*. [Buenos Aires: Flacso, 2006]. Disponível em: <<http://virtual.flacso.org.ar/mod/book/print.php?id=3908>>. Acesso em: 16 mai. de 2006.
- \_\_\_\_\_. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. In: GERALDI, Corinta M.C.; RIOLFI, ROSA; Claudia; GARCIA, Maria de Fátima. (Orgs.). *Escola Viva: elementos para a construção de uma educação de qualidade social*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.
- MALAVASI, M.M.S.; ALMEIDA, L.A.; CHALUH, L.N. Professoras em formação: dimensões do estágio supervisionado. *Revista de Educação*, PUC-Campinas, v. 28, p. 81-91, 2010.
- MORIN, Edgar. *A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Trad.: Elóia Jacobina. 5. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.
- ROCKWELL, Elsie; EZPELETA, Justa. Etnografia na pesquisa educacional. In: \_\_\_\_\_. (Orgs.). *Pesquisa participante*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986. p. 9-30.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. *Um discurso sobre as Ciências*. 2. ed. Porto: Edições Afrontamento, 1987.
- TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. *Revista Brasileira de Educação*, jan./abr., 2000. p. 5-24.
- \_\_\_\_\_. *Saberes docentes e formação profissional*. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.
- VEIGA, Ilma Passos. (Org.). *Técnicas de ensino: novos tempos, novas configurações*. Campinas: Papyrus, 2006.

---

## MEMORIES OF DAILY LIFE IN SCHOOL: THE HISTORY OF JABUTICABA

### ABSTRACT

In this article, we socialize the experience of a student-researcher when entering for the first time in the daily life of an Elementary School of the Municipality of Rio Claro, SP. The admission of the student in the school to follow the work of a teacher in the classroom during one year aimed to understand the school's complexity and to start a range of activities related to teaching and research. Being part of the school, as a student-researcher, involves the establishments of links with the school's subjects. In this article, we discuss the process of inserting this student, based on the written records prepared by him, and we highlight the legitimacy of the knowledge produce in the daily life school.

**Keywords:** Initial formation, teacher knowledge, narrative, educational research.

*Recebido em outubro de 2011*

*Aprovado em outubro de 2011*