

2

Caminhos Percorridos: sobre a metodologia

Esse capítulo tem como objetivo discorrer sobre os aspectos teórico-metodológicos que orientaram a minha pesquisa de campo, bem como os procedimentos que foram utilizados para a sua concretização.

2.1

Situando o estudo/a pesquisa

Estudar/pesquisar acerca das concepções e práticas vivenciadas na e pela escola, ou seja, estudar/pesquisar sobre os processos de ensino-aprendizagem por ela concebidos e nela implementados, na tentativa inclusive de contribuir para o avanço da construção de caminhos alternativos para a sua realização não é, segundo o meu entendimento, uma tarefa nem inédita, nem tampouco original. Entretanto e de acordo também com a minha perspectiva, essa tarefa ainda não esgotou todas as suas possibilidades, o que me anima a considerar que o estudo, cujos resultados ora apresento, pode contribuir para o avanço dessas investigações e análises.

Reitero que estudei/pesquisei sobre uma prática didática específica, de caráter inovador, que tem como pressuposto básico a reorganização do currículo/do conhecimento escolar, centrada em projetos de trabalho, com a intenção de oferecer subsídios para a construção de outras e/ou novas possibilidades de concepção e práticas escolares que implicam outras e/ou novas possibilidades de relação entre professor/a-aluno/a-conhecimentos/culturas, bem como de articulação entre o contexto intra e extra-escolar em suas diferentes dimensões, na perspectiva, inclusive, de facilitar e/ou promover uma maior aproximação entre o trabalho escolar e a vida de seus atores.

Vale dizer que reconheço que diversas têm sido as alternativas de análise da escola. Assim, por exemplo, há estudos centrados na questão do professor (suas histórias, identidades, saberes, papéis, competências, formação, etc.), dentre os quais é possível citar alguns exemplos: Andy Hargreaves (1996, 1997, 1998, 1998a e 2002), Antonio Nóvoa (1991, 1991a, 1992 e 1995), Maurice Tardiff

(1991 e 2002) e Philippe Perrenoud (2001 e 2000) que, com frequência, têm inspirado a atual produção brasileira.

Há outras reflexões que estão mais preocupadas com o ofício de aluno e as diferentes questões relacionadas à sua aprendizagem, onde vale destacar as obras de Philippe Perrenoud (1995) e de Jose Gimeno Sacristán (2005).

E existem aqueles/as como Alice Casimiro Lopes (1997, 1999, 1999a, 2000 e 2006), Antonio Flávio Moreira (1999, 2003 e 2007), André Chervel (1990), Fernando Hernández (1998, 1998a e 2000), José Gimeno Sacristán (1998 e 2000), Jurjo Torres Santomé (1998), Mario Sergio Cortella (2004) e Yves Chevallard (s.d.), entre outros/as, que se dedicam a investigar o tema do conhecimento, ou melhor, da reelaboração do conhecimento no processo de ensino-aprendizagem, e cujos trabalhos expressam diferentes abordagens e/ou dimensões que procuram responder a uma variada gama de questões, como por exemplo: o que ensinar? O que envolve o processo de seleção e/ou de produção de conteúdos na escola? Com que concepções de conhecimento e de cultura trabalhar? Quais as implicações da transposição ou mediação didática – do conhecimento científico para o conhecimento escolar? Quais as possibilidades e/ou alternativas de organização do currículo e/ou do conhecimento escolar, entre inúmeras outras.

É possível afirmar que, no conjunto dessas diversas linhas de reflexão, desenvolvi um estudo/pesquisa centrado no tema da organização do currículo/do conhecimento escolar, procurando compreender e interpretar o que acontece no âmbito dessa organização e, conseqüentemente, com a prática didática escolar, quando esta se desenvolve centrada em projetos de trabalho.

Cabe registrar que, antes mesmo de fazer um mergulho mais profundo no meu objeto de estudo/pesquisa, optei pela realização de um estudo de campo exploratório, na perspectiva de aprimorar a definição do próprio objeto e/ou dos problemas a serem investigados, além de obter subsídios que me ajudassem a formular melhor as minhas perguntas de pesquisa. Eu tinha consciência de que era preciso certo engenho e arte para construí-las e como Costa (2005, p. 200) assumia que

As perguntas que me ocupo aqui são aquelas que dão sentido ao trabalho investigativo, aquelas que mobilizam quem pesquisa, remexem todo o campo dos saberes e deixam tudo em aberto, um misto de incerteza e promessa. Tais perguntas emergem de uma certa insatisfação, de uma certa instabilidade, de uma

certa dúvida, de uma certa desconfiança, de uma certa insegurança aventurosa que fazem do perguntar, como diz Hans-Georg Gadamer (1999, p.540), mais um padecer que um fazer. Parece que nenhuma indagação nasce de um vazio, sem um território e sem um tempo que fecunda as idéias, as dúvidas e as inseguranças.

E foi por entender que eu precisava de um ‘chão’ para construir essas perguntas e aguçar o meu olhar sobre o objeto e/ou problemas de pesquisa que, ao longo do ano letivo de 2005, fiz um estudo de campo de caráter exploratório em uma escola que, eu sabia, havia optado por rever sua organização curricular e trabalhar por projetos. Vale registrar que, em 2003 e por força das minhas atividades profissionais, eu tinha feito alguns contatos com a experiência em questão e, em 2004, durante o XI Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, pude participar de um debate acerca desse trabalho realizado pela escola, que daqui para frente passo a chamar de Colégio Amanhecer.

Vale aqui um entre parênteses para registrar que a proposta/experiência do Colégio Amanhecer se caracteriza por implementar uma prática pedagógica que enfatiza a vivência de projetos de investigação, na perspectiva de valorizar a integração curricular e o diálogo entre diferentes conhecimentos e culturas. Nesse sentido, reorganiza-se o tempo escolar em dois grandes momentos. Um deles é destinado ao trabalho pessoal, cujo objetivo é estimular o trabalho autônomo – individual e/ou coletivo – centrado em temas geradores de interesse dos/as alunos/as e que busca articular suas realidades mais próximas ou não e as demais características do mundo contemporâneo. Outro momento é reservado ao trabalho e/ou estudo no interior das diversas disciplinas, visando ampliar e aprofundar os conhecimentos e que, sempre que possível, deve fazer *links*, ou seja, estar integrado ao momento anterior (DIAS e outras, 2004).

Cumprir destacar que meu estudo exploratório envolveu 102 horas de observações participantes² das reuniões pedagógicas que eram realizadas pelas orientadoras (pedagógica e educacional) e pelos/as professores/as de 5^a e 8^a séries

²Posso dizer que fiz observações participantes, na medida em que fiz observações diretas e por um longo período de fatos, acontecimentos, situações, sujeitos em interação, guardando certo grau de introspecção (DENZIN, 1978, In: LÜDKE e ANDRÉ, 1986). Cabe sublinhar, contudo, que procurei me manter numa posição intermediária e/ou de equilíbrio, quanto ao grau e/ou à intensidade da minha participação, levando em conta a idéia de um continuum entre um completo *insider* e um completo *outsider* (JORGENSEN, 1989, In: SARMENTO, 2003). Entendo, desse modo, que nunca fui uma participante total, já que o grupo e/ou a escola conheciam o meu estudo e tinham consciência do meu papel de pesquisadora. Nesse caso, creio que posso me enquadrar no que Sahran Merriam (1988, In: SARMENTO, 2003) chama de observador como participante.

do Ensino Fundamental, bem como da semana pedagógica que aconteceu no início do período letivo e dos momentos de culminância dos trabalhos desenvolvidos pelas/os crianças/adolescentes ao final de cada semestre. Com os resultados desse estudo, alguns deles sistematizados em dois textos elaborados por mim (*Currículo Integrado e Currículo por Disciplina: reflexões a partir de uma proposta*³ e *Reuniões Pedagógicas: um espaço para o exercício da integração curricular*)⁴, pude obter mais e novos elementos para a formulação das minhas questões e, conseqüentemente, para o desenvolvimento da minha pesquisa propriamente dita.

Paralelamente à realização desse estudo exploratório realizado no Colégio Amanhecer e considerando a minha intenção de fazer um estudo de caso de natureza qualitativa e de inspiração etnográfica, procurei ampliar as minhas leituras, buscando me aprofundar nos aspectos teórico-metodológicos relacionados ao fazer etnográfico. Nesse caso e depois do estudo de alguns textos de Clifford Geertz (1978), Georg Simmel (1978), Gilberto Velho (1980 e 1981), Ricardo Vieira, (1999), Roberto Cardoso de Oliveira (1998), Ruth C. L. Cardoso (1986), Tânia Dauster (2003 e 2004) e William Foot-Whyte (1980), pude perceber que para melhor apreender, entender e interpretar o meu objeto de pesquisa era necessário compreender o “outro” nos seus próprios termos (DAUSTER, 2004), que os acontecimentos e/ou fatos são sempre relacionais e que a minha interpretação é uma construção pessoal e possível (GEERTZ, 1978) sobre a experiência estudada e que mesmo assim o texto produzido a partir de minhas análises não se transformaria em um romance de ficção, ao contrário, poderá contribuir para a construção do conhecimento no campo da Educação. A propósito, escrevi o texto *Antropologia e Educação: um diálogo produtivo* (2005)⁵, onde procurei expressar, a partir das leituras que fiz, as minhas reflexões sobre o fazer etnográfico.

Procurei intensificar também minhas leituras em torno de estudos sobre a escola. E, nesse sentido, analisei alguns textos de Agnes Van Zanten (2000), Dominique Juliá (2001 e 2002), François Dubet (1994), Jean Claude Forquin

³ Texto elaborado em 2004, como requisito para avaliação da aprendizagem de uma das disciplinas que cursei durante o doutorado.

⁴ Artigo publicado no VII Colóquio sobre Questões Curriculares e III Colóquio Luso-brasileiro sobre Questões Curriculares, fevereiro de 2006.

⁵ Este texto foi elaborado como requisito para avaliação da aprendizagem na disciplina de Antropologia e Educação, que cursei no primeiro semestre de 2005.

(1993), João Barroso (1996), Luc Brunet (1992), Peter MacLaren (1992 e 1997), Regine Sirota (1994) e Rui Canário (1996 e 2006), o que me permitiu aprofundar conhecimentos acerca da pluralidade dos estudos sobre a instituição escolar e, a partir daí, delinear melhor quais seriam os caminhos da minha pesquisa enquanto pesquisa sobre e na escola.

As reflexões sobre a relação cultura e cotidiano escolar, cultura e clima organizacional da escola, cultura escolar, cultura da escola, cultura na escola, rituais na escola, práticas culturais no espaço escolar, a experiência escolar para os diferentes segmentos sociais, autonomia da e na escola, o tempo escolar, entre outros contribuíram para que eu fosse aguçando e afinando o meu olhar sobre os “acontecimentos” e “práticas” vividos na escola, principalmente no Colégio Amanhecer, a escola-objeto do meu estudo exploratório.

Além disso, ainda nessa fase, o estudo de alguns textos de autores, como Alice Casimiro Lopes e Elizabeth Macedo (2002 e 2002a), Antônio Flavio Moreira e Vera Maria Candau (2003 e 2007), Basil Bernstein (1984, 1996 e 1998), Fernando Hernández e Montserrat Ventura (1998), Fernando Hernández (1998, 1998a e 2000), Ivor Goodson (1995 e 1997), Jean-Pierre Boutinet (2002), José Gimeno Sacristán (1995, 1998, 2000 e 2005), Jurjo Torres Santomé (1998) e Pérez Gomez (1994 e 2001), me ajudou a aprofundar nas questões relacionadas à temática do currículo, do conhecimento escolar e dos projetos de trabalho. O que significa dizer que principalmente questões como, por exemplo, a tensão entre currículo integrado e currículo disciplinar, a problemática do conhecimento escolar – seleção e/ou produção dos conhecimentos na escola, os diferentes conhecimentos que circulam na escola, as relações entre conhecimentos e culturas –, a antropologia dos projetos e suas características foram por mim aprofundadas, permitindo-me perceber que se constituíam em referentes de análise significativos para os meus propósitos.

Posso dizer, então, que tanto a pesquisa exploratória como as leituras teóricas realizadas nesse período foram significativas e criaram as condições necessárias para que eu pudesse definir melhor não só o objeto da minha investigação (abrangência, natureza das perguntas, dos problemas, dos objetivos e os principais focos da pesquisa propriamente dita), como também os autores com os quais eu poderia/deveria dialogar (com ou contra) para dar conta do meu estudo/pesquisa.

Reafirmando: um estudo centrado no tema da (re)organização curricular na escola, procurando, de modo mais específico, investigar como a prática didática escolar centrada em projetos, na visão de seus protagonistas, estava favorecendo a construção e a vivência de modos alternativos de (re)organização do conhecimento escolar⁶, tendo como pressuposto a idéia de que a escola pode ser um espaço de relações privilegiadas com diferentes conhecimentos e culturas que nela se cruzem, como destaca Pérez Gómez (2001, p. 17):

Já propus considerar a escola como um espaço de cruzamento de culturas, cuja responsabilidade específica, que a distingue de outras instituições e instâncias de socialização e lhe confere sua própria identidade e sua relativa autonomia, é a mediação reflexiva daqueles influxos plurais que as diferentes culturas exercem de forma permanente sobre as novas gerações, para facilitar seu desenvolvimento educativo.

Conhecer e analisar uma alternativa didática de (re)organização curricular, ou melhor, uma experiência pedagógica vivida em uma escola, cuja proposta se caracteriza por estabelecer novas e diferentes relações com os diferentes conhecimentos e culturas que nela circulam, entendendo-os como históricos, plurais, dinâmicos, integrados e que, nessa perspectiva, está buscando um permanente diálogo com a realidade dos sujeitos nela envolvidos, foi então a minha proposta, mas também a minha aposta, uma vez que acredito que os resultados desse meu trabalho podem contribuir para a reinvenção da escola, na direção já explicitada.

Minha intenção foi e é, portanto, oferecer subsídios para o aprofundamento da reflexão e da produção do conhecimento sobre a escola percebida como uma instituição que, além de responder aos desafios do século XXI, seja comprometida com a formação de cidadãos e cidadãs mais críticos/as, criativos/as, autônomos/as e solidários/as.

Posso afirmar que o meu trabalho se insere no conjunto de estudos sobre a instituição escolar, tomando a sua organização curricular, de um modo geral, e a

⁶Vale dizer que, para efeito deste trabalho estou considerando conhecimento escolar como (1) “um conhecimento selecionado a partir de uma cultura social mais ampla, que passa por um processo de transposição didática, ao mesmo tempo que é disciplinarizado; (2) constitui-se no embate com os demais saberes sociais, diferenciando-se dos mesmos. Em síntese, o conhecimento escolar define-se em relação aos demais saberes sociais, seja o conhecimento científico, os conhecimentos cotidianos ou os saberes populares”. (LOPES, Alice R. Casimiro, 1999a, p. 24). Entendo, portanto, que o conhecimento escolar é uma construção específica e não simplesmente uma reprodução simplificada de outros conhecimentos produzidos fora do universo escolar.

sua organização do conhecimento escolar, mais especificamente, como objeto e/ou foco privilegiado da investigação.

Vale ressaltar, contudo, que entendo que a escola precisa se reconhecer como um sistema, ser capaz de “se pensar” de forma sistêmica, quer dizer, “pensar em sua complexidade interna e em suas dependências externas, de construir uma visão de conjunto de seu funcionamento e de seu ambiente, bem como de propor linhas de ação coerentes” (PERRENOUD, 2001, p.49) e, por isso, reconheço que os resultados alcançados com esse meu trabalho expressam apenas uma parte, um aspecto, de toda a complexidade e das diferentes dimensões que envolvem a escola, o currículo⁷ e, portanto, o processo de ensino-aprendizagem nela implementado.

2.2 **Apenas como pontos de partida**

Antes de detalhar os caminhos metodológicos que percorri para fazer a minha pesquisa, parece oportuno registrar que fui para o campo com algumas perguntas a priori definidas, mas que longe de esgotar as possibilidades das questões que poderiam surgir e que certamente surgiram no contato direto com a experiência, elas cumpriam um papel inicial de me mobilizar, dar algum sentido ao meu trabalho de campo e ao mesmo tempo anunciar por onde eu estava pretendendo caminhar ou me aventurar e também quais eram as minhas inquietações. São perguntas que nasceram não de um vazio (GADAMER, 1999), mas a partir das muitas idéias decorrentes, tanto do estudo de campo exploratório, como das leituras teóricas que fiz. São perguntas que, longe de limitar minhas indagações, elas tinham o sentido de me abrir um campo de possibilidades e saberes, além de deixarem tudo em aberto, com um misto de incerteza e promessa (COSTA, 2005).

⁷É oportuno lembrar que existem distintas concepções de currículo. Entretanto, adoto neste trabalho um conceito amplo que relaciona currículo a todos os empreendimentos pedagógicos realizados na escola para viabilizar, processos de ensinar e aprender em suas diferentes dimensões. Ou seja, em consonância com MOREIRA e CANDAU (2007, p. 18), estou entendendo currículo “como as experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, em meio a relações sociais, e que contribuem para construção das identidades de nossos estudantes. Currículo associa-se, assim, ao conjunto de esforços pedagógicos desenvolvidos com intenções educativas.”

Tais perguntas foram assim formuladas: (1) Quais os significados e sentidos atribuídos aos projetos de investigação⁸ pelos diversos sujeitos que dele participam e/ou o constroem? (2) Quais os limites e os alcances desses projetos de investigação, enquanto uma alternativa didática inovadora para lidar com diferentes conhecimentos e culturas que circulam na escola, inclusive para viabilizá-la como um lugar de cruzamento desses mesmos conhecimentos e culturas, segundo esses mesmos sujeitos? (3) Quais são os pressupostos, critérios e elementos configuradores dos projetos de investigação desenvolvidos pela escola que estão favorecendo modos alternativos de lidar com diferentes conhecimentos e culturas e que poderiam, assim, estar favorecendo processos de ensino-aprendizagem conectados com o estabelecimento de relações entre o trabalho escolar e a vida dos/as professores/as, alunos/as e demais sujeitos que deles participam, podendo contribuir para um melhor conhecimento de si mesmos, da realidade que os cerca e talvez criar possibilidades de sua transformação?

Vale sublinhar que entendo que essas perguntas eram e são relevantes na medida em que considero que os significados e os sentidos atribuídos pela direção, pelos/as orientadores/as, professores/as, funcionários/as, alunos/as e seus familiares à experiência objeto do estudo e, ainda, os modos como a descrevem, interpretam e analisam são construídos em função dos papéis e lugares que esses sujeitos ocupam na instituição escolar e, portanto, são plurais. E por isso mesmo, a identificação desses significados, sentidos e modos de descrição, interpretação e análise podem fornecer subsídios para a construção de conhecimentos acerca das questões relacionadas à (re)organização do currículo e/ou do conhecimento escolar, aos limites e possibilidades da adoção de uma organização por projetos, na perspectiva inclusive da integração curricular e à função social da escola no que tange a sua relação com diferentes conhecimentos e culturas.

Com essas perguntas e até mesmo com uma hipótese norteando o meu trabalho – a idéia de que a adoção dos projetos de investigação poderia facilitar ou viabilizar a escola como lugar de circulação, intercâmbio, diálogo, tensão e confronto entre diferentes conhecimentos e culturas -, reitero que realizei um

⁸Durante o estudo exploratório pude confirmar (lembro que eu havia tido contato com a proposta em 2004 no XI ENDIPE) que o Colégio Amanhecer se referia aos projetos de trabalho e/ou didáticos como projetos de investigação.

estudo de caso de caráter etnográfico e, portanto cuidei de me manter sempre aberta para o que o campo tinha para me dizer.

Foi então que com essa perspectiva, procurei:

- conhecer e analisar a experiência do Colégio Amanhecer de reorganização do currículo e do conhecimento escolar que adota como sua estratégia teórico-metodológica fundamental a realização de projetos de investigação, buscando compreender a sua gênese e os porquês de sua criação;
- identificar os fundamentos que a sustentam, analisando em que medida e como os princípios e/ou pressupostos que orientam sua concepção estão sendo incorporados;
- identificar os significados e sentidos que os diferentes sujeitos atribuem à experiência por eles vivida;
- analisar como se dá o envolvimento desses diferentes sujeitos (diretores/as, orientadores/as, professores/as e alunos/as) e sua relação com os projetos de investigação que estão sendo desenvolvidos;
- analisar os modos concretos adotados para o desenvolvimento dos projetos de investigação, procurando compreender como os sujeitos que dele participam definem suas diferentes características, configurações e/ou estratégias e em que medida esses aspectos se constituem em formas alternativas de relação com diferentes conhecimentos e culturas e valorizam a perspectiva da escola como espaço de cruzamento de conhecimentos e culturas.

2.3

O “caso” objeto de estudo

Levando em conta que o Colégio Amanhecer tinha uma proposta institucionalmente definida (DIAS e OUTRAS, 2004)⁹ e já estava trabalhando nessa perspectiva há cerca de quatro anos, com ênfase no segmento de 5^a à 8^a série, tomei a decisão, após o estudo exploratório, de manter tal experiência como

⁹Por meio das conversas informais travadas ao longo do estudo exploratório pude constatar que a experiência do colégio tinha uma conotação institucional. Além disso, a idéia de que a proposta expressava uma decisão da instituição foi significativamente ratificada nas entrevistas que mais tarde realizei.

meu campo de investigação, considerando-o inclusive um campo de pesquisa fértil para os meus propósitos.

Vale sublinhar que, ao longo de todo o ano letivo de 2006, procurei ‘olhar’, ‘ouvir’ e ‘escrever’ (OLIVEIRA, 1998) sobre a experiência do Colégio Amanhecer, mantendo-me fiel a idéia de realizar um estudo de inspiração etnográfica que me permitisse construir conhecimento acerca dessa experiência, a partir de minhas análises e interpretações, mesmo que entendendo-as como parciais e provisórias.

Fazer esse trabalho, tendo como objeto de estudo uma escola particular, situada em um bairro nobre da zona sul, do município do Rio de Janeiro, me colocou diante de um desafio: estudar o familiar, mas estudar o familiar como se fosse o outro (DA MATTA, 1981). Assim, coerente com os ensinamentos de Velho (1980), minha tarefa foi a de ‘estranhar’ o familiar, procurando captar as lógicas e as especificidades dessa experiência particular, a experiência do Colégio Amanhecer. Parece-me oportuno explicitar que tal experiência me é familiar, de um lado, porque essa escola está situada em uma comunidade que faz parte do meu cotidiano. Vários professores/as e alunos/as integram grupos sócio-culturais com os quais me relaciono no meu dia-a-dia e, por outro lado, porque mantenho alguns vínculos profissionais com alguns membros da escola. Acredito, contudo, que esse meu envolvimento com a instituição não impossibilitou a realização de um estudo sério, consistente e de caráter interpretativo, uma vez que procurei manter uma atitude de estranhamento permanente diante do meu objeto de investigação.

Segundo Velho (1980, p. 18),

Isso é possível, sem necessariamente levar à loucura, porque a vida social e a cultura se dão em múltiplos planos, em várias realidades que estão referidas a níveis institucionais distintos. O indivíduo na sociedade moderna move-se entre esses planos, realidades, níveis e constitui sua própria identidade em função deste movimento.

Além disso, ainda em articulação com as reflexões de Velho (1981), o fato de investigar o familiar não significa necessariamente ter conhecimento sobre ele. O Colégio Amanhecer e diferentes pessoas que nele atuam me são familiares sim, seja pela proximidade, seja pelas relações que mantemos. Tanto a escola como as pessoas que nela trabalham fazem parte da minha própria sociedade, são meus vizinhos, alguns são meus contemporâneos, outros nem tanto. Tudo é bastante

familiar, mas com certeza tal familiaridade não é homogênea e, principalmente, meu conhecimento sobre o próprio funcionamento da escola e mesmo sobre seus integrantes era muito pouco e, certamente, desigual, ou seja, marcado por diferentes relações de poder.

[...] Em princípio, dispomos de um mapa que nos familiariza com os cenários e situações sociais de nosso cotidiano, dando nome, lugar e posição aos indivíduos. Isso, no entanto, não significa que conhecemos o ponto de vista e a visão de mundo dos diferentes atores em uma situação social nem as regras que estão por detrás dessas interações, dando continuidade ao sistema (VELHO, 1981, p.127).

Gostaria ainda de reiterar que, para poder me aproximar, analisar, compreender e interpretar os possíveis significados e sentidos acerca da experiência que foi objeto de minha investigação, tentei fazer uma ‘descrição densa’ (RYLER in GEERTZ, 1978) sobre ela, na tentativa de ‘construir uma leitura’ de suas múltiplas e complexas teias, representações, estruturas, códigos, regularidades, incoerências, etc. Como diz Geertz (1978, p. 7):

Fazer a etnografia é como tentar ler (no sentido de ‘construir uma leitura de’) um manuscrito estranho, desbotado, cheio de elipses, incoerências, emendas suspeitas e comentários tendenciosos, escrito não com os sinais convencionais do som, mas com exemplos transitórios de comportamento modelado.

Para fazer isso e como, mais uma vez, me ensina Geertz (1978), além de ter feito uma intensa e sistemática observação participante, mantive meu diário de campo com muitas anotações, entabulei conversas informais, fiz entrevistas individuais com a direção, os/as orientadores/as (pedagógico e educacional), os/as professores/as e coletivas com os/as alunos/as, bem como analisei a documentação pedagógica disponível, procurando fazer um esforço no sentido não apenas de realizar uma ‘descrição densa’, mas também de promover uma articulação entre esse modo de fazer e a teoria que o orienta.

Vale observar que estou ciente de que esse meu trabalho, se constitui em uma interpretação possível, a minha interpretação, algo modelado, algo construído, fabricado - para usar expressões do próprio Geertz (1978) -, sobre o meu objeto de estudo. Reconheço que o que consegui realizar é, portanto, fruto do ‘meu olhar’, do ‘meu ouvir’ e do ‘meu escrever’. Em outras palavras, é fruto das minhas próprias interpretações, ou seja, é fruto de uma ‘leitura’ possível da experiência em pauta (GEERTZ, 1978, p.13). Entretanto, preciso ressaltar que, em

consonância com as características de um estudo de natureza etnográfica, procurei estar sempre atenta aos ‘pontos de vista’ dos seus protagonistas e analisá-los segundo uma perspectiva relacional nos ‘termos’ desses mesmos sujeitos.

Sistematizando, posso afirmar que realizei:

- observações participantes das práticas pedagógicas vivenciadas no Colégio Amanhecer pelas turmas da 5ª série¹⁰ dentro e fora da sala de aula, procurando concentrar a atenção nas diferentes dimensões do processo ensino-aprendizagem, desenvolvido com base nos projetos de investigação, dando ênfase à natureza das relações entre professor/a e aluno/a e entre os/as próprios/as alunos/as, das atividades implementadas, dos ‘conteúdos’ veiculados/produzidos e como se inter-relacionavam, dos recursos e linguagens utilizadas, das concepções e estratégias de avaliação adotadas, bem como às alternativas de articulação com o contexto social, político e cultural em que está inserida, procurando sempre ter presente como esses aspectos se relacionavam com a problemática da reorganização do currículo e/ou do conhecimento escolar.
- observações participantes de outras atividades pedagógicas, tais como a semana pedagógica, as reuniões semanais de planejamento, os Conselhos de Classe, os eventos extra-classe, sempre tendo como referência as turmas da 5ª série;
- entrevistas individuais com a direção, com a equipe de orientação e com os/as professores/as da 5ª série, que participam do processo de concepção, desenvolvimento, acompanhamento e avaliação da experiência, de modo a identificar e compreender os sentidos e os significados acerca do trabalho que desenvolvem, bem como os modos concretos como esse trabalho é implementado.
- entrevistas coletivas com os/as alunos/as, na perspectiva de perceber como entendem e lidam com os projetos de investigação.
- análise documental, incluindo o estudo do programa adotado e das respectivas grades curriculares e horários da 5ª série, dos materiais e registros distribuídos nas reuniões de planejamento pedagógico, das

¹⁰O que corresponde hoje ao 6º ano do Ensino Fundamental. No entanto, mantive neste relatório a referência à 5ª série porque essa era a nomenclatura usada no momento da pesquisa.

propostas de trabalho, planos e projetos semestrais, das fichas elaboradas para orientar a realização das atividades vinculadas aos projetos de investigação, das provas e/ou exercícios de avaliação, bem como a análise dos textos que podem ser considerados de fundamentação, como os registros relativos à própria proposta sócio-educativa e a revista comemorativa dos 50 anos da escola, buscando sempre contextualizar as circunstâncias em que foram produzidos.

A opção de ter centrado o meu estudo nas três turmas da 5ª série do Ensino Fundamental está relacionada a alguns aspectos que considerei relevantes e que foram percebidos durante a minha pesquisa exploratória: (1) o fato da experiência ter sido implantada progressivamente, começando pelas turmas da 5ª série, o que significa que, no momento do meu trabalho de campo, essa era a série onde a experiência em pauta tinha sido mais vivenciada¹¹, (2) o fato desse segmento contar, portanto, com uma equipe de professores/as que tinha mais de três anos de reflexão em torno dos projetos de investigação, (3) mas, ao mesmo tempo, ser a série onde os/as alunos/as experimentam trabalhar com os projetos de investigação pela primeira vez, exigindo um constante repensar da proposta em função dos novos grupos que se formam, (4) a importância de poder acompanhar de modo longitudinal e abrangente o desenvolvimento dos projetos de investigação, de modo que fosse possível analisar as suas diferentes dimensões e as configurações que assumem ao longo de sua realização, bem como as relações que com eles são estabelecidas por seus protagonistas e (5) a não viabilidade de fazer um amplo e profundo ‘mergulho’ (o que entendo ser uma exigência de um estudo de caráter etnográfico) em todas as séries, já que para fazer isso era preciso ter uma disponibilidade ainda muito maior de tempo (pessoal e mesmo institucional) para realizar todas as observações e entrevistas necessárias.

Posso reiterar, portanto, que realizei um estudo de caso de inspiração etnográfica, onde a escolha do objeto de estudo – o Colégio Amanhecer – ganhou ênfase por sua especificidade – o tipo de experiência de reorganização curricular e do conhecimento escolar que desenvolve. E onde também ganharam destaque os

¹¹É importante dizer aqui que o Colégio Amanhecer começou a conceber, planejar e discutir sua (re)organização curricular na perspectiva dos projetos de investigação em 2002 e que sua implantação inicial ocorreu já no primeiro semestre de 2003. Além disso, a experiência seguia acontecendo, tendo atingido a 1ª série do Ensino Médio no primeiro semestre de 2006.

significados e sentidos que os diferentes sujeitos ou atores que dela participam atribuem a tal experiência.

Quero reafirmar que procurei ficar atenta a tudo que foi expresso, seja por meio da linguagem em suas diferentes formas de manifestação, seja através das ações desses mesmos sujeitos e assim procurei captar suas perspectivas, buscando compreender o ‘caso’, que foi objeto do meu estudo em profundidade e na sua totalidade, com todo o seu dinamismo e complexidade (ANDRÉ, 2005). E que busquei estar sempre atenta, tanto aos traços e pormenores, como aos acontecimentos significativos presentes no seu cotidiano (SARMENTO, 2003).

2.4. As observações participantes

No que se refere a esse procedimento metodológico, vale ressaltar que, ao longo de 2006, realizei 180 horas de observações participantes¹², abrangendo: (1) os momentos do trabalho pessoal, realizados tanto no interior das chamadas salas de aula convencionais, como em vários outros espaços (na biblioteca, nos laboratórios de informática e de ciências, no auditório, no corredor do andar onde funcionava a quinta série, no ginásio, na sala de audiovisual), (2) os momentos de estudos específicos das diversas disciplinas, (3) os momentos de culminância dos projetos, (4) a hora do recreio, (5) a semana pedagógica realizada no início do ano letivo, (6) as reuniões de planejamento pedagógico que aconteciam todas as segundas feiras, (7) as reuniões de Conselho de Classe, avaliação e fechamento do semestre, (8) os intervalos nas salas dos professores/as e (9) algumas festas ou atividades extraclasse como o dia da solidariedade, a festa junina e alguns eventos relacionados à comemoração dos 50 anos da escola.

Durante tais observações, procurei voltar a minha atenção para vários aspectos privilegiando, contudo, as características e formas de utilização dos diferentes espaços escolares, as rotinas vividas pelos/as alunos/as e professores/as, nesses diversos lugares, procurando perceber inclusive o que era comum, bem como as diferenças, levando em conta o momento do trabalho pessoal e aquele

¹²Aqui só estão computadas as horas de observações participantes realizadas em 2006, que somadas às 102 horas de observações realizadas durante o estudo exploratório totalizam 282 horas de inserção no campo. A título de curiosidade e para comprovar que fiz uma longa imersão no campo, meu diário de campo tem 302 páginas digitadas.

dedicado ao estudo específico das disciplinas. Procurei observar também as características e estratégias adotadas no desenvolvimento desses dois momentos, a natureza das relações vividas nos diversos lugares e momentos pelos diferentes sujeitos, protagonistas dos projetos de investigação e de suas atitudes frente à diversidade das situações e acontecimentos inerentes às atividades e/ou práticas escolares propostas pelos projetos. Procurei ficar atenta ainda a questões como: o uso do tempo escolar, as dinâmicas e/ou procedimentos didáticos e de avaliação utilizados nos momentos de trabalho pessoal e de estudo específico das disciplinas, a natureza e função dos recursos e linguagens, conteúdos e/ou conhecimentos trabalhados.

Cumpru ressaltar que, além de ter observado praticamente todas as reuniões de caráter pedagógico realizadas semanalmente de 13h às 15h, observei todos/as os/as professores/as da quinta série em ação, não só quando responsáveis pela dinamização do trabalho pessoal, como também diante de suas disciplinas específicas, o que significou estar na escola, durante um ano letivo, no mínimo três e no máximo quatro dias por semana.

Nessa perspectiva, acho que posso dizer que fiz um ‘mergulho’ intenso e extenso nos acontecimentos e nas práticas na tentativa de perceber, entender e analisar as suas características, normas ou regras, regularidades, não regularidades, valores, teias de relação, comportamentos, tensões e conflitos presentes, sempre movida pelo desejo de compreender e tentar interpretar a experiência pesquisada, sem, contudo, deixar de manter um distanciamento crítico, a fim de escapar das redes de significação que pudessem estar sendo naturalizadas (SARMENTO, 2003).

A intenção era e acho que consegui realizar observações participantes, mas sem perder a capacidade de me surpreender (CARDOSO, 1986).

Por outro lado, preciso registrar que mantive com os sujeitos/atores desses acontecimentos e práticas um clima de integração que favoreceu minha participação como pesquisadora, minimizando qualquer ‘leitura’ distorcida das minhas funções e evitando que as observações que fiz fossem consideradas como uma espécie de avaliação das práticas o que certamente teria afetado os resultados do meu trabalho, já que os sujeitos/atores, diante desta interpretação equivocada do meu papel, poderiam assumir “não a sua própria lógica, mas a perspectiva do

que se espera que o investigador ache correto ou desejável” (SARMENTO, 2003, p. 161).

Além disso, acho que posso dizer que, ao longo de minhas observações, procurei tanto manter uma conduta que buscava favorecer um distanciamento crítico do familiar, ou seja, um estranhamento produtivo, como também me afirmar “como mais um de nós, só que com tarefa própria” (SARMENTO, 2003, p. 161).

Outro aspecto que gostaria de comentar e que acredito seja significativo para situar os dados coletados, a partir das observações participantes que realizei, diz respeito às minhas anotações e/ou registros de campo. Posso dizer que meus registros são um misto de informações descritivas (anotei tudo o que eu era capaz de ver e ouvir na seqüência em que os fatos e/ou acontecimentos e/ou situações e/ou falas iam acontecendo) e de impressões pessoais (quase todas as vezes que eu acabava de fazer uma observação participante eu acrescentava meus próprios comentários ao que eu tinha presenciado e registrado, procurando destacar aspectos que tinham chamado a minha atenção). Ressalto também que em diferentes oportunidades entabulei conversas informais com os/as orientadores/as, professores/as e alunos/as, buscando clarear e/ou afinar essas minhas impressões. Posso dizer que essa sistemática foi me ajudando a construir, ao longo do tempo, uma narrativa sobre a experiência e, portanto uma descrição e interpretação sobre ela.

2.5. As entrevistas individuais

Quanto às entrevistas individuais, entendo que elas foram um procedimento complementar à observação participante, tendo sido realizadas a partir de um roteiro semi-estruturado¹³ e que permitiu que os/as entrevistados/as¹⁴: (1) localizassem-se do ponto de vista social, cultural e profissional e (2) expressassem suas visões sobre a experiência em curso, considerando possíveis e diferentes eixos de discussão e análise, tais como: a questão da inovação pedagógica e da reorganização curricular, da tensão entre currículo disciplinar e integração curricular, do tratamento dado ao conhecimento escolar, da função

¹³É possível consultar os roteiros que estão disponíveis como anexos 1 e 2 desse trabalho.

¹⁴No anexo 3, o quadro geral dos entrevistados/as.

social da escola e/ou do processo de ensino-aprendizagem e suas relações com diferentes conhecimentos e culturas, da escola e/ou do processo de ensino-aprendizagem como espaço de cruzamento de diferentes conhecimentos e culturas e, ainda, o tema dos pressupostos, características e configurações do projeto de investigação, nesse contexto de reflexão.

Vale informar que o roteiro funcionou bem, embora em algumas ocasiões e em função do próprio andamento da entrevista eu tenha tido a necessidade de ampliar e/ou reformular algumas perguntas e/ou ainda criar novas seqüências.

É oportuno ressaltar que as entrevistas individuais¹⁵ com a diretora geral (1), com a equipe da orientação pedagógica e educacional (4) e com todos/as os/as professores/as da quinta série (11) foram realizadas em um clima de conversação bastante aberto e informal. É possível até mesmo afirmar que os/as entrevistados/as se mostraram bastante disponíveis (cada entrevista teve uma duração que variou entre uma e duas horas). Sempre realizadas na escola, em espaços e horários previamente agendados (apenas uma das entrevistas aconteceu na minha casa), acredito que as entrevistas, seja pelo tom de colaboração que predominou, seja pelo significativo grau de reflexão dos sujeitos entrevistados ou por conta da expressão sempre interessada em contribuir com uma pesquisa, cujo objetivo era compreender de modo mais profundo a prática educativa que eles/as estavam vivendo, favoreceram a emergência de opiniões e interpretações, bem como a superação de narrativas idealizadas ou ficcionais (SARMENTO, 2003.) acerca dos projetos de investigação e de uma série de circunstâncias e dimensões que envolvem a sua realização.

Um aspecto que considero relevante e que pude constatar durante as entrevistas é que a maioria das falas fluiu com muita facilidade. Posso dizer que foram poucos os momentos em que registrei silêncio ou hesitação diante de uma pergunta, sugerindo um grau significativo de reflexão sobre o trabalho, sua complexidade, limites e possibilidades. Ao mesmo tempo, pude registrar que nenhum/a dos/as entrevistados/as se furtou de falar sobre problemas, tensões e até conflitos, nem mesmo sobre a necessidade de corrigir rumos. Um dos depoimentos ilustra bem essa afirmativa:

¹⁵Vale observar que foram 16 entrevistas, totalizando cerca de 30 horas de gravação. Apenas o professor de Francês não pode ser entrevistado.

Há muitos [a entrevistada está falando sobre conflitos]. Por temperamento, por maneiras de pensar. Não acho ruim não, porque equipe nenhuma vai ser homogênea. Acho que a gente cresce também assim. Mas as pessoas pensam de modo diferente também. [...] Por exemplo, você vê assim: dizem que aceitam essa forma de trabalhar, mas mesmo na equipe técnica é discurso ainda. [...] Uns mais do que outros. Tem também esses escorregões, só que eu acho normal isso. Muitas pessoas não acham, mas ninguém muda assim. Nem vai mudar totalmente. Mas isso não boicotando, não impedindo, não sendo obstáculo... Eu acho isso rico. [...] Eu acho que muitas vezes poderia funcionar melhor. Muitas vezes eu sinto assim, da parte dos professores, a equipe toda. Eles falam uma coisa e aí a reunião acabou e não deu tempo de terminar de planejar. Aí eles chegam no terceiro dia da semana que não conseguiram planejar tudo, chegam para gente assim: “o que a gente vai fazer? Não tem nada pronto”. A minha vontade é dizer: “é mesmo, mas vocês não planejaram? Não sei, vocês é que vão resolver”. Mas aí a gente acaba fazendo como mãe. “Ah! vamos fazer isso”. [...] Eu acho que ainda eles depositam em nós, que somos os representantes institucionais, o seguinte: “não, vocês resolvam”. Ainda tem um pouco disso. Já melhorou muito, porque às vezes eles já chegam dizendo assim: “não deu tempo, a gente vai ter que dar um jeito de se encontrar, a gente pode pegar dois ou três e arrumar uma janela”. Então você vê um movimento de busca. Mas muitas vezes é uma forma de resistência, você jogar: “o que vou fazer?” Ou então chegar na hora H: “não foi feito isso”. Como não foi feito isso? “Não deu tempo”. E agora? “Não sei”. Agora vocês resolvem. Como dizendo: “não foram vocês que escolheram isso?” Ainda existe isso. Isso é um conflito. [...] Outro conflito aparece aí do tipo: “não tem material, também não vou correr atrás...” É a maneira de você resistir a alguma coisa. (professora Nazaré – membro da equipe técnica – 8 de novembro de 2006)

Além disso, pude constatar momentos de muita emoção – vários se emocionaram chegando até às lágrimas, principalmente quando o tema era relacionado a contarem sobre suas trajetórias e experiências naquela escola e, principalmente sobre os vínculos afetivos e mesmo profissionais que estabeleciam com ela. Alguns depoimentos ou registros feitos por mim durante as entrevistas expressam de modo significativo essas observações. Destaco um desses depoimentos, apenas para exemplificar.

Olha não sei, está me passando assim... [Ela está acrescentando comentários no final da entrevista]. Essa escola aqui faz parte da minha vida sabe. Eu até falo isso com um pouco de emoção. [Aqui a voz da professora fica embargada]. Eu vejo assim que a gente tem que ter uma abertura de espírito para trabalhar com qualquer um. Não achar que o que a gente sabe é mais que o outro. Eu acho que a gente tem que ter uma humildade, essa palavra é um pouco pejorativa, de ter consciência que o outro vai me acrescentar e que as coisas não são exatamente só como eu planejei, como eu quero, como eu penso. Mas que nós temos uma interação de equipe, que cada um acrescenta assim a seu modo, ao seu jeito, no seu momento, da sua maneira. Então eu acho que é uma flexibilidade, para poder também trabalhar com as pessoas envolvidas, sabendo aceitar cada uma como ela é, cada pessoa como ela é. E porque que eu falo assim: que eu fico emocionada quando eu falo desse colégio? Porque eu acho que colégio traz isso na sua filosofia. (professora Carlota – membro da equipe técnica – 29 de novembro de 2006)

Devo destacar também que considero que a minha interação com os/as entrevistados/as funcionou, criando condições favoráveis tanto para o curso das entrevistas, como para a natureza das informações que foram emergindo (SZYMANSKI, 2004). Provavelmente, uma das explicações possíveis para que isso pudesse ter acontecido está relacionada ao fato de que, no momento em que elas foram realizadas, eu já tinha bastante tempo de contato e troca, tanto com os/as professores/as, como com a equipe técnica (muitos deles/as há quase um ano e meio), em função das observações participantes que realizei desde o momento do estudo exploratório.

Nesse sentido, foi possível manter e valorizar durante as entrevistas um diálogo bastante horizontal¹⁶ entre a entrevistadora e os/as entrevistados/as. Mas acho que é preciso dizer que procurei evitar um processo de identificação com o outro (no caso com os/as entrevistados/as) para não comprometer a minha compreensão de seus pontos de vista e, conseqüentemente, a produção de conhecimentos sobre eles (ROMANELLI, 1998). Procurei, então, estar atenta a tudo o que ia sendo dito ao longo dos depoimentos e também a todos os sinais - gestos, atitudes, metáforas, ausências e silêncios (nesse último caso, bem poucos) que poderiam estar marcando esse processo de comunicação e troca.

Por sua vez, não nego que a possibilidade de termos vivido uma interação positiva – pesquisadora e entrevistados/as – (e aqui eu estou me referindo à disponibilidade e à abertura para refletir sobre o próprio trabalho) tenha acontecido também em função do fato de que era uma pesquisa para o Programa de Pós-Graduação da PUC e todo o significado que isso tem no contexto da escola que, inclusive, mantém com aquela universidade relações institucionais, ou seja, é um espaço aberto ao estágio e à formação de professores/as.

Pude constatar por parte de alguns/mas entrevistados/as, bem poucos é verdade, uma preocupação em poder “responder certo” às questões da entrevista e, às vezes, se referindo ao fato da possibilidade da pesquisadora “saber” mais sobre principalmente algumas perguntas tidas como de natureza teórica como, por exemplo, a relação entre conhecimentos, culturas e escola. Alguns trechos das entrevistas demonstram tal preocupação.

¹⁶É necessário dizer que não estou desconsiderando a assimetria que marca as relações entre pesquisador/a e entrevistados/as.

Eu sou muito ruim para me expressar, espera aí. Meu marido outro dia estava me dizendo que não tem nada disso, que eu tenho facilidade de me expressar, mas eu não sinto. Não sinto isso. Eu tenho dificuldades, às vezes. Eu tenho dificuldade para falar, me foge às vezes. [Ela está se referindo à diferença entre conhecimentos e culturas] Ah! Você me pegou para fazer essa diferença, eu tenho a minha diferença mais eu estou com dificuldade. (professora Carlota – membro da equipe técnica – 6 de novembro de 2006)

Acho que cultura é o que a gente vive. O que a gente está vivendo. Onde a gente vive. Com quem a gente se relaciona. É o nosso dia-a-dia mesmo. [...] Tu fazes umas perguntas difíceis!!!!!! (risos) [...] Eu acho assim, a escola recebe essa cultura que vem de fora e também tem o papel de acrescentar outros conhecimentos além. Trabalhar com esses conhecimentos, com a cultura que vem e ainda acrescentar novos conhecimentos para esses alunos. (Luiza – professora de Ciências – 6 de novembro de 2006)

Vale dizer que entendo que tais considerações sobre a natureza das relações vividas durante as entrevistas são relevantes, na medida em que acredito que muito dos significados e sentidos que foram construídos o foram no interior e a partir do tipo de interação que conseguimos estabelecer.

Acho importante sublinhar, então, que mesmo tendo vivido o que poderia chamar de uma boa interação ou uma interação marcada pela empatia com os/as entrevistados/as, procurei não perder a capacidade de uma escuta atenta e crítica para buscar entender o outro, levando em conta as suas próprias perspectivas ou, em outras palavras, nos seus próprios termos.

2.6 As entrevistas coletivas

Mesmo tendo entabulado muitas conversas informais com as/os crianças/adolescentes, enquanto fazia as observações em diferentes espaços por onde elas/eles circulavam na escola, na maioria das vezes por conta da realização das várias atividades associadas ao momento do trabalho pessoal e até mesmo durante os recreios, tendo a oportunidade de colher suas opiniões e/ou visões sobre o trabalho por projetos (cheguei a gravar e transcrever algumas dessas conversas, cujos textos fazem parte do meu diário de campo), optei por realizar entrevistas coletivas, com dois grupos, de modo que eu pudesse aprofundar os pontos de vista dos/as alunos/as das três turmas da 5ª série acerca da experiência que estavam vivendo na escola.

Tais entrevistas, apoiadas por um roteiro semi-estruturado¹⁷, foram gravadas em áudio e vídeo no estúdio situado no quinto andar da escola, criado para dar suporte às produções realizadas inclusive pelas/os crianças/adolescentes e que havia sido recém inaugurado. Foram feitas cerca de 5 horas de gravação com todo o aparato tecnológico que uma atividade dessa natureza exige. Nesse sentido, diferentemente das entrevistas individuais, onde só participavam a entrevistadora e o/a entrevistado/a, aqui a conversa foi feita em grupo e acompanhada por três profissionais que tinham a responsabilidade de dar o suporte técnico necessário para a captação de imagem e som, bem como para o registro da reação dos/as alunos/as ao longo das entrevistas.

No que tange à constituição dos grupos, procurei constituí-los levando em conta os seguintes critérios: número equilibrado de crianças/adolescentes das três turmas, número equilibrado de meninos e meninas, presença de alunos/as que aceitassem participar espontaneamente, ou seja, eles/as seriam convidados e não recrutados. Tendo em vista as dimensões do estúdio e a disponibilidade da equipe técnica, previ que o trabalho seria realizado durante uma manhã de 8h às 13h com a presença de doze (12) alunos/as em cada grupo. Todavia, quando fui pela primeira vez às turmas para convidá-los/as (as entrevistas coletivas não foram previamente agendadas) só consegui que nove (9) crianças/adolescentes se apresentassem, sendo seis (6) meninas e três (3) meninos. Entretanto, quando retornei às turmas para constituir o segundo grupo, tive dificuldade de limitar o número de participações já que agora muitos/as queriam fazer parte da pesquisa (creio que os comentários dos/as alunos/as que participaram do primeiro momento de gravação contribuíram para tal mobilização). O segundo grupo contou, então, com a participação de quatorze (14) crianças/adolescentes, sendo cinco (5) meninas e nove (9) meninos.

Assim sendo, as entrevistas coletivas contaram com a participação de 23 crianças/adolescentes, sendo nove (9) da 5ª série A, sete (7) da 5ª B e sete (7) da 5ª C, abrangendo 11 meninas e 12 meninos, a maioria estudando na escola desde o grupo 1 da Educação Infantil.

¹⁷Esse roteiro também se encontra à disposição para consulta no anexo 4 desse trabalho. Todavia, em função da dinâmica de uma entrevista coletiva, ele foi sendo adaptado à medida que a conversa fluía. Desse modo, em cada grupo o roteiro tomou uma configuração um pouco diferente. A reprodução das perguntas também está no anexo 4, que poderá ser consultado para que se perceba a natureza das adaptações.

Faço aqui toda essa descrição, pois esses critérios que utilizei para formar os grupos e sua constituição certamente têm um significado para o resultado dos depoimentos que consegui captar. Além disso, é preciso registrar que, durante as entrevistas coletivas, eu e os/as alunos/as mantivemos uma interação marcada por um clima de cordialidade e troca e acredito que isso aconteceu porque eles/as já estavam habituados com a minha presença nas suas turmas há quase nove meses por conta das minhas observações participantes.

Por sua vez, foi possível constatar um ambiente de integração entre as/os próprias/os crianças/adolescentes, mesmo entre aquelas/aqueles que pertenciam a turmas diferentes. Considero que esses são fatores que contribuíram para que, durante as gravações, a maioria deles/as se mostrasse desinibida e participativa. Registros sobre a reação dos grupos feitos ao longo da gravação são expressivos.

Começou a gravação do primeiro grupo. Uma mobilização inicial e todos se mostraram animados, querendo tirar dúvidas sobre a dinâmica da atividade. [...] Ao longo da conversa/entrevista o envolvimento e a participação das/os crianças/adolescentes foi ficando cada vez mais efetivo e eles foram ficando cada vez mais interessados no assunto. [...] Até esse momento estão todos envolvidos com a discussão, ora falando, ora só prestando atenção. Estimulo a participação dos mais calados e imediatamente eles respondem. [...] Há uma certa dificuldade para concluir a conversa, pois percebe-se que ainda há muita motivação para o assunto. No final da gravação eles demonstram satisfação, aplaudindo a atividade. (22 de novembro de 2006)

Tem início a gravação do segundo grupo, que começa logo depois do recreio e, por isso mesmo, foi preciso um certo trabalho para acalmar as/os crianças/adolescentes. [...] Começa uma conversa sobre o trabalho por projetos e nesse momento se dá uma série de participações espontâneas e todos estão prestando muita atenção à conversa. [...] Nesse grupo, diferente do anterior, os meninos participam mais do que as meninas e é preciso estimulá-las. Logo elas começam a participar. [...] Quando perguntados/as sobre o que é a culminância muitos querem explicar. Um começa e os demais vão completando as explicações. [...] Uma breve parada para trocar a fita e todos/as demonstram descontração. Parecem empolgados com a oportunidade. [...] Quando um responde a uma pergunta, logo o grupo todo mostra entusiasmo e quer completar. (22 de novembro de 2006)

Outro fator que considero pode ter contribuído para que as entrevistas coletivas fossem bastante produtivas, ou seja, expressassem significativas discussões sobre o que estava sendo perguntado, estaria relacionado à construção do hábito de refletir sobre a vivência dos projetos de investigação, já que os/as alunos/as eram frequentemente estimulados não só a fazer sua auto-avaliação, como também apresentar idéias e/ou comentários sobre o desenvolvimento dos trabalhos.

É oportuno registrar que eles/as não pareceram nem um pouco inibidos diante das câmeras. Apenas um aluno me perguntou se o material ia ser divulgado ou não, pois ele gostaria de ficar a vontade para “dizer tudo o que pensa sem magoar nenhum professor”.

2.7

A análise documental

Sobre este procedimento, posso dizer que, dada à natureza, variedade e quantidade de documentos que tive acesso, procurei analisá-los na perspectiva de poder aprofundar e/ou obter informações (LÜDKE e ANDRÉ, 1986) que servissem de base às interpretações construídas a partir das observações e das entrevistas. Vale sublinhar que considero que os documentos que foram objeto de minha análise podem ser agrupados em duas categorias: de um lado, os textos relativos aos fundamentos da experiência desenvolvida pelo Colégio Amanhecer e, de outro, os documentos com informações técnico-pedagógicas emitidas para orientar e/ou sistematizar a realização dos projetos em suas diferentes etapas, ou seja, concepção e planejamento, realização e avaliação.

No que tange à primeira categoria, incluo o livro Educar em Tempos Difíceis e Revista 50 anos da Instituição.

Já em relação à segunda categoria, trabalhei sobre:

- os planos de curso das diferentes disciplinas de 2006;
- as grades e horários referentes aos anos de 2002, 2005 e 2006;
- os vários textos que compõem os projetos de investigação 2006.1 e 2006.2 da 5ª série, incluindo os seus índices e os seus mapas conceituais;
- as sínteses dos planos de trabalho para cada semestre com os respectivos conteúdos programáticos que deveriam ser abordados e integrados, a partir do tema dos projetos;
- os cronogramas das atividades semanais relativas ao momento do trabalho pessoal;
- as fichas com a descrição detalhada dessas atividades, além de várias fichas de atividades e/ou exercidos elaborados para a realização nos momentos de estudos específicos das diversas disciplinas;

- as fichas com os resultados da avaliação dos/as alunos/as;
- os modelos de provas e/ou exercícios para a avaliação da aprendizagem;
- as pautas das reuniões pedagógicas de segunda-feira.

Posso afirmar que a análise desses documentos se mostrou produtiva, uma vez que considero que as informações neles disponíveis me ajudaram a confirmar uma dada interpretação, por exemplo, quanto à ênfase ou não aos conteúdos ditos programáticos ou quanto à possibilidade ou não de incorporar diferentes linguagens às práticas pedagógicas ou quanto à ênfase ou não dada às atividades de cunho coletivo ou, ainda, quanto à natureza participativa ou não da gestão dos projetos, entre outras. Por sua vez, na medida em que eu queria entender os significados e sentidos atribuídos aos projetos por seus protagonistas, o que faz com que a linguagem desses sujeitos seja crucial para a minha investigação, (LÜDKE e ANDRÉ, 1986) analisar um material, quase todo ele, produto de seus próprios registros me permitiu afinar minhas interpretações acerca desses significados e sentidos.

É preciso dizer que pude trabalhar com uma quantidade significativa desses materiais¹⁸ - documentos que considero de natureza técnica e oficial (LÜDKE e ANDRÉ, 1986) - elaborados pelos/as professores/as e pela equipe de orientação, quase sempre, coletivamente, e que expressam o cotidiano dos projetos de investigação. Tais documentos me foram disponibilizados, progressivamente, ao longo das reuniões de planejamento pedagógico, no mesmo momento em que eram distribuídos para todos/as os/as participantes daquelas reuniões ou, então, eram deixados em um escaninho que foi destinado à pesquisadora e que ficava no mesmo armário dos/as professores/as.

Nessa perspectiva, creio que posso afirmar que não trabalhei com documentos, a partir de escolhas arbitrárias, mas sim com todo um conjunto de materiais utilizados para apoiar o desenvolvimento dos projetos de investigação e, nesse sentido, pude considerá-los como mais um dado para as minhas análises e interpretações.

Cumpru destacar que para realizar a análise desses documentos procurei fazer repetidas leituras, tentando identificar princípios, pressupostos e,

¹⁸Toda a produção do ano de 2006 foi disponibilizada para a pesquisa e alguns exemplos estão disponíveis no anexo 5 para consulta.

principalmente, modos concretos de fazer acontecer os projetos, tanto quanto aos conteúdos, como em relação aos procedimentos metodológicos e recursos didáticos valorizados e/ou utilizados, seja pela frequência e/ou regularidade com que aparecem, seja pelo tipo de destaque que é dado ou, até mesmo, pela possibilidade de identificar coerências ou não em relação ao observado ou registrado nas entrevistas.

Para finalizar esse capítulo, é oportuno fazer mais duas observações. Em primeiro lugar que procurei não só utilizar os procedimentos metodológicos próprios de uma etnografia, mas principalmente fazer uma escrita etnográfica. Isso significa reiterar que procurei fazer uma densa descrição, tentando, não só descrever os acontecimentos, eventos, situações, falas, silêncios, gestos, sinais, mas principalmente analisá-los e interpretá-los, acolhendo os pontos de vistas do outro (os protagonistas da experiência) e procurando identificar as teias de significado e sentidos construídos, a partir das diferentes relações estabelecidas no contexto da própria experiência do Colégio Amanhecer.

E em segundo lugar que, embora eu tenha construído um amplo e significativo acervo de dados, em função do tempo que passei no campo (desde o estudo exploratório, foram cerca de dois anos letivos) e da pluralidade dos procedimentos metodológicos que adotei, reitero que procurei manter como eixo central das minhas análises e/ou interpretações as questões relativas à (re)organização do currículo e/ou do conhecimento escolar.

Em outras palavras, mesmo considerando que eu tinha e tenho a minha disposição um vasto material empírico, fiz um esforço de análise e interpretação, procurando articular os diversos aspectos e/ou dimensões percebidos ao longo da pesquisa de campo e como eles se relacionavam com os temas por mim privilegiados e que reconheço como focos centrais da minha pesquisa, ou seja: o trabalho por projetos e o que isso implica em termos de reorganização curricular e/ou do conhecimento escolar, enfatizando não só a tensão currículo integrado – currículo por disciplina, como também às questões referentes à escola como possibilidade de ser um lugar ou não de produção de conhecimentos que se constroem, segundo uma perspectiva de circulação e/ou de cruzamento de diferentes conhecimentos e culturas.