

5

Os Projetos de Investigação em Movimento

Nesse capítulo, uma descrição e reflexão sobre os projetos de investigação vividos pelo Colégio Amanhecer, procurando principalmente responder às minhas perguntas iniciais e que estão relacionadas à visão que os seus protagonistas têm acerca dessa experiência. Procuo compreender, então, como eles/as definem as características e/ou configurações, os limites e/ou possibilidades, as tensões e/ou conflitos de uma proposta que se apresenta como inovadora e propõe a reorganização do currículo, do conhecimento escolar, e conseqüentemente uma outra maneira de viver a prática educativa, ou seja, o processo de ensino-aprendizagem.

De modo mais específico, busco nesse item discutir a adoção dos projetos de investigação, enquanto uma estratégia teórico-metodológica que poderia viabilizar (não descarto a possibilidade de existirem outras) a escola como um espaço onde diferentes conhecimentos e culturas circulam e se cruzam (PÉREZ GÓMEZ, 2001), na perspectiva, inclusive, de uma maior aproximação entre o que se vive e se aprende na escola e a realidade na qual ela está inserida.

Para facilitar a apresentação dos meus achados, sua análise e interpretação, elegi alguns aspectos que me pareceram relevantes para compreender a experiência e, ao mesmo tempo, encontrar algumas respostas às minhas questões mais centrais. São considerações que apareceram de modo muito expressivo nos depoimentos dos diversos/as educadores/as responsáveis pela concepção e dinamização/realização da proposta, bem como dos/as alunos/as, mas que puderam também ser identificados por mim, tanto pela observação cotidiana das atividades, como em função das leituras que fiz dos documentos aos quais tive acesso.

Vale registrar que procurei fundamentar essas análises e interpretações, apoiada pelas reflexões teóricas daqueles que considerei meus interlocutores privilegiados para entender melhor os significados e/ou as implicações de todo um movimento de mudança, tal como implementado pelo Amanhecer.

5.1 O fio da meada

Reiterando, tomar a iniciativa de mudar e desenvolver sua ação educativa centrada em projetos de investigação é alguma coisa que no Amanhecer, é muito mais do que o aqui e agora, quer dizer, parece ser mesmo produto de uma postura permanente, que implica estar sempre buscando incorporar as novas descobertas no campo da educação, responder às necessidades de seus/as alunos/as, mas principalmente viabilizar processos formativos, marcados por uma perspectiva mais humana, crítica e comprometida com as transformações da realidade.

Como citei anteriormente, tanto na exposição de textos e fotos, como na revista, ambas criadas para comemorar os 50 anos da escola, é possível constatar um movimento sistemático nessa direção. Vários depoimentos são bastante expressivos também. Em especial, eles me permitem afirmar que esse movimento está relacionado, inclusive, ao entendimento que grande parte de sua equipe tem acerca do papel da escola e que talvez pudesse ser assim sistematizado: sem deixar de favorecer o acesso ao conhecimento⁴², a escola teria também o compromisso de formar o/a cidadão/ã para ser sujeito da construção/reconstrução de uma outra sociedade mais humana e justa. Nesse caso, os depoimentos, a seguir, são bastante expressivos.

A escola existe para trabalhar essa questão da aquisição do conhecimento. Mas para nós é muito importante uma série de outros aspectos fundamentais: que é a formação da pessoa humana. E a pessoa humana não é só cabeça. Não é só a intelectualidade digamos assim. Entra aí a questão da afetividade; a questão relacional; a relação com aquele que é meu par, os colegas. A relação com os alunos da escola. A relação com o próprio mundo. A percepção do mundo de uma maneira crítica. E depois também a gente trabalha essa questão da transcendência. A relação desse aluno com Deus. Ultrapassando as fronteiras do tempo e do espaço. Para nós tudo isso são dimensões da pessoa humana, que devem ser trabalhadas. Para se formar realmente um ser humano completo. Para nós, por exemplo, ter um sucesso muito grande no vestibular, evidente que é uma coisa muito boa e a gente fica feliz com isso. Mas isso só não é suficiente. A gente quer uma pessoa mais integralmente formada e, portanto que possa ser realmente um cidadão presente nesse mundo que esta aí. Um mundo tão confuso, tão difícil e que traz quinhentos questionamentos para eles e para nós também. Porque é um mundo em mutação. A gente quer uma pessoa humana completa. (professora Manuela – equipe de direção – 24 de abril de 2007)

⁴²Creio que, nesse caso, cabe sublinhar que entendo que o termo ‘conhecimento’ está relacionado, de modo mais específico, ao conhecimento dito sistematizado/disciplinar e que, em diálogo/confronto com os demais conhecimentos socialmente produzidos, integram o conhecimento escolar.

[...] É uma escola que está em busca de alguma coisa que não seja uma sociedade extremamente individualista, egoísta e consumista. E que eu acho que são as grandes características do mundo de hoje em dia. Essa escola busca algumas outras coisas em termos de valores para essas crianças. Que é a questão do respeito, que é a questão da solidariedade, que é a questão do cuidado. E o projeto permite que a gente faça isso. (Luana – professora de História – 16 de novembro de 2006)

São depoimentos que sugerem, inclusive, a possibilidade de situar o Amanhecer como uma escola que, em diálogo com a Proposta Sócio-Educativa⁴³, está também fortemente impregnada pelos princípios que fundamentam o que diferentes autores chamam de uma Pedagogia Crítica (CANDAU, 2003).

E embora reconheça, como a própria Candau (2003, p. 60), que não existe uma só leitura dessa abordagem, considero que há alguns pressupostos que lhe são comuns e que também estariam norteando a prática educativa naquela escola, tais como:

Favorecer processos de construção de sujeitos autônomos, competentes, solidários, capazes de ser sujeitos de direito no plano pessoal e coletivo, capazes de construir história e apostar em um mundo e em uma sociedade diferentes, de utilizar metodologias ativas, participativas, personalizadas e multidimensionais, articuladoras das dimensões cognitiva, afetiva, lúdica, cultural, social, econômica e política da educação.

Creio que o Amanhecer é uma instituição que, mesmo diante da possibilidade de se acomodar sob o rótulo de uma ‘escola bem sucedida’⁴⁴, não faz essa opção, provavelmente para ser coerente com os seus princípios e finalidades como sugere esse outro depoimento.

O Amanhecer sempre foi uma escola de excelência acadêmica, de reconhecimento até social em torno da qualidade dos alunos, da formação desses alunos. Tanto formação ética, cidadã, quanto acadêmica. Mas há outras questões que envolviam o interesse e o desejo de mudança. Que é uma questão de princípios da Instituição. Que além de pensar que os alunos devem conhecer muitos conteúdos e saber ter uma visão crítica sobre eles, queria exercer outras práticas que valorizassem uma contribuição maior desses alunos na sociedade. Conhecer e ter uma visão mais crítica, relacionar-se com situações diferentes, incorporar outra realidade, estar sensíveis a elas, que às vezes não são as experiências que esses alunos vivem, mas se sensibilizar a conhecer o outro,

⁴³Cabe aqui lembrar que no capítulo III faço referências à Proposta Sócio-Educativa como a obra que inspira e fundamenta a experiência do Amanhecer.

⁴⁴Considero que a expressão ‘bem sucedida’, aplicada ao Amanhecer, tanto no seu interior, como por outros segmentos, estava relacionada, não só à sua posição no ranking do vestibular (no ano anterior à implantação da nova experiência, a escola tinha ficado em quarto lugar), mas principalmente ao fato dela estar identificada como uma instituição que oferece uma formação pautada em princípios éticos, humanos e que prepara seus /suas alunos/as para superar limites, enfrentar desafios e ser sujeitos de transformação, como destacaram vários/as entrevistados/as.

seja o outro quem for, aquele que está perto ou não está perto. (professora Marta – membro da equipe técnica – 9 de novembro de 2006)

Uma instituição que é parte de uma rede maior e que, portanto, está sempre em transformação para estar sintonizada também com os fundamentos mais gerais dessa rede. O próximo depoimento pode confirmar essa interpretação.

Mas a gente começou a tomar conhecimento de outro movimento que ocorria simultaneamente e que era o movimento da instituição na América Latina, em torno desse pensamento pedagógico que se queria ter, uma expressão de unidade também do pensamento da instituição. Então, em 2002, nós fomos apresentados a uma proposta que tinha sido gestada desde 98. E aí a gente começou a trabalhar a questão da reformulação curricular sintonizada com essa questão mais ampla que era a proposta sócio-educativa. A forma como o Amanhecer e, mais especificamente o segmento de 5ª a 8ª pode contribuir, no sentido de dar luz a essa proposta sócio-educativa, foi focar nesses processos curriculares e tentar buscar maiores possibilidades de integração. (professora Marta – equipe técnica – 9 de novembro de 2006)

Nesse sentido, pode constatar que a opção de desenvolver seu trabalho centrado em projetos foi definida e proposta, em primeiro lugar, pela equipe de direção da escola, para também poder responder à missão e aos desafios institucionais.

[...] Ela veio da instituição. No início não foi uma coisa construída coletivamente não, quer dizer, era uma proposta institucional, era independente de quem trabalha aqui, o embrião era isso: existem crenças, princípios e inclusive fundamentações teóricas que eles acreditavam. O que eu achei que foi legal é que, ao ser apresentada, foi apresentada com muita abertura. Quem apresentou foi a direção. [...] Primeiro foi assim sugerida... Lógico que não foi sugerida, mas ela foi colocada como sugerida... [...] Eu acho sim: veio de cima sim a idéia e tem que vir, porque aqui tem uma entidade institucional antes de tudo, mas a forma como foi proposta, foi muito boa, foi delicada, foi com calma, foi para acontecer primeiro nas 5ª e 6ª séries... [...] E percebemos o seguinte: quem não conseguiu realmente se adaptar a essa nova maneira não ficou. [...] E quem entra já entra sabendo que é isso. (professora Nazaré – membro da equipe técnica – 7 de novembro de 2006)

E, provavelmente por isso mesmo, esse movimento de mudança não aconteceu sem a existência de tensões e/ou conflitos, comuns, principalmente quando as propostas de mudanças/ inovações acontecem, a partir de decisões centralizadas (HERNÁNDEZ e outros, 2000). Tensões e/ou conflitos que apareceram logo no primeiro momento, a despeito das justificativas que apontavam para a necessidade da escola avançar tanto para responder melhor aos desafios do século XXI, como às exigências feitas pela nova lei da educação e

pelos parâmetros curriculares, que recomendavam um trabalho mais interdisciplinar e contextualizado, como ressaltou sua diretora.

Embates/confrontos gerados, por exemplo, pela dificuldade de pensar uma reorganização curricular que implicaria em cortes no tempo destinado às disciplinas, para dar lugar à criação de um momento especialmente dedicado a um trabalho mais temático, para favorecer a integração.

Para muitos professores, lá no início, ficava aquela questão: “como é que fica a minha disciplina?”; “os meus conteúdos?”. Aquela história: “vamos perder conteúdo”. “Vamos perder em qualidade”. Então essa preocupação existia. (professora Manuela – equipe de direção – 24 de abril de 2007)

[...] Eu me lembro, quando a gente implementou os projetos, da resistência e da fala dos professores, dizendo que não sabiam como iam fazer Matemática num tema qualquer. Eles achavam que não tinha jeito nenhum, possibilidade nenhuma de você fazer uma integração. (professora Nazaré – membro da equipe técnica – 7 de novembro de 2006)

Alguns desses conflitos foram tão radicalizados que ‘quem não conseguiu dialogar com a proposta não ficou no Amanhecer’, como sublinhou uma das professoras entrevistada.

Entretanto, reconheço que nem tudo foi feito sob o clima de tensão e/ou conflito, como indica esse outro relato.

Lembro nas reuniões de pais quando a gente apresentava esses projetos, a grande aceitação dos pais se dava porque a escola estava trazendo para dentro de si uma questão que era muito importante e cara para essas famílias. As questões contemporâneas, quer dizer, os temas contemporâneos que inquietavam as famílias... (professora Marta – equipe técnica – 9 de novembro de 2006)

E apesar de muitos/as professores/as terem feito referências ao fato de que as famílias, de um modo geral, confiavam na instituição, tendo construído com ela uma história ao longo de várias gerações e que, por isso, estavam mais abertas a aceitarem a proposta dos projetos, eles/as mesmos/as reconheciam que tal aceitação era decorrente também do fato dessas famílias terem sido envolvidas desde o início da experiência. Aceitação ratificada, com frequência, no momento em que elas tinham a oportunidade de ver a produção das/os crianças/adolescentes e tomar consciência de que isso estava sendo favorecido por essa nova maneira da escola trabalhar.

[...] As famílias quando vêm às culminâncias, que são os momentos finais dos projetos, quando a gente apresenta, em poucas horas para os pais, uma parte do processo que foi experimentado durante seis meses eles ficam muito encantados. E por quê? [...] O projeto é algo que tem muita atividade da criança. O aluno e a aluna estão sempre em ação. Tem muita produção. E é lógico que o produto, de certa forma, revela o processo. A gente não pode mostrar como foi todo esse processo. [...] Mas com o produto, com o resultado final, os pais podem ter uma idéia do que foi o processo. E com o projeto os pais podem perceber na produção das crianças tantos conhecimentos diferentes aparecendo naquele mesmo produto - pode ser que eles não percebam, mas acho que eles percebem que o filho deles ou a filha deles está apreendendo de forma integrada as diferentes coisas do mundo. (Mateus – professor de Geografia – 8 de novembro de 2006)

Eu mesma tive a oportunidade de conversar com vários/as pais e mães durante essas atividades da culminância e constatar o apoio deles/as e a conseqüente aprovação ao modo como a escola estava conduzindo o seu trabalho junto às/aos crianças/adolescentes. Era comum ouvi-los dizer que “esse modo de aprender permite que meus filhos tenham a oportunidade de discutir assuntos diversos e também atuais, além de produzir muito e de diferentes maneiras” ou, ainda, “minha filha está mais solta e motivada para aprender”, só para dar exemplos de comentários que registrei nessa direção.

É possível afirmar, em consonância com Hernández e outros (2000), que essa reação positiva das famílias estava, portanto, intimamente relacionada a um conjunto de aspectos como: a confiança na instituição e nos seus profissionais, o fato de terem sido informadas, desde o começo, acerca das características da experiência, a própria reação dos/as alunos/as e, principalmente a constatação dos resultados das aprendizagens realizadas. O que não significa dizer que, em alguns momentos, essas mesmas famílias não tivessem, como em outros casos de mudanças (HENÁNDEZ e OUTROS, 2000), manifestado suas preocupações ou demonstrado algum receio quanto à possibilidade desse tipo de trabalho com projetos, mais amplos e livres, comprometer o conjunto de conhecimentos exigidos pelo ensino médio e, conseqüentemente pelo vestibular.

Assim, como em quase toda inovação, as transformações vividas no Amanhecer com a adoção dos projetos de investigação pareciam não ter sido um processo muito simples, nem de fácil aceitação, principalmente pelos/as professores/as das diversas disciplinas (HERNÁNDEZ e OUTROS, 2000). Todavia, a decisão de também envolvê-los/as desde o início e sistematicamente no processo de planejamento das ações, procurando fazê-los/as perceber (inclusive fornecendo subsídios mais teóricos) que existia uma outra forma de atuar, mais

‘antennada’ com os princípios e/ou propósitos da instituição – foi criada inclusive uma carga horária especial e remunerada para a formação e construção coletiva -, talvez tenha contribuído para que no período de 2005/2006 eu já encontrasse o grupo de 5ª série bem mais comprometido com a proposta. Trechos de depoimentos que colhi são bons exemplos para apoiar tal interpretação.

E uma coisa muito forte, que eu sempre digo, é que depois que a gente começa a trabalhar nessa forma de projetos, não dá mais para ser só professora de Ciências. A gente tem que estar integrado com a Geografia, Matemática, História, enfim, com todas as outras matérias, disciplinas. Porque não dá mais para fechar na sua disciplina. [...] Ciências, porque ela remete muito ao mundo, leva para fora da sala de aula, leva o que você aprendeu, relaciona com o mundo, traz o mundo para dentro da sala de aula... Essa forma de projeto multiplica isso de uma forma espantosa. Então não dá para ser mais só A (ênfatizando) professora de Ciências. (Helena – professora de Ciências – 4 de dezembro de 2006)

Eu estou gostando muito da experiência de trabalhar com professores de outras disciplinas. Eu não pensei que fosse gostar tanto, sabe. Eu gosto muito de trabalhar com a minha equipe de área das diferentes séries. No início eu achei que ia sentir muita falta. Mas eu estou achando muito bom, ver essa experiência, ver como eles trabalham, ver o embate dos alunos, com a experiência de outras disciplinas, porque a gente ficava muito só em Matemática. Eu estou gostando muito. Eu estou achando muito interessante esse trabalho com a equipe da mesma série, é um trabalho integrado, interdisciplinar. (Cibele – professora de Matemática – 6 de novembro de 2006)

Como Hernández e outros (2000, p. 31), entendo que engajar os/as professores/as no processo de inovação foi essencial para gerenciar as tensões/conflitos iniciais, caso contrário, se esse processo “não tem conexão com as construções conceituais e o modo de atuar dos professores, se não conta com a aceitação necessária e as decisões práticas adequadas, seus objetivos acabam por se diluir e perder seu sentido.”

E, desse modo, embora a idéia de trabalhar por e com projetos no Amanhecer tenha surgido ‘de cima para baixo’⁴⁵, pude observar que, no momento da minha pesquisa, essas conexões estavam bastante avançadas. Pude constatar, inclusive, que muito dessas conexões, provavelmente, eram fruto de uma comunicação mais horizontal entre direção, equipe de orientação e professores/as na hora de discutir idéias e práticas, bem como da valorização do trabalho em colaboração (HENÁNDEZ e OUTROS, 2000).

⁴⁵A expressão de ‘cima para baixo’ foi usada por Hernandez e outros (2000), quando se refere às decisões centralizadas. No caso do Amanhecer decisões tomadas por sua direção central.

Acredito que, nesse caso, o incentivo à construção coletiva pode ser visto como um mecanismo que estava favorecendo uma maior descentralização do poder e do controle (BERNSTEIN, 1998), contribuindo, assim, para uma maior flexibilização das atitudes e, conseqüentemente, aceitação/incorporação da proposta.

O que não quer dizer que os/as professores/as não estivessem considerando a necessidade de aperfeiçoar a realização/concretização dos projetos, bem como de fazer novos ajustes no próprio ‘desenho’ em vigor, como sugerem os próximos depoimentos.

Eu penso no trabalho pessoal, por exemplo, da gente discutir a possibilidade de pegar o mesmo tema e repeti-lo, fazendo com que ele seja mais trabalhado, mais bem acabado. Às vezes, mesmo essas reuniões semanais, elas não dão conta da demanda, das coisas todas que a gente quer acrescentar, que a gente quer fazer ou precisa fazer e nem sempre a gente consegue. Então pensar na possibilidade de repetir alguns temas e melhorá-los, aprimorá-los. (Wanda – professora de Português – 16 de novembro de 2006)

Eu flexibilizaria mais o momento do trabalho pessoal. Eu não sei se, às vezes, precisa ter cinco dias por semana, dois tempos em cada dia, dez tempos, cem minutos por dia, quinhentos minutos por semana. E flexibilizar significa o seguinte: quando precisar faz mais do que isso e quando não precisar faz menos. Porque é isso: você vive com sujeitos que vivem tempos diferenciados, vivem ritmos diferenciados. Eu acho que o momento do trabalho pessoal também tinha que ter a possibilidade de acolher o diferenciamento de tempo. (Mateus – professor de Geografia – 8 de novembro de 2006)

Sugestões de mudanças que pareciam expressar um compromisso e uma crença no trabalho proposto pela instituição, ou seja, no trabalho centrado em projetos de investigação, mesmo que em alguns casos elas não fossem consensuais e até alvo de muitas polêmicas. Por exemplo, quanto à própria idéia de repetir o tema, alguns/mas professores/as alertavam para o perigo que isso poderia representar, no sentido de ‘enquadrar’ e/ou ‘generalizar’ os temas, pois, além de se aproximar de uma prática muito comum em currículos mais engessados, quando repetem seus programas oficiais (TORRES SANTOMÉ, 1998), acabaria descaracterizando aspectos fundamentais no trabalho com projetos – a participação e, até mesmo, a prioridade dos/as alunos/as na escolha desses temas e a contextualização das pesquisas e discussões.

Já no caso da questão do tempo destinado ao trabalho pessoal, vários/as docentes repetiam com toda a ênfase que esse era um momento riquíssimo e que

não gostariam, sob nenhuma hipótese, de ‘abrir mão’ dos dois tempos diários para a sua realização.

Nessa perspectiva, reitero que minha tentativa foi sempre caminhar no sentido de compreender como seus protagonistas entendiam esse novo modo de trabalhar na escola para, a partir disso, construir conhecimentos em torno da temática da organização e/ou reorganização do currículo, do conhecimento e da prática escolar – dimensões que acredito estão intimamente relacionadas à experiência do Amanhecer. Aproveito para sublinhar que não se trata de ter feito uma avaliação, por mais que possa existir uma vinculação entre mudança, inovação e avaliação (HERNÁNDEZ e OUTROS, 2000). Muitas vezes ao longo do meu trabalho de campo, procurei deixar claro que eu não estava ali para avaliar, mas para compreender os ‘acontecimentos’.

5.2

Os projetos de investigação: sobre princípios, rotinas, práticas...

O incentivo à construção coletiva, às atitudes de reflexão e crítica, à participação ativa e autônoma, bem como o esforço para promover a contextualização das atividades/ações, a interdisciplinaridade, a integração de conteúdos e de conhecimentos, o diálogo intercultural, o diálogo entre escola e sociedade/realidade e entre aprendizagem e transformação da realidade, a adequação entre o que se faz na escola e o que o tempo e o mundo do aluno exigem são princípios que fundamentam e devem nortear o trabalho no Amanhecer, segundo expressou a quase totalidade dos/as profissionais entrevistados/as, fossem eles/as integrantes da direção, da equipe técnica ou do corpo docente. Portanto, quando o tema se referia aos pressupostos que se constituíam no pano de fundo dos projetos de investigação, certa unidade de pensamento e discurso parecia marcar e aproximar esses sujeitos.

Até mesmo os/as alunos/as eram capazes de, nos seus próprios termos, identificarem alguns desses princípios como aqueles que marcavam a experiência que estavam vivendo no Colégio Amanhecer. Era comum ouvi-los/as falar da importância de trabalhar em grupo até mesmo para entender e respeitar o outro, as possibilidades de integração de conhecimentos quando se trabalha nos projetos,

mas também a importância de aprofundar conteúdos nos momentos específicos das disciplinas e principalmente de aprender coisas que fizessem sentido para a vida fora da escola.

Ao mesmo tempo, parecia haver uma consciência também coletiva no sentido de que o Amanhecer estava mesmo construindo ‘uma experiência nova e desafiadora’.

É uma experiência que desestabiliza para o positivo. Esse trabalho com projetos é um trabalho que envolve muito o professor, no sentido que ele tem que estar ‘atenado’ a outras questões, não só as da sua matéria. Acho isso muitíssimo interessante, embora muito trabalhoso, É muito trabalhoso, mas eu vejo que envolve os profissionais e até os pais [acho que aqui ela também está falando por ela mesma já que é professora e mãe de aluno/a] para estudar mais. Porque você tem que dar conta de assuntos que até então você não pensava em se dedicar tanto. Imagina um profissional de Geografia... Ele vai se dedicar mais aos assuntos de Geografia. Mas uma vez que está inserido nesse projeto, ele fica ‘atenado’ numa parte cultural mais ampla, nas coisas que estão acontecendo no mundo. Acho isso muito interessante. Desafiador num ótimo sentido. (professora Carlota – membro da equipe técnica – 26 de novembro de 2006)

Todavia, quando solicitados/as a descreverem as suas características de natureza mais operacionais ou instigados/as a comentarem aspectos relacionados à sua vivência cotidiana com os projetos de investigação, pude identificar, particularmente no caso dos/as educadores/as, além de várias opiniões convergentes, algumas diferenças e até divergências, mesmo que às vezes sutis. Por sua vez, também foi possível constatar aproximações e distanciamentos entre os depoimentos e o que eu observei e registrei no cotidiano do trabalho centrado nos projetos de investigação.

A propósito e antes de mergulhar nas minhas análises mais detalhadas, creio que é preciso responder à questão: por que o termo projetos de investigação quando a literatura de um modo geral registra as expressões projetos de trabalho ou projetos didáticos? Os próprios autores Hernández e Ventura (1998), que como já disse, serviram de ponto de partida para o Amanhecer, usam a expressão ‘projetos de trabalho’. E a resposta parece estar relacionada, em primeiro lugar, à idéia de criar algo que seja próprio do Amanhecer, quer dizer, que dê identidade à sua experiência. Nessa direção, o depoimento, a seguir, é bastante expressivo.

[...] Sempre foi uma proposta do Amanhecer evidenciar que o seu caminho e suas opções eram singulares, próprias, que dialogavam com outras que estavam sendo vistas ou na academia ou nas experiências de outras escolas, mas estava buscando seu próprio caminho. Portanto, a gente não quis adotar, nessa

experiência, o nome projetos de trabalho, porque não era uma transposição direta da experiência do Fernando Hernández. Era uma experiência que buscava utilizar idéias e procedimentos dos projetos de trabalho tal qual o Hernandez propunha, mas não era igual. Como não é hoje. Então por isso usamos a expressão projetos de investigação, que era para marcar a diferença, que não era qualquer projeto. Era um projeto fruto de uma pesquisa. Uma pesquisa que valorizava o método científico. Que dialogava com diversas linguagens. Enfim, tinha um pouco o nosso jeito de caminhar. (professora Marta – membro da equipe técnica – 9 de novembro de 2006)

Mas há respostas que também justificavam o uso da expressão projetos de investigação associada ao que para a sua equipe parecia ser fundamental: promover um trabalho pedagógico que valorizasse sobremaneira as pesquisas realizadas pelos/as alunos/as, a descoberta, o aprender a aprender, gerando possibilidades de construção de autonomia e também de conhecimentos. Trechos de outros depoimentos são bons exemplos para sistematizar as explicações que foram dadas nessa linha.

Eu acho que é porque investiga a vida. A vida cultural, a vida acadêmica, a vida social. Você está pesquisando, você está investigando novos assuntos, procurando saber... Eu acho que a investigação vem daí, tentar descobrir, tentar saber mais. (Carlota – membro da equipe técnica – 29 de novembro de 2006)

Definir que o projeto seria um projeto de investigação foi uma perspectiva que veio para atender a uma convicção que a instituição tem de que o conhecimento é construído através ou a partir da investigação também. Quer dizer, essa é uma perspectiva. Uma faceta da construção do conhecimento é a investigação. É buscar e construir o conhecimento. É buscar como os conhecimentos foram construídos historicamente pela sociedade e como estão sendo reconstruídos. (Mateus – professor de Geografia – 8 de novembro de 2006)

Entendo, portanto que, apesar da adoção de nomes diferentes, tanto no Amanhecer como para os autores espanhóis, que foram sua fonte de inspiração, o que prevalece é a idéia de que o trabalho centrado em projetos pode facilitar uma maior conexão entre o que se aprende na escola, as preocupações e/ou questões dos/as alunos/as e os problemas que acontecem fora da escola, além de poder fazer dos/as discentes protagonistas de sua aprendizagem (HERNÁNDEZ, 1998).

Considero que, como Hernández (1998, p. 22), a equipe do Colégio Amanhecer reconhece o projeto

Como um procedimento de trabalho que diz respeito ao processo de dar forma a uma idéia que está no horizonte, mas que admite modificações, está em diálogo permanente com o contexto, com as circunstâncias e com os indivíduos que, de uma maneira ou de outra, vão contribuir para esse processo.

E, enquanto Hernández (1998) justifica o complemento ‘de trabalho’, entre outras considerações, para se opor ao espontaneísmo, ou à descoberta apenas prazerosa, o Amanhecer valoriza o termo ‘de investigação’ que, sem deixar de fora a noção de trabalho (e as crianças e os adolescentes trabalham muito), prioriza o procedimento da pesquisa⁴⁶, inclusive como um recurso para tornar as aprendizagens mais significativas (TORRES SANTOMÉ, 1998).

Um procedimento que, na prática do Amanhecer, segundo alguns/mas professores/as, ainda precisaria ser aperfeiçoado.

[...] Essa questão da investigação ela está um pouco problemática, até o momento. Porque para investigar tem que ter uma questão ou tem que ter alguma coisa que me preocupa. E a gente ainda não conseguiu fazer com que os alunos, pelo menos de 5ª série, elaborem questões. Eu acho que nas outras séries talvez já tenham conseguido, mas talvez seja mais difícil fazer isso com a 5ª série, que eles tenham uma questão para pesquisar. Então nem sempre isso fica claro para eles. (Luana – professora de História – 16 de dezembro de 2006)

Nesse contexto, um aspecto que parece ser relevante no caso do Amanhecer é o incentivo à participação intensa e ativa dos/as alunos/as na concretização de pesquisas – o que poderia ser identificado, inclusive, como um dos elementos centrais e configuradores dos processos de ensinar e aprender naquela escola.

A opção pela expressão projetos de investigação estaria, então, intimamente relacionada aos conceitos de ensinar e aprender valorizados pelo Amanhecer e assim sistematizados pelas suas próprias orientadoras pedagógicas:

Aprender se constitui num processo ativo, que possibilita inserção social, proporciona elaboração e reelaborações de significados sobre um objeto ou sobre a realidade, a partir de experiências pessoais e interações com o contexto sócio-cultural. [...] Ensinar é desafiar, despertando desejos e buscas para o conhecimento diverso, aprofundado e carregado de sentido de viver, de conviver e comprometer-se (DIAS e OUTROS, 2004, p. 230).

⁴⁶Como Lüdke e André (1986, p. 1 e 2), reconheço que muitas vezes tem se banalizado o uso do termo pesquisa, inclusive no âmbito da escola, chamando de pesquisa atividades de simples consultas a diferentes fontes. Entretanto, me parece que a equipe do Amanhecer quer superar essa dimensão para caminhar no sentido de que seus/suas alunos/as aprendam a realizar o que essas autoras chamam de uma ‘verdadeira pesquisa’. Ou seja, uma pesquisa que envolve confronto entre dados, evidências, informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado sobre esse mesmo assunto, que tem uma questão e acontece a partir do estudo de um problema. “Trata-se de uma ocasião privilegiada reunindo o pensamento e a ação de uma pessoa ou de um grupo, no esforço de elaborar conhecimento de aspectos da realidade que deverão servir para a composição de soluções propostas aos seus problemas”. Todavia, não se pode esquecer que se trata de uma turma de quinta série em processo de aprendizagem, inclusive do que seja fazer pesquisa.

Entendo desse modo, que a experiência do Amanhecer propõe superar a noção de projeto apenas como estratégia didática, para incorporar uma maneira

concreta de proceder, de aplicar o pensamento, de levar a termo uma pesquisa, com a finalidade de conhecer a realidade, de compreender o sentido de determinados fatos, de interpretar corretamente os dados da experiência, de resolver um problema, uma questão (HERNÁNDEZ, 1998, p. 75).

E pode ser compreendida, então, como uma experiência que abre caminho para reposicionar o conhecimento escolar e a própria função da escola (HERNÁNDEZ, 1998), na medida em que procura favorecer a busca das informações disponíveis em vários meios e/ou linguagens, bem como a sua transformação em conhecimentos, que ajudem os/as alunos/as a uma melhor inserção crítica no mundo em que vivem, como destacou a professora Manuela (membro da equipe de direção), durante sua entrevista.

[...] foi uma mudança para fazer um aluno mais ativo, mais construtor do seu conhecimento. Usando os meios que esse mundo de hoje está oferecendo. Que são muitos. E a gente tem que ter um olhar crítico sobre eles, mas que são meios muito poderosos e muito importantes, se a gente souber utilizar bem... (24 de abril de 2007)

Uma proposta que pressupõe uma concepção de conhecimento que valoriza a idéia de que é o/a aluno/a quem constrói conhecimentos, a partir das relações que ele/a estabelece com o ‘outro’ e com diferentes tipos de experiências e que, portanto, pressupõe ‘uma outra concepção de sociedade’, como expressaram vários/as professores/as. E, nesse sentido, pode ser compreendida como uma proposta que, além de ser

Um guia aberto à intervenção educativa, incluem as aprendizagens que os alunos efetuam à margem das intenções do corpo docente, quer seja pelas relações de comunicação estabelecidas com seus pares, com os professores e os adultos, quer seja pelo acesso a uma maior variedade de recursos (livros, filmes, laboratórios, oficinas, visitas, excursões, etc.) que lhes proporcionam possibilidades que não podemos prever totalmente (TORRES SANTOMÉ, 1998, p. 28 e 29).

Por outro lado, a preocupação de desenvolver habilidades de investigação e a valorização do conhecimento científico são elementos que parecem sempre estiveram presentes na prática pedagógica do Colégio Amanhecer. Nesse sentido, a expressão projetos de investigação pode ser interpretada também como uma maneira de articular um aspecto central e profundamente enraizado nas

concepções pedagógicas dos/as professores/as, especialmente daqueles/as que têm mais experiência no Amanhecer com a inovação que se pretende introduzir.

Para poder avançar ainda mais as minhas análises acerca dessa experiência do Colégio Amanhecer, busquei compreender de modo específico as características mais operacionais dos projetos de investigação, procurando identificar e entender os dispositivos e/ou as estratégias utilizadas para a sua concretização, bem como quais eram as implicações, prioritariamente em termos da reorganização do currículo, do conhecimento e da prática escolar.

5.2.1 Um panorama geral

Levando em conta a análise e a interpretação dos depoimentos feitos durante as entrevistas, posso afirmar que, no Amanhecer, existiam diferentes maneiras de ‘relatar’ e até mesmo viver essas características.

Havia professores/as, por exemplo, que sublinhavam que os projetos foram concebidos, para abranger dois momentos distintos – trabalho pessoal (com 10 horas semanais) e estudo específico das disciplinas (com 20 horas semanais) – mas que, em longo prazo, eles deveriam se constituir e/ou se fundir em um só momento, com as características do que acontece principalmente no trabalho pessoal, de modo a valorizar uma perspectiva mais integradora do currículo.

Inicialmente ele foi construído dessa maneira, de uma forma separada. Até para você não fazer aquela mudança brusca, uma mudança radical. [...] Como é que você chega para um professor que nunca trabalhou de outra forma antes e diz: “agora a gente não trabalha mais assim, vai ser desse outro jeito.” Isso não existe. Você não pode tirar toda uma construção própria de conhecimento de um profissional. Então foi proposto, inicialmente, trabalhar com um momento de trabalho pessoal, onde ele estaria aprendendo junto com os alunos essa nova proposta, esse novo jeito de fazer, sem tirar o fazer que ele já tinha construído e sabia fazer. Mas com a intenção de que na hora que eles pudessem ter internalizado, se apropriado dessa outra maneira de fazer, eles pudessem transferir, quer dizer, pudessem fazer uma transferência de aprendizagem para a maneira de trabalhar com a própria disciplina. A gente realmente acreditava que isso poderia ser feito, em longo prazo. Nada pode ser rápido. Acredito que ainda exista essa crença. Não é nem crença. Acho que é mais do que isso, é uma meta. Acho que inicialmente tinha um sonho de ser assim. Fazer uma coisa só, transformar tudo no momento do trabalho pessoal. (professora Nazaré – membro da equipe técnica – 7 de novembro de 2006)

Mesmo que, nesse caso, existissem aqueles/as, inclusive a professora Nazaré, que acreditavam que aprenderam com a própria experiência que a fusão desses momentos não precisaria necessariamente acontecer. Ao contrário, eles poderiam ser mantidos separados, mas articulados, por exemplo, pelo modo de trabalhar, ou seja, pelo uso de uma estratégia metodológica similar nos dois momentos.

Como a gente iniciou esse processo aprendendo também, mesmo a equipe técnica que implementou, nós também estamos aprendendo junto com os professores, a gente está vendo agora que não necessariamente precisa modificar isso. Você não precisa tirar as disciplinas também. [...] Hoje eu vejo os professores no momento específico das suas disciplinas, adotando critérios adotados no momento do trabalho pessoal. Quer dizer, já está acontecendo uma apropriação dessa maneira de fazer. Hoje eu não vejo ser necessário, portanto, ser só como no momento do trabalho pessoal, porque eu acho que o importante é como fazer. Você pode ter a disciplina, até porque nós não podemos fazer mudanças tão radicais. (professora Nazaré – membro da equipe técnica – 7 de novembro de 2006)

E grande parte da justificativa, nesse caso, estava relacionada à formação dos/as professores/as (ainda como especialistas) e às expectativas da sociedade.

Porque a sociedade ainda não se apropriou disso. Seria também você fugir um pouco dessa realidade de uma sociedade que ainda dá valor ao conhecimento específico, às disciplinas, à faculdade que vai formar esse especialista. [...] Porque por mais que a gente acredite... E eu acredito nisso piamente de que quando você prepara uma criança para pensar, para pesquisar, ela aprende qualquer coisa. Ela vai estudar e vai pegar aquele conteúdo específico de uma forma até mais fácil do que o outro que vem mais fragmentado. Só que a gente tem que ver que também a gente não pode viver num mundo a parte de um mundo real. Então eu acho que a gente ainda pode viver com esses dois momentos - dois tempos do trabalho pessoal e mais os das disciplinas, mas com uma só maneira de trabalhar. (professora Nazaré – membro da equipe técnica – 7 de novembro de 2006)

Para alguns/mas professores/as, entretanto, a presença desses dois momentos em articulação enriqueceria o trabalho.

[...] A grande questão que está em discussão e que é a riqueza desse trabalho é que o mesmo professor pode se ver nas duas realidades. E ao se colocar nessa posição distinta, de um lugar e de outro, ele também percebe que ele pode incorporar as duas lógicas, que não são lógicas excludentes. (professora Marta – membro da equipe técnica – 9 de novembro de 2006)

Contudo, havia outros/as professores/as que, apesar de reconhecerem a importância estratégica da existência e/ou presença desses dois momentos na fase inicial da experiência e que a sua fusão para formar um todo integrado poderia

ocorrer progressivamente, entendiam que mantê-los separados era algo inadequado.

[...] Eu acho que a gente ainda convive com uma coisa um pouco esquizofrênica... Existe ainda, o momento da aula específica, onde eu não troco com quase ninguém. Onde eu troco basicamente com os alunos ou com os meus pares da área. Com outros professores de Geografia ou com a coordenação de Geografia do colégio. Eu acho que isso faz parte... Essa esquizofrenia, eu acho que ela faz parte do processo. [...] Para existir essa mudança de paradigma que eu me referi um pouco antes, a gente tem que ir passo a passo. E eu acho que os passos que se exigem nesses momentos são esses. Quer dizer, de você conviver com duas situações diferenciadas. (Mateus – professor de Geografia – 8 de novembro de 2006)

Para esses/as docentes, o projeto ainda estaria acontecendo apenas ou, no mínimo, de modo mais explícito no momento do trabalho pessoal, comprometendo, nesse caso, a vivência de um currículo integrado, cujas vantagens eram constantemente enfatizadas pela equipe.

[...] Eu acho que o projeto ainda está muito mais centrado no momento do trabalho pessoal e é nesse momento que essa troca, que essa 'dialogia', ela acontece com maior evidência. Eu acho que no momento do trabalho específico, que é o trabalho de Geografia, de História, de Língua Portuguesa, de Matemática... Eu acho que é uma intenção do colégio isso acontecer [ele está se referindo à dialogia], mas ainda não acontece da forma como acontece com o momento do trabalho pessoal. Então, por isso que eu falo da esquizofrenia, de você ainda conviver com dois modelos simultaneamente, com dois modelos de trabalho pedagógico acontecendo simultaneamente, dentro do mesmo espaço, ao mesmo tempo e sendo conduzido pelas mesmas pessoas. (Mateus – professor de Geografia – 8 de novembro de 2006)

Entretanto, mais do que serem caracterizados pela presença desses dois momentos que deveriam coexistir e se articular ou se transformarem em um só, o que me parece ser relevante nas descrições dos projetos, feitas pelos/as profissionais do Amanhecer, era a valorização de espaços/momentos para 'promover' e 'viver' essa integração, como uma modalidade de organização e desenvolvimento curricular, que como afirma Torres Santomé (1998, p. 187) poderia contribuir para o atendimento

Às necessidades de alunos e alunas de compreender a sociedade na qual vivem, favorecendo conseqüentemente o desenvolvimento de diversas aptidões, tanto técnicas como sociais, que os ajudem em sua localização dentro da comunidade como pessoas autônomas, críticas, democráticas e solidárias.

São relatos que priorizavam o currículo integrado, seja pela via metodológica, que põe ênfase nas pesquisas protagonizadas pelos/as alunos/as,

seja pelo modo como os conteúdos/conhecimentos são tratados, priorizando, nesse caso, uma organização em torno de temas, mas que, ao mesmo tempo, não descartavam as possibilidades de uma articulação com a organização disciplinar, como sublinha esse depoimento.

[...] Os projetos de trabalho ou qualquer outra experiência que não seja essa podem vir a serem elementos que ajudem a integração de áreas de conhecimento muito distintas. Então pode ser um pretexto que busca uma discussão de integração. Que pode se integrar de forma conceitual, metodológica, procedimental. Só que no Amanhecer a gente fez uma opção, talvez a mais difícil, mas que busca maior diálogo, que preserva identidade das disciplinas e seus objetos de estudo e ainda constrói um outro espaço que é o do projeto. Então essa é uma forma, poderia haver outras. (professora Marta – membro da equipe técnica – 9 de novembro de 2006)

São depoimentos que, inclusive, põem em destaque que essa outra maneira de conceber e realizar as atividades e/ou ações escolares estava a serviço de objetivos muito mais amplos e complexos.

Eu acho que o inegociável é o caráter investigativo dessa proposta e esse princípio ético que orienta a ação. A gente não pode mais entrar em sala de aula achando que o importante é que o nosso aluno aprenda Matemática ou Geografia. [...] A Geografia para mim ela é um pretexto. Ela é quase como uma desculpa. Ela não é o mais importante. [...] O mais importante é que o aluno se constitua enquanto sujeito, sujeito que vive em sociedade, que tem direitos e deveres, respeita o próximo, que é preocupado e comprometido com o outro, com o diferente, que respeita as diferenças, que não acha que diferença é igual à desigualdade, que um é maior e o outro é menor, um é melhor e o outro é pior. (Mateus – Professor de Geografia – 8 de novembro de 2006)

Vale acrescentar, por sua vez, que havia alguns/mas profissionais da 5ª série (poucos é verdade) que acreditavam que os projetos se caracterizavam pela realização do momento do trabalho pessoal, mas que ele podia e deveria afetar o trabalho com as disciplinas específicas.

[...] O projeto se traduz no tempo do trabalho pessoal. São dois tempos diários. Todo dia dois tempos. Onde o aluno vai aprender a aprender. Ele vai pesquisar. E aí ele vai procurar saber... Ele vai procurar estudar de outras maneiras. E todas as matérias juntas. [...] Eu tive que aprender a pensar mais como inserir na minha matéria qualquer outro tema, que a gente estivesse usando no trabalho pessoal. Eu tive que aprender a levar para o trabalho pessoal a minha matéria. Eu tive que aprender a dialogar com os outros professores das outras matérias. Por exemplo, hoje em dia, até eu já conversei isso com a nossa orientadora, que no primeiro ano que eu trabalhava aqui, eu procurava inserir [ela está se referindo às atividades do trabalho pessoal], as atividades relativas a inglês somente, pura e simplesmente. Hoje em dia, todo mundo na reunião [de planejamento do trabalho pessoal] já faz atividades variadas. Eu não preciso ficar só no inglês, porque eu sou de inglês. Eu posso ir lá e dar um pitaco de Geografia, mesmo sem entender. Mas é todo mundo construindo junto o

momento do trabalho pessoal. (Gilda – professora de Inglês – 6 de novembro de 2006)

Posso dizer, então, que os projetos no Amanhecer, tal como são ‘anunciados’ pela maioria de sua equipe, valorizavam sim uma reorganização curricular na perspectiva da integração, sem, contudo romper com a base disciplinar.

Eu acho que a gente já deu um grande salto. O projeto está acontecendo bastante de 7h às 12h e 30min, mas há um tendência em se pensar que é só no trabalho pessoal, nos dois tempos de trabalho pessoal, mas não é verdade. Eu já vejo que os links na sala de aula, nos tempos específicos, já estão sendo feitos, os alunos também às vezes me dão esse feedback dizendo: Carlota, na aula de Geografia, (só para dar um exemplo) eu vi que o professor pegou muito do tema que está no trabalho pessoal. Então eles já fazem essa relação, quer dizer, que a aula de Geografia está ligada com o assunto que eles estão pesquisando e estudando no trabalho pessoal, que a Língua Portuguesa também está ligada. Porque a idéia é essa: desenvolver os dois momentos e fazer com que as coisas tenham essa ligação, essa relação. (professora Carlota – membro da equipe técnica – 29 de novembro de 2006)

Os/as próprios/as alunos/as confirmaram essa afirmação.

É assim: eles, os professores, eles dão a matéria em função do trabalho pessoal. Quem estiver estudando folclore, o Mateus de Geografia, vai e dá alguma coisa de Geografia sobre o folclore. A Nair de Artes vai e dá sobre folclore também. [...] Todas as atividades que os professores dão têm alguma coisa relacionada com o trabalho pessoal. Em todas as provas tem uma questão final que normalmente, tem a ver com trabalho pessoal. Então está tudo meio que ligado. (aluno/a do grupo II – entrevista coletiva – 22 de novembro de 2006)

E o que parece, então, ser significativo nessas diversas descrições é a intenção de promover o diálogo entre os conhecimentos que são frutos das experiências e das pesquisas realizadas pelos/as alunos/as, entre esses conhecimentos e aqueles que são específicos das disciplinas e também entre os próprios conhecimentos das diferentes disciplinas.

Em outras palavras, o que os/as profissionais do Amanhecer pareciam acreditar/desejar era que a prática com os projetos, coerente com os seus princípios, pudesse favorecer um trabalho com diferentes conhecimentos, oriundos de diferentes práticas e/ou áreas e que, como afirma Torres Santomé (1998, p. 125),

Deverão entrelaçar-se, complementar-se e reforçar-se mutuamente, para contribuir de modo mais eficaz e significativo com esse trabalho de construção e reconstrução do conhecimento e dos conceitos, habilidades, atitudes, valores,

hábitos que uma sociedade estabelece democraticamente ao considerá-los necessários para uma vida mais digna, ativa, autônoma, solidária e democrática.

Nessa perspectiva, a busca da integração curricular e da interdisciplinaridade, cuja riqueza, como aponta esse mesmo autor, depende do grau de desenvolvimento atingido pelas disciplinas, pareciam ser, no Colégio Amanhecer, faces de uma mesma moeda. Cabe ressaltar, nesse caso, que estou considerando que o currículo integrado⁴⁷ pode ser interdisciplinar⁴⁸, mas também temático, podendo acontecer mediante projetos, entre outras modalidades (TORRES SANTOMÉ, 1998) e que, portanto, a proposta de integração curricular concebida pela escola estaria acontecendo pela via temática em articulação com a perspectiva interdisciplinar, o que provavelmente acabava criando mesmo algo muito próprio, quer dizer, muito específico da experiência daquela escola, como sugere o depoimento a seguir.

Hoje em dia eu digo que não é nem currículo integrado, nem organização disciplinar, é uma terceira coisa, porque o currículo integrado tal qual a academia discute não é o que a gente faz. Para a academia ele tem referenciais mais nítidos, mais bem definidos, que não se configuram tal qual se propõe aqui. Tão pouco acho que o currículo por disciplina é o que gente tem hoje, porque ele já não acontece mais daquela forma. Já não é mais a organização curricular disciplinar que se tinha antes. Então suponho que ao falar em articular uma coisa com outra, que utiliza elementos do currículo integrado e também elementos do currículo por disciplina, essa forma de articular que utiliza algumas questões de um e de outro já configura uma terceira coisa. Uma terceira coisa, mas com um sentido próprio e muito específico das experiências que vão acontecendo em cada lugar. [...] E essa articulação já deu um mix. E esse mix pressupõe fundamentos que se reconstróem. São pessoas ali que tem um estilo próprio, um

⁴⁷Reconheço como Torres Santomé (1998, p. 193 e 206 a 208) que existem duas modalidades clássicas de integração de currículo, ou seja, os centros de interesse propostos por Decroly e ainda utilizados em várias escolas e também o método de projetos, sugerido por Kilpatrick. Ainda em consonância com esse autor, considero que, a partir desses dois modelos, outras propostas de integração foram surgindo, tais como: (1) integração correlacionando as disciplinas escolares, mas respeitando as características que as distinguem; (2) integração através de temas, tópicos ou idéias, em torno do qual uma ampla gama de conteúdos e conhecimentos se integra, nesse caso, não existiriam as disciplinas escolares; (3) integração em torno de uma questão da vida prática e diária, cujos conteúdos/conhecimentos vão sendo construídos para responder à(s) questão(ões) formulada(s)/selecionada(s) e que da mesma maneira que na versão anterior não mantém as disciplinas escolares; (4) integração por áreas de conhecimentos, muito comum quando se cria uma única disciplina integrando conhecimentos afins, por exemplo, Ciências da Natureza ou Educação Artística, entre outras modalidades possíveis. Nesse sentido, entendo que é possível considerar que o currículo interdisciplinar (que sugere uma articulação e/ou correlação e/ou diálogo entre as diferentes disciplinas escolares) como uma das modalidades de currículo integrado e a integração através de temas ou questões que dispensa as disciplinas enquanto tecnologia de organização dos conteúdos/conhecimentos como uma outra possibilidade de integração.

⁴⁸Cabe ressaltar que não desconheço que além da categoria interdisciplinar, existem outras como a multidisciplinar, transdisciplinar e pluridisciplinar. Contudo, optei por não entrar nessa discussão e não estabelecer essas diferenciações no âmbito desse estudo.

sentido próprio e essa experiência por ser única, ela já é uma terceira categoria, que é mais do que uma articulação. (professora Marta – membro da equipe técnica – 9 de novembro de 2006)

Vale dizer que também pude observar no cotidiano da prática educativa esforços em torno desse movimento pela integração que se expressava, tanto na adoção de procedimentos didáticos nos momentos dos estudos específicos das disciplinas semelhantes àqueles usados no trabalho pessoal (com ênfase na pesquisa e no uso de diferentes linguagens), como pelo esforço para fazer *links* entre os conteúdos/conhecimentos trabalhados nos dois momentos.

Um exemplo que acredito é bastante emblemático desse esforço integrador está relacionado à construção do que a equipe denominava de mapa conceitual.

Explicando melhor: depois que o tema do projeto era escolhido⁴⁹, os/as professores/as elaboravam um mapa, indicando alguns conceitos que deveriam ser priorizados no desenvolvimento do projeto em questão, bem como em que disciplinas esses conceitos poderiam também ser trabalhados e/ou ampliados, tal como aparece em um dos meus registros do diário de campo.

A equipe está reunida. Hoje o principal objetivo é a elaboração do mapa conceitual e depois de muito debate eles chegaram à seguinte síntese.

Mapa conceitual - 5ª série 2006.1

Projeto escolhido - RIO DE RIQUEZAS: NATUREZA E CULTURA CARIOCA
 Conceitos a serem trabalhados: Paisagem Natural e Cultural (Geografia e História). Diferentes Linguagens e Diálogo Intercultural (Língua Portuguesa, Artes e História). Ecossistemas (Ciências, Ed. Religiosa, Geografia). Estrangeirismos: língua e modo de vida (Língua Estrangeira, Língua Portuguesa, e Educação Física). Desequilíbrio Ambiental e Ciclo da Água (Ciências, Ed. Religiosa, Língua Estrangeira). Tratamento da Informação (Matemática e Geografia). Cultura Esportiva (Educação Física, Língua Estrangeira e História). Inclusão e Exclusão (Ed. Religiosa, Língua Portuguesa, História e Educação Física). Espaço Urbano, Espaço Público e Privado, Patrimônio (História, Geografia, Ed. Religiosa) (29 de novembro de 2005)

⁴⁹Para a escolha do tema dos projetos os/as alunos eram chamados a sugerir o que gostariam de pesquisar/estudar. As três listas (uma de cada turma) com as sugestões das crianças eram analisadas pela equipe responsável. Nesse momento, os temas afins iam sendo agrupados e os mais recorrentes destacados. A seleção final do tema principal do projeto era feita pelos/as professores/as que buscavam já nessa fase uma articulação com os assuntos que constavam de suas listas dos conteúdos específicos e definidos como aqueles conhecimentos que deveriam ser trabalhados na 5ª série. Era como se existissem duas listas que deveriam se integrar: a lista dos alunos e aquela que os/as professores/as entendiam fazer parte do currículo adotado.

Também os/as entrevistados/as pareciam comungar com essa interpretação.

Eu sinto que esse é o caminho [ela está se referindo ao planejamento conjunto e ao esforço de integrar as áreas]. Eu acho que a gente vai chegar lá. Cada vez mais. Por isso a importância do mapa conceitual, porque ali, no mapa conceitual, necessariamente, a gente vai encaixando. E vai encaixando duas ou três ou, às vezes, até mais disciplinas em um determinado conceito. [...] É uma integração assim com todas as disciplinas ao mesmo tempo, para o aluno ter uma visão de que ele está, ao mesmo tempo, trabalhando Linguagem, um conceito de Geografia, um conceito de Matemática... [...] A gente consegue fazer isso bem. (Wanda – professora de Português – 16 de novembro de 2006)

Nesse sentido, que é possível reconhecer a elaboração desse mapa conceitual e, conseqüentemente, a definição do índice⁵⁰ dos projetos de investigação como alguns dos mecanismos que eram adotados pela equipe do Amanhecer, para possibilitar a integração tão desejada, não só entre os conhecimentos oriundos das pesquisas temáticas e dos estudos disciplinares específicos, como também entre os dois momentos, Um dos meus registros é bastante expressivo.

O grupo começou a discussão conforme a pauta do dia: Projeto 5ª série – 2006.2 Wanda (de Português) começa a escrever, no quadro, o detalhamento do índice do projeto. *Título provisório – Almanaque brasileiro: arquitetando os últimos 50 anos. Índice: (1) Cultura (música, artes plásticas, esportes, moda e culinária). (2) Natureza (animais em extinção, plantas medicinais, frutas brasileiras.* Wanda explica a proposta que está no quadro. E ela sublinha: o formato Almanaque sugere um painel. Marta (da equipe técnica) lembra que as categorias – Cultura e Natureza – são as mesmas do 1º semestre. Wanda já vai tentando fazer *links* com produtos para a culminância. Nelson (de Ed. Física) entra para destacar as abordagens dos subtemas. Por exemplo: esporte (história do vôlei, do futebol e da fórmula um). Agora Marta pergunta a Luiza (de Ciências) se os subtemas e/ou assuntos do trabalho pessoal são os mesmos da sua disciplina. Luiza diz que sim que poderá fazer tranquilamente os *links* entre trabalho pessoal e a sua disciplina. (10 de julho de 2006)

É oportuno reiterar que entendo que todo esse o movimento que estava acontecendo no Colégio Amanhecer, na perspectiva da integração, dependia da natureza dos próprios projetos: quanto mais eles sugerissem problemas e/ou questões, cujas soluções e/ou respostas ultrapassassem os limites de uma especialidade determinada (TORRES SANTOMÉ, 1998), exigindo, nesse caso, conhecimentos de vários campos, maior a possibilidade dessa integração.

⁵⁰Trata-se do roteiro com os subtemas/assuntos a serem pesquisados/estudados, a partir do tema principal e gerador que constitui o projeto.

Marta, então chama a atenção que esse tema escolhido e os subtemas dificultam os *links* com História, Geografia (eles/as vão abordar outras coisas). Luiza afirma que no caso dela - que vai dar alimentos - o *link* é muito viável. Marta continua expressando sua preocupação sobre a possibilidade de História e Geografia ficarem à margem dos projetos. “Como o projeto se encontra fora da possibilidade de diálogo com História e Geografia isso é um complicador”, diz Marta. Luana (História) fala que vai trabalhar a questão medieval e que isso não aparece ou fica mais difícil a relação com os temas que estão sendo previstos para o trabalho pessoal. “Podemos ajustar o conteúdo ao tema? Temos que repensar isso. Gostaria que isso ficasse explicitado no desenvolvimento do índice e do seu plano de curso”, diz Marta. Luana ressalta que não pode falar da influência da Idade Medieval nos últimos 50 anos, mas que poderia estabelecer comparações entre o que marcava a Idade Medieval e o que marca os últimos 50 anos no Brasil. Luana acrescenta: “não estou fechada a trabalhar articulada com o projeto. Posso não discutir a temporalidade ou abrir mão de uma temporalidade. Tenho um programa aberto para incluir o índice que surge. Não é simples, mas posso tentar”. (10 de julho de 2006)

Além disso, os/as próprios/as professores/as reconheciam que era preciso fazer maiores esforços ainda, no sentido de ampliar a aproximação entre os dois momentos e, conseqüentemente, a integração entre os diversos conteúdos/conhecimentos neles trabalhados.

Eu acho que esta é uma discussão que tem que avançar, porque nem sempre a gente consegue ainda, porque a gente também se depara com conteúdos que nem sempre são possíveis trabalhar do ponto de vista investigativo, ou porque talvez a gente ainda não sabe e está descobrindo como é que se faz. Então, em certos momentos, parece que esses momentos se separam, mas a idéia é ser o máximo possível juntos, quer dizer, que caminhem juntos, articulados... Mas eu acho que é o ponto que a gente precisa refinar, precisa avançar mais. (Wanda – professora de Português – 16 de novembro de 2006)

A minha observação da prática também apontava para a necessidade de se fazer mais avanços nessa direção. Por exemplo, quando terminava o tempo destinado ao trabalho pessoal, pude registrar, várias vezes, o uso de expressões do tipo: “agora vamos começar nossa aula”, “acabou o trabalho pessoal, peguem seus livros e vamos continuar com a nossa matéria”. Gente está na hora da aula de... Outras vezes pude constatar a ausência de *links* entre o tema dos projetos e os assuntos trabalhados nos momentos específicos de estudos das disciplinas, principalmente, quando o assunto da ‘aula’ tinha um caráter mais instrumental, como sugere o registro a seguir.

Acabou o Trabalho Pessoal. Wanda (professora de Português) continua nessa turma para acompanhar o próximo tempo. Ela pede para eles abrirem o livro-texto na página 44. O trabalho pessoal ficou para trás. Wanda retoma a questão do verbo. Pede que eles peguem o caderno. Localiza que trabalhou os exercícios no dia 17/04 e vai retomá-los. “Fizemos cinco exercícios, corrigimos quatro e eu quero voltar ao exercício cinco da página 46. Quero retomar para

fazer algumas anotações.” Há uma ruptura entre o Trabalho Pessoal e a “aula”. Talvez não pudesse ser diferente, já que o assunto tem uma natureza muito específica. A professora explica que os exercícios feitos foram de flexão verbal. E retoma exemplo do livro-texto sobre o assunto. Faz registros no quadro. [...] Ela retoma a explicação relacionada à pessoa verbal – pede para ninguém anotar. Muitos estão prestando atenção. Wanda vai anotando no quadro e explicando o significado de cada pessoa verbal. Os alunos chamam a atenção sobre o não uso de “tu” e “vós”. E Wanda explica o que acontece e dá exemplos. Explica situando no tempo e no espaço. [...] Os alunos começam a fazer perguntas sobre alguns tratamentos, por exemplo: vós mecê... [...] Ela transcreve o conceito de verbo, flexão e detalha o significado de cada pessoa... Fala que por hoje é isso e pede para pegarem a agenda e abrirem no dia 05/05. (28 de abril de 2006)

Além disso, no dia-a-dia, pude observar que os dispositivos metodológicos que eram enfatizados nos diferentes momentos eram distintos. No momento do trabalho pessoal, a ênfase era na pesquisa e na produção dos/as próprios/as alunos/as. Eles/as eram os protagonistas sozinhos ou em pequenos grupos das variadas atividades propostas. Já as aulas expositivas e a resolução de exercícios individuais marcavam com intensidade os tempos destinados de modo específico aos estudos dos conteúdos das disciplinas.

Até mesmo provas e/ou exercícios usados para a avaliação da aprendizagem eram compartimentalizados por disciplinas e, segundo minhas análises, priorizavam os conhecimentos trabalhados nos momentos dos estudos disciplinares específicos, incorporando pouco - na maioria das vezes eram retratados apenas em só uma das questões - os assuntos pesquisados e estudados no trabalho pessoal.

Assim sendo, penso que talvez o Amanhecer estivesse vivendo uma fase de transição. Quer dizer: já tinha superado uma organização curricular exclusivamente disciplinar, ou de código seriado, ou por coleção (BERNSTEIN, 1998), onde as relações são mais hierarquizadas e as fronteiras entre os diversos conhecimentos são mais rígidas, e estava em pleno processo de construção de uma nova possibilidade de organização, que privilegiando um currículo mais integrado ou de código integrado (BERNSTEIN, 1998), procurava flexibilizar as fronteiras disciplinares (o que não quer dizer acabar com as disciplinas) e construir relações mais democráticas, tendo por base o desenvolvimento de todo um trabalho pedagógico centrado em projetos.

Não posso deixar de observar, todavia, que a opção de trabalhar por e com projetos de investigação, no sentido da integração curricular, mantendo, entretanto a organização por disciplinas, não pode ser entendida fora da possibilidade de

também estar associada à dificuldade da adoção de uma alternativa mais radical – por exemplo, só trabalhar a partir de e/ou com temas geradores de discussão, pesquisa e estudo – uma vez que, como ouvi algumas vezes, isso esbarraria na questão da formação dos/as próprios/as professores/as (especialistas nas suas áreas), na forma de sua contratação, efetivada por hora aula de uma determinada disciplina, na necessidade de redimensionar radicalmente tempos e espaços, o que nem sempre é muito simples, tendo em vista, inclusive, os limites administrativos e, particularmente, na questão das demandas sociais, como por exemplo, o vestibular, cujas cobranças são disciplinares.

Nesse contexto, não pude deixar de perguntar: por que então o que estava acontecendo no Colégio Amanhecer, de modo mais intenso e até prioritário, no momento do trabalho pessoal, como por exemplo: alunos/as pesquisando sistematicamente e produzindo suas próprias sínteses e conhecimentos, diferentes espaços de aprendizagem sendo utilizados, outras linguagens sendo valorizadas, conteúdos de diferentes áreas e/ou fontes de pesquisa sendo articulados, relações diversas sendo estabelecidas, não poderia acontecer também em um currículo organizado apenas por disciplina? E a resposta quase que unânime era que a opção pelos projetos tinha facilitado tudo isso, quer dizer, tinha criado melhores condições para que tudo isso acontecesse, mas que de modo relevante teria servido também como um ‘pretexto’ para incentivar o trabalho solidário, as construções coletivas e para desinstalar o grupo, provocando-o no sentido de valorizar novas posturas diante dos processos de ensinar e aprender e, conseqüentemente rever suas práticas, muitas vezes já cristalizadas.

Reitero que adotar os projetos na perspectiva da integração curricular, mas sem necessariamente eliminar e/ou romper com a organização por disciplinas foi o caminho escolhido pelo Colégio Amanhecer: um ‘caminho híbrido’, como ressaltou uma das entrevistadas, que parece indicar um estado de tensão e reflexão permanentes, tendo em vista os possíveis confrontos entre diferentes concepções e práticas.

Tensões e reflexões geradas, muitas vezes, pelas dificuldades e/ou desafios que os/as professores/as tinham que enfrentar, por exemplo, no momento de planejar e criar atividades que favorecessem, entre outros aspectos, a adequada articulação entre os temas geradores dos projetos de investigação e os currículos específicos das disciplinas. Dificuldades e/ou desafios que exigiam, inclusive,

rever posturas e convicções sobre pré-requisitos, seqüências, organização e distribuição dos conhecimentos escolares, bem como a própria concepção do que seria(m) este(s) conhecimento(s).

Questões que nem sempre eram muito fáceis de ser enfrentadas, considerando inclusive as concepções que cada um/a da equipe tinha a respeito de sua própria disciplina e dos diferentes momentos do projeto, e, ainda o grau de flexibilização (BERNSTEIN, 1998) para pensar em outra maneira de trabalhar, diferente daquela que estavam habituados, como sugere outro registro que fiz, durante uma dessas reuniões de planejamento:

A discussão agora é sobre como integrar trabalho pessoal e disciplina = projeto. A professora Wanda (Português) pergunta: Será que eu já informei para os alunos que projeto é tudo ou só trabalho pessoal? O professor Mateus (Geografia) comenta: 'a vida é compartimentalizada. Romper isso de uma vez só é utópico. A interdisciplinaridade é mais uma atitude do que um fato concreto. O movimento interdisciplinar vai ser passo a passo. A busca é o nosso mote. Não vai instituir isso por decreto. O que é isso: ser mais interdisciplinar e menos a minha área? O que é ser interdisciplinar? Isso é tão esquizofrênico que às vezes falo evaporação e os alunos dizem: isso não é Geografia é Ciências. A cultura é assim compartimentada. Como mudar isso? Eu não posso "falar" pela Maria ou pela Joana'. Ele está se referindo a professoras de outras matérias. Marta (da equipe técnica) fala que é preciso e vai voltar a essa discussão e que "apenas" está chamando atenção para a necessidade de buscar isso. (13 de março de 2006)

Questões que exigiam, portanto, todo um novo olhar e uma nova disposição para superar determinadas concepções de conhecimento e disciplina escolares, de currículo e até mesmo do formato escolar (CANÁRIO, 2006) que muitas vezes prevalecem no cotidiano da escola.

Esse trabalho por projetos... Tem que estar internalizado nas pessoas porque esse trabalho vai requerer um novo movimento - interno e externo - muito diferente do que os professores foram habituados e os alunos também. É um movimento de sair de si. É um movimento de sair do que se chamava a sala de aula... Hoje eu vejo que a sala de aula transcende a parede da sala. A sala de aula é o corredor, a sala de aula é a biblioteca, a sala de aula é laboratório de informática, a sala de aula é um laboratório de recursos audiovisuais, a sala de aula é o recreio. Então eu diria que é essa nova idéia de sala de aula e também uma diferente idéia do que é ensinar e do que é aprender. [...] E eu considero que a gente aqui na escola ainda está num momento de transição, porque não é fácil uma mudança, uma pessoa foi formada de uma maneira, por mais que ela esteja mergulhada no trabalho, ela traz dentro de si uma herança de formação que são raízes muito profundas, até ela fazer essa mudança, essa inserção total e absoluta nessa nova idéia, nessa nova concepção, é uma coisa que leva um tempo. (professora Carlota – membro da equipe técnica – 29 de novembro de 2006)

Cabe aqui comentar que muitos relatos feitos pela equipe do colégio apontavam para uma concepção de conhecimento escolar, que privilegiava a idéia de que ele é uma construção, fruto do diálogo/embate entre diversos conhecimentos que são produzidos em diferentes instâncias de socialização e não apenas uma seleção e/ou uma reprodução simplificada dos conhecimentos gerados nas suas disciplinas de referência (LOPES, 1999a), embora, em várias oportunidades, muitos deles/as tenham feito comentários acerca da importância, na constituição/construção desses conhecimentos escolares, do que eles/as chamavam de ‘conhecimentos científicos’ e/ou ‘sistematizados’ e/ou ‘formais’, e/ou ‘norma culta’ e/ou ainda um ‘código mais elaborado’, entre outras expressões, porque sua aquisição, além ser um direito das/os crianças/adolescentes, também estava relacionada à identidade e/ou ao papel da escola.

Ao mesmo tempo, constatei que vários/as entrevistados/as reconheciam que, no contexto da prática escolar, não era possível ‘virar as costas’, ou seja, ‘fechar os olhos’ para a importância de dialogar com os conhecimentos oriundos das experiências e/ou da vida cotidiana, pois isso era condição fundamental para que o aprendizado fizesse sentido, ou seja, fosse significativo, aproximando escola e realidade, mas que era necessário criar condições para que os/as alunos/as pudessem, como afirmam (MOREIRA e CANDAU, 2007, p. 21) ir, “além dos referentes presentes no seu mundo cotidiano, assumindo-o e ampliando-o, transformando-se, assim, em um sujeito ativo na mudança de seu contexto.”

Os depoimentos, a seguir, são bons exemplos do que a equipe pensava acerca do conhecimento escolar e/ou de como a escola deveria se situar diante dele.

Conhecimento escolar é tudo. Não é só o conteúdo programático que ele aprende em sala de aula. Isso eu diria que ele vai lapidar algumas coisas. Mas o conhecimento que ele traz da família, da sociedade que ele vive, do grupo social. Tudo que ele traz eu acho que são conhecimentos que precisam ser discutidos na escola. (Helena – professora de Ciências – 4 de dezembro de 2006)

Acho que a escola tem que trabalhar com tudo: com o conhecimento formal, o conhecimento da vida, com os vários conhecimentos que existem. Você não pode trabalhar só com o formal, você tem que trabalhar com os conhecimentos com os quais vai enfrentar o mundo. [...] Eu acho que na escola está tudo interligado, os saberes todos. [...] Mas não é fácil trabalhar assim até por falta de tempo. Eu acho que os professores, por exemplo, precisam aprimorar muito ainda isso de aproveitar o conhecimento que as crianças trazem. (professora Nazaré – membro da equipe técnica – 7 de novembro de 2006)

Todavia, os/as professores/as reconheciam que não era muito fácil lidar com essa pluralidade de conhecimentos, nem tão pouco escolher, definir e organizar aqueles que deveriam ser apreendidos, criticados e reconstruídos pelos/as alunos/as (MOREIRA e CANDAU, 2007), principalmente, considerando o contexto dos projetos de investigação, o que acabava se transformando em motivo de muitos debates e tensões, que aconteciam muito mais porque eles/as tinham dificuldades e/ou dúvidas de como dar conta na prática de suas crenças/concepções do que por causa de divergências teórico-conceituais.

Ainda no conjunto dessas reflexões, quando os/as entrevistados/as se referiam às disciplinas escolares, havia uma certa tendência a concordar com Lopes (2000), no sentido de que elas não eram uma simples reprodução das disciplinas científicas e/ou acadêmicas e que, embora elas tivessem a sua própria lógica e métodos de construção, na maioria das vezes relacionados aos de suas disciplinas de referência, tinham que passar por todo um processo de reorganização para fins de aprendizagem na escola.

Processo que para eles/as parecia ser agora ainda mais complexo, uma vez que essa reorganização precisava levar em conta também a necessidade da articulação com os temas dos projetos, mas que já estava em curso e até mesmo mais avançado em algumas áreas do que outras.

Sim, o professor está revendo seqüências, seleção, reorganização... [ela está refletindo acerca da relação entre o trabalho centrado em projetos e a reorganização das disciplinas]. Aconteceram algumas mudanças, mas não foram drásticas. Acho que isso facilitou o processo de implementação. [...] Essa é uma questão, mas, para mexer ainda mais nisso, eu acho que implica novas decisões, tem que pensar um pouco mais para onde quer caminhar. [...] Eu acho que é um caminho que já está se configurando. A gente vê em algumas áreas curriculares específicas uma discussão sobre uma nova forma ou uma nova concepção de ensino daquela disciplina. E, portanto, uma nova forma de selecionar, reorganizar, propor, avaliar. Com isso já é possível correr junto [ela está se referindo a correr junto com o projeto]. E acho que a gente já tem essa experiência em algumas áreas mais do que outras. [...] No nosso caso, a gente tem mais na área de História, Língua Portuguesa, Língua Estrangeira. Um pouco mais nas áreas sociais e menos nas áreas exatas. (professora Marta – membro da equipe técnica – 9 de novembro de 2006)

Alguns/mas professores/as lembravam que na 5ª série as dificuldades eram minimizadas, talvez porque, nessa etapa, a programação das disciplinas fosse menos densa, mas que essa discussão ganhava fôlego no Ensino Médio, na maioria das vezes, por conta do ‘fantasma’ do vestibular, bem como da maior

proximidade desse ciclo com a universidade e, portanto com as disciplinas de referência.

Posso afirmar, contudo, que grande parte grupo da 5ª série estava mesmo mobilizada no sentido de superar uma organização disciplinar meramente linear (TORRES SANTOMÉ, 1998), ou seja, um currículo por coleção com tendências a isolar um conteúdo/conhecimento do outro, sem qualquer relação (BERNSTEIN, 1998). Ao contrário, mesmo tendo que enfrentar dificuldades (lembro, inclusive, que inúmeras vezes eles/as repetiam que estavam aprendendo com a própria experiência e, por isso mesmo, ainda tinham que descobrir caminhos para compatibilizar concepção e realização), os/as professores/as pareciam apostar, em consonância com Torres Santomé (1998, p. 117), que uma perspectiva mais integradora e interdisciplinar do currículo criava “as condições necessárias para propiciar a motivação pela aprendizagem, ao existir uma maior liberdade para selecionar as questões de estudo e pesquisa mais familiares e assuntos ou problemas mais interessantes para os estudantes”.

Assim, para entender melhor como respostas a todas essas questões estavam sendo construídas no Colégio Amanhecer, procurei analisar mais detalhadamente como a sua equipe pensava e estava vivendo cada um dos momentos dos projetos de investigação, bem como as possíveis relações entre eles – suas aproximações e/ou distanciamentos. E, sempre que possível, procurei confrontar essas reflexões com o que eu tinha observado durante as minhas incursões no cotidiano escolar.

5.2.2

O momento do trabalho pessoal

A primeira observação que considero oportuna fazer diz respeito ao título dado a esse momento – trabalho pessoal, cuja inspiração, segundo vários relatos, está na Educação Personalizada adotada na década de 60 pelo colégio. Naquela época, quinzenalmente, os/as estudantes recebiam fichas com atividades e/ou exercícios e/ou desafios relativos a cada uma das disciplinas, os quais deveriam ser resolvidos individualmente e dentro de um prazo pré-estabelecido. Tratava-se de um tipo de estudo dirigido, que valorizava a pesquisa de natureza disciplinar, e

para qual eram dedicados dois tempos diários de trabalho pessoal, como apontou a professora Manuela (membro da equipe de direção), durante sua entrevista.

Entretanto, embora eu entenda que nos dois casos o uso do termo pessoal possa estar relacionado a um mesmo princípio – à valorização da iniciativa e autonomia do/a aluno/a - o momento do trabalho pessoal, hoje, parece ter uma concepção bem diferente. Apesar de também contar com dois tempos diários e com fichas que orientavam a realização de diferentes atividades, agora elas eram desencadeadas por um tema gerador, procuravam ter um cunho interdisciplinar, com ênfase na pesquisa e no tratamento das informações coletadas, podendo ser realizadas individualmente, mas que, com maior frequência, aconteciam em pequenos grupos. Cabe sublinhar que o termo ‘pessoal’ estaria reforçando a idéia do/a aluno/a enquanto protagonista da prática educativa.

Nesse caso, creio que é necessário explicitar que atualmente o momento do trabalho pessoal prevê uma determinada configuração que pode ser assim sistematizada: (1) apresentação do tema escolhido e do índice/subtemas a serem trabalhados ao longo do semestre, sempre utilizando diferentes estratégias de sensibilização e/ou motivação⁵¹, (2) realização de inúmeras atividades (em cada semestre de 14 a 20 principais e mais seus dobramentos), que incluem pesquisas em diferentes fontes, inclusive fora do espaço escolar, participação em passeios, exibição de filmes, mesas-redondas, palestras, entre outras, (3) tratamento dos dados coletados, com sistematizações/sínteses por meio da elaboração de pequenos textos e/ou relatórios, (4) socialização dos resultados, (5) elaboração de diferentes produtos (painéis, CDs, vídeos, almanaques, maquetes, dramatizações, exposições, jograis, poesias, músicas, etc.), (6) realização da culminância (momento/dia em que muito do que tinha sido estudado e produzido durante o trabalho pessoal era exposto e apresentado para o conjunto das turmas da 5ª série, para os/as professores/as, membros das equipes de orientação e direção e, principalmente para as famílias dos alunos/as da 5ª série e (7) avaliação que inclui a auto-avaliação e a avaliação recíproca, esta registrada em fichas individuais e

⁵¹Vale lembrar que o tema final do projeto é definido, a partir das listas sugeridas pelos/as alunos/as e o índice é construído pelos/as professores/as, procurando inclusive incluir assuntos/subtemas afins ao principal e que também apareceram nas listagens das crianças, buscando incorporar ao máximo a temática que os/as interessa. Contudo, nem sempre os/as alunos/as identificavam seus interesses, quer dizer, viam retratadas suas listas, no tema final e/ou no índice, talvez por conta da linguagem e/ou forma de apresentação. Por isso, esse mecanismo de sensibilização e mobilização era considerado um momento relevante para os esclarecimentos necessários e, desse modo, objeto de discussões constantes com vistas ao seu aprimoramento.

levando em conta os critérios de organização, cooperação e respeito às diferenças e elaboração de relatório, bem como os resultados/produtos de cerca de quatro atividades realizadas.

Para muitos/as professores/as entrevistados/as, vários aspectos ajudavam a construir a identidade do momento do trabalho pessoal, entre quais é possível destacar a ênfase na realização de pesquisas, bem como no protagonismo e no trabalho coletivo dos/as alunos/as, no encontro com o outro, para usar uma expressão da professora Carlota (membro da equipe técnica) e as maiores chances de viver a interdisciplinaridade, não só porque esse era um momento planejado com a contribuição e participação de todos/as os/as profissionais da 5ª série, como destacou a professora Cibele (de Matemática), mas também porque, de um modo geral, o tema principal e os subtemas e/ou seus desdobramentos - que eram especificamente trabalhados nesse momento - não estavam vinculados a uma só disciplina, ao contrário, para dar conta da temática muitas vezes era preciso buscar respostas em várias fontes e áreas para além das disciplinas e conteúdos que convencionalmente integram o programa da série, como sublinhou, por exemplo, a professora Marta (membro da equipe técnica).

São marcas também desse momento a utilização sistemática de múltiplas linguagens, com ênfase na linguagem tecnológica e a maior flexibilidade e/ou mobilidade no que se refere aos assuntos a serem pesquisados, estudados e aprendidos, bem como em relação aos tempos, espaços e formas de organização das turmas para compor os grupos de trabalho e estudo. Alguns depoimentos podem confirmar essas interpretações.

[...] Os meninos foram lá pesquisaram e encontraram um monte de coisas. E agora eles trocam. [...] Então eu acho que essa dinâmica assim: Internet, livro, biblioteca, laboratório de informática, vídeo, buscar a informação em diferentes suportes é também uma característica muito clara do projeto, do momento do trabalho pessoal. (Mateus – professor de Geografia – 8 de novembro de 2006)

No nosso caso, o trabalho pessoal tem uma possibilidade, que não tem tanto na disciplina específica, É outra forma de organização de turmas. Se você quiser fazer uma atividade organizada por alunos independente da sua turma, você pode fazer ali, porque eles estão disponíveis para o trabalho naquele momento. (professora Marta – membro da equipe técnica – 9 de novembro de 2006)

Eu acho que o que dá identidade é a mobilidade desses alunos. É uma mobilidade no interior da sala de aula. Eu acho que isso marca muito. Os alunos sentem muita diferença nisso. É uma mobilidade porque você pode trabalhar no corredor. Você vai para a biblioteca. Mas você volta para o corredor. Você pode

sentar no chão. Isso na aula específica você não tem. (Luana – professora de História – 16 de novembro de 2006)

Além disso, dada a natureza de muitas de suas atividades, creio que é possível dizer que o momento do trabalho pessoal tinha também uma dimensão lúdica, muito marcante, tanto assim que pude registrar alunos/as comentando que ele era ‘diferente da aula’ ou ‘mais ou menos aula’ e complementavam:

[...] porque a gente faz um cartaz... No começo do ano a gente teve uma gincana. A gente aprendeu tudo. A gente fez perguntas. A gente descobriu as coisas. E a gente se divertiu e os pais se divertiram na culminância. (um/a aluno/a do grupo I, durante a entrevista coletiva – 22 de novembro de 2006)

[...] porque você pode fazer no trabalho pessoal uma coisa mais relacionada às artes, que é a confecção do almanaque. Como você pode ir para informática pesquisar. Como você pode ficar na sala, passar a limpo, responder perguntas, fazer trabalho em dupla, depende. (um/a aluno/a do grupo II, durante a entrevista coletiva – 22 de novembro de 2006)

Vale dizer que também durante as minhas observações da prática escolar pude constatar que essas mesmas características marcavam o cotidiano, ou seja, a vivência dos momentos dedicados ao trabalho pessoal. E acredito que isso era fruto, inclusive, de um planejamento detalhado, crítico e realizado coletivamente durante as reuniões pedagógicas semanais, fazendo com que houvesse uma boa aproximação entre a concepção e a prática desse momento.

Cabe ressaltar que a maneira como o trabalho pessoal tinha sido desenhada e estava acontecendo parecia contribuir de modo relevante para que os trabalhos realizados nessa etapa dos projetos correspondessem aos interesses dos/as alunos/as e, ainda, favorecessem, como sublinham Hernández e Ventura (1998), que as aprendizagens realizadas por esses/as discentes fossem mais globais e significativas, além de ajudá-los/as a tomar consciência de seu próprio processo de aprendizagem.

Além disso, as pesquisas feitas em torno dos temas dos projetos e amplamente exploradas nessa fase estavam criando oportunidades de estudo e/ou de construção de conhecimentos muito diversificados e, ao mesmo tempo, trazendo para o debate questões que tradicionalmente não faziam parte do ambiente escolar, além de também contribuírem para “ensinar aos alunos uma série de estratégias de busca, de ordenação, análise, interpretação e representação da informação, que lhes permitirá explorar outros temas e questões de forma mais

ou menos autônoma” (HERNÁNDEZ, 1998, p. 52). As produções realizadas pelas/os crianças/adolescentes e expostas durante as atividades da culminância podem ser consideradas exemplos de como vários/as alunos/as tinham aprendido a selecionar, organizar dados, fazer sínteses e criar almanaques, cartazes, maquetes, entre outros textos e imagens, a partir das pesquisas que tinham realizado.

Todavia, seja levando em conta o relato dos/as docentes, dos/as discentes, as minhas próprias observações ou, até mesmo, a análise de seus cronogramas e suas fichas de atividades, posso afirmar que a identidade do momento de trabalho pessoal estava ainda em construção.

O que pode ser justificado, entre outros aspectos, por conta da ‘ameaça’ que, com frequência, esse momento sofria, no sentido de ser ‘disciplinarizado’⁵², em função, por exemplo, do tipo de tema ou de índice (subtemas) ou de mapa conceitual que eram definidos. Explicando melhor: quando o tema e os desdobramentos escolhidos, ao invés de priorizarem as inquietações dos/as alunos/as, suas questões e/ou problemas a serem investigados, reproduziam os itens e/ou assuntos relativos aos conteúdos programáticos previstos para a 5ª série, o risco de descaracterizar e disciplinarizar esse momento do trabalho pessoal era alto.

E isso acontecia (não era sempre, mas acontecia), provavelmente por conta da dificuldade de romper com uma lógica já tão familiar, como apontaram alguns/mas docentes. Até as/os crianças/adolescentes pareciam ter dificuldades de ‘ver diferente’, como sugere o próximo depoimento.

Acho que esse é o problema. A Cibele fala assim: ‘você vão fazer o mapa’ e ele é relacionado à Geografia. ‘Vocês fazem esse mapa como está dizendo aqui’. Ela explica, tem uma dicção boa. A gente faz. Só que a gente tem sempre uma dúvida. E assim, a Cibele custa a dar uma ajuda. Às vezes não ajuda muito. Às vezes chega o Mateus que é mais especialista em mapa, e aí fala: ‘não pode ser assim’. A gente acaba saindo prejudicado. Eu acho que as atividades com mapas ou qualquer coisa relacionada à Geografia, o Mateus tem que estar para explicar essa coisa, essa atividade. Por exemplo, o de Artes faz atividades de Artes com essa turma, o de Matemática com essa e o de Geografia com essa. [Ele vai fazendo sinais com as mãos para separar as turmas]. Aí, no outro dia, troca. Assim todo mundo fica no mesmo nível e todo mundo faz a mesma atividade junto. Não faz a mesma, mas, entendeu? [Ele está relacionando cada especialista com a atividade que ele entende é mais específica]. Todo mundo vai poder fazer na turma certa. Porque a Nair vai poder explicar atividade relacionada a Artes. O Mateus sobre o mapa. E a Cibele vai explicar sobre

⁵²Nesse caso, creio que vale sublinhar que o conceito de disciplinarização estaria relacionado às especificidades das áreas de conhecimento, à presença de fronteiras mais rígidas entre elas e ainda à fragmentação de conhecimentos, como sugerido por vários depoimentos.

negócio de conta. [...] O mesmo com a professora Luana de História, ela não vai saber explicar sobre porcentagem da forma que a Cibele sabe. A Luana vai explicar da forma que ela sabe. (aluno/a do grupo I - entrevista coletiva – 22 de novembro de 2006)

Mas talvez também acontecesse porque as/os crianças/adolescentes da 5ª série do Colégio Amanhecer apresentassem limites (quem sabe próprias da faixa etária) para formular questões mais elaboradas, como sugere esse depoimento:

Eu acho que a gente, na 5ª série, tem dificuldade de formular uma questão, isso é uma coisa que eu tenho observado nesses meninos, a maturidade deles para formular questões. São questões muito primárias, muito rasteiras. Ele quer saber qual foi o primeiro, qual foi o segundo. Então são questões que você responde com uma palavra. Qual foi o primeiro campeão? Ele não tem uma questão que exige algo mais elaborado para responder. Por exemplo, por que você tem que trabalhar com campeões? [...] A gente tem que começar a trabalhar isso. Como é que eu desenvolvo a partir disso. (Luana – professora de História – 16 de novembro de 2006)

Limites que poderiam mesmo estar comprometendo o desenvolvimento do trabalho pessoal tal como previsto pelo Amanhecer, levando em conta, inclusive, que de acordo com Torres Santomé (1998), na perspectiva do currículo integrado mediante projetos, é fundamental que os/as alunos/as explorem questões, temas e problemas para além dos limites convencionais e tradicionais das matérias, que os ajudem a compreender e se localizar na sociedade na qual vivem. E para que isso aconteça é preciso que as/os crianças/adolescentes tenham um expressivo poder de participação e decisão nas diferentes etapas dos projetos e âmbitos de deliberação do currículo, inclusive na formulação dessas questões, temas e/ou problemas (TORRES SANTOMÉ, 1998).

Também durante as reuniões de planejamento pude constatar principalmente os membros da equipe técnica, além de alguns/mas professores/as, chamando a atenção no sentido de que era preciso evitar a disciplinarização do trabalho pessoal (no caso, engessar o momento do trabalho pessoal) e que isso implicava, de um lado, resgatar, sistematicamente nas discussões de planejamento, os princípios e os objetivos de trabalhar mediante projetos e, por outro lado, ficar atento/a à natureza das atividades propostas para essa etapa, buscando enfatizar o seu caráter investigativo e um maior aproveitamento dos conhecimentos frutos das experiências das/os crianças/adolescentes.

Mas exigia também repensar o próprio momento de estudos específicos das disciplinas, rompendo com posturas, crenças e/ou hábitos muito engessados. Nesse

caso, eles/as sublinhavam que era fundamental discutir, entre outros aspectos, os programas preestabelecidos, para rever e modificar, tanto os seus conteúdos, como as suas seqüências ou práticas. Pude registrar, inclusive, professores/as, tentando caminhar nessa direção, como expressa o depoimento a seguir.

Eu tinha um planejamento no início do ano e depois virou outro. [...] Mudou a ordem dos conteúdos com certeza. Por exemplo, em cada bimestre eu passo um trabalho, como eu já te falei. Mas os meus trabalhos mudaram, de acordo com o projeto. Eu me lembro que no 1º semestre, nós trabalhamos o Rio de Janeiro. Eu tinha feito um planejamento de um determinado trabalho, que eu não sei mais qual era, mas depois eu mudei e disse: vocês agora vão fazer uma pesquisa sobre as estações de tratamento de esgoto do Rio de Janeiro. Porque esse era o tema mais geral. Estávamos falando sobre água, poluição, essas coisas. Mas isso não estava no meu planejamento. Eu aproveitei e coloquei isso no contexto da minha disciplina. [...] Mudou a seqüência, mudou o tipo de trabalho previsto para o momento da disciplina para que eu pudesse atender melhor ao projeto e o momento do trabalho pessoal. (Luiza – professora de Ciências – 6 de novembro de 2006)

E embora, reconheça que essa prática, ou seja, reorganizar as disciplinas de modo a compatibilizá-las e/ou ajustá-las aos temas/projetos pudesse, ao contrário do esperado, redundar em disciplinarização do trabalho pessoal, caso elas fossem tratadas como guias e não como ponto de contraste e/ou diálogo (HERNÁNDEZ, 1998), é possível afirmar que a identidade do momento do trabalho pessoal também se construía em articulação com a construção/reconstrução da identidade do momento de estudos específicos das disciplinas e que, nesse sentido, estaria diretamente relacionada à construção da identidade da própria estratégia da reorganização curricular, centrada nos projetos de investigação, tal como concebida pelo Amanhecer. Um dos meus registros (apenas um exemplo dos inúmeros registros que tenho nessa linha) parece favorecer essa interpretação.

Marta [membro da equipe técnica] apresenta um audiovisual, destacando os princípios básicos da proposta curricular. São dois eixos: (1) busca da integração curricular; (2) busca da interdisciplinaridade. São motivos para trabalhar com o projeto de investigação. Ela retoma um dos livros do Hernández. Traz um trecho desse livro para enfatizar a idéia de não fragmentação de conteúdo e da questão de concepção de ensino-aprendizagem. [...] Sugere a necessidade de se ficar atento à elaboração do mapa conceitual, ao uso de metodologias ativas: processo investigativo, com ênfase na integração curricular. [...] Apresenta o que chama de “etapas (acho que são referências) da nossa construção curricular”: (1) humanização do currículo – a busca da integração é também para buscar relações de saberes no cotidiano e busca com o outro; (2) ênfase na metodologia da pesquisa – planos de trabalho com atividades diversificadas. O plano de trabalho: o que pesquisar, as fontes principais, conclusões; (3) o tema – o que vai ser trabalhado e as fontes; (4) articulação dos temas dos projetos e do trabalho pessoal com as disciplinas – refletir sobre quais são os conteúdos da minha disciplina que se relacionam com os temas

e o que está sendo feito no trabalho pessoal; (5) favorecer a pesquisa em todas/todos as/os etapas/momentos; (6) o uso dos diversos espaços escolares – precisamos trabalhar mais isso, planejar melhor a divisão dos espaços; (7) uso de diferentes linguagens e produções (um estúdio em frente ao áudio vai ajudar); (8) organização do horário escolar – aqui na nossa escola é igual a trabalho pessoal mais disciplina. (9) estruturação das atividades e tempo de duração; (10) propostas de produção individual e grupal; (11) atenção às atividades de socialização – talvez Chat e lista de discussão; (12) ocupações escolares/trabalho escolar como o aluno se apropria disso na sala para depois fazer sozinho. Planos de estudo para além da sala de aula. (6 de fevereiro de 2006)

Outro aspecto muito discutido estava relacionado ao perigo que o momento do trabalho pessoal enfrentava no sentido de perder uma de suas principais funções – ‘formar pesquisadores autônomos e produtores de conhecimentos’⁵³ – para se transformar em uma ‘máquina de fazer tarefas’, já que às vezes uma expressiva quantidade de atividades era solicitada, exigindo um ritmo acelerado, sem que houvesse tempo para refletir, inclusive com os/as alunos/as qual o sentido e/ou significado delas. Um breve exame de alguns cronogramas semanais⁵⁴ e dos comentários feitos por membros da própria equipe durante uma das reuniões gerais pode sustentar essa análise.

Na reunião de hoje os grupos são mistos: 5ª e 6ª e de 7ª e 8ª. [...] A professora de Português acredita que: “eu me enriqueço com as atividades e conteúdos do outro, mas não vejo possibilidade nas nossas reuniões de um aprofundamento mais teórico. Acho que nós estamos muito tarefas, ao invés de estarmos discutindo o significado do que estamos fazendo”. [...] As discussões de fundo parecem precisar de mais tempo. Fica com gosto de quero mais. A professora de Português reclama ainda: “agora temos que esquecer o texto e ir para ‘fazer’ a tarefa que está prevista”. [...] A professora de História acrescenta: estamos mais preocupados com o produto final/produção com pouco espaço para “ele” (aluno) fazer. A professora de Inglês acrescenta: “parece que estamos pulando uma etapa → etapa de provocar mais o aluno, escutar o que ele sabe, provocar a sua curiosidade”. A professora de Português completa então: estamos tarefas e os alunos também. [...] Não estamos levando-os a confrontar dados, checar, analisar... (18 de abril de 2005)

Também durante as entrevistas essa questão foi apontada, como expressa esse depoimento:

A gente cria a tarefa, o aluno faz aquela tarefa. A questão é cumprir as tarefas ou executar só a tarefa. E, então, a gente começou a perceber que essas tarefas tinham que ser mais dinâmicas e interessantes. Isso é uma coisa que vem evoluindo desde a criação do projeto. Eram muitas tarefas feitas no início. Eu lembro bem, a gente fazia uma ficha e completava aquilo ali e pronto estava feita a tarefa. E não criava para o aluno uma coisa mais estimulante e interessante.

⁵³Vale ressaltar que considero que esta é uma meta de longo prazo e, por isso, acredito que os/as professores/as estavam se referindo à construção de um processo de formação de pesquisadores/as.

⁵⁴No anexo 5, alguns exemplos de cronogramas semanais elaborados durante as reuniões pedagógicas de planejamento.

Eu acho que o projeto é uma coisa diferente e que tem que criar no aluno um estímulo, uma motivação para pesquisar. A pessoa entra na investigação para se interessar por aquele tema, por aquele assunto. Nós, professores temos que criar uma facilitação, criar atividades que possam ser motivadoras, para eles fazerem com prazer. (Nelson – professor de Educação Física – 29 de novembro de 2006)

Vale sublinhar, nesse ponto, que um dos motivos recorrentes de tensão/conflitos vividos pela equipe estava relacionado, segundo vários de seus integrantes, ao próprio planejamento dessas atividades. Embora concebidas em conjunto, elas eram montadas, com frequência, a partir de um ‘embrião’ apresentado por um/as dos/as professores/as. E quando a equipe, após suas intensas discussões, abandonava ou transformava completamente a sugestão preliminar (e os motivos eram diversos: viabilidade operacional, muito centrada em uma única disciplina, inadequada para a faixa etária, pouco lúdica, entre outros), o/a proponente inicial, algumas vezes, se sentia desconfortável, insatisfeito mesmo ao ver sua idéia tão questionada e acabava deixando transparecer a sua insatisfação – ‘afinal tinha lhe dado muito trabalho criá-la’.

Outra causa de inquietação e confronto (até mesmo os/as alunos/as expressaram suas tensões) estava associada à vivência das tarefas, ou seja, havia, em certas ocasiões, dificuldades para manter a coerência nas orientações, ora por conta de um planejamento mais frouxo, ora em função da falta de compromisso de alguém da equipe, acarretando, inclusive, problemas de continuidade, já que as atividades podiam ser realizadas ao longo de vários dias e sob a liderança de diferentes professores.

Vale lembrar que as dificuldades relacionadas ao uso do laboratório de Informática/biblioteca também eram fontes de tensão/conflitos, pois eram problemas que, muitas vezes, ‘amarravam’ a realização das atividades do trabalho pessoal, para usar uma expressão da professora Luiza.

Acredito que posso dizer, contudo, que essas dificuldades, e/ou tensões/conflitos relacionadas/relacionados à concepção e/ou à realização do momento do trabalho pessoal eram enfrentadas/enfrentados, a partir de um movimento freqüente de autocrítica, de crítica, mas principalmente de construção coletiva. A valorização do trabalho em colaboração e das trocas aparece em vários depoimentos. Alguns são bastante expressivos.

*Eu estou sempre entrando em um processo que está em pleno vapor [ele está se referindo ao trabalho pessoal]. O processo está acontecendo. A minha responsabilidade é entrar e dar continuidade. Primeiro, porque o momento do trabalho pessoal nunca é exclusivo. Eu hoje estou trabalhando essa atividade e amanhã quem vai continuar trabalhando aquela mesma atividade é o professor de Matemática, por exemplo. É sempre um processo que é muito **nosso** [com ênfase]. Que não é **meu** [também com ênfase]. Nem é só do aluno. É muito nosso. E o nosso é assim: desse grupo de professores e daquele grupo de alunos. É sempre um processo onde todos estão muito envolvidos sem ser uma coisa que me pertence. (Mateus – professor de Geografia – 8 de novembro de 2006)*

Eu acho que esse trabalho pessoal proporcionou ao professor outras possibilidades... Eu não sei se eles reconhecem isso, mas eu os vejo todos muito diferentes. Por exemplo, eu vejo como uma das professoras de Matemática mudou [ela está se referindo a uma professora que não é da equipe da quinta série, mas ela acredita que isso está acontecendo em todas as séries]. Ela é outra professora. Não é porque ela está melhor do ponto de vista do seu conteúdo, não. Eu estou dizendo assim, como ela se abriu. Ela era só Matemática. Agora ela discute, ela traz idéias. Outro dia o que ela trouxe de material que não tinha nada a ver com a disciplina dela, mas era para ajudar no trabalho pessoal. Eu acho isso riquíssimo, você vê um escutando o outro, até o respeito pelo conhecimento do outro é muito maior, porque é um respeito mais natural, não é um respeito só em cima do saber. O respeito é em cima da pessoa. Eu acho que isso aí faz esse momento muito mais rico, mas muito mais rico. (professora Nazaré – membro da equipe técnica – 7 de novembro de 2006)

São relatos que parecem indicar, portanto que essa postura constante de auto-análise e também dos acontecimentos estava criando possibilidades de transformações da própria prática e, ainda, favorecendo mudanças de atitudes nos planos pessoal e profissional. Hernández e Ventura (1998, p 187) afirmam que, além de tudo isso, no contexto dos projetos, esses mecanismos de crítica e autocrítica fazem com que o/a educador/a “tome consciência do processo de aprendizagem do/as alunos/as, levando-os/as, sobretudo a ter idéias diferentes do que seja aprender e, conseqüentemente ensinar.”

Perguntados/as sobre os objetivos e/ou quais as suas intenções como dinamizadores do momento do trabalho pessoal, pude perceber que a maioria da equipe se referia à idéia de criar condições para que os/as alunos/as fossem mais autônomos/as e desenvolvessem habilidades tais como: iniciativa, colaboração, reconhecimento e respeito ao outro, capacidade de reflexão crítica, organização para o estudo, capacidade para lidar com os dados ou tratar/processar as informações, saber fazer sínteses, lidar com diversas linguagens. Considero que a própria ficha-registro da avaliação⁵⁵ do desempenho no trabalho pessoal ratifica

⁵⁵No anexo 7, um modelo dessa ficha de avaliação.

esses aspectos, quando os define como critérios para analisar o desempenho dos/as alunos/as nesse momento.

Cabe lembrar que, nesse momento dos projetos de investigação, os/as professores/as enfatizavam o ‘aprender a aprender’, expressão mais recorrente que os/as entrevistados/as usaram para exprimir o que desejavam enquanto orientadores/as do trabalho pessoal. Para eles/as, o importante nessa fase era valorizar a aprendizagem de processos tais como: coleta, seleção, ordenação, tratamento e interpretação de dados e, ainda, o desenvolvimento de habilidades para trabalhar em grupo, por exemplo, saber escutar, respeitar, compartilhar, colaborar, entre outras (HERNÁNDEZ E VENTURA, 1998).

Por sua vez, quando pedi que os/as entrevistados/as refletissem sobre a relação entre conhecimentos e trabalho pessoal, a maioria deles/as ressaltou que “no momento do trabalho pessoal era possível lidar com conteúdos/assuntos mais abrangentes, que ajudavam a ampliar e a enriquecer os conhecimentos, bem como a aproximar escola e vida”. Vários/as fizeram comentários no sentido de que nesse momento era possível trabalhar segundo uma abordagem mais problematizadora do cotidiano e/ou da realidade e que isso era diferente do que na maioria das vezes acontecia no momento dos estudos específicos, onde o ensino dos conteúdos ditos programáticos acabava prevalecendo.

Ao mesmo tempo, praticamente todo/as ressaltaram a possibilidade de fazer, nessa etapa, um maior aproveitamento dos conhecimentos que eram frutos das experiências dos/as alunos/as. Um dos depoimentos é bastante expressivo.

[...] Com a atividade compartimentada como era antes, muitas vezes a criança não tinha tanta possibilidade de trazer suas experiências como traz agora. Ela não tinha uma abertura tão grande como tem agora. Agora sim, você começa a ouvir mais o que aluno traz de suas experiências. Por quê? Porque os temas, às vezes, falam e abordam situações de vida, situações, por exemplo, (só para citar um exemplo prático) quando tratamos de jogos e brincadeiras, eles foram pesquisar em casa sobre os jogos e as brincadeiras que os pais faziam. A idéia era fazer uma comparação entre o que se brincava antigamente e o que se brinca hoje. Falamos de tecnologia, sobre o que evoluiu e quais eram os brinquedos. E eles tiveram que pesquisar, conversar com os pais sobre quais eram as brincadeiras que eles faziam quando eram crianças: carniça, pique bandeira, rodar pião, polícia e ladrão... [...] Claro que o trabalho pessoal facilita muito. Hoje o aluno traz muita coisa da sua experiência de vida, mesmo que seja pequena nesse primeiro momento da fase de vida. Mas ele traz. Ele discute. E o professor também traz a sua própria experiência. [...] Acho isso importante. Isso é uma coisa que marca o trabalho pessoal. (Nelson – professor de Educação Física – 29 de novembro de 2006)

Alguns/mas professores/as destacaram que, embora isso fosse uma meta antiga e que já vinha sendo praticada no Amanhecer antes mesmo dessa experiência acontecer, o trabalho centrado em projetos tinha facilitado essa apropriação dos conhecimentos dos/as discentes e que isso era muito importante⁵⁶ “porque, principalmente hoje, vivemos em um mundo globalizado e esses meninos têm que se sentir situados, no tempo, no espaço e nesse mundo concreto onde as coisas se entrecruzam cada vez mais e as disciplinas estavam se distanciando disso.” (professora Manuela – membro da equipe de direção – 24 de abril de 2007)

Entendo que essas considerações da professora Manuela, reiteram, inclusive, o que alguns/mas educadores/as têm ressaltado no sentido da necessidade de se estabelecer conexões entre o currículo e a maneira como os/as professores/as ensinam com os conhecimentos prévios que os/as estudantes já possuem de modo que as novas aprendizagens façam sentido e possam acontecer efetivamente (HARGREAVES E OUTROS, 2001). Em outras palavras, creio que abrir e/ou ampliar os espaços para o aproveitamento dos conhecimentos prévios dos/as estudantes, além de dar vida ao princípio da contextualização e da significatividade, aumentando o envolvimento desses alunos/as, pode contribuir para o sucesso de suas aprendizagens (HARGREAVES E OUTROS, 2001).

Diante desse contexto de análises e interpretações acerca do momento do trabalho pessoal, considero que ele apresenta tendências de uma classificação e de um enquadramento mais fracos (BERNSTEIN, 1998), quer dizer: as fronteiras entre os diferentes conhecimentos que nele circulam são mais flexíveis, as relações pedagógicas menos isoladas e hierarquizadas e, portanto, mais democráticas, com ênfase no estímulo ao protagonismo das/os crianças/adolescentes, além de uma maior flexibilidade no uso dos espaços e tempos. Além disso, considero que essas análises e interpretações sugerem que esse momento do trabalho pessoal, da mesma forma que a experiência como um todo, está sendo pensado e vivido de um modo muito particular, quer dizer, próprio do Amanhecer e que seu ‘desenho’ ainda está em construção – um processo que talvez nunca termine, pois está fortemente marcado pela perspectiva da contextualização e o contexto é dinâmico, ou seja, está

⁵⁶Para esses/essas profissionais, a escola buscava e reconhecia já há muito tempo que os conhecimentos escolares se construam também em diálogo e/ou confronto e/ou com a incorporação crítica dos conhecimentos do cotidiano e/ou da experiência e/ou da cultura de referência das crianças e dos adolescentes.

em permanente mudança e, por isso mesmo, exigindo transformações constantes na sua configuração.

5.2.3

O momento dos estudos específicos das disciplinas

Nesse outro momento dos projetos de investigação e como o próprio título sugere, prevalecia a organização disciplinar. E a expressão ‘específico’ parece reforçar o que entendo era central nessa etapa do trabalho. Tratava-se de uma referência aos conteúdos/conhecimentos que são ‘próprios’ de cada uma das áreas disciplinares que compõem ‘tradicionalmente’ o currículo escolar. “Um momento que estaria mais comprometido com os objetos específicos de estudo das disciplinas, que têm seus próprios métodos de investigação e de apropriação de conteúdos e que nem sempre são iguais”, para usar a definição da professora Marta.

Durante a minha pesquisa na escola, pude constatar que esses ‘objetos específicos’ eram, na verdade, os chamados ‘conteúdos programáticos’ ou ‘oficiais’ ou ainda ‘os programas’ das diferentes áreas disciplinares. Um dos depoimentos sistematiza bem essa realidade.

É o currículo oficial, eu diria isso. [...] Porque a gente tem que cumprir, por exigências legais, determinado percurso do currículo, que o projeto, até em função dessa liberdade investigativa, muitas das vezes não dá conta. Então, por exemplo, na área de Matemática, existem conhecimentos pré-determinados por um currículo, que depois se tornam exigências no vestibular, no exame nacional do ensino médio e se você não cumprir, você também está subtraindo do aluno essa possibilidade, esse direito que ele tem. Porque eu acho que democrático é ele ter a oportunidade de ter acesso a todos os conhecimentos que estão previstos para aquele currículo. Quando eu falo de currículo nesse sentido, quando eu respondo sobre qual é a especificidade hoje em dia da aula específica, eu estou me referindo a esse currículo, a essa relação de conteúdo. Eu sei que currículo é uma coisa muito mais ampla. Mas esse currículo oficial exigido legalmente, aonde tem que se cumprir determinados conteúdos específicos das matérias, das disciplinas específicas é o que, hoje em dia, para mim caracteriza mais o momento da aula específica. (Mateus – professor de Geografia – 8 de novembro de 2006)

Programas a cumprir ou, em outras palavras, ‘o que marca esse momento é esse conteúdo de Matemática, História, Geografia, etc. que o professor tem que dar’, como sublinhou também a professora Nazaré.

Conteúdos/programas que constituem, portanto as disciplinas escolares que entendo, da mesma forma que a equipe do Amanhecer, e em consonância com Lopes e Macedo (2002, p. 78), são produtos de processos históricos e contextualizados específicos e, nesse sentido, são autônomos em relação às suas disciplinas de referência (científicas e acadêmicas), “embora em vários momentos seja possível reconhecer uma aproximação entre elas.” E, nesse contexto, consideradas como princípio organizador do currículo (LOPES E MACEDO, 2002).

Cabe aqui uma observação: lembro que vários/as professores/as quando falavam sobre as questões relativas à recontextualização (BERNSTEIN, 1998) e/ou reorganização dessas disciplinas e seus programas, não só para fins didáticos de ensino, mas, agora e prioritariamente, para dar conta dos projetos de investigação, repetiam, com certa frequência, que fazer isso na 5ª série não era tão complexo – provavelmente aqui eles/as estavam se referindo ao fato de que, nesse caso, os programas não eram tão extensos, pois se tratava de uma série de transição entre o primeiro e o segundo segmento do Ensino Fundamental. Para eles/as, o problema parecia maior nas demais séries e se agravava no Ensino Médio.

Ao mesmo tempo, diversos/as docentes destacavam que o trabalho com projetos, na 5ª série, estava demandando, por exemplo, repensar abordagens, dosagens, seqüências e/ou distribuição dos conhecimentos não só na própria 5ª série de modo isolado, mas também, no segmento de 5ª a 8ª série como um todo e sistematicamente, ou seja, todas às vezes que os temas e os conteúdos dos projetos mudavam, uma nova organização das disciplinas acabava sendo exigida.

Em outras palavras, se o projeto da 5ª série naquele ano sugerisse, por exemplo, ‘abandonar’ certos itens de um determinado ou de vários programas disciplinares ou, ao contrário, ‘puxar’ alguns conteúdos das outras séries, isso poderia e deveria ser feito e, conseqüentemente todo um replanejamento das disciplinas nas demais séries também. Contudo, eles/as alertavam que era preciso ‘ir mais fundo’ nessa prática e ampliar a discussão no interior de cada área de conhecimento (em algumas disciplinas esse processo já estava em andamento) e ir além das discussões sobre pré-requisitos, adequação à faixa etária, que conteúdos podem ou não ser dados em uma ou mais séries, como tratá-los, o que será preciso ou não remanejar, etc., para fazer uma reflexão, principalmente, sobre a própria

abordagem e/ou concepção das disciplinas no âmbito da escola e, até mesmo, sobre o que significaria manter ou não a base disciplinar.

Parece que estava claro para a equipe do Amanhecer que, mesmo dentro de todo um contexto e movimento pela integração, a matriz disciplinar continuava sendo mantida, de modo significativo, como instrumento de controle e de organização curricular (LOPES E MACEDO, 2002). Basta lembrar, por exemplo, que uma parte expressiva de toda a carga horária era destinada às atividades curriculares disciplinares, que o peso maior no caso da avaliação era em cima dos conteúdos/conhecimentos disciplinares e também que os/as professores/as continuavam sendo contratados/as de acordo com suas áreas específicas de formação, mesmo desempenhando agora papéis para além de sua especialidade no momento do trabalho pessoal.

Mas, se de um lado a maioria dos membros da equipe reconhecia que não era possível (pelo menos em curto prazo) romper com esses conteúdos/conhecimentos disciplinares específicos e, portanto com a própria organização disciplinar – lembro que enquanto certos/as professores consideravam ‘esquizofrênico’ manter o momento disciplinar, outros acreditavam que esse rompimento nem era necessário, ao contrário, entendiam que os chamados ‘conteúdos oficiais’ das disciplinas poderiam e deveriam fundamentar e/ou aprofundar os temas de estudo previstos pelos projetos e que, por isso mesmo, havia riqueza no diálogo entre essas duas lógicas (currículo por disciplina e integração curricular) -, de outro lado, eles/as reconheciam que, principalmente no caso de algumas disciplinas, não era uma tarefa muito fácil manter essa articulação entre duas lógicas distintas, mesmo que concordassem com a professora Marta que elas não eram ‘excludentes’.

[...] A gente sabe muito bem que há momentos que o professor está dando um conteúdo que não tem nada a ver com o tema. Nas áreas sociais - Geografia, História – você ainda consegue fazer mais links desse conteúdo com o tema. Na área de Português também. Até em Línguas Estrangeiras é possível. A maior dificuldade aqui na escola foi Línguas. Ninguém acredita, mas foi. E hoje em dia você não vê mais isso. Mas, por exemplo, a Matemática ainda é mais difícil. Ela é instrumental, mas como tem muito conteúdo para dar, muitas vezes, ainda fica muito em cima do conteúdo. Seria muito bom se não fosse tanto. Mesmo em Ciências, quando é preciso entrar em áreas mais específicas como as de Química e Física, nem sempre vai ao encontro do tema. (professora Nazaré – membro da equipe técnica – 7 de novembro de 2006)

Considero que esse comentário da professora Nazaré reitera, inclusive, o que vários/as professores/as da escola pensavam acerca desse momento dos estudos específicos das disciplinas, ou seja: fazer *links* com os temas significava que o estudo das disciplinas deveria ajudar a responder as perguntas feitas no âmbito dos projetos de investigação e ainda aprofundar e/ou ampliar as possibilidades de respostas, bem como subsidiar a formulação de novas questões, mantendo, todavia, os projetos no centro da reorganização curricular.

Para muitos/as da equipe do Amanhecer, no contexto desses projetos era necessário, portanto ter flexibilidade e outra postura ou visão diante da própria disciplina, para então buscar o diálogo com os demais conhecimentos temáticos e/ou disciplinares.

Se você não cuidar tende a acentuar [ela está se referindo à possibilidade de ruptura e/ou dicotomia entre os conhecimentos trabalhados nos diferentes momentos]. São lógicas e concepções de trabalho distintas, mas que podem dialogar. Se você entende que o aluno vai entender Matemática só de uma maneira e que essa relação da Matemática não se dá com outras áreas de conhecimento, você tende a preservar uma área de conhecimento que não dialoga com outra. Então isso afasta a possibilidade de integração curricular. E se houver também, por parte do educador uma percepção ou uma visão de conhecimento, que ainda acha que o seu conhecimento é único, é o mais importante e que ele só pode ser tratado daquela maneira, ele tende a não conseguir entender o conhecimento de uma forma mais múltipla, mais dialogada. (professora Marta – membro da equipe técnica – 9 de novembro de 2006)

Entretanto, apesar das dificuldades (e parece que para superá-las muitas coisas estavam em jogo, como: a formação, a experiência profissional, o grau de compromisso com a proposta, os limites operacionais) e de toda uma discussão, ainda em curso, em torno da problemática dos conhecimentos disciplinares, envolvendo múltiplas questões (concepção, papel, significados, seleção, seqüências, poder, etc.), pude perceber esforços e/ou tentativas no sentido de que os conteúdos/conhecimentos trabalhados no momento dos estudos específicos das disciplinas se integrassem à proposta dos projetos de investigação, como indicam os depoimentos a seguir.

Eu procuro (é uma orientação que eu tenho desde o início) estar, o tempo todo, mostrando para os alunos a relação da matéria que eu estou trabalhando com o projeto. Na verdade, quando faço a organização dos meus conteúdos, eu penso assim: no meu conteúdo de 5ª série, o quê que vai encaixar melhor nesse tema que eles estão trabalhando. Agora tem relação com água e solo. Então eu vou e coloco aquilo para aquele bimestre, para os dois bimestres do trabalho do projeto. E fico o tempo todo mostrando para eles a relação. Por exemplo, agora no almanaque brasileiro, eles fizeram uma atividade sobre culinária nas

diferentes regiões e eu estava trabalhando alimentos. Então a gente até montou uma atividade sobre alimentos, também no trabalho pessoal. (Luiza – professora de Ciências – 6 de novembro de 2006)

A idéia é que a gente possa dentro da discussão desse projeto, o ideal é que as disciplinas possam se encaixar, a partir do seu conteúdo também, naquela mesma linha de trabalho do projeto, naquela linha conceitual e naquela linha de conteúdo, de assuntos. Porque dentro do trabalho pessoal a gente tem um determinado tema que a gente vai trabalhar. E aí a idéia é que as disciplinas possam se integrar a esse tema, a esse tema principal e também aos procedimentos que a gente adota no trabalho pessoal. Esses procedimentos de pesquisa e de autonomia. (Wanda – professora de Português – 16 de novembro de 2006)

Até mesmo no caso da Matemática, considerada por muitos/as como difícil de articular, dado o seu caráter mais instrumental, tentativas eram feitas. Nem que fossem apenas para alterar as seqüências e, desse modo, dar suporte aos temas e, portanto aos projetos.

A gente, na Matemática, ainda sente um pouquinho de dificuldade nisso. Mas eu acho que essa dificuldade está cada vez menor e a gente tem conseguido organizar o currículo de acordo com a necessidade do trabalho que a gente está fazendo no projeto. [...] Eu acho que às vezes é um pouquinho difícil. [...] A gente tenta entrar o máximo que pode [ela está se referindo a entrar com os conteúdos de Matemática no tema e no projeto]. [...] Essa organização curricular da Matemática, ela não é rígida, não é padrão tradicional. E a gente vê, muitas vezes, que pode até puxar coisas das outras séries para frente. [...] Às vezes a gente precisa de algum conteúdo para introduzir no projeto, naquele tema que a gente está trabalhando, pelo menos naquela atividade que a gente vai trabalhar, e então a gente puxa aquele conteúdo de Matemática. [...] E às vezes precisa inverter ordens. (Cibele – professora de Matemática – 6 de novembro de 2006)

E apesar da maioria dos/as profissionais do colégio expressar preocupação e/ou orientação, no sentido de que esse momento fazia parte e, portanto, como destacou a professora Marta, durante a sua entrevista, deveria estar ‘sintonizado’ em termos conceituais, procedimentais e metodológicos, com os projetos de investigação, nem sempre isso acontecia. E entendo que não era apenas por causa de questões relacionadas à problemática dos conteúdos/conhecimentos priorizados nessa fase que ela se distanciava da proposta, mas também em função de sua própria dinâmica metodológica. Esta, com muita freqüência, além de ser diferente daquela que acontecia no momento do trabalho pessoal, tinha uma tendência a se afastar das características da prática educativa centrada em projetos tal como eram propostas pelo Amanhecer. Alguns depoimentos dos/as professores são significativos.

Na aula específica o professor tem mais domínio dos passos que vão acontecer [...] A gente fica na posição do orientador da tarefa, a maior parte do tempo. Ou porque muitas vezes é uma aula expositiva, ou uma aula de leitura que a gente conduz, ou é uma aula em que os meninos estão fazendo exercícios e eles recorrem mais a nós. Então eu vejo no momento da aula específica um posicionamento mais constante do professor à frente e entre os alunos, na posição de orientador da aula quase todo o tempo. [...] Na aula específica as propostas ainda passam muito por nós. No trabalho pessoal a gente equilibra isso mais, me parece. (Wanda – professora de Português – 16 de novembro de 2006)

[...] O professor no comando da turma. É o professor na frente como maestro mesmo dessa turma. [...] Você entra e estão todos eles sentados, você dá aula. Que é a característica da aula de História, por exemplo, eu tenho que falar muito. [...] E se eu estou o tempo todo falando com eles, eles estão todos quietos, sentados no seu lugar e eu estou no comando. [...] Isso acontece muito mais na aula expositiva, que é a aula disciplinar. (Luana – professora de História – 16 de novembro de 2006)

Uma marca desse momento? O uso do livro, do material didático, realmente acaba prendendo a gente mais um pouco. (Gilda – professora de Inglês – 6 de novembro de 2006)

Os/as alunos/as também tinham a sua visão.

No trabalho pessoal a gente pesquisa para aprender. Nas aulas normais a gente escuta o professor para aprender. (aluno/a do grupo II – entrevista coletiva – 22 de novembro de 2006)

No momento do trabalho pessoal, a gente vem aqui para o laboratório de Ciências ou vai para a biblioteca pesquisar. No trabalho específico a gente fica na sala com algum professor, fazendo os deveres. Normalmente individual ou em dupla. No trabalho pessoal, a gente pesquisa muito no colégio. Normalmente, quando é uma pesquisa de Geografia, de Ciências, sei lá, a gente pesquisa em casa. (aluno/a do grupo II – entrevista coletiva – 22 de novembro de 2006)

Na verdade, creio que é possível reiterar que no momento do estudo específico havia uma tendência em se manter as características de uma dinâmica mais convencional (a observação da prática cotidiana também forneceu elementos para justificar essa afirmação): o/a professor/a especialista e os ‘seus’ conteúdos passavam a ser centrais e talvez o ensino prevalecesse sobre o aprender. Havia menos mobilidade na organização dos espaços e tempos e as relações professor-aluno eram mais hierarquizadas. E, embora existisse um coordenador de área e a possibilidade do diálogo com os professores/as da mesma disciplina, mas das diferentes séries, o planejamento das atividades previstas para serem realizadas nesse momento parecia ser feito de forma menos colaborativa e, conseqüentemente mais solitária.

Nessa perspectiva, reconheço que esse momento ainda tinha certa tendência a se aproximar do que Bernstein (1998) chamava também de currículo tipo coleção, e que, como ele mesmo afirmava, é consequência tanto de uma ‘classificação forte’, na qual os conteúdos das disciplinas estão isolados uns dos outros, sem qualquer relação e são hierarquizados, como também de um ‘enquadramento forte’, ou seja, professores/as e alunos/as têm um grau muito baixo de controle sobre eles. De modo geral, a seleção seqüência, organização, ritmo, critérios de comunicação, posição e localização física desses conteúdos costumam ser definidos e controlados por agentes externos (BERNSTEIN, 1998), ou seja, os próprios sujeitos diretamente envolvidos com os processos de ensinar e de aprender na escola “não dispõem de uma margem de opções possíveis para decidir que conteúdos devem selecionar, nem sua forma de organização.” (TORRES SANTOMÉ, 1998, p. 104)⁵⁷

Contudo, embora ainda incipiente e precisando avançar, o momento do estudo específico das disciplinas ‘já não era mais o mesmo’, quer dizer, talvez já não fosse mais tão marcado por um alto grau de classificação e enquadramento (BERNSTEIN, 1998), levando em conta que mudanças significativas estavam em andamento. Lembro, por exemplo, as tentativas de aproximação e/ou articulação entre os temas dos projetos de investigação e os conteúdos das aulas específicas indicadas, inclusive, nos próprios planos de curso.

Só para ilustrar: diante do tema Rio de riquezas: natureza e cultura carioca, onde diferentes dimensões e aspectos da cidade seriam pesquisados e explorados, ao longo do primeiro semestre de 2006, a professora de História, por exemplo, sugeriu que essas aproximações fossem feitas através de comparações entre a vida na cidade medieval (A Idade Média era assunto do programa da 5ª série), seus meios de transporte, habitações, higiene, formas de divertimento, segurança, patrimônio, cidadania, espaço público e privado e a vida hoje, na cidade do Rio de Janeiro. Já a professora de Ciências propôs garantir essa articulação entre tema e programa, tratando alguns dos assuntos previstos na sua área, como composição dos alimentos, hábitos alimentares, água e solo, segundo uma abordagem mais

⁵⁷Entendo, contudo, que talvez essa afirmação pudesse ser relativizada, principalmente no caso das escolas privadas no Brasil, que dispõem de certa autonomia. Por outro lado, reconheço que as comunidades profissionais tendem a definir e controlar os conteúdos e/ou programas adotados. E até mesmo o livro didático (embora que de livre escolha) poderia ser visto como um desses agentes externos e, portanto elementos de controle.

problematizadora e contextualizada no âmbito dessa cidade, Enquanto o professor de Geografia, cujo programa incluía assuntos como paisagens natural e cultural, elementos naturais da paisagem, ecossistemas naturais, mapas: tipos e legendas, não teve dificuldades para apontar que esses assuntos estavam diretamente relacionados à temática e que serviriam para o aprofundamento das pesquisas e atividades que os/as alunos/as estavam fazendo sobre o Rio de Janeiro.

Também para alguns/mas professores/as estavam acontecendo transformações significativas, na seleção e/ou definição e/ou seqüência dos conteúdos relativos aos programas das disciplinas, como expressam esses depoimentos.

Mexi tudo. Mexi tudo. Mexi na ordem dos conteúdos. Mexi na proposta do trabalho. [...] Eu tinha uma intenção e acabei fazendo outra coisa para relacionar bem com o projeto. (Luiza – professora de Ciências – 6 de novembro de 2006)

Mexi [ela fala com ênfase nas suas mudanças curriculares]. A primeira coisa que aparece de adaptação são as leituras que são escolhidas. As leituras obrigatórias, certo? [...] São leituras que a gente sugere sobre assuntos variados, mas que agora nós trabalhamos muito também em função do tema que o trabalho pessoal traz. [...] As escolhas dos meus livros estão condicionadas a dois fatores: prioritariamente ao tema do trabalho pessoal e ao tema que nós estamos trabalhando no livro texto que a gente usa na aula de português. [...] A leitura principalmente é o ponto do currículo, do conteúdo que a gente trabalha que primeiro sofre a influência do tema do trabalho pessoal. (Wanda – professora de Português – 16 de novembro de 2006)

Revisões de conteúdos que eram feitas em uma determinada série (na 5ª série nesse caso) e que acabavam afetando o currículo do segmento de 5ª a 8ª série como um todo, exigindo um replanejamento mais global, como reitera o depoimento a seguir.

Planejamento não é uma coisa fixa, principalmente agora, com esse trabalho em forma de projeto. [...] Porque de acordo com o tema de interesse a gente pode buscar um conteúdo disciplinar que dê suporte àquele tema ou abandonar aqueles conteúdos que não são adequados. [...] Nós ainda estamos em fase de reestruturação, vamos dizer assim, dessa coluna vertebral, de estabelecer que conteúdos disciplinares são importantes, para os alunos de 5ª a 8ª série. Não importando se o conteúdo X é trabalhado na 5ª ou na 8ª série, mas enfim, durante esse ciclo de 5ª a 8ª, que o aluno possa percorrer por alguns assuntos, que seriam pré-requisitos para outros, para o Ensino Médio, enfim... (Helena – professora de Ciências responsável pelo Laboratório – 4 de dezembro de 2006)

Transformações nos conteúdos/conhecimentos disciplinares que pareciam ser mesmo geradas e/ou provocadas, por todo um movimento em torno da

valorização de uma prática centrada nos projetos de investigação e, conseqüentemente na integração.

Eu acho que subjetivamente essas coisas [ele está se referindo a trabalhar com projetos] vêm transformando as cabeças, os corações e as mentes dos professores. Por quê? Porque elas nos fazem pensar sobre determinadas coisas que talvez alguns professores tivessem já como questões muito cristalizadas e não tivessem esse momento de parar e refletir sobre isso. Por exemplo, sobre essencializar⁵⁸ conteúdos. Quer dizer, definir que conteúdos são essenciais. Isso eu acho que o projeto provocou. Foi um movimento que o projeto gerou. Porque uma parte do tempo do trabalho que a gente tinha antes para a disciplina, agora é desenvolvida no trabalho pessoal. Estou falando mesmo do tempo físico, ele se manteve o mesmo, só que ele teve que ser dividido, entre o momento do trabalho pessoal e o momento da aula específica. Ora, se o momento da aula específica foi reduzido, o conteúdo específico teve que ser reduzido também. Ele não foi transferido para outro lado. E isso gerou um movimento de você trabalhar com conteúdos mais essenciais. O quê que eu não deixo de fora, o quê que eu deixo de fora. E eu acho que isso está fazendo a gente pensar mais. Está fazendo com que os professores envolvidos nisso repensem suas próprias experiências, suas próprias práticas, dentro do seu conteúdo específico. (Mateus – professor de Geografia – 8 de novembro de 2006)

Desse modo, a dinâmica do trabalho mediante projetos acabava exigindo que as atividades escolares fossem ampliadas, adquirindo sentido para além das ‘muralhas’ das disciplinas, contribuindo inclusive para reforçar a escola também como lugar de produção de conhecimentos (PACHECO, 2002).

Alguns/mas entrevistados/as relataram que, embora acontecesse na sua prática anterior, estavam podendo, por conta do estudo dos temas dos projetos de investigação, ampliar o diálogo entre os conteúdos/conhecimentos das disciplinas e os conhecimentos de referência dos/as alunos/as.

Em História, talvez eu tenha isso claro, eu faço isso o tempo todo [ela está se referindo ao aproveitamento das experiências das crianças]. Você assistiu a algumas aulas de História que eu dei e você viu que eu trabalho com textos que são produzidos por mim. Esses textos eles têm uma historinha. De cotidiano, de pessoas, que fazem determinadas coisas. E o fato de apresentar essas pessoas que existem no cotidiano, permite que eles comparem muito, o que está sendo mostrado naquele texto e o que eles fazem e vivem. [...] Eles trazem o tempo todo à experiência deles, o cotidiano deles. [...] Por exemplo, não é História só lá no passado. Não é Matemática abstrata, não são apenas números. Eles conseguem estabelecer relações com a vida deles. (Luana – professora de história – 16 de novembro de 2006)

Para ele/as essas relações eram feitas inclusive com frequência e facilitadas porque a maioria das/os crianças/adolescentes da 5ª série do

⁵⁸Entendo que o termo essencializar nesse caso estaria sendo usado pelo professor com o sentido de conteúdos que seriam ou significativos ou prioritários ou, ainda, imprescindíveis.

Amanhecer tinha uma experiência rica e plural: viajavam constantemente, tinham uma vida social e cultural muito diversificada, tinham bastante acesso a livros, Internet e outros recursos, entre outras oportunidades. Um dos depoimentos aponta nessa direção de maneira bem expressiva.

Os meninos têm muitas referências, muitos deles trazem referências muito interessantes para a sala de aula e contribuem com a aula. [...] Agora mesmo, um exemplo concreto. Falando do Ferreira Goulart. A gente tem uma aluna que morou no Maranhão, morou em São Luiz, agora ela mora aqui, o pai está estudando aqui na universidade, trabalhando aqui. E quando nós lemos alguns contos do Ferreira Goulart nesse livro o Touro Encantado, que é um livro belíssimo, um dos contos falava sobre o touro encantado que é uma lenda local. E a aluna falou: Wanda, a versão que eu conheço é outra E contou a versão dela. O boi aparece em outro lugar, não aparece nesse lugar em que o Ferreira Goulart está dizendo ali. E assim isso são versões. Então a idéia da versão apareceu ali e a experiência dela também. Os meninos procuram - eu sinto isso o tempo todo - enriquecer e trazer essas suas referências e contribuem com a aula o tempo todo. [...] Essa possibilidade de aproveitar as referências e as informações que eles trazem é grande. Felizmente, eles têm uma amplitude cultural e eu acho que a gente tenta e a gente consegue aproveitar. (Wanda – professora de Português – 16 de dezembro de 2006)

Eu mesma constatei durante as minhas observações que bastava uma pequena provocação – uma pergunta, uma história, um fato – apresentados mesmo nas aulas expositivas, e um número expressivo de alunos/as logo procurava contar/expressar suas experiências, opiniões ou idéias. Também assisti (principalmente nas aulas de Artes, Ciências, Ed. Religiosa, Geografia, História e Português/Leitura) os/as professores/as procurando estabelecer comparações e/ou provocar confrontos entre o que estavam expondo/ensinando e o que os/as alunos/as sabiam a respeito desse ou daquele assunto e ainda buscando estabelecer relações entre o assunto da ‘aula’ e o que estava acontecendo no cotidiano. Podia não acontecer toda hora, nem todos os dias e até ser mais intenso no momento do trabalho pessoal, mas era algo que marcava bastante o diálogo/o estudo também na sala de aula que chamei de convencional. Um dos meus registros é bastante ilustrativo.

Momento Ciências. [...] O tema é poluição (do ar, o lixo). Os alunos estão corrigindo os exercícios que fizeram em casa, lêem suas respostas, fazem diversos comentários. Eles opinam sobre as desvantagens de transportar o lixo por barco ou navio. [...] Levantam a questão das doenças provocadas pelas medidas relacionadas ao transporte do lixo. Uma aluna toca no assunto poluição da flora e fauna da ilha. A professora elogia o fato dela ter lembrado um ponto importante. Kim fala que isso só seria problema se na ilha houvesse animais em extinção. A turma reage. Há debate. [...] Luiza tem bom domínio da turma, à medida que corrige os exercícios vai deixando e até provocando que eles falem sobre suas vivências. [...] Luiza avisa: agora nós vamos para um assunto novo.

Alguém exclama: oba! Mariana sublinha: alimentos eu vi no outro quadro [acho que ela estava se referindo a outra turma]. Luiza busca fazer memória perguntando o que eles já estudaram ou se lembram sobre alimentos. Vários falam sobre a experiência com pão e a presença do amido. Letícia “tenta” que eles lembrem quais são os nutrientes. Vários respondem. [...] Rafael começa a participar falando sobre as proteínas. Ela vai explicando o valor dos nutrientes e os alimentos que contêm mais ou menos proteína, lipídeo, etc. A turma se mobiliza, sempre fazendo comentários a respeito do que sabem ou relatando casos que conhecem relacionados ao assunto. É hora de substituir o grupo. O tempo de Ciências é dividido, parte da turma estava no laboratório com a Helena. (3 de agosto de 2006)

Eram esforços, como muitas vezes os/as docentes expressaram durante suas entrevistas, no sentido de estabelecer elos entre os conhecimentos disciplinares que estavam sendo trabalhados e a vida dos/as alunos/as, a sua vida familiar, o mundo do trabalho, a vida cultural e social, o mundo em geral, mas era também um movimento na perspectiva de trazer para o interior da escola as experiências e/ou conhecimentos das/os crianças/adolescentes com vistas a desenvolver um trabalho que fizesse sentido, isto é, que fosse significativo para eles/as. Um trabalho que pudesse fazer conexões com as questões que tivessem relevância concreta pessoal e emocional para os/as estudantes, favorecendo inclusive “uma autêntica integração curricular” (HARGREAVES, 2002).

Ainda na perspectiva da mudança, registrei alguns/mas docentes, procurando ir além das aulas expositivas e implementando ações que valorizavam a pesquisa, o trabalho em grupo e autônomo (até a prática do uso de fichas de atividades era comum em algumas disciplinas) bem como aquelas que tinham um caráter mais lúdico. Algumas vezes pude perceber que o rol de atividades previstas para o momento do trabalho pessoal era usado como fonte de inspiração para alimentar as dinâmicas dos estudos disciplinares. O registro, a seguir, é apenas um exemplo dessa perspectiva

Estou no momento específico. Mateus (professor de Geografia) está trabalhando pontos cardeais e localização. Ele diz: “agora vamos fazer um jogo. Vamos brincar de chicotinho queimado. Alguém conhece?” Poucos dizem que sim. Mateus então explica a brincadeira. Vários meninos pedem para sair da sala para depois adivinhar. “Quem pedir não vai,” comenta o professor. E ele chama o primeiro: Tiago!!!!!! Alguém fala: Ele é bobo. Mateus retruca: não é não. O aluno sai. Mateus coloca o apagador em uma das carteiras. Chama o aluno de volta. Dá as ordens e o aluno não acerta. Usou só 3 pistas. Mateus agora coloca para fora a Ana Beatriz. A turma está mobilizada. Chama a Ana de volta. E começa a dar as pistas. Alguns riem. A aluna vai na 3ª pista, Mateus sugere ela ir na 4ª pista e a aluna acerta. O professor faz algumas marcações no chão (numerando as fileiras 1L, 2L). 1 Leste, 2 Oeste e 3 Oeste. A brincadeira segue e eles estão aprendendo a como se localizarem no espaço. (19 de maio de 2006)

Vários/as professores/as concordavam que havia alterações na dinâmica do trabalho com as disciplinas, particularmente quando buscavam incorporar estratégias enfatizadas no momento do trabalho pessoal, para garantir, também nesse momento, a perspectiva da investigação.

E o que a gente vem percebendo com a experiência, com a reflexão sobre a prática e sobre o trabalho é que a própria disciplina que tinha uma estrutura mais rígida, ela também vem se modificando, por essa reflexão. Seja na sua seleção de conteúdo, que se torna mais flexível, nas abordagens mais investigativas, que sempre existiram, mas hoje ela tomou um caráter mais próximo disso. O que mais? Também a postura, as atitudes na relação aluno-professor se tornam hoje mais dialogadas, mais negociadas, mais horizontais. Atividades que antes eram restritas ao trabalho pessoal, só porque tinha o aspecto da pesquisa ou de um tema, hoje são dialogadas e incorporadas na disciplina. (Marta – membro da equipe técnica – 9 de novembro de 2006)

Há diferentes explicações que podem justificar essas mudanças de rumo ou, pelo menos, um esforço no sentido de rever concepções e práticas vivenciadas no momento dos estudos específicos das disciplinas, ajustando-o à proposta de trabalhar com projetos, em uma perspectiva interdisciplinar e integradora.

Considero que uma dessas explicações se refere à existência e à valorização de princípios gerais que, no Amanhecer, deveriam nortear a sua prática escolar como um todo. Um mesmo ‘pano de fundo’ para os dois momentos, exigindo que não só as fronteiras entre eles, mas também no interior deles se flexibilizassem, ou seja, ‘ficassem mais borradas’, como expressou um dos/as professores/as, provocando inclusive mudanças na condução do trabalho com as disciplinas.

Outra explicação possível pode estar associada à própria existência do momento de trabalho pessoal, o que parece gerava a necessidade de ressignificar o lugar e o papel das disciplinas na organização do currículo.

[...] Aqui tem uma carga horária de 10 tempos semanais dedicada à integração curricular. Eu não conheço nenhuma escola que faça isso. Eu trabalho com projeto em outra escola, mas porque eu quero. Eu mobilizo um grupo de professores para fazer um projeto interdisciplinar, mas somos nós que combinamos: vamos fazer esse trabalho e vou usar dois tempos da minha aula, você usa dois tempos da tua aula. Combinamos entre nós fazer um projeto interdisciplinar. Aqui, foi a escola que teve a preocupação desse objetivo e destinar 10 aulas durante a semana. Isso é bastante coisa. E, por isso, eu acho que a escola não está preocupada com a quantidade de conteúdos. Porque se estivesse não existiriam esses 10 tempos. (Luiza – professora de Ciências – 6 de novembro)

Alguns depoimentos sugerem que o fato de um/a mesmo/a professor/a ter que atuar, ou seja, ser responsável pelos dois momentos – trabalho pessoal e estudos específicos das disciplinas – ‘contaminava-o/a’, levando-o/a a rever suas concepções acerca das disciplinas e dos conhecimentos escolares, suas concepções e práticas acerca da aquisição e/ou da produção desses conhecimentos e, conseqüentemente do processo ensino-aprendizagem, de uma maneira mais geral.

Por sua vez, acredito que as intensas trocas entre os/as diferentes profissionais e as constantes reflexões críticas sobre a prática, viabilizadas, tanto nas reuniões semanais da equipe de 5ª série, como nas reuniões verticais das equipes das áreas⁵⁹, também poderiam estar contribuindo para que o momento dos estudos específicos das disciplinas tendesse a caminhar no sentido de sua maior flexibilização, para responder melhor às características de uma prática centrada nos projetos de investigação, tal como concebidas e vividas no Colégio Amanhecer.

O lado bom que eu vejo agora é o fazer diferente. Eu vejo os professores mandando pesquisar na própria disciplina, não dando pronto, mesmo a Matemática. Fazendo trabalho em grupo, um sendo o monitor do outro, voltando-se sobre o outro... Vejo também cedendo mais um tempo para o outro professor. Eu me lembro que era mais assim: ‘não posso ceder tempo para ninguém’. Como se só ele tivesse necessidade... Hoje, porque muda a pessoa e você muda a maneira de atuar. (professora Nazaré – membro da equipe técnica – 7 de novembro de 2006)

Vale dizer que considero que também a ‘forte’ presença da equipe técnica, motivando e favorecendo constantes orientações/discussões pedagógicas, contribuía para viabilizar a prática educativa centrada nos projetos de investigação e todo um movimento na direção da interdisciplinaridade e/ou da aproximação e/ou da articulação entre a organização disciplinar e uma perspectiva mais integrada do currículo.

Em contrapartida, o dia-a-dia e a equipe do Amanhecer apontavam para a necessidade de se continuar buscando novas e/ou outras respostas para a

⁵⁹Consegui assistir duas dessas reuniões (das equipes de Português e de Geografia) e constatar que o objetivo central desses encontros girava em torno da discussão sobre o que era necessário mudar na disciplina – conteúdos, seqüências, abordagens para articular melhor com os projetos de investigação. Pude também entabular conversas informais com professores/as (das equipes de História, de Ciências e Artes) de outras séries e atestar o mesmo tipo de preocupação. Nesse caso, eles/as apontavam que seria mais difícil lidar com a proposta no contexto do Ensino Médio, quando a pressão do vestibular ficava muito grande.

realização do momento do estudo específico das disciplinas e, conseqüentemente dos projetos de investigação como um todo. Sempre na perspectiva de melhor atender às finalidades e às características de uma reorganização curricular que valorizava a interdisciplinaridade e a integração entre diferentes conhecimentos.

Lembro que muitos/as professores/as ressaltaram que era preciso avançar, por exemplo, na própria concepção do que seria o ‘programa escolar’. Essa era uma discussão freqüente e muitas vezes alvo de tensões e/ou conflitos.

Alguns/mas entrevistados/as destacaram que havia uma exigência e até uma pressão para o cumprimento de um determinado programa, numa determinada seqüência, justificada sistematicamente pelo fato de que alguns conteúdos eram pré-requisitos de outros. E, nesse caso, existiam aqueles/as professores/as que colocavam nas ‘cobranças do vestibular’, compartilhadas por algumas famílias e, em geral, pela sociedade, o motivo pelo qual um determinado programa tinha mesmo que ser vencido e que ‘a escola tinha que se render à realidade’.

Mas havia também aqueles/as que destacavam que era possível sim lidar com os conteúdos de outra maneira e que isso só não era feito plenamente por conta do ‘ranço do passado’, associado, tanto a uma ‘experiência já cristalizada’, como à ‘natureza e/ou deficiências’ da formação, gerando ‘insegurança’ para ousar algo menos familiar e/ou mais radical. Certos/as professores/as chegaram a mencionar que a ‘ vaidade’ e/ou o fato de alguns/mas deles/as se sentirem ‘proprietários’ das suas respectivas disciplinas poderia(m) prejudicar as tentativas de flexibilização desses conteúdos/conhecimentos e, conseqüentemente gerar isolamentos e relações pedagógicas mais rígidas (BERNSTEIN, 1998).

Considero que no Colégio Amanhecer havia uma forte tendência em reconhecer o papel relevante que os conhecimentos disciplinares/sistematizados têm no processo de formação das/dos crianças/adolescentes. Contudo, os/as professores/as de uma maneira geral reconheciam a necessidade desses ‘conteúdos/conhecimentos’ ou ‘programas’ estarem sendo permanentemente problematizados, compatibilizados com a proposta temática dos projetos de investigação e, portanto trabalhados em sintonia com os pressupostos norteadores da prática naquela escola.

Além disso, vários/as professores/as acreditavam que para aprimorar o trabalho realizado no momento do estudo disciplinar e o trabalho por e com

projetos, de um modo geral, seria necessário rever a distribuição do tempo disponível para conceber, organizar e realizar as atividades, bem como a questão do número de alunos/as em cada turma e/ou segmento. Um dos depoimentos ilustra bem isso.

A primeira coisa é o fator tempo. Ele é um fator preocupante. A gente tem que dar uma nota em determinado momento e em certo momento você tem que dar uma prova e então para você dar uma prova você tem que ter dado a matéria. [...] Depois, o fator quantitativo, o número de alunos. Trabalhar, organizar tudo e fazer uma avaliação processual com 33, 36 alunos... Na realidade são 108, 115 alunos... Você está fazendo um trabalho que é um trabalho de massa também, quer dizer, é complicado. Isso é muito desgastante e muito trabalhoso. São duas coisas, então: primeiro o tempo, o nosso ritmo na escola, que ainda é complicado... Não se quebrou isso... Isso dificulta porque o professor não pode dar o tempo para o aluno produzir e pesquisar o que ele quer. [...] O tempo primeiro e depois a quantidade de alunos que a gente tem dificultam o trabalho. (professor Sidney – equipe do Laboratório de Informática – 12 de dezembro de 2006)

Por sua vez, o tema da avaliação da aprendizagem também foi citado como aquele que precisava ser objeto de reflexão crítica, visando transformações que pudessem refletir melhor e/ou respeitar os princípios do trabalho centrado nos projetos de investigação. Para alguns/mas professores/as o sistema adotado privilegiava uma avaliação do produto, com tendência, portanto, em enfatizar uma perspectiva mais classificatória do que uma avaliação do processo e/ou formativa. Segundo esses/as educadores/as uma avaliação dialógica (LUCKESI, 2000), que privilegiasse reorientações e/ou realimentações sistemáticas seriam mais adequadas no caso da experiência em curso no Amanhecer. Um dos depoimentos retrata bem o que eles/as apontaram.

Eu queria que mudasse a avaliação. Eu acho que o sistema de avaliação do ensino é um sistema em cima de produto. É um sistema classificatório. Eu gostaria muito de poder mudar isso, mas eu ainda não sei como. Existe uma necessidade muito grande, de chegar para o aluno assim: olha só, você escreveu isso aqui. Isso aqui não está muito claro. Refaz. E aí o aluno refaz. E ele seria pontuado pelo que ele refez e não pela primeira versão. O que é avaliado hoje é um produto. Você tirou 3 é 3. E você não tem a possibilidade de repensar aquilo ali e do 3 passar para o 5? Repensar outra vez e do 5 passar para o 7. [...] No trabalho pessoal tem avaliação de conteúdo, mas é igualzinha a que você faz na disciplina. Você tem atividades e ele entrega as atividades, você dá nota nas atividades. Quando, na verdade, o que você tinha que fazer não era isso. [...] Como a gente faz quando eu vou para o laboratório e pergunto: o que você acha? Você acha que isso aqui está legal? Você não acha que isso está confuso? Você acha que isso aqui está certo? Você acha que isso aqui é o mais importante? Você já pensou nisso? E aí eles vão mudando. Só que nessa hora a gente não avalia. Só avalia um produto. Que na verdade é o sistema de avaliação daqui, da universidade. [...] É avaliação do produto porque eu não retorno a ele. (Luana – professora de História – 16 de novembro de 2006)

Considerando as análises e interpretações que realizadas, posso afirmar que a identidade do momento dos estudos específicos das disciplinas também estava sendo construída em diálogo e/ou confronto com o momento do trabalho pessoal. Em outras palavras, no contexto dos projetos de investigação tal como concebidos pelo Amanhecer, não era possível pensar, conceber ou viver o momento dos estudos específicos das disciplinas separado ou em paralelo ao do trabalho pessoal. Eles não só buscavam se complementar, como se realimentar.

E, embora os dois momentos apresentassem configurações distintas, foi possível observar todo um esforço, um movimento mesmo, de um lado, para não disciplinarizar e ‘endurecer’ o momento do trabalho pessoal e, de outro lado, para flexibilizar o momento dos estudos específicos das disciplinas.

Na verdade, o desejo, a intencionalidade (mesmo que na prática a proposta ainda tivesse que avançar muito) era que a ‘balança’ pesasse mais para o lado do trabalho pessoal. Ou seja, considero que a equipe do Amanhecer apostava (pelo menos foi o que consegui ‘ler’ na maioria dos depoimentos e ‘ver’ em algumas situações práticas vividas na sala de aula) na idéia de que, na pedagogia dos projetos de investigação, quanto mais o momento dos estudos específicos se aproximasse (em conteúdos e metodologia) do trabalho pessoal, maiores seriam as chances de concretizar uma prática interdisciplinar e integrada. Para muitos/as deles/as, essa aproximação, reitero, não significava, contudo, eliminar o momento dos estudos específicos das disciplinas, mas reinventá-lo para melhor responder aos pressupostos dos projetos de investigação.

Segundo a própria equipe, para que isso pudesse acontecer, seria necessário intensificar e manter um permanente movimento de formação em serviço, de planejamento cooperativo, envolvendo as equipes de séries e as de área/disciplina e de ações conjuntas e avaliações sistemáticas da prática.

5.2.4

Os projetos de investigação: reinventando o formato escolar?

Ao concluir essas reflexões e/ou interpretações acerca dos projetos de investigação tal como eram desenvolvidos no Colégio Amanhecer, posso afirmar que eles funcionavam como ‘guarda-chuvas’ para abrigar dois momentos diferentes, mas que não eram opostos ou contraditórios, uma vez marcados pelos mesmos princípios e/ou pressupostos gerais, norteadores de uma mesma concepção de ensinar, de aprender e de educar na escola.

Uma pedagogia centrada em projetos de investigação que, no Amanhecer, para além de ser um pretexto para desinstalar e convocar a ‘turma’, creio que pode ser considerada um caminho teórico-metodológico, que reinventa o formato escolar e contribui para construir uma escola mais ‘sintonizada’ com as atuais exigências dos sujeitos, em particular, e da sociedade, de um modo geral, mesmo reconhecendo que é uma proposta em construção.

Uma proposta que entendo está no centro das polêmicas e discussões acerca de qual seria a melhor ou a mais adequada organização do currículo, do conhecimento escolar e conseqüentemente do formato e/ou da prática escolar, para favorecer a formação de alunos/as mais autônomos/as, éticos/as, sem preconceitos, solidários/as e sujeitos da transformação de uma sociedade mais justa e democrática - lembro que essa é a minha aposta para a escola, ou seja, a minha visão do papel da escola.

Polêmicas e discussões que têm, de um lado, aqueles que defendem a integração curricular mediante projetos, ressaltando suas vantagens e dentre as quais eu destacaria aquelas que se referem às suas possibilidades no sentido de estimular e favorecer: construções coletivas tanto as dos/as professores/as, como as dos/as alunos/as e também entre eles/as, relações mais democráticas, maior participação dos/as alunos/as em todo o processo, aprendizagens menos fragmentadas e mais significativas, maior aproximação entre escola, sociedade e vida (HERNÁNDEZ, 1998). Defensores do currículo integrado que apontam as fragilidades da organização disciplinar quando ressaltam que, nesse caso, há grandes riscos de fragmentação, compartimentação e hierarquização dos conhecimentos, das relações serem mais autoritárias e fortemente marcadas pelo poder e protagonismo dos/as professores/as, de pouca ou nenhuma incorporação

das experiências dos/as alunos/as, redundando em desinteresse e, inclusive, comprometendo as aprendizagens e, ainda, o perigo de isolamento da escola em relação à vida cotidiana (TORRES SANTOMÉ, 1998).

Confrontos e debates que têm, de outro lado, aqueles que criticam a perspectiva da integração e que sustentam que com o currículo assim constituído ‘baixam-se os níveis, destrói-se o rigor que oferecem as disciplinas e se impede os/as estudantes de vincular-se às demandas que propõe a formação especializada da universidade’ (HERNÁNDEZ, 1998, p. 52). Críticos que destacam ainda que, nesse caso, pode haver redução e/ou lacunas no tratamento dos conteúdos/conhecimentos, em função, muitas vezes, das limitações da formação dos/as professores/as mais preparados/as para lidar com a sua matéria específica, do que com várias em articulação. E que também chamam a atenção para o fato de que a proposta de integração exige uma complicada administração do tempo dos/as professores/as, já que muito do trabalho precisa ser planejado em conjunto e não está disponível e/ou pronto em nenhum livro didático específico (HERNÁNDEZ, 1998).

Críticos que, por sua vez, defendem que as disciplinas

Não só armazenam o conhecimento de uma maneira útil, mas também marcam as linhas mestras para que possa ser gerado novo conhecimento, facilita a criação de comunidades acadêmicas, onde se reproduzem o intercâmbio, a validação, a aceitação ou o rechaço de novas idéias. As disciplinas oferecem ‘ordem’ para a nossa compreensão. Ajudam a fazer com que as idéias estejam situadas e, definitivamente, contribuem para que a vida das pessoas seja melhor (SCHUDI E LAFER, 1996, in HERNÁNDEZ, 1998).

Confrontos e debates que se tornam ainda mais complexos quando outros/as autores/as, como Lopes e Macedo (2002), afirmam que aqueles/as que criticam a organização disciplinar e fazem a defesa do currículo integrado, na maioria das vezes, estão partindo de uma concepção equivocada do conceito de disciplina escolar. Para elas, quando os/as defensores/as do currículo integrado fazem críticas ao currículo por disciplina, eles/as estão identificando as disciplinas escolares com as disciplinas científicas ou acadêmicas. Nesse caso, estão considerando-as como extensão dos saberes de referência e, portanto, com objetivos e lógicas derivados desses mesmos saberes. Por isso mesmo, quando colocam em questão o currículo disciplinar acabam transferindo as críticas elaboradas aos processos de especialização das ciências para o contexto escolar,

“como se as características definidoras de um contexto se reproduzissem sistematicamente no outro” (LOPES E MACEDO, 2002, p.75).

Lembro que, segundo essas autoras, as disciplinas escolares são diferentes das suas disciplinas de referência e a escola não é uma instância de mera simplificação e transmissão dos conhecimentos científicos ou acadêmicos, ao contrário, é lugar de produção de conhecimentos.

Lopes e Macedo (2002, p. 74) ampliam ainda mais o debate sobre a organização curricular quando ressaltam que

O fato de os currículos se organizarem em uma matriz disciplinar não impede que sejam criados diferentes mecanismos de integração, seja pela criação de disciplinas integradas, seja pela tentativa de articulação de disciplinas isoladas. Em ambos os casos a matriz disciplinar persiste como instrumento de organização e controle, independentemente do discurso de articulação.

E, assim, no contexto dessa discussão, não é possível deixar de perguntar: o que faz um currículo integrado que um currículo de base disciplinar não poderia realizar?

Sem a pretensão de dar respostas mais elaboradas a essa pergunta ou de fazer a defesa de uma ou de outra forma de organização do currículo e do conhecimento escolar (pelo menos nesse momento), reconheço que, no caso da experiência do Colégio Amanhecer, a decisão de implementar um currículo integrado mediante projetos e interdisciplinar, criando o que alguns/algumas representantes de sua própria equipe chamava de uma ‘alternativa híbrida’ ou de uma ‘terceira configuração muito específica’, que estava sendo construída na tensão currículo integrado - currículo por disciplina e que era fortemente marcada por princípios que deixavam claro qual a sua visão de escola, educação e, portanto, de sociedade, põe em relevo alguns aspectos que considero fundamentais, na perspectiva de criar possibilidades para a reinvenção da escola.

O primeiro deles refere-se aos princípios norteadores da proposta. A opção de mudar e reorganizar a escola – seu currículo, os conhecimentos que nela circulam e a sua prática – apoiada por um ‘pano de fundo’ construído e compartilhado a partir de um movimento de longa duração é algo que entendo significativo e relevante no processo de construção da proposta do Amanhecer e que parece está favorecendo atitudes e/ou posturas, no sentido de fazer a escola

avançar para responder cada vez mais aos seus desafios e ser coerente com os seus próprios princípios.

Outro aspecto que entendo importante está relacionado ao fato de que, mesmo tendo sido uma decisão centralizada, vários movimentos e mecanismos foram acionados para transformar o que era uma proposta institucional em uma opção construída com a participação de todos/as os/as envolvidos/as, inclusive com as famílias.

Além disso, considero que optar por uma reorganização curricular integrada mediante projetos de investigação e também interdisciplinar, que exigiu uma reestruturação de tempos, espaços e até mesmo do papel dos/as professores/as, desinstalou o grupo de uma possível rotina escolar e o convocou para uma nova forma de trabalhar e desenvolver as atividades pedagógicas. Uma forma que apostou no trabalho coletivo e com isso parece estar abrindo novas possibilidades para a construção de relações mais democráticas em todos os níveis, inclusive entre professores/as e alunos/as, mas principalmente parece estar criando oportunidades para efetivar trocas, intercâmbios e aprendizagens mútuas.

Até mesmo o uso mais intenso de várias linguagens estimulado pelo trabalho centrado em projetos, parece estar contribuindo para que haja uma maior aproximação entre as/os crianças/adolescentes e a escola.

E, mais ainda, reconheço que a decisão de trabalhar por e com projetos de investigação, a partir de temas geradores, ou melhor, tendo os temas geradores como elementos e/ou mecanismos para favorecer a integração curricular provavelmente está contribuindo no sentido da escola abrir e/ou ampliar os espaços de diálogo com múltiplos conhecimentos - os disciplinares, aqueles que são frutos das pesquisas em diferentes fontes e também das experiências cotidianas e, quem sabe desse modo, está mesmo favorecendo aprendizagens mais significativas, tanto para professores/as como para alunos/as (TORRES SANTOMÉ, 1998). Pude constatar um alto grau de participação das crianças/adolescentes, principalmente no momento do trabalho pessoal.

Cabe ressaltar que quando comecei essa aventura de tentar compreender a experiência do Colégio Amanhecer, tal como acontece na prática dos seus projetos de investigação, eu também tinha um tema para pesquisar – a organização do currículo e do conhecimento escolar e uma questão central – seriam os projetos de investigação uma estratégia teórico-metodológica que reorganiza o currículo e

o conhecimento escolar, viabilizando a escola como espaço de cruzamento de conhecimentos e culturas?

Posso afirmar que a experiência do Amanhecer caminha nessa direção. Embora as disciplinas escolares tenham um papel relevante como fonte de conhecimentos, elas parecem ser concebidas fundamentalmente como referências que ajudam a ampliar a exploração dos temas e das questões propostas que, por sua vez, abrem espaços para o trabalho com outros conhecimentos, oriundos de outras fontes e/ou práticas sociais.

Nessa perspectiva, os novos espaços que se abriram, principalmente no momento do trabalho pessoal, com vistas à incorporação de outros conhecimentos, para além dos campos disciplinares tradicionalmente tratados na 5ª série, na construção e aquisição dos conhecimentos escolares, estão contribuindo para a vivência de um processo de ensino-aprendizagem mais questionador e que, portanto, desafia todos/as aqueles/as que dele participam a irem além de representações ‘únicas’ da realidade, ou seja, um processo de ensino-aprendizagem que os prepara para interpretar os diferentes olhares sobre os fenômenos da realidade para, então, poder compreendê-la melhor e “tratar de compreender os lugares desde os quais se constroem e assim compreender a si mesmo” (HERNÁNDEZ, 1998, p. 28).

Todavia, deixando de lado qualquer intenção de avaliar e/ou categorizar a experiência do Colégio Amanhecer, posso sublinhar que o mais importante, no caso desse estudo, foi poder compreender o que estava acontecendo naquela escola e que pode estar contribuindo para o seu avanço. Eu já disse que acredito na escola e que estou buscando conhecer e compreender os caminhos para a sua reinvenção na direção tantas vezes repetida nesse texto.

Não posso deixar de reiterar, contudo, que o processo de reorganização centrado em projetos de investigação, concebidos e vividos no Amanhecer, no contexto dos momentos de trabalho pessoal e de estudos específicos das disciplinas, está em construção e a única certeza que tenho após a tentativa de análise e interpretação dessa experiência é que sua equipe sabe o que quer – alunos/as bem formados/as para o mundo de hoje e segundo os seus princípios – e sabe também que a proposta não está pronta, quer dizer, ela continua em aberto e talvez nunca fique pronta, porque esse é o movimento: estar sempre buscando a melhor alternativa para fazer a escola de acordo com o seu tempo, contexto e fins.