

6

Projetos de Investigação: ampliando o olhar

Reconheço que já posso afirmar que a opção de trabalhar mediante projetos de investigação foi a maneira que o Colégio Amanhecer encontrou, no momento presente, para responder às suas ‘intenções’ (ou seriam concepções?) educativas. Uma proposta que pode ser considerada, ao mesmo tempo, causa e consequência de um movimento de reorganização do currículo e, portanto de sua prática escolar.

Processos de reorganização que, reitero, estavam envolvendo outras formas dos ‘sujeitos’ que deles participavam conceberem e viverem seus papéis e suas relações, lidarem com os ‘conhecimentos’ escolares, bem como com outros modos de se apropriarem dos ‘tempos’ e ‘espaços’ escolares. Em síntese, processos de reorganização que estavam afetando a maneira de tratar essas diferentes dimensões da escola.

Nesse capítulo, procuro avançar um pouco mais as minhas reflexões em torno de algumas dessas dimensões que considero importantes na experiência do Amanhecer e que parecem ser relevantes na configuração de uma proposta que valoriza a integração curricular e a realização de uma prática escolar mais contextualizada e significativa para os/as que dela participam (TORRES SANTOMÉ, 1998).

6.1

Os ofícios de aluno/a e de professor/a: novas configurações

Para começar, vale reiterar que as análises feitas até aqui sugerem que estavam acontecendo mudanças importantes nos papéis exercidos por professores/as e alunos/as, enquanto sujeitos dos processos de ensino-aprendizagem centrados nos projetos de investigação. Por isso, na perspectiva de ampliar a compreensão acerca da experiência do Amanhecer, procurei identificar e interpretar como os/as estudantes e os/as docentes estavam desempenhando, ou melhor, construindo/reconstruindo os seus ofícios, levando em conta inclusive as

diferentes configurações que marcavam os momentos de trabalho pessoal e de estudos específicos das disciplinas.

Nesse sentido, busquei identificar e interpretar, não só como estavam lidando com os projetos de investigação e com todas as mudanças que a realização de suas atividades acabava provocando, ou seja, que tipo de relação eles/as estabeleciam com a experiência que estavam vivendo, como também o que mudava e/ou permanecia e que possibilidades estavam sendo criadas pela prática de projetos para o exercício dos ofícios de professores/as e de alunos/as.

6.1.1 Com o foco nos/as alunos/as

Reconheço que para os/as alunos/as do Colégio Amanhecer estar vivendo a experiência de uma prática educativa centrada nos projetos de investigação podia significar muitas coisas e entre elas certamente a possibilidade de estar participando de uma proposta que acabava exigindo deles/as ter outra compreensão do que pode ser a escola e, mais especificamente, ter outra visão do que pode ser aprender na escola, como sugere esse depoimento.

[...] Não dá para negar que é um processo cultural de entender o que é escola e o que é aula. Existe uma coisa construída socialmente. Muitas vezes, os alunos até os mais velhos, eles acham que aula é aquela onde o professor está ensinando porque está dando a matéria no quadro ou explicando um assunto. E que ele está copiando ou que ele vai fazer uma prova. Às vezes, isso acontece dos pequenos aos grandes. [...] Um momento mais de mobilização, discussão, debate, procura, busca, que é mais organizado no trabalho pessoal - que tem uma dinâmica de organização, privilegiando a dupla ou grupo -, ele acha que está mais fluido e que não é a mesma coisa que aula. Hoje em dia isso já aparece menos, porque essas oportunidades são mais intercambiadas entre o trabalho pessoal e a aula específica. E também porque acham que os professores sabem valorizar as duas coisas e são os mesmos. [...] Acho que na cultura escolar do Amanhecer o projeto é uma coisa que hoje está muito incorporada. (professora Marta – membro da equipe técnica – 9 de novembro de 2006)

Considero ainda que estar participando dos projetos de investigação implicava também estar vivendo experiências bem diversificadas que, segundo a professora Carlota, por exemplo, pareciam responder às expectativas e até mesmo ao ‘jeito de ser’ daquelas crianças e daqueles adolescentes.

[...] Eu acho que essa dinâmica de trabalhar por projetos é uma dinâmica que está muito interligada com a maneira de ser deles hoje em dia, ou seja, eles acessam a Internet, vêem a televisão, estão falando ao telefone. Eles se conectam com vários meios, fazem ligações e o pensamento é de links mesmo, entendeu? Então eu acho que a metodologia de projetos se encaixa, responde muito ao modelo atual de crianças. (professora Carlota – membro da equipe técnica – 29 de novembro de 2006)

Um ‘jeito de ser’ que, como afirmaram Mendes de Almeida e Tracy (2003, p.68), já foi definido por especialistas como a “geração *zapping*”, identificada como aquela “que vive mudando de canal o tempo todo.” Uma geração, principalmente os/as oriundos/as das classes mais abastadas, que apresenta particular aptidão para usar os mais variados artefatos eletrônicos e processar pensamentos, independentemente de qualquer vivência seqüencial ou linear. Nessa perspectiva, não só concordo com a professora Carlota, como acredito que tive a oportunidade de mostrar nesse estudo que, trabalhando mediante projetos, as/os crianças/adolescentes do Amanhecer tinham mesmo a oportunidade de, num ritmo acelerado e não-linear, lidar com essas diversas linguagens eletrônicas, ao mesmo tempo em que podiam transitar por diferentes momentos, espaços e atividades, seguindo diferentes traçados e/ou caminhos.

E, talvez por isso mesmo, é que essas crianças e esses adolescentes pareciam estabelecer relações positivas com a proposta da escola, quer dizer, pareciam lidar com os projetos de investigação de uma maneira construtiva, como sugerem alguns/mas professores/as, em seus depoimentos.

Eles participam muito. É um grupo tranqüilo de trabalhar. No que você lança a proposta, eles se empolgam, há uma curiosidade natural deles. [...] Estão numa idade que se empolgam e se envolvem nas atividades. [...] A quinta série está chegando, está empolgada, vejo neles vontade de fazer aquilo que estamos propondo. (Nelson – professor de Educação Física – 29 de novembro de 2006)

Eles são muito entusiasmados ainda com o conhecimento. Faz parte da característica da idade deles. Eles gostam do conhecimento. Então eu vejo, a grande maioria, entusiasmada com isso, gostar de fazer, de aprender, de saber coisas novas, de elaborar questões. (Luana – professora de História – 16 de novembro de 2006)

Para os/as docentes, esse engajamento acontecia durante a realização do trabalho pessoal.

[...] Eu vejo os alunos das séries iniciais com uma vontade muito grande de fazer. Eles gostam de fazer e também acham o trabalho pessoal uma coisa muito legal. [...] Eles gostam de pesquisar. Eles gostam da maneira como o

trabalho pessoal é feito e participam. (Nelson – professor de Educação Física – 29 de novembro de 2006)

E acontecia também ao longo dos estudos específicos das disciplinas.

Eu acho que no momento específico eles respondem muito bem a tudo o que eu proponho. Não tive nenhuma proposta que não tenha rolado. Eles gostaram tanto da pesquisa sobre esgoto, quanto agora sobre o cardápio. Eles abraçaram numa boa e com responsabilidade, porque, no dia combinado, trouxeram, fizeram, pesquisaram. (Luiza – professora de Ciências – 6 de novembro de 2006)

Contudo, vale observar que registrei uma única voz que discordava que esse envolvimento acontecesse.

Não, não ele não enxerga. Ele não enxerga... Acho que no geral não [ele está respondendo sobre a relação dos/as alunos com os projetos]. Eu abusadamente generalizaria. Eu acho que poucos alunos têm a consciência do que estão vivenciando. Não é que não tenham, existem alunos que têm sim, mas são poucos. Normalmente para eles não é o momento de estudo, não é o momento de produção, não é o momento de construção, não é o momento de conhecimento. Em geral, é um momento de brincadeira, de chatura, de sair e aproveitar porque ele pode circular. A circulação é livre, é grande, então ele pode circular. (Sidney – equipe do Laboratório de Informática – 12 de novembro de 2006)

E que registrei também uma professora comentando que alguns/mas alunos/as apresentavam um comportamento mais dispersivo durante a realização das atividades e/ou estudos, sugerindo um menor envolvimento deles/as com os projetos. Uma dispersão que, para ela, ficava mais evidente no momento do trabalho pessoal, provavelmente, em função de suas próprias características.⁶⁰

[...] Temos alunos que aproveitam o momento do trabalho pessoal para brincar. Tem alguns alunos que não estão nem aí, mas acho que a gente vai ter sempre. [...] Claro que naquele momento de trabalho em grupo, eles estão livres para criar e aqueles que não querem têm mais chance de não levar a sério. Mas aí entra a gente, entra o próprio colega, que puxa. O próprio colega, principalmente na 5ª série, ele puxa: “vem trabalhar, vem ajudar.” Têm alunos que lidam muito bem, já são maduros para isso, entendem a proposta e alguns ainda estão caminhando. [...] É assim no estudo específico da disciplina também. Esses mesmos alunos têm um pouco mais de dificuldade de levar a sério, de participar. [...] É o que eu digo, não é a coisa do trabalho pessoal, só que fica mais evidente no momento do trabalho pessoal. Porque fica mais evidente? Porque ali eles estão trabalhando numa forma mais livre. (Cibele – professora de Matemática – 6 de novembro de 2006)

Cabe aqui um entre parênteses para comentar que talvez o que estava sendo considerado como dispersão, nesse caso, pudesse ser entendido como uma

⁶⁰Lembro que nessa etapa de trabalho os/as alunos/as tinham maior liberdade para decidir os caminhos e ritmos necessários à realização das atividades propostas pelos/as professores/as.

outra forma de estabelecer relações com o conhecimento e com a aprendizagem na escola (LELIS, 2005), já que os/as próprios/as alunos/as destacaram, várias vezes, que esse era um momento onde era possível, ao mesmo tempo, aprender e se divertir, ou seja, era uma oportunidade para, sem deixar de aprender, conversar, brincar, jogar, desenhar.

Além disso, quanto a essa questão da dispersão, não posso deixar de considerar dois aspectos. O primeiro diz respeito à possibilidade de que a constatação feita pela professora de que alguns/mas alunos/as se dispersavam poderia estar associada às expectativas que essa professora tinha em relação à disciplina e/ou à forma como os/as alunos/as deveriam se portar durante o trabalho pessoal, uma vez que movimentação constituía um dos elementos inerentes à própria dinâmica das atividades nessa fase dos projetos. E, em segundo lugar, poderia estar relacionada à natureza da comunicação estabelecida entre professor/a e aluno/a, considerando que grande parte dos/as discentes, na maioria das vezes, parecia valorizar o trabalho pessoal e demonstrar bastante interesse em participar de suas atividades, embora, como Perrenoud (1999, p. 98), entenda que, para envolver as/os crianças/adolescentes, “não há nenhuma receita simples, que dê sempre certo em todas as turmas ou com todos os alunos, sob todas as latitudes.”

Por sua vez, os/as próprios/as alunos/as pareciam reforçar essa idéia de que eles/as tinham uma boa relação com a prática escolar e, conseqüentemente com o trabalho centrado em projetos.

A gente aqui no colégio faz muito trabalho em grupo. Mas também faz individual [eles/elas tinham sido estimulados/as a falar sobre as características do trabalho no colégio]. Às vezes, a gente escolhe os grupos, não é só o professor que escolhe. Na aula de Matemática, às vezes, tem as fichas, às vezes, tem o professor que ajuda. E, na aula de Português, falam sobre livros para ler e para aperfeiçoar nossa leitura. E, quando a gente tem que pesquisar alguma coisa, a gente vai no laboratório de informática, na biblioteca, pergunta aos pais, mães e também, às vezes, a gente pesquisa em casa. Eu gosto. (aluno/a do grupo II – entrevista coletiva – 22 de novembro de 2006)

Eu acho que é legal no Amanhecer... O jeito é um pouco diferente das outras escolas, porque tem o trabalho pessoal. Envolve também estudar todas as matérias, mas com outras coisas. [...] A gente faz pesquisa na informática e na biblioteca. E é um trabalho que envolve todas as matérias sobre determinado tema. (aluno/a do grupo II – entrevista coletiva – 22 de novembro de 2006)

Talvez essa relação positiva com o trabalho mediante projetos pudesse ser creditada, pelo menos em parte, ao fato da maioria das/dos crianças/adolescentes

da 5ª série do Amanhecer já ter vivido uma experiência similar⁶¹, no período de 1ª a 4ª série. O que sugere que eles/as já tenham superado o “tempo da estranheza” para estarem vivendo o “tempo da filiação”, permitindo um certo domínio sobre ela e, portanto, uma maior capacidade de interpretá-la e, quem sabe, aceitá-la (COULON, 1993, in PERRENOUD, 1995).

Por outro lado, mesmo tendo sido possível registrar uma tendência no sentido de que as/os crianças/adolescentes apoiavam e se envolviam com a proposta da escola, havia aqueles/as que faziam algumas críticas e/ou alguns questionamentos.

[...] A gente não se diverte o tempo todo. Muitas vezes as atividades são individuais. E, às vezes, mesmo em grupo tem algumas atividades que eu acho meio chatas. (aluno/a do grupo II – entrevista coletiva – 22 de novembro de 2006)

Uma coisa chata que eu acho no trabalho pessoal, que saiu, mas que vai voltar no ano que vem, é a agenda. [...] Você tem que anotar tudo que você aprendeu no dia. Tudo o que você fez. Por exemplo, hoje a proposta é realizar a pesquisa da atividade 10 e começar a elaborar o cartaz. Aí bota lá na agenda: o que eu tinha que fazer, o que realizei, o que acho interessante, o que quero aprender. E aí aparecem dúvidas... (aluno/a do grupo II – entrevista coletiva – 22 de novembro de 2006)

E, para certos/as professores/as da 5ª série, quando os/as discentes faziam algumas dessas críticas ou questionamentos, eles/as estavam, provavelmente, reproduzindo comentários que ouviam de seus pais, quem sabe, “um pouco desconcertados, por certas tarefas que são dadas aos filhos serem mais abertas ou criativas que aquelas que conheceram quando tinham a mesma idade” (PERRENOUD, 1995, p. 218).

Todavia, esses embates poderiam estar representando também o desejo que as/os crianças/adolescentes tinham de ampliar seu envolvimento nos projetos, quando afirmavam, por exemplo, que queriam ter maior participação na seleção dos temas e dos subtemas dos projetos.

A gente escolheu uns dez ou uns vinte, sei lá. E não caiu nenhum deles. Foram eles que escolheram o tema. Escolhemos a guerra mundial, estava todo mundo na minha sala, a 4ª B, no ano passado. Todo mundo assim: “vamos por a guerra mundial”. E não foi. (aluno/a do grupo I – entrevista coletiva – 22 de novembro de 2006)

⁶¹Cabe registrar que o Colégio Amanhecer, embora adotando outra configuração, também trabalha com projetos no 1º segmento do Ensino Fundamental.

Eu achava que tinha que botar um tema atual. Os dois temas desse ano: um era o Rio de Janeiro de antigamente e o segundo era dos 50 anos. Não era um tema atual, do que está acontecendo hoje em dia. [...] Aqui do Brasil a gente já sabe muitas coisas. A gente pode aprender sobre a periferia de outros países. Tem aquele programa aí, minha periferia, mostrando a África. Aprender não só do nosso país, mas dos outros países. Não só desse lado do mundo da América, como da Ásia. (aluno/a do grupo II – entrevista coletiva – 22 de novembro de 2006)

Ou, ainda, quando ressaltavam que desejavam se envolver mais na definição da maneira como esses temas/subtemas/projetos deveriam ser desenvolvidos.

Eu acho assim, menos trabalho escrito. Às vezes a gente tem que escrever um texto sobre um monte de coisas. Então eu acho que se tivessem menos textos e mais coisas que a gente pudesse mostrar, mesmo que tivesse texto ia ser de uma forma mais legal, eu acho que ia ficar bem melhor. A gente fazer um cartaz, ou coisa assim. No começo do ano a gente teve uma gincana. A gente aprendeu tudo. A gente fez perguntas. A gente descobriu as coisas. (aluno/a do grupo I – entrevista coletiva – 22 de novembro de 2006)

[...] Ontem, por exemplo, quando a gente fez auto-avaliação, a gente até pôs, eu e a minha amiga, que pudesse ter outras atividades e não só trabalhar de escrever como a Luíza falou. Como por exemplo, cartazes. Não, cartaz a gente fez. Ah uma peça de teatro mostrando o que a gente aprendeu sobre João e Maria. Uma peça de João e Maria. Algumas coisas mais dinâmicas. (aluno/a do grupo I – entrevista coletiva – 22 de novembro de 2006)

Vale sublinhar que registrei depoimentos, nos quais certos/as professores/as afirmavam que tinha sido possível aperfeiçoar a prática centrada nos projetos, a partir, inclusive, das avaliações feitas pelos/as alunos/as acerca das estratégias e dos procedimentos utilizados. Fato que comprovei quando tive a possibilidade de observar os/as discentes participando ativamente dos Conselhos de Classe, apontando caminhos para o aperfeiçoamento do trabalho com os projetos de investigação e ver suas sugestões sendo incorporadas ao processo como, por exemplo, a criação de mecanismos para evitar o acúmulo de solicitação de tarefas para casa e/ou o excesso de atividades para serem executadas num período muito curto, bem como a flexibilização na formação dos grupos de trabalho e a inclusão de atividades do tipo dramatização, teatro de fantoches, entre outras.

Mesmo fazendo críticas ou solicitando mudanças, os/as próprios/as alunos/as, enfim, pareciam ter consciência da importância que o trabalho com projetos tinha para eles/as, como relatou uma das orientadoras do Amanhecer.

Quando pergunto para eles sobre o trabalho aqui do colégio, comparando inclusive com o de outras escolas onde eles têm amigos, eles me dizem: “nós somos mais curiosos, a gente sabe mais da atualidade do que eles, a gente às

vezes nem deu muita coisa do jeito que eles deram e agora a gente lê muito mais jornal do que lia antes e gosta mais de ler do que gostava antes. Agora eu sei discutir muitos assuntos". Acho que esse é o nosso ganho aqui no colégio com toda essa mudança. (professora Nazaré – membro da equipe técnica - 7 de novembro de 2006)

Diante desse contexto, é possível reiterar que os/as alunos/as aprovavam o trabalho com projetos e participavam de modo significativo de suas duas etapas, o que sugere, inclusive, que eles/as estavam exercendo seu ofício de modo pouco convencional (PERRENOUD, 1995), uma vez que o trabalho com projetos parecia levá-los/as a intensificar e reconfigurar sua relação com a escola.

Entretanto, considero que a natureza e os níveis dessa participação eram diferentes e implicava o exercício de papéis também diferenciados. Quer dizer, no momento do trabalho pessoal, as/os crianças /adolescentes – individualmente ou em pequenos grupos – realizavam muitas atividades de modo autônomo e pareciam assumir com especial força o papel de ‘protagonistas’. Enquanto, no momento dos estudos específicos das disciplinas, eles/as fossem mais ‘conduzidos’ por seus/suas professores/as, apesar de que não podiam ser vistos/as, nesse momento disciplinar, apenas como ‘coadjuvantes’, não só porque os procedimentos didáticos começavam a se flexibilizar e diferenciar, como também porque durante as aulas expositivas pude constatar e, com certa frequência, situações onde o diálogo professor/a – aluno/a era bastante expressivo e, às vezes, liderado pelos/as alunos/as. Além de ter constatado que a preocupação com a questão da autonomia do discente estava presente também no trabalho com as disciplinas, como expressou essa professora.

A gente tem aqui um trabalho no Português em que é dada muita relevância à escrita, à leitura e à autonomia. Isso é super importante, é fundamental, porque o projeto da escola, incluindo o trabalho pessoal, ele é todo integrado, então necessariamente as disciplinas têm que trilhar um caminho que também leve o aluno a ter essa autonomia na disciplina, quer dizer, saber pensar, saber redigir, saber escrever, saber se pronunciar, saber se expressar. Essa autonomia toda da linguagem a gente trabalha muito. (Wanda – professora de Português – 16 de novembro de 2006)

Todavia, parecia ser durante a realização das atividades do trabalho pessoal, quando os/as alunos/as eram o centro do processo, o momento em que eles/as tinham uma participação mais ativa e autônoma.

[...] O momento do trabalho pessoal exige a ação do menino e da menina o tempo todo. Porque ele está pesquisando. Ele está sistematizando aquilo que ele

pesquisou ou ele está socializando com outros, enfim. Não tem momento que senta e fica ouvindo o professor. No máximo tem momento que senta ouve e vê um vídeo. (Mateus – professor de Geografia – 8 de novembro de 2006)

E esse protagonismo parecia ser favorecido, inclusive, pelas próprias características das atividades realizadas nessa etapa. Lembro que era nesse momento que uma série de procedimentos que rompia com uma prática didática mais tradicional era utilizada. Posso afirmar que ali a rotina era não ter rotina e durante cinco dias por semana, de 10h às 11h e 40min, os/as alunos/as se dedicavam a vivenciar atividades diversas, com diferentes formatos e que, embora propostas pelos/as professores/as, buscavam incorporar os interesses deles/as não só quanto aos temas e assuntos (mesmo que os/as alunos/as tivessem apontado que essa incorporação precisava avançar)⁶², mas também quanto ao tipo de atividades que eles/as pareciam gostar de fazer.

Eles/as faziam pesquisas, organizavam dados, produziam textos de diferentes gêneros, criavam cartazes, álbuns e almanaques, faziam maquetes, concebiam e realizavam material audiovisual com suportes tecnológicos avançados como as máquinas de fotografia digitais e os próprios computadores. Atividades que pela diversidade pareciam colaborar no sentido de que os/as alunos/as pudessem encontrar o seu lugar na escola e, desse modo, enfrentar a complexidade de suas próprias aprendizagens (HERNÁNDEZ, 1998) e que, na maioria das vezes, eram realizadas em pequenos grupos, mobilizando-os/as, no sentido de partilhar compromissos, trocar idéias, aprender com o ‘outro’, produzir coletivamente e, nessa perspectiva, favorecendo a construção e/ou reconstrução de ofício de aluno/a no interior de processos de intensa comunicação e/ou diálogo. O que não significa dizer que não houvesse conflitos, como sugere esse depoimento.

[...] Tem conflito de aluno também. [...] Agora, eu acho legal o conflito que acontece com os alunos em volta do trabalho cooperativo. Quando eles vão pensar no que fazer, muitas vezes principalmente na constituição do grupo, quando há mais de uma liderança, acontece conflito, claro que sim. [...] Muitas vezes, inclusive, você tem que deixar que eles resolvam no próprio grupo, mas há muitas vezes que não. [...] Muitas vezes eles querem que a gente seja o mediador.

⁶²Diante das queixas apontadas pelas/os crianças/adolescentes de que os temas refletiam pouco as suas sugestões/escolhas, os/as professores passaram a explicitar com maior frequência como eles/as tinham se apropriado dessas sugestões/escolhas, ou seja, como tinham categorizado-as, já que não poderiam dar conta de uma listagem por vezes muito abrangente. Por outro lado, as idéias incorporadas, pelos/as docentes me parece que eram aquelas que, segundo o ponto de vista deles/as seriam mais facilmente articuladas com os conteúdos/conhecimentos previstos pelo programa adotado na 5ª série.

[...] *Você tem que lidar com esse conflito e discutir com eles e então chegar a uma solução.* (professor Sidney – equipe do Laboratório de Informática – 12 de novembro de 2006)

Em várias oportunidades, pude observar que as regras de convivência e aquelas necessárias à realização das atividades eram explicitadas, quer dizer, faziam parte do contrato pedagógico firmado logo no início do projeto e revisitadas continuamente. Quando alguém ficava para trás, fazia um desvio ou se dispersava, era possível ver, com frequência, outro/a aluno/a, muitas vezes de modo enfático, fazendo cobranças e lembrando que o/a colega tinha compromissos com o grupo e que nesse sentido ele/a precisava fazer a sua parte. Caso contrário, ele/a e o grupo “iriam ficar prejudicados.” E assim, entendo que questões como respeito aos compromissos e aos outros iam sendo trabalhadas, contribuindo, inclusive, para a configuração do ofício de aluno/a exercido no Amanhecer.

Esse ‘clima’⁶³ era fruto de todo um trabalho intencional e planejado quando da concepção dos projetos. Cabe registrar que, durante o planejamento das atividades, os/as professores/as, além de se preocuparem com os conhecimentos, os modos de acessá-los e as estratégias para promover ou favorecer as aprendizagens, demonstravam significativo cuidado com o estabelecimento de orientações voltadas para a organização e condutas necessárias à realização das atividades, o que reforça a idéia de Perrenoud (1999, p. 98) de que

Uma pedagogia e uma didática que desejem estimular a auto-regulação do funcionamento e das aprendizagens não se contentam em apostar na dinâmica espontânea dos aprendizes. É necessário, ao contrário, contratos e dispositivos didáticos muito engenhosos, estratégias de animação e de construção de sentido muito sutis para manter o interesse espontâneo dos alunos, quando existe, para suscitar um interesse suficiente quando a experiência de vida, a personalidade ou o meio familiar não predispõem a isso.

Vale lembrar, ainda, que o momento de trabalho pessoal podia acontecer também em muitos outros lugares. Por exemplo, em outras instituições de ensino, culturais, de lazer e até mesmo um ônibus ou a rua se transformavam em espaços de aprendizagem e, portanto, de exercício do ofício de alunos/as. E, mais uma vez, eles/as se movimentavam, circulavam, quase sempre carregando suas pranchetas para que pudessem fazer anotações. Era como se ensinar e aprender e,

⁶³Vale dizer que, no âmbito desse meu estudo, estou utilizando a idéia de ‘clima’, segundo a concepção de Luc Brunet (1999), priorizando no caso o que esse autor, apoiado em R. Likert, chama de clima aberto e do tipo participativo, com ênfase nas atividades e/ou ações em grupos, que se mobilizam e se juntam para conquistar seus objetivos.

conseqüentemente ‘ser aluno/a’ envolvesse se deslocar, olhar em volta, subir e descer, experimentar, se envolver com múltiplas situações e experiências, vivendo mesmo uma ‘aventura cotidiana’, como estava propondo o Colégio Amanhecer.

Uma aventura constantemente arquitetada como sugere uma das minhas anotações de campo.

A orientadora pedagógica está liderando a reunião. [...] Agora ela apresenta um roteiro de itens chamando atenção para a importância de trabalhar a autonomia do aluno e aponta alguns aspectos relacionados a essa questão e que podem ajudar nessa proposta de formar alunos mais autônomos. Ela fala sobre a importância de estimular atividades diversificadas, as possibilidades de usar estratégias de socialização das pesquisas/dados com chats e listas de discussão, sugere que as propostas de produção individual, além das em grupo, sejam incentivadas, propõe a elaboração de planos de estudo para além da sala de aula e sugere intensificar as relações de solidariedade entre alunos/as e o aperfeiçoamento das relações interpessoais. Marta vai apresentando suas idéias em diálogo com os/as professores/as. (6 de fevereiro de 2006)

Um aspecto que merece registro é que os/as professores/as afirmavam que durante o trabalho pessoal, mesmo com a responsabilidade que tinham de propor as atividades e de funcionar como apoio à sua realização, muitas vezes, aprendiam com as descobertas feitas pelos/as alunos/as, sugerindo que ambos passavam a ser parceiros nas tarefas de ensinar e aprender. Em algumas ocasiões, pude ver professores/as e alunos/as pesquisando juntos e enfrentando as mesmas dificuldades para encontrar as repostas. Já em outras situações, vi alunos/as surpreendendo os/as professores/as, trazendo para os/as docentes informações que eles/as não tinham, reforçando a idéia de que trabalhar por projetos implica “uma mudança de atitudes também dos adultos, convertendo-o em aprendiz” (HERNÁNDEZ, 1998).

Por sua vez, creio que os/as alunos/as da 5ª série não chegavam prontos/as ao momento do trabalho pessoal. Na verdade, esse parecia ser um espaço privilegiado de construção da autonomia e de ressignificação do ofício de aluno/a. Uma construção/ressignificação que passava pela desconstrução de expectativas sobre o que era ‘aula’, o que era ‘ser aluno/a’ e também pela aprendizagem de como trabalhar por e com projetos nesse segmento. Nesse caso, posso dizer que a autonomia e o ofício de ser aluno/a, não eram dados a priori. Ao contrário, iam sendo construídos no trabalho cotidiano, principalmente nesse momento dos projetos. Dimensões que, como sublinhou uma das orientadoras, poderiam ser cada vez mais aperfeiçoadas.

[...] se a gente quisesse mudar, há outras formas de trabalhar pedagogicamente essa autonomia. [Aqui ela está se referindo a incentivar ainda mais a autonomia do aluno]. É só a gente querer romper um pouco mais com o modelo que tem, oferecendo outro modelo. À medida que você trabalha com professor tutorando todo o tempo e o aluno tendo que acatar opções que já foram feitas, diminuem as oportunidades de autonomia intelectual, social. Mas isso é uma questão muito difícil, mas pode acontecer. (Professora Marta – membro da equipe técnica – 9 de novembro de 2006)

Mesmo assim, os/as alunos/as da 5ª série do Amanhecer poderiam ser considerados os protagonistas do momento do trabalho pessoal. Constantemente desafiados/as pelas atividades propostas nessa etapa, além de irem conquistando sua autonomia, acabavam tendo a possibilidade de reconstruir seu ofício de estudante, vivendo uma experiência diferente de aprendizagem e num processo de permanente relação com os/as professores/as e com outros/as alunos/as. Algumas falas confirmam essa interpretação.

A gente está estudando em grupos e está estudando com amigos. Está estudando de uma maneira diferente do que a gente estuda. E aprende muito. Como o Fernando disse: “a gente aprende, mas parece que não está aprendendo, parece que você está se divertindo.” Aí depois que acaba o trabalho pessoal você vai ver que aprendeu. Daqui a pouco você está com sua família, fala daquele assunto, aí você vê que aprendeu aquele assunto aqui. Mas, na verdade, nem parecia que você estava aprendendo, porque estava aprendendo de uma maneira divertida. (aluno/a do grupo II – entrevista coletiva – 22 de novembro de 2006)

[...] A gente aprende de formas variadas e normalmente em grupo e é mais divertido, mais dinâmico. Os professores ficam mais legais. No trabalho pessoal a gente aprende mais coisas. [...] O tema tem a ver com todas as matérias. Aí, nem que seja um pouquinho, naquele tempo do trabalho pessoal a gente sempre aprende um pouquinho de alguma matéria. Nas aulas os professores falam muito mais e no trabalho pessoal eles mandam a gente pesquisar. (aluno/a do grupo II – entrevista coletiva – 22 de novembro de 2006)

Um/a aluno/a chegou a fazer a seguinte referência: no momento do trabalho pessoal, “cada um – sozinho ou no seu grupo – tinha que descobrir o seu caminho para encontrar as respostas, mas no momento do estudo específico da disciplina, era o professor/a quem dava as respostas.”

Assim sendo, é possível afirmar que a adoção de estratégias didáticas mais flexíveis, com ênfases na pesquisa, na organização, análise e socialização de dados, na criação de produtos diversificados, a partir dos achados da pesquisa, a reorganização do espaço e do tempo, a ênfase no trabalho coletivo, mas com compromissos individuais e a priorização de temas de interesse, que, como já

disse, marcavam de modo especial esse momento do trabalho pessoal, estavam favorecendo a construção dessa autonomia e de um novo modo de ser aluno/a.

Nessa perspectiva, o trabalho mediante projetos parecia estar favorecendo uma reinvenção do ofício de estudante, a partir de uma reorganização curricular que estava estimulando alunos/as mais ativos, a criação de espaços que permitissem que eles/as contassem suas experiências, aprendessem com o ‘outro’, além de com os/as professor/as e, principalmente buscando respostas para as suas inquietações (mesmo que elas fossem provocadas pelos/as docentes), em diferentes meios e/ou lugares.

Um ofício que parecia ser construído, inclusive, a partir de relações mais afetivas criadas com a escola e com os/as professores/as desde cedo, pela maioria das/dos crianças/adolescentes da 5ª série.

Na 5ª série já há, em geral, uma predisposição à leveza. A relação com o professor já começa mais leve, porque essa ligação afetiva é mais fácil de construir, porque eles já estão predispostos. Eles vêm de uma trajetória do primário, enfim do primeiro segmento, em que eles têm muita proximidade com o professor e essa proximidade continua na 5ª série. [...] E essa escola trata o professor muito bem e o aluno dessa escola gosta daqui. Ele tem uma identificação com esse lugar e ele se sente bem aqui, se sente acolhido, se sente confortável, se sente protegido. Então essa relação de proteção, de acolhimento, de se sentir bem-vindo passa para o professor. E ele aqui, numa determinada série ou noutra, onde as dificuldades sejam maiores, por causa da idade deles, mas em algum momento esse laço afetivo se estabelece. (Wanda – professora de Português – 16 de novembro de 2006)

Um ofício de estudante que ia sendo construído e vivido no próprio “local de trabalho” (PERRENOUD, 1995), em meio à vivência de diversas atividades, realizadas em diferentes espaços de aprendizagem e que, em função dos momentos do projeto, provocava e/ou exigia relações diversas com os/as professores e com os pares, bem como com os conhecimentos.

E, desse modo, tal como sugere Perrenoud (1995), no Amanhecer, a aprendizagem e a própria vivência do ofício de aluno/a poderiam ser entendidas como respostas ao modo como a escola estava organizando e desenvolvendo seu currículo e sua prática escolar.

6.1.2 Sobre o ofício do/a professor/a

Nesse item, busco dar alguns passos, no sentido de compreender um pouco mais acerca das características do ofício dos/as professores/as da 5ª série, levando em conta que considero que esse ofício também estava sendo reconstruído no interior do movimento de transformação em curso no Amanhecer, imbricado, inclusive, com o novo desenho, delineado para o exercício do ofício de aluno/a (PERRENOUD, 1995).

Perguntados sobre como estavam lidando com o trabalho por e com projetos, a maioria dos/as entrevistados/as – tanto os/as veteranos/as que tinham participado da fase inicial da proposta, como aqueles/as que tinham chegado mais recentemente – ressaltou, reitero, que se tratava de uma experiência desafiadora, nova para eles/as⁶⁴ e que, por isso mesmo, tinha provocado e ainda provocava constantes questionamentos. Segundo os/as professores/as, “enquanto há dúvidas sobre a dinâmica dos projetos e as suas funções, o sentimento de insegurança toma conta.” E, nesse caso, é necessário superá-las para poder se integrar, participar, contribuir e, assim, “se sentir mais ‘entrosado’ para tocá-la”, como sublinhou um/a deles/as.

Entretanto, considero que a compreensão, mas principalmente a comunhão com os princípios norteadores da proposta, a possibilidade de constatar que havia ganhos (para alunos/as e professores/as), no sentido inclusive, de torná-los/as mais próximos/as, e que não havia quedas de qualidade (vários/as professores/as afirmaram que esse medo assombrou muito no início da experiência) e, ainda, a certeza de que não estavam sozinhos/as, pois o trabalho coletivo era uma constante, são aspectos que parecem contribuíram e continuam contribuindo de modo significativo para a superação de resistências e/ou dificuldades que por ventura existissem no desenvolvimento de seu trabalho.

Resistências e dificuldades, decorrentes, muitas vezes, do fato de que, embora professores/as especialistas nas suas áreas de conhecimento, precisavam

⁶⁴Muitos/as docentes destacaram que apesar de existir uma vasta literatura não só sobre as questões relacionadas à integração do currículo e do conhecimento escolar, como também sobre pedagogia de projetos, se tratava de uma proposta nova para aquela escola, que tinha optado, inclusive por construir sua própria versão, além de ter que enfrentar o rompimento com um estilo de trabalho consagrado não só pelos/as professores/as (principalmente por aqueles/as que já estavam há muitos anos na escola), como pelas famílias e até, pelos/as alunos/as.

manter com os projetos de investigação uma relação global e integrada. Quer dizer, por conta do trabalho centrado em projetos, eles/as tinham que pensar e agir para além de seus próprios campos disciplinares, trabalhando a partir de e com temas e, ao mesmo tempo, procurando fazer *links* entre esses temas e as suas disciplinas. Eram eles/as mesmos/as que destacavam: “agora temos dois papéis – um como dinamizador/a do trabalho pessoal e outro como professor/a e/ou orientador/a da matéria.” Ou seja, na hora do trabalho pessoal eles/as se colocavam mais como um ‘mediador’ e/ou um ‘facilitador’ da realização das atividades, enquanto nos tempos destinados aos estudos específicos de suas disciplinas, o compromisso com o ensino e a aprendizagem dos conteúdos/conhecimentos relacionados às diversas matérias, aproximava-os/as mais do papel de ‘condutor’ e/ou ‘orientador’.

Questionados/as, especificamente sobre o seu ofício, grande parte dos/as professores/as usou a expressão ‘dinamizador/a’ para fazer referência às suas responsabilidades diante do trabalho pessoal. O que parecia significar principalmente motivar para aprender a aprender, ajudar a se organizarem, orientar a execução das atividades. Creio que os depoimentos a seguir são bons exemplos para sustentar essa análise.

[Nesse caso o professor tinha sido convidado a falar sobre suas intenções durante o trabalho pessoal]. *A minha primeira preocupação é motivar o aluno a querer aprender; a querer ter vontade, ter motivação para aprender. [...] E você criar uma atividade lúdica, fazer uma atividade de forma lúdica e divertida não quer dizer que ela tenha que ser bagunçada, que ela tenha que ser desorganizada. Você pode se divertir muito bem organizado, totalmente concentrado naquilo que está fazendo. E você está se divertindo. [...] O que a gente quer com o aluno, estimulando ou motivando através das atividades, é que sejam mais interessados. É uma preocupação nossa.* (Nelson – professor de Educação Física – 29 de novembro de 2006)

[...] *Quando eu entro no trabalho pessoal, eu preciso saber inicialmente se todos vão me ouvir, sem agitação desnecessária e que só depois eles vão começar a trabalhar. Primeiro, eu preciso ser ouvida, para que compreendam a tarefa para que possam depois levar a tarefa até o fim.* (Wanda – professora de Português – 16 de novembro de 2006)

Ser dinamizador, mobilizador ou, até mesmo, um organizador das atividades, não significava, como já apontei, que eles/as estivessem se isentando dos compromissos com os conteúdos/conhecimentos e também com o estabelecimento de relações mais afetivas com os/as seus/suas alunos/as, durante o trabalho pessoal, como expressou o próprio professor Nelson.

Também eu gostaria de passar o meu conhecimento, a minha prática, a minha experiência de vida. Em muitos momentos o tema nos faz discutir algumas questões de vida, algumas questões do dia-a-dia, da sua experiência. De como é a sua vida. O quê que você faz? Então, dependendo da atividade, você pode estar trazendo conhecimentos, mas também um pouquinho de você ali. Então, você cria também um laço afetivo com seu aluno. (Nelson – professor de Educação Física – 29 de novembro de 2006)

Todavia, quando se referiam ao momento dos estudos específicos, os/as professores/as tinham uma tendência a ressaltar o seu compromisso com os/as alunos/as no sentido de fazê-los/as se apropriar dos diversos conteúdos/conhecimentos que faziam parte dos programas adotados nas suas disciplinas. Nesse caso, alguns/mas deles/as se intitulavam ‘orientadores/as’. E essa preocupação de orientar a aprendizagem quase sempre estava atrelada à necessidade que eles/as tinham de ‘motivar’, quer dizer, de despertar o interesse dos/as seus/suas alunos/as pela sua proposta trabalho.

A minha intenção em todos os momentos é de motivação [ela está comentando sobre suas intenções quando entra em sala no momento específico]. Do menino se engajar em uma proposta. Então na minha aula específica o que eu desejo é que ele compreenda o sentido daquilo ali, o que ele está fazendo ali. O quê que eu estou fazendo ali? O meu papel de orientadora. E que esse papel é um papel que exige muitas vezes, uma certa contrariedade da parte do aluno, porque nem sempre ele concorda com aquilo que a gente imagina, com aquilo que a gente faz, aquilo que a gente avalia, mas também quero que ele tenha um certo encanto por aquilo que está sendo feito. Eu quero que ele compreenda o meu papel, de estar ali como orientadora, compreenda o próprio papel. Para aquilo ali existir é fundamental que ele interaja comigo e que tenha também um certo encanto. Acho que isso é muito. Nem sempre dá, às vezes dá e às vezes não dá. (Wanda – professora de Português – 16 de novembro de 2006)

Diferente, portanto, de seu papel à frente do trabalho pessoal – neste caso, mais polivalente, no momento disciplinar, eles/as eram os/as especialistas. E apesar de todos/as eles/as terem ressaltado que ‘agora’ estavam mais a vontade no papel de dinamizadores do trabalho pessoal, eles/as pareciam se sentir mais ‘confortáveis’ no papel de ‘professores/as’ de sua matéria. De qualquer modo, no exercício de seus diferentes ofícios – orientadores/as, dinamizadores/as, organizadores, professores especialistas, lidando com questões de natureza metodológica ou mais especificamente com os conteúdos/conhecimentos - o que parecia prevalecer no exercício do ofício dos/as professores/as eram as possibilidades de viver interações de diferentes tipos - com os seus próprios pares, com as equipe de orientação pedagógica e/ou educacional e principalmente com os/as alunos/as.

E, portanto, no Amanhecer, havia muitas oportunidades, no sentido de que o ofício de professor/a não fosse vivido de modo isolado ou solitário. Ao contrário, sua construção e vivência se davam de maneira solidária (PERRENOUD, 1995), no interior de um amplo processo de colaboração que freqüentemente era mobilizado para conceber, gerir e realizar os projetos de investigação.

Vale observar que não existiam fronteiras rígidas entre os diferentes papéis exercidos pelos/as professores/as nos dois momentos que configuravam os projetos de investigação. O depoimento a seguir reforça essa observação.

[Ela está se referindo ao papel dos/as docentes]. No trabalho pessoal, ele seria o mediador do conhecimento, das relações. Mas, ele não pode perder a função de professor - mesmo aí, mas é um professor diferente. Ele pode ser mediador, ele pode ser o dono do saber sim, em alguns momentos, mesmo na hora do trabalho pessoal. Na posição dele de autoridade naquela sala, independente do conhecimento da disciplina dele, e até de não saber também. Coisa que na disciplina propriamente dita, não pode acontecer. Pouquíssimas, raras vezes, os professores conseguem estar nesse papel de assumir que “eu não sei”. Eu acho que o trabalho pessoal é esse espaço. Ele entra ali como aquele que vai ajudar os meninos a aprenderem a fazer, mas também está aprendendo a fazer com eles, só que em outro nível, mas não pode embolar não. Ele é um professor. [...] Na minha opinião, no momento do trabalho específico é a mesma coisa, só que com um controle maior do conhecimento, que muitas vezes na hora do trabalho pessoal ele não tem e é ótimo ele viver esse papel de não ter todo o conhecimento. Mas, na hora da matéria dele, ele tem mesmo que ter maior controle. Quando o professor é bom, ele é bom até para dizer que não sabe. (professora Nazaré – membro da equipe técnica – 7 de novembro de 2006)

Nesse contexto, os/as professores/as do Amanhecer, no exercício de suas funções estavam rompendo com as suas rotinas, talvez ‘confortáveis’, para viver novos papéis e reinventar cotidianamente as suas atuações (PERRENOUD, 1995), por conta das mudanças provocadas pelo trabalho mediante projetos, o que implicava, não só viver momentos de tensão e conflitos, como também correr riscos (PERRENOUD, 1995), por exemplo, quando tinham que enfrentar o desconhecido.

Cabe ressaltar que não registrei nenhum/a professor/a que apontasse na direção da escola voltar a desenvolver sua prática pautada por uma organização do currículo inteiramente disciplinar. Lembro que grande parte deles/as chegou a destacar que trabalhar por e com projetos representava um avanço não só para o trabalho da escola, para as crianças/adolescentes, mas também no desempenho de suas funções. As oportunidades que os projetos de investigação e que uma perspectiva mais integrada do currículo criavam, no sentido de poder trabalhar e aprender com o ‘outro’ pareciam compensar a complexidade que envolvia levar a diante uma prática dessa natureza. Mesmo que alguns/mas tivessem se manifestado

sobre a possibilidade de flexibilizar a carga horária do trabalho pessoal, o que poderia estar significando ampliar o momento específico e, nesse caso, ampliar o espaço para o exercício de um ofício que era para eles/as mais ‘familiar’.

Em resumo, o exercício do ofício de professor/a também passou por transformações significativas, a partir da adoção e desenvolvimento do trabalho mediante projetos, que implicou, inclusive, na reorganização do trabalho docente, que passou a estar distribuído e configurado por diferentes momentos pedagógicos.

Quadro 2. Distribuição da carga horária de cada professor segundo o momento do projeto de investigação

Professor/a Disciplina	Tempo Trabalho Pessoal	Tempo Estudo Específico Disciplina	Tempo Docência Projeto	Tempo Reunião	Total Tempos por professor/a
Prof. ^a Matemática	01	04	05	02	07
Prof. ^a Português	02	03	05	02	07
Prof. ^a História	02	02	04	02	06
Prof. Geografia	02	02	04	02	06
Prof. ^a Ciências	01	02	03	02	05
Prof. ^a Língua Estrangeira	01	02	03	02	05
Prof. Educação Física	-	02	02	02	04
Prof. ^a Educação Artística	01	01	02	02	04
Prof. ^a Educação Religiosa	-	02	02	02	04
Total	10	20	30	-	48

De acordo com este quadro 2, é possível constatar que os/as docentes de Matemática, Português, Língua Estrangeira e Ciências tinham uma carga horária maior de trabalho associada ao momento de estudo específico da sua respectiva disciplina, enquanto os/as professores/as de História, Geografia e Educação Artística distribuíam igualmente o seu tempo de dedicação entre os dois momentos do projeto. E apenas os/as de Educação Física e Religiosa não entravam para dinamizar o trabalho pessoal, embora participassem junto com todos/as os/as demais professores/as do seu planejamento. Vale destacar que o trabalho mediante projetos contava com um total de quarenta e oito (48) horas de

atividades semanais para o conjunto dos/as professores/as, das quais trinta (30) horas correspondiam à atuação deles/as junto aos/às alunos/as, enquanto dezoito (18) horas era o tempo que a escola estava investindo em planejamento e formação em serviço.

Considero que um dos critérios para essa distribuição estaria associado à intenção da escola de evitar que os/as professores/as tivessem perdas significativas de carga horária e, conseqüentemente de remuneração com a implantação dos projetos e, nesse caso, a dedicação anterior teria servido de elemento de referência para essa reorganização do trabalho docente. Além disso, por conta das reuniões criadas para viabilizar a experiência do Amanhecer, eles/as passaram a ter um tempo maior ainda de dedicação à escola e, portanto aos projetos.

Contudo, não é possível deixar de observar que os/as professores/as de Matemática e Português (pelo menos nesse grupo da 5ª série) tinham uma carga horária maior em relação aos responsáveis pelas demais disciplinas, quase sempre justificada com a idéia de que elas eram disciplinas que, além de seus objetivos específicos, davam suporte ao trabalho com das demais.⁶⁵

E, diante desse contexto de análise e reflexões, é possível afirmar que, em função de trabalhar por e com projetos, os/as docentes do Amanhecer passaram a exercer seu ofício marcados/as por uma perspectiva mais interdisciplinar e, conseqüentemente, mais integrada. E, por isso mesmo, considero que eles/as passaram a ser desafiados/as, na sua especificidade, por uma organização mais aberta e flexível dos conhecimentos escolares. Um ofício que, no Amanhecer, parecia que ia sendo construído, como sugere Perrenoud (1995), menos dependente dos programas, de didáticas ou de regulamentos pré-fixados, para ser orientado pela natureza do desenvolvimento e das aprendizagens a favorecer juntos dos/as alunos/as e por regras éticas coletivamente construídas e relacionadas, por exemplo, à disciplina, ao contrato pedagógico e à avaliação.

Um ofício de professor/a que, de acordo com Perrenoud (1995, p. 221), parecia então exigir “uma maior profissionalização, no sentido da construção de culturas comuns e de funcionamentos cooperativos” e, conseqüentemente, no

⁶⁵Cabe aqui registrar que, no âmbito da minha pesquisa, não aprofundei nessa questão de hegemonia de algumas disciplinas sobre outras. Apenas acrescentaria uma observação, no sentido de que acredito que o trabalho centrado em projetos, fortemente marcado pela perspectiva da integração parece ter provocado uma distribuição mais equilibrada das disciplinas que compõem os momentos de estudos específicos dessas mesmas disciplinas.

sentido de fazer evoluir, entre outros aspectos, as reflexões permanentes sobre a prática integrada na prática, bem como o trabalho em equipe.

6.2 Reuniões pedagógicas: sujeitos em interação

Um dos aspectos intensamente valorizado pelos/as professores/as que estavam participando da experiência do Colégio Amanhecer se refere às oportunidades que ela criou, no sentido do encontro, da troca, do intercâmbio, do diálogo, do fazer junto. Durante as entrevistas, eles/as não se cansaram de repetir (e muitas vezes) que um dos maiores ganhos que tiveram com as mudanças e/ou inovações que aconteceram na prática curricular da escola foi a oportunidade de trabalhar em grupo e, portanto, de construir coletivamente.

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

Eu não abriria mão da nossa atividade interdisciplinar. A elaboração das atividades sendo feita por todos. Todos os professores. Isso não pode deixar de acontecer, compartilhar. Dentro do projeto acho que não pode ter essa de fazer uma atividade específica, sozinho Vou fazer a atividade de História. Só de História, só Geografia, só de Matemática, só de Educação Física. Acho que as atividades e as tarefas têm que ser todas feitas em conjunto e com todos dando a sua participação ali dentro. (Nelson – professor de Educação Física - 29 de novembro de 2006)

Adjetivos ou expressões como: prazeroso, rico, construtivo, intenso, dinâmico, muito bom, mais livre, gratificante, solidário, às vezes tenso, outras vezes confuso, entre outros/as, foram com frequência associados/as à idéia de trabalhar com o ‘outro’ em diferentes momentos e/ou atividades e/ou espaços, para alcançar os objetivos e as metas propostas pelo Amanhecer. Trabalho coletivo e trabalho com projetos pareciam estar, naquela escola, intimamente relacionados e em permanente construção.

Nesse item, faço algumas reflexões, buscando compreender quais seriam as possíveis relações entre a dimensão do trabalho coletivo dos/as professor/a, os projetos de investigação e a proposta da integração curricular na experiência do

Colégio Amanhecer. A minha intenção aqui é refletir, de modo mais específico sobre as reuniões de planejamento, realizadas nas tardes de segunda-feira com a presença das equipes de orientação pedagógica e/ou educacional e dos/as docentes, responsáveis pelas três turmas da 5ª série do Colégio Amanhecer.⁶⁶

Desse modo, busco aprofundar a compreensão sobre o significado desses encontros e, ainda, analisar e interpretar como os/as professores/as estavam vivendo as suas relações e/ou interações nesses espaços muito particulares das reuniões de planejamento pedagógico, que aconteciam, com o objetivo de conceber as dinâmicas necessárias ao desenvolvimento dos projetos de investigação.

Encontros ou reuniões, onde o trabalho coletivo, o esforço conjunto e solidário era mobilizado, principalmente para gerar as agendas semanais ou quinzenais do trabalho pessoal, incluindo a descrição das atividades e dos materiais necessários à sua realização, bem como a indicação dos mecanismos pedagógicos, utilizados para o seu acompanhamento, controle e avaliação. Trechos do meu diário de campo são exemplos significativos e que expressam essa mobilização.

Estou agora no grupo da 5ª série. Luana (de História) distribui a pauta. Dois ou três professores estão discutindo o calendário e a reunião de sábado. Wanda (de Português) anota quem vai ao passeio na 5ª e 4ª. Ela pede tempo para uma observação: “fiz um rascunho sobre mapas de lugares.” E explica como e pede que todos os professores opinem. Agora, começa a leitura da pauta. Percebo nesta pauta uma pressão para a integração projeto (Trabalho Pessoal e Estudo Específico). Cibele (de Matemática) mostra o desenho feito pela Nair (professora de Artes) para montar o jogo. E sugere discutir essa atividade agora (atividade 10). Cibele começa então a ler a descrição feita pela Nair. Mateus (de Geografia) ajuda. Os demais escutam. Luíza (de Ciências) pede esclarecimentos sobre o número da atividade e é logo atendida. Wanda se oferece para fazer a revisão do texto instrução do jogo. Luana sugere fechar o cronograma da semana e quer saber como está cada turma – o que estão fazendo – onde estão no que tange à realização das atividades 7 e 8. Mateus comenta que eles (os alunos) fazem tudo muito rápido. Luana então quer saber: “em que consiste a socialização dessa atividade 8.” Mateus então sugere que haja a criação de uma ficção onde os personagens de cada bairro troquem informações pesquisadas. (20 de março de 2006)

[...] Começa a leitura da pauta. Luana (de História) lê o 1º texto. E então Marta (orientadora pedagógica) pergunta: “você acham que o currículo formal e o real da nossa escola são diferentes?” Luana responde que o real é sempre maior que o oficial e acontece uma breve discussão sobre os significados de currículo real e formal. [...] Agora Marta chama a atenção para os prazos das atividades, em

⁶⁶Essas reuniões com as equipes de cada série foram instituídas junto com a implantação do trabalho centrado em projetos, não só com um caráter de planejamento, mas também com a finalidade estratégica de formação permanente e em serviço, principalmente diante do desafio de levar a frente a nova experiência do Amanhecer. Ao lado dessas reuniões, continuaram acontecendo, embora com uma frequência menor, os chamados encontros verticais, reunindo professores da mesma disciplina, mas de diferentes séries.

função da culminância e completa: sugiro trabalhar com a palavra diversidade e não padronização. (Ela está se referindo à diversificação das atividades). [...] “Vamos rever a atividade 14”, propõe Luana e passa a explicá-la. [...] Agora acontece uma breve discussão liderada por Luana para a atividade 17 sobre cidades, sobre fotos. Marta pergunta sobre qual item do índice eles estão trabalhando “É o item dois”, lembra Wanda. Chega o Sidney (de Informática) que é recebido com “salamaleques”. As turmas querem fazer uma propaganda em vídeo e estão precisando da ajuda dele. As turmas estão acabando a atividade 13 (elaboração de uma propaganda). E ele avisa que na 4ª vai dar aula sobre *moviemaker* (um tempo para cada turma), turmas A e C. Rola dúvida sobre a B que talvez fique para a 5ª feira. [...] Agora, o grupo de professores está fechando o cronograma desta semana para as três turmas. [...] E Marta pergunta: “essa seqüência não está pesada: mapas, depois textos?” Cibele, Nair, Luana e Gilda reagem: não!! (com ênfase). Luana procura justificar o não. Agora a professora de Artes (Nádia) começa a explicar a proposta da atividade 16. Os demais professores ouvem e prestam atenção. (15 de maio de 2006)

Na verdade, essas reuniões eram espaços institucionais⁶⁷ privilegiados de interação, onde os/as professores/as do Amanhecer criavam atividades, estabeleciam regras, definiam caminhos, dividiam responsabilidades e, assim, podiam viver o ‘jogo’⁶⁸ dos projetos de investigação e, conseqüentemente, da integração curricular.

Reconhecendo o seu potencial no sentido de favorecer as construções coletivas e com isso, viabilizar o trabalho integrado, interdisciplinar, as reuniões de planejamento pedagógico eram valorizadas pela direção da escola, como sugere esse depoimento.

Hoje em dia o que a gente faz é o seguinte: trabalha com os professores por equipes de série. Ao longo dos anos a gente foi fortalecendo isso, os próprios professores falam que isso foi fortalecendo o sentido de equipe. Quer dizer, é um trabalho construído em equipe. Para isso temos a reunião da segunda-feira. São duas horas, cada série tem as suas duas horas. Ali é discutida a questão do tema (acho que hoje em dia os alunos já participam bastante mais do que no início na escolha do tema). A partir daquele tema cada disciplina, inclusive, vai ver de que maneira conectar com o tema de uma maneira concreta e real, não é para ficar inventando moda, é para realmente se conectar com a temática. E os professores discutem que tipos de trabalhos podem ser feitos de tal maneira que essa interdisciplinaridade fique visível e clara também para os alunos. Embora, diversas dificuldades possam surgir pelo meio do caminho. (professora Manuela – membro da equipe de direção – 24 de abril de 2007)

Observando as reuniões, pude constatar que, naquele lugar, as conversas e os debates, na grande maioria das vezes, giravam prioritariamente em torno dos

⁶⁷Vale lembrar que o tempo destinado às reuniões semanais de planejamento pedagógico foi incorporado à carga de trabalho dos/as professores/as e, nesse caso, remunerado.

⁶⁸Usei aqui a palavra jogo, no sentido simbólico adotado por Simmel (1978), associado à idéia de que o trabalho mediante projetos, tanto para a sua concepção/construção, como para a sua realização implicava trabalho de equipe. E para que ele funcionasse/acontecesse exigia o estabelecimento e o cumprimento de regras também coletivamente construídas/definidas.

projetos, as idéias brotavam com facilidade e o ritmo de produção era acelerado. Talvez o fato de muitos/as professores/as já terem quatro anos de experiência de trabalho com os projetos de investigação estivesse contribuindo nessa direção. Constatei também, além de muitas brincadeiras, diversas atitudes de cooperação, ou seja, um clima constante de camaradagem e de troca entre os/as professores/as. Essas atitudes de colaboração poderiam ser consideradas uma marca desse grupo. Com freqüência, pude fazer o registro de expressões como: “pode deixar que eu faço isso.” “Você quer que eu ajude você a digitar ou a corrigir?” “Posso ir agora na biblioteca ver se tem o material que precisamos.” “Amanhã eu trago a revista que tem o que a gente quer.” “Eu conheço gente que sabe falar sobre esse assunto, posso pedir para ele vir até aqui, deixa que eu resolvo”, “deixa que eu vou pensar nessa atividade e trago depois para a gente discutir.”

Um clima de colaboração que poderia estar contribuindo para que os/as docentes pudessem aprender uns/mas com os/as outros/as, compartilhar e desenvolver, em conjunto, as suas responsabilidades e, como conseqüência, pudessem fortalecer os seus laços de confiança, o que talvez explicasse a disponibilidade deles/as para viverem a experiência do Amanhecer, aceitando seus riscos e/ou desafios. Nessa perspectiva, as reuniões poderiam ser compreendidas como espaços de intensa sociabilidade grupal (SIMMEL, 1978), com professores/as mobilizados/as e juntos/as em torno de interesses e/ou necessidades específicas e comuns.

Algumas vezes, contudo, foi possível observar, se não conflitos, tensões, que como já apontei, podiam ser geradas pelo confronto de idéias ou pela falta de algum suporte técnico ou administrativo ou material importante e, também, porque considero que faltava, às vezes, ‘jogo de cintura’ para lidar com os imprevistos. Outro trecho do meu diário ilustra essa problemática.

[...] Marta (orientadora pedagógica) está resistente. Para ela a culminância é muito importante. “Não gostaria de flexibilizar.” Eles estão discutindo agora o que fazer em termos de avaliação com o aluno que falta à culminância. Marta diz: “temos que ter critérios, clareza de critérios.” Cibele (de Matemática) acrescenta: “mas se o Conselho foi antes, já fechou, não devemos descontar pontos.” Marta reitera a importância de “cobrar” nota para talvez valorizar ainda mais a atividade. Mateus (de Geografia) e outros defendem não tirar pontos. Cibele argumenta no mesmo sentido. Luana, Wanda, Nair, Nelson e Marisa estão atentos, mas quietos. Marta insiste na sua defesa. O debate continua: aqui um claro confronto de idéias. Agora Nelson (de Educação Física) argumenta que o ponto deveria ter sido tirado no critério participação na ficha do trabalho pessoal. Mateus reitera: “sou absolutamente contrário tirar qualquer ponto pela falta na

culminância. Marta insiste: “não é dada a opção faltar, mas eu não vou ser a única voz de resistência, porque projeto não é meu, é nosso.” Nesse momento, Nazaré (orientadora educacional) sugere: “acho que isso deveria ser mais um critério na nota do trabalho pessoal - participação na culminância. A discussão continua, não há consenso. Contudo, a maioria não quer tirar ponto pela falta. Segue a reunião... (30 de junho de 2006)

Também durante algumas entrevistas, os confrontos e/ou tensões eram comentados, embora ressaltando toda uma disposição para superá-los.

[...] conflito maior que a gente tem é o tempo. Eu gostaria de ter mais tranquilidade. De reunir a equipe com mais tranquilidade. [...] Mas, acho também se a gente tivesse mais tempo, a gente precisaria de mais tempo, de mais tempo e de mais tempo. [Parece que a repetição é para dar ênfase]. Isso eu acho a gente tem que ter essa consciência. Mas eu acho que se a gente trabalhasse com um pouquinho mais de tranquilidade, a gente teria assim menos ansiedade. [...] Eu não sou uma pessoa de ficar brigando. Não é briga, eu sei, é conflito. Não sou de me desentender. Mas eu acho que esse ano foi muito tranquilo. Eu acho que a nossa equipe de 5ª série, apesar de ter mudado um pouquinho, quem entrou e quem ficou, acho que está tendo um entendimento muito grande. Eu estou sentindo isso, na nossa equipe de 5ª série de 2006, quer dizer, menos conflitos. (professora Carlota – membro da equipe técnica – dia 6 de novembro de 2006)

E nessa perspectiva, posso afirmar que as reuniões expressavam muito mais um movimento de aproximação do que de distanciamento entre os/as professores/as. E o desafio de estarem sempre buscando encontrar juntos/as os caminhos para o desenvolvimento dos projetos de investigação, como um todo, e do momento do trabalho pessoal, em particular, parecia ser motivo suficiente para empurrá-los/as, no sentido da valorização do trabalho coletivo, mas também da sua concretização. Um comentário (entre vários outros semelhantes) feito espontaneamente por um/a dos/as docentes, durante uma dessas reuniões pedagógicas parece sugerir essa interpretação:

Ainda temos muita coisa para ajustar, há muitos aspectos que precisam ser aperfeiçoados, como, por exemplo, a necessidade de superar a perspectiva tarefaira do trabalho pessoal ou avançar na questão da integração entre o trabalho pessoal e o estudo das disciplinas, mas estamos tentando fazer isso, juntos. (19 de junho de 2006)

Assim, essas reuniões eram marcadas, na maioria das vezes, pelo princípio da negociação entre os seus diferentes atores, o que parecia contribuir, não só para fortalecer o nível de mobilização dos/as professores/as, como também a sua predisposição na perspectiva da produção coletiva (BOUTINET, 2002).

Cabe registrar que os intercâmbios, trocas, sugestões, debates e até mesmo as negociações e os contratos delas decorrentes eram norteados e/ou provocados pela pauta da reunião⁶⁹, um instrumento que indicava os objetivos e as metas que deveriam ser cumpridas em cada encontro, além de sempre apresentar um pequeno texto para orientar uma breve discussão teórica do grupo. Cumprir a pauta parecia ser um compromisso levado muito a sério, caso contrário, eles/as “poderiam ter problemas para dar andamento ao trabalho junto aos/às alunos/as”, como sublinhou um/uma dos/as professores/as em uma das reuniões que presenciei.

Em consonância Hargreaves (1998a), todo esse esforço de interação e/ou colaboração e/ou construção coletiva e/ou decisões colegiadas⁷⁰ realizado pela equipe da escola era crucial para assegurar o desenvolvimento dos projetos de investigação e, ao mesmo tempo, garantir que o processo de reorganização do currículo e do conhecimento escolar, em curso no Amanhecer, acontecesse. É o próprio Hargreaves (1998a, p. 210) quem ressalta:

Nas situações em que as reformas curriculares são produzidas nas próprias escolas, a defesa da colaboração e da colegialidade e o seu contributo não levantam grandes problemas. A criação de relações colegiais produtivas e de apoio entre os professores tem sido considerada, desde há muito, como um pré-requisito para um desenvolvimento curricular eficaz, fundado no estabelecimento de ensino. Sob muitos pontos de vista, a colaboração e a colegialidade ligam o desenvolvimento dos professores e o desenvolvimento curricular. Com efeito, o fracasso de muitas iniciativas pode ser atribuído, pelo menos parcialmente, à incapacidade para se construir e manter relações colegiais de trabalho que são essenciais para o seu sucesso.

E, embora reconheça que o trabalho coletivo não resolvesse tudo e/ou permitisse encontrar todas as respostas, acredito que, no caso do Amanhecer, ele era necessário e desempenhava um papel relevante, não só na perspectiva de favorecer a superação dos desafios inerentes à experiência de trabalhar por e com projetos, como também de gerar benefícios para o crescimento de todos/as os/as envolvidos/as (HARGREAVES, 1998a).

⁶⁹No anexo 5, exemplos dessas pautas.

⁷⁰Cabe aqui destacar que considero que essas interações, colaborações, construções coletivas e/ou decisões colegiadas aconteciam especialmente durante as reuniões de planejamento pedagógico dos projetos de investigação, ou seja, essas reuniões se constituíam em verdadeiros espaços - formalizados, agendados, explicitados - de interação, colaboração, construção coletiva e/ou decisões colegiadas. Contudo, no dia-a-dia, nos encontros na sala dos/as professores/as ou durante a própria realização das atividades junto aos/às alunos/as também havia a possibilidade disso acontecer, apenas de modo mais informal e assistemático.

Cumpra registrar que toda segunda-feira, um/a novo/a professor/a recebia a tarefa de exercer a coordenação do dia e cuidar para que todos os assuntos da pauta fossem cumpridos, o que na maioria das vezes acontecia, embora eles/as mesmos/as reconhecessem que, em certas ocasiões, passavam por cima de alguns pontos que talvez merecessem maior discussão⁷¹. Alguns/mas coordenadores/as do dia, na visão dos/as próprios/as colegas, eram “tão bem sucedidos” ou “talhados para a tarefa” que poderiam ser indicados/as para ocupar o ‘cargo’ em caráter permanente, o que, quase sempre, era motivo de brincadeiras, pois a coordenação em rodízio era uma das regras do jogo⁷².

Ao longo das reuniões pedagógicas, preocupações e interesses comuns, mas também diferentes. Para alguns/mas professores/as, por exemplo, o que mais os/as preocupava eram a concepção e a descrição das atividades previstas para acontecerem durante o trabalho pessoal. Outros/as ficavam mais interessados/as em fixar as regras de convivência e de disciplina, bem como as normas necessárias à realização e organização dos trabalhos. Enquanto certos/as docentes se mobilizavam mais quando a discussão girava em torno de como articular os temas com os conteúdos/conhecimentos que faziam parte do programa daquela série. Havia também aqueles/as professores/as, cuja produção dos/as alunos/as e o modo como elas seriam comunicadas e/ou socializadas eram o que exigiam um cuidado especial.

Preocupações diversas, distintas ênfases, mas uma forte marca: as atividades dos projetos de investigação, não pertenciam a um único professor, nem mesmo a uma única disciplina. “As atividades? Elas pertencem a todos/as e todos/as deveriam pensar sobre elas”, “conceber as atividades é a nossa tarefa e é o que precisamos fazer nas reuniões.” Frases desse tipo aparecem várias vezes no meu caderno de anotações do campo. Elas foram ditas de diversas maneiras, por diferentes professores/as, em diversos momentos durante as reuniões de

⁷¹Vale observar que ‘esses pontos’ que ficavam sem um maior aprofundamento, na maioria das vezes, se referiam às discussões que deveriam ser realizado em cima dos pequenos textos teóricos apresentados nas pautas de reunião e que geralmente tratavam de assuntos como: trabalho com projetos, integração do currículo e do conhecimento escolar, organização curricular, avaliação, diferença e multiculturalismo, entre outros.

⁷²Uma regra que parecia contribuir, não só para fortalecer as lideranças já conhecidas, como também para descobrir novas, além de ajudar a distribuir de modo mais equilibrado as responsabilidades e, ao mesmo tempo não sobrecarregar o grupo. Por outro lado, creio que funcionava também como um mecanismo para descentralizar o poder, inclusive o poder exercido, mais comumente, pelas equipes de orientação pedagógica e/ou educacional.

planejamento pedagógico do Amanhecer. E, assim, juntos, trocando, integrados⁷³, os/as professores/as iam tecendo a experiência do Amanhecer.

Por sua vez, a presença nas reuniões das orientadoras - pedagógica e/ou educacional - era constante. Presença que parecia ter como uma de suas funções prioritárias chamar a atenção para a necessidade de ‘pensar’ os momentos do trabalho pessoal em diálogo com os dos estudos específicos das disciplinas e ainda ‘pensar’ as disciplinas no contexto dos projetos de investigação e, conseqüentemente ‘pensar’ essa integração curricular, como sugere este trecho do meu diário de campo.

Marta (orientadora pedagógica) pede para retomarem a reunião. Ela está preocupada com a definição do tema para o próximo semestre. Luiza (de Ciências) pergunta que estratégia usar para trabalhar com os alunos a escolha do tema. Marta lembra a estratégia de pesquisar no jornal e relata o que vai acontecer na 8ª série. Os professores vão apresentar os temas e os alunos vão definir o detalhamento, quer dizer, os assuntos/índice do tema. [...] Ela provoca mais uma vez. Pede que eles falem sobre estratégias que poderiam ser usadas com os alunos de 5ª série para que possam selecionar o tema. Rola certo silêncio. Marisa (de Educação Religiosa) e Luana (de História) tentam apresentar outras sugestões. A grande dificuldade (lembra Marta) na 6ª série neste semestre que passou foi a articulação entre o tema e os conteúdos específicos das disciplinas. “Temos que criar as condições para que isso aconteça, ressalta. É preciso levar as crianças a selecionarem um tema e vocês precisam ver como ele se articula com a disciplina. Mateus (de Geografia) então sugere pensar em uma estratégia que provoque o lado investigador deles (brincar com atividades que envolvam mistério, por exemplo). Mateus sugere que nesse início eles façam algumas investigações (fáceis) e que, a partir dos dados de observação eles possam sugerir temas/assuntos/índices. Por exemplo: observar o tempo (clima), depois fazer comparações. [...] Agora, Marta pergunta se os temas que estão aparecendo sugerem INVESTIGAÇÃO!!!!!! Aqui Marta é enfática. Ressalta outra vez que é preciso articular os conteúdos com o projeto. E Mateus sugere que o *link* seja pela pesquisa/pela investigação. “O aspecto integrador estaria no fato de fazer investigação. O nexos comum seria a investigação e não o tema, destaca Mateus. Marta reitera que se a integração for realizada pelo procedimento da investigação e não pelo tema, “isso é diferente do que a gente vem fazendo até agora.” “Se isso for aprovado, seria necessário apresentar uma pergunta clara”, reforça Marta. Ela está sempre alertando para a necessidade de *links* e de integração. (19 de junho de 2006)

Vale destacar que as relações estabelecidas entre o grupo da orientação e os/as demais professores/as não eram marcadas por dimensões hierárquicas rígidas. Ao contrário, eram relações mais horizontais, menos hierárquicas e que criavam um clima de interação favorável à construção do trabalho coletivo.

⁷³Creio que aqui vale um destaque, no sentido de explicitar que, nesse contexto das reuniões, o conceito de integração parecia ressaltar ora a relação e/ou diálogo entre os sujeitos, ora a relação e/ou diálogo entre os conhecimentos. De qualquer modo, me parece que uma coisa acabava levando ou estava relacionada à outra. Ou melhor, a integração dos sujeitos e dos conhecimentos parecia, na experiência do Amanhecer, ser indissociável, ou seja, acredito que cada uma delas era condição para que a outra acontecesse.

Responsáveis também pelas ‘costuras’, isto é, pela difusão de informações e diretrizes voltadas para a realização dos projetos, a participação, nas reuniões, das equipes de orientação pedagógica/educacional parecia ser constantemente solicitada, além de valorizada também por seu papel catalisador (BOUTINET, 2002), buscando, sistematicamente interpretar e articular as expectativas e desejos de cada professor/a com as decisões coletivas. O que não significa dizer que entre as orientadoras e os/as demais educadores/as não houvesse discordâncias ou embates.

Em algumas oportunidades, registrei reuniões inteiras, onde uma grande parte das discussões tinha sido dedicada à busca de consensos em torno de uma determinada idéia ou proposta da equipe de orientação, às vezes, ele não acontecia ou acabava prevalecendo uma outra alternativa oferecida pelo grupo. Alternativa que não era necessariamente a proposta da equipe de orientação, mas que era por ela aceita, o que considero uma expressão de seu desejo de manter nas reuniões pedagógicas um clima de harmonia e de relações democraticamente construídas. Foi assim, por exemplo, no caso dos debates travados em torno da possibilidade de adotar ou não como critério de avaliação a participação e/ou ausência do/a aluno/a na culminância e sobre a oportunidade ou não de considerar que a integração entre o trabalho pessoal e o estudo específico das disciplinas poderia ser feita também pela via metodológica (no caso, utilizando o instrumento da pesquisa), principalmente quando a integração entre conteúdos/conhecimento se mostrasse difícil.

Mesmo assim, no papel de mediadoras, considero que a equipe de orientação ajudava a tecer as redes de relações entre os/as vários/as professores/as, num claro movimento de incentivo à aproximação entre eles/as e à troca de seus saberes, experiências e, quem sabe, contribuindo para viabilizar o movimento pela integração curricular.

Como afirma Velho (2001, p.27), “os mediadores, estabelecendo comunicação entre grupos sociais distintos, são, muitas vezes, agentes de transformação [...] A sua atuação tem potencial de alterar fronteiras, com o seu ir e vir, transitando informação e valores.”

É provável que os/as diversos/as professores/as da 5ª série não constituíssem grupos tão distintos, pelo menos, nos termos da citação de Gilberto Velho (2001), entretanto, não posso deixar de lembrar que eles/as eram plurais, diferentes, tinham pontos de vista e entendimentos diversos em relação aos

próprios projetos de investigação e às possibilidades da integração curricular. E, por isso mesmo, o papel de mediadoras exercido pelas orientadoras do Amanhecer pode ser interpretado como uma condição importante, na perspectiva, inclusive de fazer o trabalho da equipe fluir, as estratégias escolhidas funcionarem, as informações circularem e os valores serem preservados, quando da concepção e realização dos projetos de investigação.

Em resumo: mais do que uma simples estratégia, a partilha de idéias, saberes, experiências, tarefas, compromissos parecia ser mesmo uma atitude construída e incorporada pelos/as professores/as, no cotidiano de suas atividades, o que sugere que o tempo de vivência ou experiência com os projetos fazia alguma diferença. Em outras palavras, quanto maior era o envolvimento e/ou a integração dos/as professores/as nas ações coletivas, maiores eram as possibilidades dessas construções coletivas acontecerem.

Além disso, parece que a existência, não só de um ‘clima’, mas também a própria vivência de atitudes e ações de colaboração e/ou integração e/ou de trabalho coletivo impregnando a equipe do Amanhecer, acontecia tanto no sentido de impulsionar o desenvolvimento dos projetos e de suas diferentes atividades, como de provocar, com frequência, reflexões críticas acerca da proposta do colégio.

Vale registrar que, em diferentes oportunidades, os/as docentes sublinharam a necessidade da escola intensificar o processo de formação em serviço, de modo que fosse possível, tanto aprofundar nas questões mais teóricas, como também no planejamento do trabalho centrado em projetos, além de contribuir para fortalecer os próprios laços da construção coletiva.

Um comentário da professora de Matemática reforça essa idéia.

[...] A gente deveria ter mais tempo para os nossos encontros, para organizar de forma melhor e mais tranqüila. Os dois tempos semanais são poucos. É muito assunto para tratar em dois tempos. O ideal é que a gente pudesse ter, pelo menos, três tardes, mas aí é que está, seria o ideal. (Cibele – professora de Matemática – 6 de novembro de 2006)

Também um trecho do meu diário sugere que o grupo acreditava na necessidade de continuar estudando.

O grupo está planejando as próximas atividades do trabalho pessoal. Luana (de História) lembra que é preciso trabalhar sobre questões de pesquisa. Que há necessidade de aprofundar o que é pesquisa, a partir de leituras mais cuidadosas. Ela apresenta um texto que extraiu da Internet sobre a importância

da pesquisa e sobre o que é pesquisa e, ainda, para que serve a pesquisa. Lê o texto que apresenta várias dicas sobre o assunto. Nazaré (orientadora) pergunta então qual seria a relação entre o texto da Luana e aquelas atividades em 3 etapas que estão sendo previstas para as crianças realizarem. Luana sugere que o tal texto do site seja uma espécie de sistematização das três etapas que seriam realizadas pelas crianças e pelos adolescentes, mas explica que antes é um texto para eles mesmos se aperfeiçoarem na questão da pesquisa e propõe que depois do estudo do texto sobre pesquisa eles voltem aos textos referentes às três etapas para formularem novas e outras questões de pesquisa para os/as alunos/as resolverem. (11 de dezembro de 2006)

Nesse sentido, esses depoimentos reforçam a idéia de que para os/as professores/as o ‘lugar de fazer’ também é o ‘lugar de aprender’. Inclusive, concordo com esses/essas docentes, na medida em que reconheço que suas competências para trabalhar mediante projetos, no âmbito de uma proposta de um currículo integrado, emergem e se constroem, a partir de processos de mobilização e de confronto de seus saberes na ação e, portanto, no contexto de seu próprio exercício profissional (CANÁRIO, 2006).

Montar a semana de atividades dos/as alunos/as, quer dizer, definir um conjunto de eventos pedagógicos relativos aos projetos de investigação e que deveriam ser realizados no momento do trabalho pessoal - às vezes, parecia mesmo a montagem de um grande quebra cabeça – era algo construído com o trabalho de muitas mãos, embora talvez fosse necessário dizer que considero que os/as professores/as de História, Geografia e Português, no ano de 2006, tinham assumido, com maior frequência, o papel de protagonistas nessas reuniões de planejamento da equipe de 5ª série. O que não quer dizer que os/as demais não tivessem tido também uma participação significativa⁷⁴.

⁷⁴Não tenho uma explicação mais elaborada sobre esse protagonismo. Em alguns momentos, pareceu que era por conta de que esses/as três professores/as fossem mais antigos na escola, entretanto, esse argumento não se aplicava à professora de Português. Outras vezes, achava que era uma questão de temperamento, ou seja, professores/as mais desinibidos/as ou agitados/as, o que não era verdade no caso de todos/as os/as três. Em certas oportunidades, pensei que poderia estar associado ao fato desses/as professores/as terem maior compreensão acerca da metodologia de projetos, mas isso não era suficiente para explicar o protagonismo deles/as, pois outros/as docentes tinham demonstrado em diferentes ocasiões um conhecimento significativo sobre a proposta. Pensei ainda na possibilidade de que suas disciplinas fossem aquelas em que era mais fácil fazer *links* com os temas dos projetos, mas esse critério também era relativo, tanto porque no caso dos assuntos mais instrumentais relacionados à disciplina de Português esses *links* não acontecessem tão facilmente (às vezes nem aconteciam), como porque em várias situações os/as professores/as das demais matérias tinham declarado que fazer tais *links* na 5ª série não era uma tarefa tão complicada. Apenas Matemática parecia ser uma disciplina onde esses *links* não eram tão explicitados, embora a professora demonstrasse com frequência um esforço nessa direção. Talvez não houvesse um só motivo para explicar essa liderança. Provavelmente era por conta desse conjunto de fatores ou ainda por causa de outros aspectos que não consegui apreender.

Era uma participação integrada da equipe que, além de expressar o seu compromisso na perspectiva de fazer a experiência acontecer efetivamente, também demonstrava seu interesse em refletir sobre o seu valor, os princípios e as conseqüências de suas propostas, questionando e/ou até mesmo desafiando suas respectivas práticas (HARGREAVES, 1998a), o que, segundo esse mesmo autor, transformava os/as professores/as em iniciadores/provocadores das mudanças e não simplesmente reagentes a elas.

Cabe ressaltar que sem a prática do trabalho coletivo, o desenvolvimento dos projetos de investigação ficaria muito prejudicado e, por sua vez, sem as reuniões de planejamento pedagógico, a prática da construção coletiva talvez não acontecesse e, conseqüentemente, o movimento em torno da integração curricular se enfraquecesse.

O depoimento, a seguir, expressa com bastante propriedade o que essas reuniões significavam para a equipe da 5ª série.

Uma forma também de manter um estudo freqüente, um diálogo freqüente é através das reuniões. Eu acho que hoje as reuniões pedagógicas têm um caráter muito distinto e rico, que é a reflexão sobre uma prática, um diálogo aberto e franco, estruturante de um trabalho de equipe. Isso foi um ganho reconhecido por todos, então eu acho que isso é uma conquista que deveria ser não só mantida, como avançar mantendo essa idéia das reuniões. (professora Marta – membro da equipe técnica – 9 de novembro de 2006)

Nesse ponto, acho oportuno fazer um destaque para registrar que o Colégio Amanhecer também promovia com certa regularidade as reuniões das equipes disciplinares, agora envolvendo os/as professores/as do segmento de 5ª a 8ª séries. E, embora tenha participado pouco desses espaços de encontro, pude perceber que eles/as tinham como um dos seus objetivos principais discutirem os programas, as linhas de ação e/ou as concepções que deveriam ser assumidas na perspectiva de responder às demandas criadas pelos projetos de investigação. Discussões sobre o que manter ou deslocar em termos de conteúdos de uma série para outra eram comuns, mas principalmente o que manter ou mudar em termos da própria concepção e /ou sentido da disciplina, considerando os princípios dos projetos de investigação e da própria perspectiva da organização de um currículo mais integrado.

A construção coletiva, agora centrada nas equipes disciplinares, também parecia, nesse caso, se fortalecer como dispositivo de integração e, ainda, como mecanismo para a superação dos desafios que o trabalho mediante projetos colocava para o processo de ensino-aprendizagem do conjunto de disciplinas da 5ª série.

Alguns depoimentos parecem confirmar essa interpretação.

O clima é ótimo. [Wanda está se referindo à reunião da equipe de Português] A equipe é muito integrada. A gente tem uma coordenação que é muito bem levada pela coordenadora. Ela ouve muito. Ela dá sugestões e dá espaço. É a mesma coisa que nós fazemos na reunião da equipe de 5ª série. Todo mundo tem a possibilidade de falar o que pensa e acrescentar ou tirar. Para você ter um exemplo prático: quando a gente vai elaborar um relatório, que é um dos pontos de avaliação do trabalho pessoal, esse relatório é responsabilidade da equipe de Português, elaborar e aplicar. Quer dizer, a aplicação é no horário do trabalho pessoal, então pode ser qualquer um de nós [a referência é a qualquer professor da quinta série], mas quem corrige é o professor de Português. Nós levamos para reunião da equipe de Português uma idéia do que a gente vai fazer e cada professor vai falando a sua idéia e ouve as sugestões da coordenação de disciplina e da coordenação geral e dos colegas. [...] É uma produção coletiva. A gente não decidi nada na equipe de Português sem passar pela discussão de todos. (Wanda – professora de Português – 16 de novembro de 2006)

[...] Na reunião de área a gente trabalha o que é mais específico. A de série a gente trabalha mais como um todo. [...] Na reunião de área disciplinar fica uma coisa bem específica. [...] A gente fala das experiências da gente, por exemplo, do conteúdo, o que já trabalhou, o que ainda falta trabalhar, as preocupações, o que vai sobrar para o ano seguinte, de 5ª para 6ª, de 6ª para 7ª, de 7ª para 8ª, da 8ª para o 1º. [...] A gente tentou também e já conseguiu re-programar o conteúdo de 5ª a 8ª série, de forma que ele se adapte também à realidade da gente e a realidade dos projetos. (Cibele – professora de Matemática – 6 de novembro de 2006)

Entendo assim que as reuniões pedagógicas - de série ou das áreas disciplinares podem ser consideradas como instâncias significativas que, a partir das interações cotidianas vão socializando os/as integrantes do grupo em um sistema de crenças e princípios, tais como: trocas, solidariedade, colaboração, autonomia, coletividade, relações mais horizontais, descentralização do poder, por meio, inclusive do rodízio de coordenação e, nesse contexto os projetos de investigação vão sendo concebidos e gestados e um currículo mais integrado tecido.

Um comentário a mais: embora essas reuniões tenham assumido uma dimensão mais relevante e institucional, a partir do trabalho centrado nos projetos de investigação, contribuindo sobremaneira para que o trabalho coletivo fosse potencializado, essa prática da construção conjunta, como o próprio movimento de transformação do Amanhecer, pode ser vista, não só como uma prática decorrente e enfatizada em função das atuais mudanças, mas também como um movimento que atravessa a história do colégio.

Por sua vez, é válido repetir que a construção coletiva pode ser compreendida – no interior da experiência do Amanhecer - como uma condição para que os projetos de investigação e a integração curricular acontecessem. Ao

mesmo tempo, é possível afirmar que sem a proposta de implementar uma prática centrada em projetos, inclusive como uma alternativa de reorganização curricular que valorizava a integração de conhecimentos e, como consequência, favorecia a escola como espaço de circulação desses conhecimentos, a construção coletiva talvez não fosse uma prática tão valorizada e mobilizada no Amanhecer. Em outras palavras, trabalho coletivo e trabalho mediante projetos, no Amanhecer, pareciam ser indissociáveis.

6.3 A avaliação da aprendizagem em questão

As reflexões feitas ao longo desse relatório permitem reafirmar que trabalhar mediante projetos no Amanhecer gerou uma série de mudanças e/ou ajustes no trato com os conhecimentos e valores, com os sujeitos e suas relações, na organização do currículo e da prática escolar, decorrentes, inclusive, das próprias concepções do que seria para o colégio ensinar e aprender. E, por isso mesmo, a avaliação da aprendizagem⁷⁵ não ficou fora dessas transformações. Nessa perspectiva e antes de buscar compreender algumas questões-chave referentes à avaliação da aprendizagem, como por exemplo, os seus limites e possibilidades ou o seu significado no contexto dos projetos de investigação, é necessária uma breve descrição acerca desse sistema - sempre tão complexo e polêmico (e parecia que no Amanhecer não era diferente) na maioria das experiências vividas em diferentes escolas, principalmente quando se trata de propostas de inovação do currículo e da prática escolar (HERNÁNDEZ, 1998).

De início, acho importante sublinhar que no Amanhecer eram utilizadas diferentes estratégias e/ou procedimentos de avaliação da aprendizagem, abrangendo o momento do trabalho pessoal e o dos estudos específicos das disciplinas. Mecanismos de avaliação que buscavam ser compatíveis com os princípios norteadores dos projetos de investigação, na perspectiva inclusive da valorização de uma aprendizagem mais global e significativa (HERNÁNDEZ, 1998).

⁷⁵Cumpra observar que as normas referentes ao sistema de avaliação integram o Regimento Interno da Escola e qualquer mudança mais substantiva requer alterações nesse instrumento, bem como as medidas administrativas decorrentes dessas mudanças.

Segundo as minhas observações e análise documental constatei que o processo e/ou sistema de avaliação da aprendizagem era bimestral e incluía: (1) auto-avaliação individual e, às vezes, coletivas, abrangendo a atuação do/a discente nos diferentes momentos do projeto e registrada em fichas específicas pelo/a próprio/a aluno/a, (2) avaliação feita pelo/a professor/a do processo vivido pelos/as estudantes, abrangendo o resultado do desempenho em cerca de quatro (4) ou cinco (5) atividades realizadas no momento do trabalho pessoal⁷⁶, a qualidade do relatório-síntese do trabalho-pessoal desenvolvido naquele período e os aspectos relacionados à organização, cooperação e respeito às diferenças expressos nas diversas fases do projeto e confrontados com as auto-avaliações dos/as alunos/as; (3) avaliação feita pelo/a docente do produto, considerando outros exercícios e provas realizados pelos/as alunos/as.

Cabe informar que os itens um (1) e dois (2) desse processo e/ou sistema de avaliação valia três pontos, eram realizados com base nas observações sistemáticas, na correção das atividades do trabalho pessoal⁷⁷ e na análise do dossiê/pastas dos/as alunos/as (uma espécie de portfólio⁷⁸ onde todos os trabalhos, relatos e fichas de auto-avaliação das/os crianças/adolescentes eram armazenados) e os resultados (notas) eram registrados em um mapa global da turma, onde também eram anotadas frases indicativas da ‘qualificação’ do desempenho de cada discente, extraídas de uma listagem que apresentava trinta e nove dessas frases⁷⁹.

Semanalmente, professores/as e alunos/as partilhavam a análise do dossiê⁸⁰ e todo final de bimestre, no mínimo uma das reuniões pedagógicas era

⁷⁶Lembro que no momento do trabalho pessoal os/as alunos/as realizavam entre quatorze (14) a vinte (20) atividades com desdobramentos inclusive, ao longo do semestre. Desse conjunto, cerca de quatro (4) ou cinco (5) eram selecionadas para serem objeto de avaliação.

⁷⁷Creio que é necessário informar que as notas referentes à correção das atividades que integravam essa etapa da avaliação eram dadas para o grupo já que na maioria das vezes (na verdade, acho que todas as vezes) as atividades eram realizadas por um conjunto de alunos/as.

⁷⁸É comum o uso de portfólios em currículos e práticas mediante projetos com a finalidade de recolher e expor os trabalhos dos/as alunos/as com o objetivo, inclusive, de apresentar evidências sobre as aprendizagens e favorecer as auto-avaliações e as avaliações realizadas pelos/as docentes (HERNÁNDEZ, 1998).

⁷⁹Um exemplo de mapa global (trata-se da ficha-registro) e a listagem das frases de avaliação qualitativa integram os anexos 7 e 8 desse relatório.

⁸⁰No primeiro bimestre de 2006 foi instituído um sistema de tutoria, onde cada professor ficava com um pequeno grupo de alunos/as (cerca de quatro) para não só conversar sobre as possíveis dificuldades que eles/as estavam tendo na realização das atividades do trabalho pessoal, como também para realizar uma verificação da organização dos dossiês/pastas. Lembro que, embora a maioria dos trabalhos fosse feita em pequenos grupos, cada aluno/a tinha que ter o seu registro individual do produto dessas atividades, principalmente daquelas que seriam alvo de correção/avaliação.

dedicada à realização dessa tarefa de avaliação da aprendizagem das/dos crianças/adolescentes. O trabalho era feito por professores/as em pequenos grupos dividindo alunos/as e/ou turmas. Sempre que havia alguma dúvida, o caso era trazido para uma discussão em plenária. Essas reuniões eram uma espécie de mini-conselhos de classe, com um foco maior em aspectos mais qualitativos do desempenho dos/as alunos/as do que em resultados quantitativos.

O item três (3) do processo e/ou sistema de avaliação da aprendizagem correspondia a sete pontos e era realizado, tendo como referência os resultados (notas) obtidos nos exercícios de verificação e/ou provas aplicadas no momento dos estudos específicos das disciplinas. Cumpre dizer que diversos exercícios ‘valendo nota’ eram aplicados ao longo do bimestre, enquanto as provas eram realizadas no final de cada bimestre e incluíam, obrigatoriamente, pelo menos, uma questão relativa aos temas e/ou subtemas pesquisados/desenvolvidos no momento do trabalho pessoal. Nos boletins, além da divulgação das notas, eram registradas também algumas das frases referentes aos aspectos mais qualitativos, de modo que as crianças/adolescentes e suas famílias pudessem acompanhar o processo e o seu respectivo desempenho nos projetos.

Uma observação complementar: nos documentos que analisei e também nas minhas observações das reuniões pedagógicas e dos Conselhos de Classe mais gerais, constatei uma freqüente preocupação, no sentido da necessidade de estabelecer e explicitar os critérios utilizados tanto para a correção das atividades, como também para descrever o que seriam atitudes como colaboração, respeito, participação⁸¹, o que parecia ser um procedimento importante para ajudar o/a professor/a na hora de analisar o/a aluno/a e seus trabalhos, como também favorecer um melhor entendimento entre eles/as, principalmente durante a comunicação dos resultados (HARGREAVES, 2002).

Um processo e/ou sistema que parecia, portanto, ser abrangente e diversificado, buscando superar um conceito mais restrito de avaliação, ou seja, mais centrada em produto ou apenas em provas (embora elas ‘valessem mais pontos’), para favorecer uma avaliação da aprendizagem mais compatível com os princípios e práticas que eram valorizados no desenvolvimento dos projetos de investigação. Portanto, um processo e/ou sistema de avaliação da aprendizagem

⁸¹ Os exemplos de pautas de reunião pedagógica que integram o anexo 5 podem confirmar esse meu registro.

que parecia procurar fugir de uma avaliação meramente classificatória e/ou seletiva, para ser um processo que também valorizava uma avaliação mais formativa (PERRENOUD, 1999), mesmo considerando que os resultados das provas tivessem maior peso.

Em outras palavras, embora os aspectos relacionados à aprendizagem de conteúdos/conhecimentos fossem priorizados, pude constatar que questões como o desenvolvimento de valores, de atitudes frente aos/às colegas, aos/às professores/as e ao trabalho, a prática da auto-avaliação, os mecanismos adotados para aprender a aprender também eram objeto de observação e análise para compor o quadro da avaliação dos/as alunos/as, como propõem, inclusive, autores que valorizam uma prática escolar centrada em projetos (HERNÁNDEZ e VENTURA, 1998).

Todavia, apesar de reconhecer que a equipe do Colégio Amanhecer tinha concebido e procurava viver uma prática de avaliação da aprendizagem mais compatível com os princípios e as características dos projetos de investigação, essa constituía uma dimensão que tinha problemas, às vezes gerava conflitos entre os/as próprios/as professores/as e entre eles/as e os/as alunos/as e, conseqüentemente, precisava avançar mais ainda. E, embora tenha constatado poucos depoimentos por parte dos/as professores/as sobre esse tema⁸², alguns registros que tenho me parecem bastante emblemáticos, no sentido de apontar que a avaliação do processo de aprendizagem precisava ser mais trabalhada e se aperfeiçoar.

Nesse sentido, um dos depoimentos que tratou desse assunto chamou a atenção para a necessidade de se intensificar a avaliação da aprendizagem também dos conteúdos/conhecimentos que eram pesquisados/desenvolvidos no momento do trabalho pessoal.

Eu acho que a questão da avaliação propriamente dita ainda precisa ser mais discutida. [...] A prova ainda é do momento específico. Eu creio que a gente vai chegar um dia em que as avaliações poderão ser de uma maneira diferente. [...] Noutro dia, eu estive em um lugar, fora daqui do colégio, numa reunião social e

⁸²Cabe destacar que no roteiro de entrevista não havia uma pergunta específica sobre avaliação. Optei por um roteiro semi-estruturado e, nesse caso, como a avaliação não era o foco do meu trabalho, pensei que essa questão pudesse surgir durante o diálogo. Por sua vez, creio que o silêncio da grande maioria dos/as professores/as (apenas três dos dezesseis entrevistados/as se referiram explicitamente à avaliação) talvez pudesse ser interpretado, associando-o às dificuldades ou às complexidades ou às polêmicas que, com frequência, envolvem o tema da avaliação. Há vários exemplos de inovações, práticas que avançam, cujo salto não atinge da mesma maneira os mecanismos e/ou procedimentos e/ou estratégias ou, até mesmo, as concepções da avaliação da aprendizagem adotadas, no interior dessas experiências (HERNÁNDEZ E VENTURA, 1998).

um pai falou: “esse trabalho pessoal ajuda muito o aluno.” Mas ele falou pejorativamente, achando que facilitava. E ele é um pai que não vem às reuniões. Eu falei: “você conhece?” “Você sabe como funciona?” Os alunos estão aprendendo muito, muita coisa. [...] Mas não existe uma avaliação, sobre isto, sobre essa quantidade de conhecimentos e variedade de coisas que eles estão aprendendo. E já no momento específico, tem a prova, tem a avaliação... (Carlota – membro da equipe técnica – 29 de novembro de 2006)

E própria professora Carlota destacou a importância do/a docente adotar as mesmas posturas no que se refere à orientação dos/as alunos/as, seja na hora da prova, seja no momento da realização das atividades do trabalho pessoal objetos de avaliação. Quer dizer, para ela, na hora da realização da prova os/as docentes deveriam manter o mesmo papel de orientador e/ou de realimentador que marcava a sua atuação no momento das atividades do trabalho pessoal.

Outra professora destacou a necessidade de se avançar na perspectiva de uma avaliação do processo, quer dizer, de uma avaliação mais formativa. Para ela, a avaliação da aprendizagem no Amanhecer era como em outros lugares, priorizava mais produto, era pontual e, nesse caso, deveria se aperfeiçoar, ampliando o diálogo com os/as alunos/as no sentido de sua realimentação (LUCKESI, 2000).

[...] Resumindo: o sistema de avaliação do ensino ainda privilegia o produto. Eu gostaria muito de poder mudar isso. [...] Poder chegar para você e dizer: Adélia você escreveu isso aqui. Isso não está muito claro. E eu digo: Adélia refaz. E você refaz e então seria pontuada pelo que você refaz. Isso é avaliação do processo e não do produto. (Luana – professora de História – 16 de novembro de 2006)

Vale observar que nos depoimentos dessas duas professoras emerge como maior preocupação a avaliação dos conteúdos/conhecimentos adquiridos e/ou construídos pelos/as alunos/as, de um lado, confirmando que esse aspecto era mesmo mais valorizado (lembro que o peso maior das notas era atribuído aos resultados dos exercícios de verificação/provas) e, por outro lado, talvez indicando a dificuldade de se analisar e avaliar o desempenho para além do domínio conceitual, algo que parecia tão desejado quando se trabalha mediante projetos (HARGREAVES, 2002).

Por sua vez, a indicação de que também era necessário aprimorar o processo de observação e/ou de acompanhamento individual do/a aluno/a foi feita por um outro professor.

Hoje em dia a gente está falhando muito na avaliação. Por quê? São vários espaços em que acontece o trabalho pessoal... [...] O aluno está em vários

espaços... Você tem alunos na escola inteira. Você tem alunos lá em baixo, você tem alunos na biblioteca, você tem alunos no laboratório. Então como o professor pode estar acompanhando, se esse professor também está orientando [creio que ele está dizendo que esse professor não está simultaneamente nos diversos espaços]. Então, deveria ter mais de um professor acompanhando. De repente, um professor observando... Não sei... Teria o custo... Seria viável em termos de projeto? (Seu tom é de reflexão). [...] Eu acho que têm saídas, mas a gente tem que amadurecer sobre a avaliação no projeto. (professor Sidney – equipe do Laboratório de Informática – 12 de dezembro de 2006)

Além disso, o próprio professor Sidney apontou a importância de se saber com maior precisão qual seria o ponto de chegada dos/as alunos/as em cada série, já que a sistemática dos projetos de investigação de 5^a a 8^a era a mesma. Só depois disso, para ele, seria possível definir melhor o que ‘cobrar’, ou seja, o que avaliar.

Eu tenho uma pergunta que ainda não me foi respondida. [...] Eu tinha vontade de saber, quer dizer, de entender melhor o processo do projeto em cada série. Que tipo de habilidades, que tipo de pesquisa eu quero na quinta série? A gente trabalha muito com uma metodologia científica, isso é fato, mas qual a diferença desta metodologia na quinta, na sexta, na sétima, na oitava? É na análise dos dados? É na produção dos produtos? É na profundidade da pesquisa? Eu não sei também. [...] E até hoje ninguém me respondeu assim: qual a diferença? (professor Sidney – equipe do Laboratório de Informática – 12 de dezembro de 2006)

Vale sublinhar, todavia, que constatei um esforço, freqüente, no sentido da equipe do Amanhecer questionar e/ou refletir sobre as estratégias de acompanhamento e/ou avaliação das aprendizagens que eram adotadas. Durante as reuniões semanais de planejamento pedagógico, por exemplo, pude registrar a existência de vários momentos de reflexão e debate, quando os/as professores/as buscavam encontrar novos mecanismos, procedimentos e/ou estratégias, visando aperfeiçoar o processo e/ou sistema de acompanhamento e/ou avaliação dos alunos/as. Alguns trechos do meu diário de campo indicam essa preocupação.

O grupo está discutido quais seriam as possibilidades para aperfeiçoar os mecanismos de avaliação dos/as alunos/as. [...] Luana (de História) lembra a idéia referente ao acompanhamento/tutoria aos alunos. Cada professor com 5 alunos ou em torno de 5 alunos para fazer uma tutoria. Ela ressalta: acho interessante tentar um pouco isso. Um acompanhamento dos/as alunos/as mais de perto. Cibele (de Matemática) lembra sobre a disponibilidade do tempo (só um tempo dela é pouco). Luana tenta mais uma vez: seriam 4 alunos por turma, não precisa falar com eles agora. Por exemplo, diz Luana, quem tiver só um tempo vê só dois alunos de quinze em quinze dias. A idéia de tutoria na turma foi aceita e vai ser adotada. (6 de fevereiro de 2006)

[...] Agora os/as professores/as estão assistindo um vídeo com depoimentos dos alunos/as sobre o desenvolvimento dos projetos. A idéia é discutir a partir da crítica e comentários dos/as discentes o que pode ser melhorado. Registrei o teor de algumas falas que aparecem nesse vídeo. Um aluno centra seus comentários na síntese (tem dúvidas de como fazer). Outro alerta que antes da

síntese deveria ter mais tempo e orientação sobre como organizar a síntese. [...] Um outro aluno sugere levar a pasta para casa para estudar e arrumar melhor a pasta. E outro pergunta por que só algumas atividades têm nota outras não. [...] Já em grupo falam da auto-avaliação. Às vezes não sabemos se fizemos direito uma atividade (na verdade reclamam a realimentação). Outra aluna reclama de atividades longas porque “às vezes a gente se perde”. [...] Outro aluno diz: “é preciso ficar claro quando o professor diz que é preciso melhorar a organização.” [...] Os professores discutem sobre o que ouviram. Alguns concordam outros não com certas observações. Marta chama a atenção que o projeto não é só trabalho pessoal, mas o momento disciplinar também. “Mas sei que isso é uma caminhada.” Lembra a avaliação em relação às atitudes e que os critérios devem cobrir o momento do trabalho pessoal e dos estudos específicos das disciplinas e devem ser bastante explicitados para os/as alunos/as. (13 de março de 2006)

Reflexões sobre o tema da avaliação da aprendizagem também aconteciam nas reuniões gerais que abriam e fechavam o semestre. Em uma delas, realizada na abertura do primeiro semestre de 2006, registrei uma discussão sobre critérios para avaliar as diferentes dimensões e práticas vividas durante os projetos de investigação, que pode ser assim sistematizada:

Hoje é dia de reunião plenária de todas as séries. Trata-se da apresentação dos resultados dos trabalhos de grupo da semana passada. Fernanda (de Francês) apresenta o trabalho da 5ª série. São detalhamentos dos critérios de avaliação da aprendizagem. Os professores da 6ª série apresentam seus critérios também detalhados. Nos dois casos (5ª e 6ª) ênfases em diversos procedimentos formais. A questão da atividade de socialização na 6ª série parece ser mais elaborada. Marta (orientadora pedagógica) avisa que será necessário aprofundar a questão da síntese (elaboração do relatório) e da socialização (divulgação dos dados). A 7ª série parte do mapa conceitual: (1) mobilização inicial para o trabalho; (2) a organização do dossiê para definir seus critérios de avaliação. Chamam a atenção de que a investigação não se esgota nas propostas dos professores, mas com ‘coisas’ que eles trazem. Por isso, dar ponto ao que pesquisam e trazem. (3) índice de autoria. Quanto à diferença, capacidade de escutar o outro, vontade/postura geral também são critérios valorizados. A 8ª série sugere: diariamente os alunos vão organizar o material e a cada aula 5 alunos (amostragem) vão ser analisados. Alguns critérios enfatizam – independência e responsabilidade. Marta enfatiza o porquê deste trabalho – deseja maior transparência na pontuação. A professora de Português da 8ª reivindica que todas as séries recebam os relatos das demais séries para ser possível se apropriar das demais idéias. Outra professora (História – 8ª) sugere que os alunos recebam tais itens para compor a folha de rosto do aluno. (20 de março de 2006)

Ao longo de um dos Conselhos de Classe, registrei a fala de alguns/mas representantes de turma, fazendo considerações e apresentando alternativas como, por exemplo: “o dossiê é interessante porque nos ajuda a lembrar o que estudamos”, “não está dando tempo de fazer as anotações no caderno dentro do horário do trabalho pessoal”, “queríamos trabalho extra para ajudar a não ficar em recuperação”, “trabalhamos juntos, em grupos, para fazer as atividades sem problemas, mas tem gente que não trabalha e ganha nota.” Alguns/mas alunos/as,

poucos/as é verdade, se queixaram da falta de realimentação do processo. Parece que, apesar dos registros nas fichas e boletins, isso não era suficiente para eles/as se considerarem reorientados ou informados quando à evolução de seus desempenhos.

Nesses Conselhos de Classe, os/as professores/as também se manifestavam para buscar caminhos na perspectiva de aperfeiçoar o trabalho de acompanhamento e/ou avaliação. Um pequeno trecho do meu diário de campo é um exemplo dessa preocupação.

Marta (orientadora pedagógica) lembrou a reunião de 6/2 e destacou alguns pontos que gostaria de conseguir mais. Por exemplo, intensificar a monitoria; a organização das pastas; sínteses parciais; momentos de mais registros no caderno; mais percepção da autoria dos textos dos alunos; socialização como momento efetivo de troca; tutoria mais dirigida a alguns alunos. Ela então passa a falar sobre sua avaliação do que conseguiram. Destaca que tudo (ou quase tudo) tem avanços, menos a agenda e a tutoria dirigida. [...] Alerta que é preciso acompanhar mais a sistematização dos conhecimentos ao longo do trabalho pessoal, quer dizer, acompanhar as aprendizagens e pergunta, por sua vez, como pensar uma tutoria dos professores mais dirigida para o seu trabalho específico. Como avançar na tutoria? (30 de junho de 2006)

E eles/as se mobilizavam ainda para analisar a performance de cada aluno/a. Nesse caso, pude observar com frequência que essas avaliações de desempenho pareciam ser realizadas em função de um/uma aluno/a ideal que os/as professores/as, provavelmente tinham em mente (HERNÁNDEZ E VENTURA, 1998).

[...] Segue a reunião. São 10h e 30min. Vai começar então a análise das notas finais aluno por aluno, sob a liderança da professora Sabrina (coordenadora do segmento). Ela indica em que matérias a/o aluno/a está em recuperação e os/as professores/as são chamados/as a fazer comentários e dizem coisas do tipo: falta muito, é infantil, é dispersivo, é desorganizada. A idéia é ratificar ou explicar os porquês dos/as alunos/as estarem em recuperação. Os professores dispõem de xerox com as fotos das crianças para acompanhar. As dificuldades dos/as alunos/as vão sendo associadas também à relação com a família, ou melhor, aos comportamentos da família. A média é 6 (se no bimestre não alcança 6 é convidado/a a participar da recuperação). Há casos em que a recuperação é obrigatória. (30 de junho de 2006)

Um tema para refletir, um problema a debater. A avaliação da aprendizagem no Amanhecer estava na berlinda, ou melhor, vivia entre a tensão de já ter conseguido implementar um sistema mais amplo, que tentava olhar o/a aluno/a levando em conta os conhecimentos adquiridos e/ou construídos, as habilidades e atitudes desenvolvidas e os limites impostos por uma dificuldade de ampliar ainda mais as lentes sobre esse/essa aluno/a, pela pressão externa,

particularmente vinda de algumas famílias que pareciam ‘cobrar’ uma avaliação mais tradicional e por conta, talvez, das próprias concepções que os/as professores/as tinham sobre a avaliação da aprendizagem.

Além disso, considerando que a maior pontuação era atribuída aos resultados dos exercícios e provas, abrangendo prioritariamente os conteúdos/conhecimentos relativos aos estudos específicos, entendo que a avaliação da aprendizagem privilegiava o trabalho com as disciplinas, embora reconheça o esforço que estava sendo realizado para incorporar nessa avaliação as diversas dimensões e metas de um trabalho centrado em projetos e, portanto mais integrado.

Mesmo com limites, um aspecto que vale ressaltar diz respeito ao fato de que o processo e/ou sistema de avaliação da aprendizagem concebido e vivido no Amanhecer parecia estar criando mais oportunidades, na perspectiva de que os/as estudantes pudessem assumir maior responsabilidade sobre seu aprendizado (HARGREAVES, 2002) e que os professores/as pudessem ampliar o diálogo com as/os crianças/adolescentes, construindo e reconstruindo com eles/as o seu próprio processo de aprendizagem.