

## 7 Uma Alternativa para Reinventar a Escola

Estou diante de várias folhas de papel em branco para dar início à escrita do capítulo final da minha tese. Talvez fosse adequado esclarecer que sempre que preciso criar um texto eu prefiro as folhas de papel, uma lapiseira bem macia e uma boa borracha – foi assim no início de cada capítulo - e só depois que as idéias começavam a fluir é que eu me deslocava para o meu computador para dar seqüência à minha tarefa. Não me perguntem por que, mas é como se para criar um texto eu precisasse desse ritual. E mais do que nunca eu preciso disso e de toda a minha inspiração e competência para escrever o que deve ser esse meu capítulo. Um capítulo dedicado a apresentar as minhas conclusões, tentando responder (pelo menos parcialmente) às questões que levantei no início desse relatório.

Mas a primeira pergunta que me veio à cabeça parece ser uma pergunta muito simples, embora nesse instante eu ainda esteja refletindo sobre as suas possíveis respostas. Conclusão do quê? De toda uma caminhada de estudos no doutorado? Da minha pesquisa? Da minha tese? Ou apenas do meu relatório?

Na verdade, acredito que é tudo isso e mais a conclusão de um ciclo de vida. De um período de quatro anos de estudos e dois de pesquisa de campo que me envolveram plenamente. Não digo isso só para preencher as primeiras linhas desse meu capítulo, mas sim porque acho que esse é um espaço para qual os olhares vão convergir com muita curiosidade intelectual. Afinal, depois de quatro anos estudando, pesquisando e escrevendo uma tese é natural que se crie uma expectativa no sentido de que talvez eu tenha conclusões significativas para fazer.

E, por isso mesmo, antes de apresentar, nesse espaço, as minhas considerações finais mais específicas sobre o estudo de caso que realizei, quero aproveitar para deixar registrado que foram quatro anos extremamente ricos para a minha vida pessoal e profissional. Foram quatro anos que fui seduzida por inúmeras leituras que ora me deixaram cheia de inquietações, ora provocaram ainda mais a minha curiosidade ou o meu senso crítico, ora me permitiram fazer descobertas importantes.

Foi uma longa jornada em que fui atraída por intensos debates com as minhas professoras e os meus pares, sempre muito competentes, inteligentes,

críticos e, porque não dizer, generosos/as comigo. Foi também um tempo bastante produtivo quando fiquei mergulhada na escola que selecionei para ser meu campo de pesquisa. Um estudo de caso que me obrigou a fazer um exercício cotidiano de estranhamento, para que eu não perdesse a minha perspectiva de pesquisadora, tamanha a acolhida que me deram e não foi só uma acolhida afetiva, do tipo portas abertas para que eu pudesse circular em todos os espaços e ter acesso a tudo que me parecia necessário e relevante para compreender a experiência que estavam vivendo, mas também foi uma acolhida que incluiu partilha de reflexão, discussão e aprendizagem significativa.

Foram quatro anos de muita aprendizagem fruto de uma orientação firme e permanentemente desafiadora que, acrescentados ao tempo que já temos de parceria, somam vinte e cinco anos de uma amizade que só me faz crescer.

E, antes que me digam que estou ocupando espaço demais, é hora de passar a fazer o que vim fazer aqui e ligar o computador, para fazer as minhas considerações finais.

### **A título de conclusão**

Pelo costume, para dar conta de elaborar esse capítulo devo voltar ao início desse relatório, retomar minhas questões principais - inquietações, perguntas e hipótese - rever toda a trajetória de análises e interpretações que realizei e tentar extrair conclusões que possam ser significativas para fazer avançar o conhecimento sobre o objeto do meu estudo e pesquisa e, quem sabe, formular novas perguntas para incentivar outras reflexões, uma vez que esse meu trabalho é apenas mais um recorte sobre toda a complexidade que envolve a instituição escolar.

Nesse caso, o primeiro passo talvez seja retomar as minhas motivações iniciais que lembro estão relacionadas à tensão entre decretar o fim da escola ou procurar contribuir para a sua reinvenção, de modo que ela possa responder com maior propriedade aos desafios do mundo atual. Reitero que a minha opção é pela segunda alternativa, não só porque reconheço “que ela está viva, ativa e se mantém como um lugar de realizações possíveis e desejadas” (COSTA, 2003, 20 e 21), como também porque acredito que, ao lado da necessidade, existem possibilidades de construir novos caminhos para que a escola possa assumir de

fato o seu papel formativo e mobilizador de sujeitos, habilitando-os a participar ativa e criticamente dos processos de transformação da sociedade, do mundo e da vida, para fazê-la mais digna e justa.

Não desconheço que há incontáveis estudos, pesquisas e propostas concretas que tentam discutir e/ou apresentar novos formatos para a escola (CANÁRIO, 2006), mas considero também que muitas respostas ainda não foram dadas, abrindo espaços, portanto, para novas reflexões e projetos. E foi nessa perspectiva que me propus a realizar um estudo de caso sobre a experiência do Colégio Amanhecer. Uma proposta de reorganização do currículo, dos conhecimentos e da prática escolares, que adota como estratégia teórico-metodológica o trabalho mediante projetos de investigação. Uma experiência que, ao optar por desenvolver suas ações educativas centradas em projetos, teve como pressupostos e/ou metas valorizar a vivência de um currículo mais integrado e contextualizado, estimulando e favorecendo a emergência de novas configurações para o uso dos espaços e tempos escolares, o exercício dos ofícios de estudantes e docentes, as relações entre os seus protagonistas, entre eles e os conhecimentos que circulam na escola, para a própria organização do currículo e dos conhecimentos, entre outras dimensões do contexto intra-escolar, bem como uma maior aproximação entre a escola e a sociedade.

Minha intenção era, portanto, conhecer e compreender um modo alternativo de organizar o currículo, os conhecimentos e a prática escolares, analisando-os e interpretando-os como uma ‘produção específica’ do Colégio Amanhecer, mas com possibilidades de oferecer subsídios, na perspectiva de contribuir para a reinvenção dessa escola, que proponho seja mais plural, menos dogmática e articulada com as necessidades de seu tempo.

Para seguir adiante nesse capítulo, o próximo passo seria recuperar as minhas perguntas e que se referem ao modo como os/as protagonistas da experiência a descreviam, que significados lhe atribuíam e, mais especificamente, como os projetos estavam lidando com os diferentes conhecimentos que circulavam na escola, pois a minha hipótese era de que o trabalho centrado em projetos poderia viabilizá-la como espaço de tensão, confronto, diálogo, intercâmbio e/ou de cruzamento de conhecimentos e culturas e, nesse caso, favorecer a relação entre ela e seu contexto.

A reflexão e discussão sobre a reorganização do currículo e dos conhecimentos escolares eram, portanto, meu foco de atenção e sobre o qual construí a minha ‘narrativa’. Uma narrativa elaborada, a partir de muitas vozes e observações que foram ‘recortadas’ como exemplos para as minhas análises e interpretações, constituindo-se numa versão possível sobre a experiência, ou seja, a minha versão, mas que reitero não é uma obra de ficção.

Feitas essas considerações que recuperam as intenções e/ou propósitos desse meu estudo e pesquisa, posso agora seguir em frente e por em evidência alguns dos meus achados, ensaiando breves respostas e/ou respostas possíveis.

Começo ressaltando a especificidade da configuração do trabalho centrado nos projetos de investigação adotados pelo Amanhecer. Desde a escolha do nome até a opção de criar dois momentos – o do trabalho pessoal e o dos estudos específicos das disciplinas, com espaços, tempos e dinâmicas próprias – apontam no sentido de que a escola criou os seus próprios padrões e mecanismos para a vivência desses projetos.

Apostando, de um lado, na relevância de formar pesquisadores com habilidades para definir os seus temas de investigação, formular questões em torno desses temas, buscar e confrontar informações, saber tratá-las, socializá-las e transformá-las em conhecimentos e, de outro lado, no papel das disciplinas escolares como suporte para o aprofundamento dos achados frutos dessas mesmas pesquisas, pude constatar que a equipe do Amanhecer optou por trabalhar mediante projetos de investigação, procurando articular currículo integrado e currículo disciplinar, mesmo que dentro de um contexto de uma maior valorização e busca da integração curricular, seja organizando os conhecimentos escolares em torno de temas, seja estimulando a interdisciplinaridade.

Valorizando sobremaneira o currículo integrado, é possível afirmar, em outras palavras, que a escola optou por trabalhar por e com projetos de investigação sem, contudo romper com a matriz disciplinar ou, como sugere Lopes (2002), mantendo a matriz disciplinar como tecnologia de organização do currículo e, conseqüentemente dos conhecimentos escolares.

Cabe ressaltar que o não rompimento com a matriz disciplinar, justificada de diferentes maneiras (ora por conta da formação dos/as professores/as, ora por questões administrativas, ora por demandas sócio-culturais) e, portanto a sua manutenção parecia expressar, de um lado, certa inviabilidade, pelo menos em

curto prazo, de mudanças mais radicais no formato escolar e/ou na organização curricular e/ou dos conhecimentos escolares e, de outro lado, a crença na possibilidade de tratar essa matriz de modo mais interdisciplinar e flexível.

Aqui, vale um entre parênteses para dizer que no início da experiência, o rompimento com a organização disciplinar para que a escola fosse 'tomada' pelo currículo integrado mediante projetos com temas e questões de investigação parecia ser não só uma tendência, como uma meta. Contudo, as análises e interpretações que realizei sugerem que no estágio em que a experiência se encontrava parecia haver outra tendência, ou seja, a idéia de que as disciplinas podiam ser mantidas, complementado, enriquecendo e/ou ampliando as respostas exigidas pelos temas ou perguntas, mas trabalhadas em diálogo com a perspectiva da integração, com constantes discussões em torno da seleção, seqüência, abordagem e/ou tratamento dos conteúdos/conhecimentos previstos em cada uma delas.

Desse modo, a experiência do Colégio Amanhecer parecia ter apostado na possibilidade de ressignificar as práticas, as relações entre os sujeitos e com os conhecimentos, enfim de ressignificar modos de ensinar e de aprender.

Posso dizer que os projetos de investigação eram como 'guarda-chuvas' sobre os quais havia espaços para abrigar, fazer dialogar, confrontar e construir conhecimentos, a partir dos contatos que os/as alunos/as faziam com diferentes conhecimentos, oriundos de diversas fontes: os livros, as revistas, a Internet, a TV, os/as professores/as, as próprias experiências, os acontecimentos cotidianos e, sobre o qual se procurava fazer acontecer, então, aprendizagens globais e significativas (HERNÁNDEZ, 1998). Guarda-chuvas, cuja proposta era que fossem abertos tanto sobre os momentos do trabalho pessoal, como sobre aqueles dedicados aos estudos específicos das disciplinas, na perspectiva, portanto de integrar as práticas, as relações e também os conhecimentos adquiridos e/ou construídos nesses diferentes espaços.

Mas tudo isso parecia estar em processo. Como foi possível constatar, os projetos de investigação estavam acontecendo no Amanhecer - tal como concebidos por sua equipe - mais nos espaços do trabalho pessoal do que nos momentos dos estudos específicos das disciplinas. As análises e interpretações que fiz sugerem que, nos momentos do trabalho pessoal, os projetos de investigação se fortaleciam. Lembro que, nessa fase, as dinâmicas vividas eram

mais livres, lúdicas, diversificadas, aconteciam em diferentes espaços, com os/as alunos/as exercendo o seu ofício de forma mais autônoma e protagonista, com maiores possibilidades de aproveitamento dos seus saberes de referência e de diálogo com os acontecimentos cotidianos, com ênfases nas atividades de pesquisa, nas descobertas, no aprender a aprender, privilegiando a produção das crianças e dos adolescentes e a sua expressão em diferentes linguagens.

Mesmo assim, não é possível deixar de comentar que os momentos de trabalho pessoal precisavam continuar avançando (foram os/as próprios/as professores/as que chamaram a atenção para isso), não só no sentido de aperfeiçoar a prática em vigor, fundamentando-a cada vez mais, como também de evitar que eles fossem formalizados por um excesso de tarefas e/ou disciplinarizados, conseqüência, por exemplo, da repetição de temas, da definição de um mapa conceitual e/ou um índice, tendo como referência somente os conteúdos das disciplinas e não os assuntos sugeridos pelos/as alunos/as ou, ainda, da falta de questões mais elaboradas de pesquisa. Além disso, foi possível observar que a configuração dessa etapa se fazia em articulação com os momentos dos estudos específicos, sugerindo que o diálogo com as disciplinas era relevante e condição para a concretização dos projetos.

Por sua vez, mesmo levando em conta que os conteúdos/conhecimentos disciplinares prevalecessem sobre os temas dos projetos, indicando certa estabilidade do currículo disciplinar e que suas dinâmicas diversas vezes se aproximassem de práticas mais convencionais, é possível dizer que os momentos dos estudos específicos das disciplinas caminhavam no sentido de uma maior flexibilização e/ou integração. E isso podia acontecer tanto pela via metodológica, ou seja, incorporando também nessa etapa procedimentos de pesquisa e dinâmicas similares àquelas utilizadas nos momentos do trabalho pessoal, como a partir do esforço para fazer *links*, procurando favorecer o diálogo entre os conteúdos ditos programáticos e os temas e/ou subtemas dos projetos de investigação. E, nesse caso, é possível afirmar que seqüências e mesmo itens que deveriam compor os conteúdos/conhecimentos disciplinares eram problematizados em função dos referidos temas e/ou subtemas. O que sugere, de um lado, que essa etapa também era forjada no diálogo com o trabalho pessoal e, de outro lado, que ela tinha que continuar sendo problematizada, para poder avançar no sentido de aperfeiçoar esse diálogo.

Currículo integrado e currículo por disciplina – uma proposta de articulação que no Amanhecer parecia criar uma terceira via com configuração, desafios, conflitos e/ou tensões, que lhe conferiam uma identidade própria que, como afirmou a orientadora pedagógica, “buscava articular lógicas diferentes, mas que não eram excludentes.” Uma articulação que para alguns/mas resultava em ‘esquizofrenia’, enquanto para outros/as era uma ‘possibilidade de enriquecimento mútuo’. Prefiro apostar que era um jeito diferente de fazer, quer dizer, um jeito diferente de organizar o currículo, os conhecimentos trabalhados na escola e sua prática educativa.

Um jeito diferente, mas que parecia ‘movimentar’ aquela escola que, por causa e/ou em função dos projetos, era convocada, com freqüência, a encontrar novas respostas, a rever suas rotinas, a reinventar modos de operar o trabalho escolar. Um jeito diferente, mas o jeito daquela escola. E, nessa perspectiva, alguns elementos e/ou aspectos pareciam marcar, de modo especial, a experiência vivida pelo Amanhecer.

Um deles refere-se à idéia de que se tratava de uma proposta que parecia ser não apenas uma resposta contingencial, mas parte de um processo de transformação de longa duração. O Amanhecer demonstrou que estava sempre buscando rever estratégias, procedimentos, organização, isto é, estava constantemente procurando inovar para responder às características de seus contextos intra e extra-escolar. Pelo que constatei, os projetos representavam mais um movimento nessa direção, com a intenção de ser uma nova resposta às exigências geradas pela complexidade do mundo contemporâneo. Uma complexidade que, como ressaltou a sua própria diretora, estaria demandando “o desenvolvimento de um currículo mais integrado e contextualizado”, ou seja, sem fronteiras rígidas entre os diversos conhecimentos escolares, constituídos, a partir do embate entre os conhecimentos disciplinares, aqueles que eram fruto da experiência e/ou de referência dos/as, alunos/as e outros que convergiam para a escola.

Em outras palavras, considero que a adoção dos projetos de investigação significava uma resposta possível do Amanhecer para aproximar a escola da realidade, a partir de uma reorganização curricular e, portanto dos conhecimentos escolares que valorizavam a integração e/ou a interdisciplinaridade, buscando

assim viabilizar um trabalho mais global, significativo e transformador (HERNÁNDEZ, 1998).

Outro aspecto que merece destaque é que, no caso desse trabalho mediante os projetos de investigação, o trabalho colaborativo, quer dizer, a construção coletiva dos/as professores/as, mobilizada e/ou incentivada para criá-los e desenvolvê-los ocupava um lugar significativo, permitindo que os/as docentes saíssem de uma situação insular dentro da sala de aula para viver uma interação recíproca (CANÁRIO, 2006). A institucionalização das reuniões pedagógicas semanais dedicadas ao planejamento dos projetos, não só criou condições para que o intercâmbio sistemático entre os/as diferentes profissionais se estabelecesse, como também abriu espaços para aprendizagens mútuas e para a flexibilização das fronteiras entre os diversos campos disciplinares desses/as mesmos/as professores/as.

Os conflitos e/ou tensões que existiam nesse processo, talvez próprios de uma prática social que estava envolvendo sujeitos plurais quanto a sua experiência profissional e histórias de vida, pareciam ser administrados no âmbito da própria construção coletiva, a partir da vivência de relações menos hierarquizadas, favorecidas e/ou estimuladas, por exemplo, pela adoção do rodízio na coordenação e/ou liderança das reuniões semanais e pelo papel mediador da equipe de orientação pedagógica e educacional, que abria espaços para o acolhimento das opiniões e/ou sugestões dos/as professores/as. E, assim, a experiência, cuja decisão de adotá-la havia sido centralizada, isto é, havia partido da direção da escola, vai sendo construída e reconstruída como fruto desse trabalho coletivo/colaborativo e mediante constantes processos de negociação e trocas (BOUTINET, 2002).

Por sua vez, é possível afirmar que a identificação com os princípios referentes à visão de sociedade, de homem e mulher, do papel da educação e da escola e norteadores da proposta educativa do Amanhecer e dos projetos de investigação, em particular também contribuía para criar um clima favorável para que os/as professores/as, juntos inclusive com os/as alunos/as, fossem ‘produtores’ das diretrizes e atividades dos projetos de investigação, mesmo que isso fosse um processo ainda em construção, com demandas de aperfeiçoamento.

Mais um aspecto que vale registro é que, mesmo tendo permanecido com uma organização que privilegiava a divisão do tempo em atividades e/ou aulas de

cinquenta (50) minutos, os dois (2) tempos diários criados para o trabalho pessoal e dedicados mais intensamente à pesquisa dos temas geradores e seus desdobramentos, ao aprender a aprender e às descobertas protagonizadas pelos/as alunos/as pareciam potencializar não só a participação deles/as no processo de ensino-aprendizagem, como também a perspectiva da integração entre os diferentes conhecimentos. Cumpre ressaltar que considero que esses dois tempos diários tinham gerado não só uma outra reorganização do trabalho docente, como exigido outras maneiras da escola se organizar, inclusive no que se refere à administração dos espaços e tempos escolares.

A experiência do Amanhecer parecia também ter favorecido e/ou provocado a reconfiguração dos papéis dos/as estudantes e dos/as docentes, que exerciam papéis distintos ou, se preferirem, com ênfases distintas em função, inclusive, dos diferentes momentos previstos para o desenvolvimento dos projetos. No caso dos alunos/as chamava atenção a possibilidade deles/as estarem exercendo um maior protagonismo no momento do trabalho pessoal, etapa que, por sua vez, estava exigindo dos/as professores/as uma atuação mais polivalente e interdisciplinar.

Além disso, a ênfase em atividades de pesquisa e nas produções protagonizadas pelas/pelos crianças/adolescentes, o maior aproveitamento de seus conhecimentos de referência, bem como a utilização de diversos espaços e recursos de aprendizagem e o incentivo à adoção de múltiplas linguagens, fortemente marcadas pela valorização do suporte tecnológico, que aconteciam principalmente no momento do trabalho pessoal, são outros aspectos que podem ser destacados na experiência do Amanhecer, reforçando a idéia de que a reorganização de um currículo afeta e/ou atravessa papéis, relações, espaços, tempos, conhecimentos, linguagens, entre outras dimensões da vida escolar. E, como no caso do Amanhecer, o currículo integrado estava sendo não só valorizado, como buscado concretamente e/ou em contínuo processo de construção, essas reconfigurações, estratégias ou procedimentos ‘outros’ que eram mobilizados e/ou viabilizados pela escola pareciam expressar seu esforço no sentido de construir, como ensina Bernstein (1998), um currículo menos do tipo coleção com alto grau de classificação e enquadramento para avançar na vivência de um currículo integrado, flexibilizando fronteiras não só entre os conhecimentos

disciplinares como também entre eles e os conhecimentos de referência das/dos crianças/adolescentes.

Por outro lado, cabe observar que o tema da avaliação foi aquele que se apresentou como uma questão bastante problemática, pois mesmo com todos os esforços e mecanismos adotados para realizar uma avaliação da aprendizagem com ênfase no processo, um conceito mais compatível com o trabalho mediante projetos, a avaliação do desempenho dos/as alunos/as estava mais concentrada na avaliação do produto, tendo sido silenciada por muitos/as professores/as. Poucos falaram sobre ela e, no caso para dizer que merecia outro tratamento e mais discussão.

Todavia, é preciso reiterar que a experiência do Amanhecer estava em processo de construção/reconstrução e que talvez essa fosse a característica mais marcante do trabalho mediante projetos naquela escola, ou seja, ele não estava assentado sobre um modelo rigidamente pré-fixado. O que estava sendo realizado (o que vi, ouvi e escrevi) eram os caminhos possíveis e provisórios encontrados e propostos pela equipe naquele momento e que, portanto, para os/as professores/as eram caminhos que precisavam ser aperfeiçoados ou, quem sabe, eventualmente desviados para outra direção. Contudo, os/as profissionais pareciam saber exatamente aonde queriam chegar e isso era dado pelos princípios claramente definidos e marcadores do trabalho daquela escola. O que significa sublinhar que isso era dado também pelo desejo tantas vezes e de diferentes maneiras expressado pelos/as professores/as e que talvez pudesse ser assim resumido: “tornar o trabalho mais interessante, mobilizador e significativo para aquelas crianças e aqueles adolescentes e com isso promover e/ou favorecer a realização de aprendizagens que pudessem fazê-las/los mais comprometidas/os com as necessidades e exigências de seu tempo e contribuir para a formação de sujeitos mais humanos, solidários e éticos”, nas palavras da própria professora Manuela, membro da equipe da direção da escola.

De uma coisa tenho certeza, essas reflexões vão suscitar uma pergunta: o que faz um currículo organizado pela perspectiva da integração, que não pode ser realizado em uma organização disciplinar? Não tenho essa resposta, talvez ela exija outra pesquisa, mas este estudo sobre a experiência do Amanhecer me permite afirmar que a opção de trabalhar por e com projetos movimentou a escola, desinstalou o grupo de suas certezas e até de suas rotinas, mobilizando-o no

sentido de trabalhar e produzir coletivamente, de modo que juntos pudessem tentar reinventar a forma escolar, criando inclusive, na escola, oportunidades para a incorporação do patrimônio experiencial dos/as alunos/as (CANÁRIO, 2006) e, desse modo, abrindo espaços para viabilizar o cruzamento de diferentes conhecimentos e culturas (PEREZ GOMEZ, 1998), e também para as pesquisas, as buscas, os diálogos, os confrontos, o aprender a aprender e, por que não, a aquisição crítica dos conhecimentos que nela circulavam.

Para finalizar, não posso deixar de registrar que há outras questões relacionadas à vivência dos projetos de investigação na 5ª série que poderiam ter sido desenvolvidas (as informações disponíveis me permitiriam fazer isso) e não foram, por conta dos limites de espaço e tempo que me obrigam a colocar um ponto final nesse relatório.

Entretanto, nada me impede de anunciar essas questões e retomá-las, quem sabe, em outra oportunidade ou deixá-las aqui para estimular a curiosidade de outros/as pesquisadores/as. Nessa perspectiva, considero que na experiência do Amanhecer de trabalhar mediante projetos de investigação seria oportuno refletir ainda sobre, por exemplo:

- A problemática do dever de casa – um aspecto que mobilizava muitos/as professores/as, alunos/as e suas famílias, sugerindo possibilidades de análise e discussões sobre o seu significado e papel no desenvolvimento dos temas dos projetos de investigação. A relação entre a dinâmica dos projetos que exige a realização de inúmeras atividades dentro da escola e as tarefas extramuros.

- O sentido e o significado do uso das múltiplas linguagens quando se trabalha por e com projetos e, nesse contexto, a possibilidade de refletir sobre a função do livro didático no interior de uma proposta que, sem descartar esse recurso, estimulava muito não só o uso de multimeios de aprendizagem, mas também a produção das próprias/próprios crianças/adolescentes com a utilização de recursos tecnológicos mais avançados. E também refletir sobre o papel dessas tecnologias aproximando o trabalho mediante projetos e o jeito de ser dos/as alunos/as.

- As questões de disciplina e/ou indisciplina no contexto de um trabalho marcado por intensos deslocamentos, ritmos variados, liberdade de escolha e ação, além de rotinas constantemente alteradas. No interior de uma proposta onde a iniciativa, a autonomia e o protagonismo dos/as alunos/as são princípios e metas

a serem alcançadas. E ainda a relação entre disciplina e/ou indisciplina e os estilos dos/as professores/as nos diferentes momentos dos projetos.

- O tema da participação das famílias na concepção e realização dos projetos de investigação. O modo das famílias do Amanhecer lidar com uma experiência que é inovadora e rompe com algumas 'tradições' e 'crenças' que povoam o seu imaginário sobre o que é ou o que deve fazer a escola.

- A questão relacionada a como os projetos de investigação lidam com as diferenças de classe social, gênero, etnia, bem como aquelas que se referem ao estilo e/ou modo de viver de suas/seus crianças/adolescentes, entre outras dimensões culturais. Em outras palavras, analisar a relação entre a vivência dos projetos de investigação e o diálogo intercultural.

Além disso, em torno desse tema do trabalho centrado em projetos outras questões poderiam ser também objeto de investigação, mas, nesse caso, seria preciso voltar ao campo e fazer novos mergulhos. Só para exemplificar, seria interessante pesquisar sobre o modo como cada comunidade disciplinar estava se apropriando do trabalho mediante projetos - incorporação e/ou resistência, diálogos e/ou confrontos formas e/ou estratégias de atuar diante de uma perspectiva mais integradora. A natureza das questões vistas não mais pela equipe da 5ª série, mas pelo grupo de profissionais ligados a uma mesma disciplina e atuando em séries diferentes e ainda as questões relacionadas às diferenças e/ou aproximações entre a experiência vivida pela 5ª série e aquela vivida pelas demais séries do Ensino Fundamental e, até mesmo, pelo Ensino Médio.

Concluo ressaltando que, ao tentar compreender a ação educativa em curso no Colégio Amanhecer, motivada pela idéia, quer dizer, convencida mesmo da necessidade de construir 'outra' escola, diferente daquela que tem levado muitos/as educadores/as a se perguntarem se ela tem futuro ou apontarem que ela está em crise, pude constatar que para reinventá-la é preciso muito mais do que romper com os modelos já conhecidos, adotando uma inovação.

Pude observar que é preciso muito mais do que reinventar o formato escolar ou propor a reorganização do currículo e dos conhecimentos escolares, segundo algum modelo pré-estabelecido. Na verdade, pude constatar o que parece óbvio, mas que precisa ser sempre explicitado, ou seja, constatei que primeiro é preciso ter claro e incorporado pela sua equipe as respostas a algumas perguntas que parecem básicas: para que serve a escola ou, em outras palavras, por que

ensinar e aprender na escola, em que contexto essa escola está inserida e quem são os seus sujeitos. E, então, acreditar e construir coletivamente no ‘chão dessa escola’ (CANDAU e LEITE, 2006) outras possibilidades de fazer dela um lugar que cumpra o papel que para ela foi definido, do jeito de ser de seus protagonistas. E construir não como uma linha de montagem em cima de um modelo pré-existente (seja ele por projetos, por disciplina ou outra modalidade qualquer), mas como uma proposta que, permanentemente discutida, expresse uma modalidade ou um formato ou uma reorganização que, abrangendo suas diferentes dimensões, possa se constituir em uma possibilidade de educação, ou melhor, de ação educativa intencional e sistemática que dê conta de promover aprendizagens significativas, respeitando, nesse sentido, o que há de singular em cada aluno/a, mas como projeto de formação de um coletivo capaz de responder como sujeitos aos desafios e/ou exigências de seu contexto, que está em constante movimento de transformação.

O que talvez signifique dizer: currículo integrado ou currículo por disciplina cada caso será um caso e tudo vai depender, inclusive, de como cada elemento ou dimensão que compõe essa organização/reorganização está sendo definido e a que e quem está servindo. No caso do Amanhecer, entretanto, a opção por uma perspectiva integradora, concretizada no trabalho centrado em projetos de investigação (mesmo que em processo de construção) parecia estar respondendo aos seus propósitos e de seus/suas alunos/as, caracterizando-se com uma alternativa com identidade própria, que estava favorecendo a escola como um espaço onde essas crianças e esses adolescentes, podiam não só estabelecer relações com diferentes conhecimentos e culturas, como também construir conhecimentos no interior de um processo que articulava pesquisa, ensino e aprendizagem, alternando o protagonismo deste processo entre os/as alunos/as e os/as professores/as.