

TRABALHANDO COM PROJETOS DE INVESTIGAÇÃO: QUANDO A AUTONOMIA DO ALUNO GANHA DESTAQUE

KOFF, Adélia Maria Nehme Simão e – PUC-Rio – koff@centroin.com.br

GT: Didática / n.04

Agência Financiadora: Sem Financiamento

A título de introdução

Muitas vezes considerada como uma instituição que não responde às exigências do mundo atual frente à sua complexidade ou entendida como um lugar desinteressante, distante da realidade na qual está inserida, ou, também, como um espaço que pouco dialoga com a(s) cultura(s) de referência de seus sujeitos, a escola vem sendo alvo de constantes questionamentos e debates. As críticas se acentuam na medida em que são colocadas em evidência as inúmeras mudanças que vêm ocorrendo na sociedade contemporânea e, diante das quais, a escola parece ser pouco sensível.

Desafiada a se posicionar, por exemplo, frente à existência de uma revolução tecnológica sem precedentes que afeta, entre outros aspectos, os chamados processos de produção, disseminação e consumo de conhecimentos, à globalização da sociedade que atinge os sistemas produtivos, de organização do trabalho e o próprio desenvolvimento econômico, contribuindo de modo significativo para a exclusão social e, também, frente às mudanças de paradigma da ciência e do conhecimento que influem na pesquisa, na produção do conhecimento e, conseqüentemente, no processo de ensino-aprendizagem, à crise ambiental e ética, a escola parece se manter, na maioria das situações, distante e cristalizada.

Entretanto, ainda acredito que a escola tende a ser um espaço privilegiado para a apropriação dos conhecimentos já sistematizados e relevantes como instrumento para compreensão e mudança da realidade, bem como um espaço para o diálogo entre esse conhecimento científico, algumas vezes denominado conhecimento erudito ou cultura crítica (Pérez Gómez, 2001) e os demais conhecimentos e culturas que nela circulam. Entendo ainda que ela pode ser um lugar para o exercício da observação, da análise crítica, da reflexão e da aquisição de uma visão plural e histórica dos conhecimentos e culturas. E também um espaço de produção de conhecimentos e culturas (Lopes, 1999), onde é possível promover um diálogo entre diferentes que valorize as suas diferenças, sem deixar de lado a busca pela igualdade de condições, de direitos e realizações e onde se pode formar para a conquista da cidadania nas diversas dimensões da vida cotidiana, contribuindo, assim, para a construção de uma nova sociedade, mais justa, solidária e, porque não, mais feliz. Entendo, portanto, que a escola tal como, muitas vezes, se apresenta hoje precisa ser repensada, recriada mesmo, na perspectiva de ser

Um espaço de busca, construção, diálogo e confronto, prazer, desafio, conquista de espaço, descoberta de diferentes possibilidades de expressão e linguagens, aventura, organização cidadã, afirmação da dimensão ética e política de todo o processo educativo. (Candau, 2000, p.15)

No contexto dessas reflexões e preocupações bem como de crenças e utopias venho buscando aprofundar meu conhecimento acerca da instituição escolar, sobre a sua prática didática e o processo de ensino-aprendizagem aí desenvolvido, onde as relações entre professores, alunos conhecimentos e culturas, em articulação com o contexto intra e extra-escolar em suas diferentes dimensões, ganha ênfase.

É oportuno dizer que a pesquisa que ora desenvolvo está centrada no tema da (re)organização curricular¹ e do próprio conhecimento escolar², tendo como pressuposto, de um lado, a idéia de que a escola é um espaço onde se estabelece relações privilegiadas com diferentes conhecimentos e culturas e, de outro lado, pode ser um lugar onde esses diferentes conhecimentos e culturas se cruzem, conferindo-lhe identidade e autonomia em relação a outras instâncias de socialização. (Pérez Gómez, 2001)

Com essa pesquisa estou procurando conhecer e compreender o que acontece no interior de uma experiência pedagógica escolar e que tem como objetivo a reorganização e/ou reconstrução da prática didática, de modo que seja possível estabelecer novas e diferentes relações com os diferentes conhecimentos e culturas que nela circulam, bem como promover um permanente diálogo com a realidade dos sujeitos nela envolvidos.

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

Creio que posso afirmar que ela se insere no conjunto de estudos sobre a instituição escolar, tomando a sua organização curricular, de um modo geral, e a sua organização do conhecimento escolar, mais especificamente, como objeto privilegiado de investigação.

Vale observar, contudo, que reconheço que os resultados dessa pesquisa devem ser considerados apenas uma parte, um aspecto, de toda a complexidade e das diferentes dimensões que envolvem a escola, o currículo e, portanto, o processo de ensino-aprendizagem nela implementado.

¹Vale lembrar que existem distintas concepções de currículo. Entretanto, creio que posso adotar neste trabalho um conceito amplo que associa currículo a todos os esforços pedagógicos empreendidos na escola para viabilizar os processos de ensinar e de aprender em suas diferentes dimensões.

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

Todavia, cabe ressaltar que este artigo tem como objetivo apresentar apenas achados parciais trazendo para o debate alguns elementos que considero significativos com a esperança de poder contribuir para a construção de uma prática didática mais atenta com a reinvenção da escola na direção aqui apontada.

O problema e os objetivos do estudo

Creio que é oportuno registrar que optei por fazer um estudo de caso sobre uma escola particular da zona sul do Rio de Janeiro que está desenvolvendo, desde 2003, uma experiência de (re)organização curricular e do conhecimento escolar, centrada no que a própria escola chama de projetos de investigação³.

Duas questões principais orientaram o meu trabalho, a saber: (1) que significados ou quais os ‘sentidos’ atribuídos aos projetos de investigação pelos diversos sujeitos que dele participam e/ou o constroem, (2) quais os limites e os alcances desses projetos de investigação, enquanto uma alternativa didática para lidar com diferentes conhecimentos e culturas que circulam na escola, inclusive para viabilizá-la como um lugar de cruzamento desses mesmos conhecimentos e culturas, segundo esses mesmos sujeitos?

Vale sublinhar que tais questões me parecem relevantes na medida em que considero que os significados ou os sentidos atribuídos pelos coordenadores, professores, funcionários, alunos e mesmo seus familiares à experiência em curso são construídos em função dos papéis e lugares que esses sujeitos ocupam na instituição escolar e que, portanto, são plurais. Nesse sentido, a identificação desses significados ou sentidos podem contribuir não só para o aperfeiçoamento da experiência em pauta, mas principalmente fornecer subsídios para a construção de conhecimentos acerca das questões relacionadas à organização curricular, à adoção de uma organização por projetos enquanto uma alternativa de inovação didática e à função social da escola no tange à sua relação com diferentes conhecimentos e culturas.

De modo complementar, outra questão foi ainda investigada: na visão de seus atores, quais são os pressupostos, critérios e elementos configuradores dos projetos de investigação desenvolvidos pela escola que estão favorecendo modos alternativos de lidar com diferentes conhecimentos e culturas e que poderiam, assim, estar favorecendo um processo de ensino-

³Tal experiência se caracteriza por implementar uma prática pedagógica que enfatiza a vivência de projetos de investigação, na perspectiva de valorizar a integração curricular e o diálogo entre diferentes conhecimentos e culturas. Nesse sentido, reorganiza-se o tempo escolar em dois grandes momentos. Um deles é destinado ao trabalho pessoal, cujo objetivo é estimular o trabalho autônomo – individual e/ou coletivo – centrado em temas geradores de interesse dos alunos e que busca articular suas realidades mais próximas ou não e as demais características do mundo contemporâneo. Outro momento é reservado ao trabalho no interior das diversas disciplinas, visando ampliar e aprofundar os conhecimentos e que, sempre que possível, deve fazer *links*, ou seja, estar integrado ao momento anterior. (Dias e outras, 2004)

aprendizagem conectado com o estabelecimento de relações entre o trabalho escolar e a vida dos professores, alunos e demais sujeitos que dele participam, podendo contribuir para um melhor conhecimento de si mesmos, da realidade que os cerca e talvez criar possibilidades de sua transformação?

Entendendo que cada experiência é singular, quer dizer, está marcada pelo seu contexto procurei de modo mais específico: (1) conhecer e analisar tal experiência de (re)organização curricular que adota como sua estratégia teórico-metodológica fundamental o projeto de investigação, buscando compreender a sua gênese e os porquês de sua criação; (2) identificar os fundamentos que a sustentam, analisando em que medida e como os princípios que orientam sua concepção estão sendo incorporados; (3) identificar os significados ou sentidos que os diferentes sujeitos atribuem à experiência por eles vivida; (4) analisar como se dá o envolvimento desses diferentes sujeitos (coordenadores, professores, alunos, familiares e outros) e sua relação com os projetos de investigação que estão sendo desenvolvidos e (5) analisar os modos concretos adotados para o desenvolvimento dos projetos de investigação, procurando compreender como os sujeitos que dele participam definem suas diferentes características, configurações e/ou estratégias e em que medida esses aspectos se constituem em formas alternativas de relação com diferentes conhecimentos e culturas e valorizam a perspectiva da escola como espaço de cruzamento de conhecimentos e culturas.

Entretanto, lembro que no espaço deste artigo me proponho a apresentar apenas algumas reflexões que, segundo entendo, estão relacionadas aos modos concretos de “fazer acontecer” os projetos de investigação no Colégio Amanhecer e, assim provocar o debate em torno dessa possível estratégia didático-metodológica de “fazer acontecer” uma prática escolar transformadora.

Desenvolvendo o estudo – algumas considerações teórico-metodológicas

Tendo em vista as minhas questões e objetivos, realizei um estudo de natureza qualitativa, envolvendo uma pesquisa de campo, de inspiração etnográfica, considerando meu interesse em conhecer e compreender com maior profundidade uma experiência de inovação da prática didática, na perspectiva de sua (re)organização curricular e que se propõe a desenvolver formas alternativas de lidar com diferentes conhecimentos e culturas na escola.

Cabe aqui esclarecer os critérios que utilizei para escolher a escola – que passo a chamar daqui para frente de Colégio Amanhecer - objeto desse meu estudo. Em primeiro lugar, o fato de ter tomado conhecimento, através do texto *Ensinar e aprender uma aventura cotidiana*, elaborado por três de suas coordenadoras e orientadoras pedagógicas e divulgado em 2004, durante o XII Endipe, que a instituição em pauta estava buscando reformular modos de pensar e fazer a prática pedagógica e, conseqüentemente, novos modos de organizar o currículo e o conhecimento escolar.

Segundo Dias e outras (2004),

O que inaugura esta prática pedagógica como inovadora é o fato de aceitarmos o desafio da desinstalação, de desfazer certezas, conviver com o provisório, ressignificar determinadas opções, adotando o currículo como fio condutor do trabalho que será desenvolvido, de forma flexível, não linear, a partir de questões levantadas pelos alunos e/ou condições contextuais que emergirem das situações do cotidiano. (p.230)

Em segundo lugar, a possibilidade da referida escola já apresentar certo grau de reflexão crítica sobre a experiência em desenvolvimento, uma vez que estava partindo para o seu quarto ano de vivência com os projetos de investigação⁴ e, desse modo, poder ser considerada uma experiência de longa duração. E mais, o fato da escola estar aberta ao estudo e à discussão sobre o trabalho em pauta, podendo viabilizar minha participação como pesquisadora, além de ser considerada de excelência não só pela comunidade acadêmica, como por aqueles que a integram.

Vale sublinhar que minha opção por um estudo de caráter etnográfico estava orientada pela idéia de que uma pesquisa dessa natureza me permitiria *olhar, ouvir e escrever* (Oliveira, 1998), na perspectiva de uma ‘densa descrição’ e análise, na esperança de apreender e entender melhor a experiência implementada no Colégio Amanhecer e, até mesmo, de construir conhecimento, a partir das análises realizadas. Por outro lado, na medida em que o objeto do estudo era uma escola particular, situada em um bairro nobre da zona sul, do município do Rio de Janeiro, sabia que estava diante de um desafio: estudar o familiar. Entretanto, coerente com os ensinamentos de Velho (1980), tinha consciência de que minha tarefa exigiria ‘estranhar’ o familiar, procurando captar a(s) lógica(s) que configura(m) essa experiência particular, nesse caso, a experiência do Colégio Amanhecer.

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

Gostaria ainda de explicitar que, para poder me aproximar, analisar, compreender e interpretar os possíveis significados ou sentidos acerca da experiência objeto de minha investigação

⁴O Colégio Amanhecer começou a conceber e planejar a adoção dos projetos de investigação em 2002. E eles foram implantados, inicialmente na 5ª série do Ensino Fundamental, já no primeiro semestre de 2003. A experiência segue acontecendo, tendo alcançado a 1ª série de Ensino Médio no primeiro semestre de 2006.

sabia que era preciso fazer uma ‘descrição densa’ (Ryler in Geertz, 1978) sobre ela, na tentativa de ‘construir uma leitura’ de suas múltiplas e complexas teias, representações, estruturas, códigos, regularidades, incoerências, etc.

Para fazer isso e como, mais uma vez, me ensina Geertz (id.), ao longo do ano de 2006, além de ter feito uma intensa e sistemática observação participante das reuniões pedagógicas dos professores da 5ª série e das múltiplas atividades vividas em diferentes espaços pelos alunos desta mesma série (foram 200 horas de observação), de manter o meu diário de campo com muitas anotações, entabular várias conversas informais, fiz entrevistas individuais com a diretora geral da escola (1), os coordenadores (4), os professores (11), realizei ainda entrevistas coletivas com os alunos (22), bem como analisei a documentação pedagógica disponível. Todo o meu esforço intelectual foi no sentido não apenas de realizar a tal ‘descrição densa’, mas também de promover uma articulação entre esse modo de fazer e a teoria que o estava orientando.

Vale observar que estou ciente de que o resultado do meu trabalho é uma interpretação possível, a minha interpretação, algo modelado, algo construído, fabricado - para usar expressões do próprio Geertz (id.) -, sobre o meu objeto de estudo. Reconheço que o que consegui realizar é, portanto, fruto do meu ‘olhar’, do meu ‘ouvir’ e do meu ‘escrever’. Em outras palavras, é fruto da minha busca de uma interpretação antropológica, de uma ‘leitura’ possível da experiência em pauta (ibid., p.13), embora tenha procurado estar sempre atenta ao ‘ponto de vista’ dos seus protagonistas e analisá-la segundo uma perspectiva relacional nos ‘termos’ dos seus próprios sujeitos.

O motivo de ter centrado a pesquisa nas turmas da 5ª série do Ensino Fundamental está relacionado a alguns aspectos que considerei relevantes e que foram percebidos durante o estudo exploratório que fiz no próprio Colégio Amanhecer, no ano de 2005: (1) o fato da experiência ter sido implantada progressivamente, começando pelas turmas da 5ª série, o que significa que esta é a série que mais ‘viveu’ a experiência em pauta e, portanto, conta com uma equipe de professores que têm mais de três anos de reflexão em torno dos projetos de investigação, (2) mas, ao mesmo tempo, é a série onde os alunos experimentam trabalhar com os projetos de investigação pela primeira vez, exigindo um constante repensar da proposta em função dos novos grupos que se formam, (3) a importância de poder acompanhar de modo longitudinal e abrangente o desenvolvimento do projeto de investigação e, desse modo, analisar as suas diferentes dimensões e as configurações que assume ao longo de sua realização, bem como as relações que com ele são estabelecidas por seus protagonistas e (4) a não viabilidade de fazer um amplo e profundo ‘mergulho’ (o que entendo ser uma exigência de um estudo de caráter etnográfico) em todas as séries, já que para fazer isso seria preciso ter uma disponibilidade ainda muito maior de tempo (pessoal e mesmo institucional) para realizar todas as observações e entrevistas necessárias.

Por sua vez, embora eu reconheça que um estudo de caso não deva partir de um esquema teórico fechado que limite as interpretações, impeça a descoberta de novas relações e de novos aspectos que possam ser acrescentados à problemática objeto da investigação (André, 2005, p.35), acho oportuno registrar que para desenvolver o meu estudo defini alguns referentes teóricos, na perspectiva de que eles pudessem me ajudar a ‘ver’, ‘ouvir’ e ‘escrever’ sobre a experiência pesquisada, permitindo-me ir além da mera descrição a-teórica. (Lijphart, 1971)

Cumprir dizer que acredito que tais referentes foram/são necessários não só para orientar o meu ‘olhar’ e diálogo com os sujeitos que participam da experiência do Colégio Amanhecer como também as minhas análises e interpretações, embora eu tenha ficado o tempo todo atenta para perceber e privilegiar os aspectos ou as questões apontadas pelos seus protagonistas e também para não me deixar aprisionar por esses eixos de discussão a-priori definidos.

Nessa perspectiva, a princípio estabeleci os seguintes eixos: (1) o debate em torno da polissemia dos conceitos de saber(es), conhecimento(s) e cultura(s), do papel da escola como espaço de cruzamentos de saberes, (3) a tensão currículo por disciplina e integração curricular e (4) os limites e possibilidades de uma prática escolar centrada na realização de projetos de trabalho e/ou de investigação.

Contudo, levando em conta o espaço e os propósitos deste texto, faço a seguir alguns poucos apontamentos acerca apenas dos projetos de trabalho e/ou investigação que podemos dizer são centrais e configuram a experiência do Colégio Amanhecer.

Nesse caso e considerando que tais autores foram fonte de inspiração⁵ para a escola aqui estudada, tomei como referência as idéias de Hernández e Ventura (1998), que ressaltam que os projetos de trabalho estão vinculados à perspectiva do conhecimento globalizado e relacional⁶. Para eles, os projetos de trabalho são uma modalidade de articulação dos conhecimentos escolares, uma forma de organizar as atividades de ensino-aprendizagem

Que implica considerar que tais conhecimentos não se ordenam de uma forma rígida, nem em função de algumas referências disciplinares pré-estabelecidas ou de uma homogeneização dos alunos. A função do projeto é favorecer a criação de estratégias de organização dos conhecimentos escolares em relação: (1) ao tratamento da

⁵Descrevendo a proposta do Colégio Amanhecer, Dias e outras ressaltam que tal experiência *inspira-se nos projetos de trabalho de Hernández (1998) na perspectiva das relações entre saberes, compreendendo as relações entre as informações e transformando-as em conhecimentos.* (p. 231)

⁶Dada a polissemia destes termos, mesmo quando utilizados como princípios norteadores de diferentes concepções e práticas escolares, vale esclarecer que nesse contexto a noção de conhecimento globalizado e relacional está associada à idéia de estrutura de aprendizagem, entendida, como uma *visão que assume que as pessoas estabelecem conexões a partir do conhecimento que já possuem e, em sua aprendizagem, não procedem por acumulação, e sim pelo estabelecimento de relações entre diferentes fontes e procedimentos para abordar a informação.* (Hernández e Ventura 1998p. 57) Cabe ressaltar que, de acordo com estes autores, o enfoque globalizador e relacional pode ser adotado em diferentes maneiras de organizar os conteúdos curriculares: por disciplina, atividades, interesses, temas ou projetos de trabalho. Mas, segundo os próprios autores, são os projetos de trabalho que possibilitam maior flexibilidade e abertura no planejamento para por em prática tal enfoque.

informação e (2) à relação entre os diferentes conteúdos em torno de problemas ou hipóteses que facilitem aos alunos a construção de seus conhecimentos, a transformação da informação procedente de diferentes saberes disciplinares em conhecimento próprio.

(...) Um projeto pode organizar-se seguindo um determinado eixo: a definição de um conceito, um problema geral ou particular, um conjunto de perguntas inter-relacionadas, uma temática que valha a pena ser tratada por si mesma... Normalmente superam-se os limites de uma matéria. (p.61)

Hernández e Ventura (1998) reiteram que os projetos de trabalho se fundamentam em uma concepção de globalização entendida como um processo muito mais interno do que externo, onde as relações entre conteúdos e áreas de conhecimento se justificam, inclusive, pelo fato de resolverem uma série de problemas inerentes à aprendizagem.

Ainda de acordo com Hernández e Ventura (id.), os projetos de trabalho valorizam um sentido da aprendizagem que quer ser significativo, ou seja, que pretende partir e conectar o que os alunos já sabem com a temática a ser trabalhada. E quanto mais o professor for capaz de fazer essas conexões mais favorável será a atitude do aluno para o conhecimento e melhores serão as condições para a sua aprendizagem.

Globalização e significatividade são, pois dois aspectos essenciais que se plasmam nos Projetos. (ibid., p. 63) Além disso, destacam que

As informações necessárias para construir os projetos não estão determinadas de antemão, nem depende do educador ou do livro-texto, está sim em função do que cada aluno já sabe e da informação com a qual se possa relacionar dentro e fora da escola. (ibid., p.64)

Cabe registrar ainda que entendo existir uma estreita relação entre a questão da (re)organização do currículo, do conhecimento escolar e os projetos de trabalho, na medida em que tal prática pode favorecer espaços de circulação de saberes, conhecimentos e culturas, bem como de integração curricular.

Dentro desse contexto de reflexões e depois de praticamente dois anos de pesquisa⁷ estou mergulhada no desafio de produzir o meu relatório de pesquisa e posso adiantar que a tarefa é bem complexa. De um lado, porque disponho de uma riqueza imensa de dados e possibilidades de análises e, de outro lado, porque a própria dinâmica da experiência e da minha pesquisa me abriram inúmeros outros caminhos, exigindo a busca de novas referências que me ajudem a fazer análises consistentes e, portanto construir novos conhecimentos acerca da prática didática escolar centrada em projetos de investigação e suas contribuições enquanto estratégia teórico-metodológica de

⁷Vale lembrar que em 2005 fiz a pesquisa exploratória e em 2006 a pesquisa propriamente dita.

reorganização curricular e do conhecimento escolar. E nesse sentido, oferecer pistas para pensar uma escola mais comprometida com as necessidades do mundo atual.

É certo, porém, que resolvi fazer uma parada no meio do caminho e tentar vencer um desafio preliminar, mas não menos importante, ou seja, o desafio de produzir este artigo, antecipando o debate em torno de uma questão que ganhou relevo tanto nas minhas observações quanto na fala dos professores. Trata-se da questão da autonomia, um princípio básico e norteador das atividades discentes no Colégio Amanhecer.

O trabalho pessoal: um espaço para a construção de sujeitos autônomos

Após realizar inúmeras observações e entrevistas e já com o meu processo de análise desse material adiantado, posso constatar que o momento denominado trabalho pessoal⁸ é aquele onde os projetos de investigação acontecem de modo mais pleno e dinâmico. É nesse espaço que uma série de acontecimentos e/ou procedimentos, me parece, rompem com uma prática didática que acredito é possível chamar de tradicional. Sem medo de exagerar, posso afirmar que aqui a rotina é não ter rotina. É nesse momento que, durante cinco dias por semana, de 10h às 11h e 40min, os alunos se dedicam a vivenciar atividades diversas, com diferentes formatos e concebidas pelos professores, segundo o contexto temático ou de acordo com o mapa conceitual (nome dado pela própria escola) construído em torno do tema central do projeto de investigação. Cabe aqui um parêntese para registrar que os temas e/ou os assuntos são sugeridos e/ou negociados com os alunos, embora eles com frequência reclamem que querem ter maior participação nessa definição, seja em relação ao próprio tema ou assunto, seja no modo de desenvolvê-los. Perguntados sobre o que acham do momento do trabalho pessoal, vários os alunos respondem que *o grande “barato” é poder trabalhar em grupo, poder aprender uma porção de coisas que têm a ver com assuntos atuais e que são interessantes*. E completam: *seria bom que os outros temas que agente escolheu também aparecessem*.

Pude constatar também que, no momento do trabalho pessoal, a escola inteira se transforma em uma grande sala de aula. Quer dizer, as salas de aula propriamente ditas, os pátios, corredores, laboratórios de informática e de ciências, biblioteca, sala de áudio visual, auditório, entre outros são diariamente ocupados pelos alunos na perspectiva de desenvolverem suas tarefas, atingirem suas metas ou, como eles mesmos gostam de dizer, vencer seus desafios.

Por esses diversos espaços, os alunos circulam quase todos os dias e intensamente. Sobem e descem escadas fazendo algazarra, mas com muita rapidez. É incrível vê-los sair do segundo andar e, em menos de cinco minutos, encontrá-los no quinto andar já fazendo pesquisas na Internet ou

⁸Ver nota de rodapé nº. 4

consultas na biblioteca ou ainda montando um audiovisual. Tudo isso sem exigir muito controle. Há uma espécie de auto regulação da disciplina que, segundo os professores, é algo construído desde cedo naquela escola. Ao mesmo tempo, pude observar que as regras de convivência e para a realização das atividades são explicitadas, fazem parte do contrato pedagógico firmado logo no início do projeto e revisitadas continuamente. Quando alguém fica para trás, faz um desvio ou se dispersa, é possível ver com frequência outro aluno, muitas vezes de modo enfático, fazendo cobranças e lembrando que o colega tem compromissos com o grupo e que nesse sentido ele precisa fazer a sua parte. Caso contrário, ele e o grupo vão ficar prejudicados. E assim, questões como respeito aos compromissos e aos outros vão sendo trabalhadas.

Por conta da adoção dos projetos de investigação e, principalmente para viabilizar o momento do trabalho pessoal, as carteiras e as cadeiras da sala de aula “convencional” ganharam um desenho diferenciado, são mais leves e se movimentam o tempo todo, criando mosaicos com os mais variados formatos e de acordo com a natureza das atividades propostas. Nessa sala de aula e nos demais espaços escolares, tudo parece projetado para criar um ambiente onde os alunos são estimulados a trabalhar, de modo autônomo, sozinhos ou em grupo e a realizar inúmeras produções individuais e coletivas. Eles fazem pesquisas, organizam dados, produzem textos de diferentes gêneros, criam cartazes, álbuns e almanaques, fazem maquetes, concebem e realizam material audiovisual com suportes tecnológicos avançados como as máquinas de fotografia digitais e os próprios computadores.

Mas é preciso ressaltar que o momento de trabalho pessoal acontece também em muitos outros lugares. Por exemplo, em outras instituições de ensino, culturais, de lazer e até mesmo um ônibus ou a rua podem se transformar em espaços de aprendizagem. E mais uma vez os alunos se movimentam, circulam, quase sempre carregando suas pranchetas para que possam fazer anotações. É como se ensinar e aprender envolvesse se deslocar, olhar em volta, subir e descer, experimentar, se envolver com múltiplas situações e experiências, vivendo mesmo uma *aventura cotidiana*, como propõe o Colégio Amanhecer.

É verdade que a maioria das atividades que acontecem no momento do trabalho pessoal é concebida e proposta pelos professores (que as constroem em grupo e durante as reuniões semanais de planejamento), mas pude perceber um esforço coletivo no sentido de respeitar e até estimular a curiosidade dos alunos, a sua inquietude e linguagem.

Outro aspecto que acho merece registro é que, durante o trabalho pessoal, os professores, segundo seus próprios depoimentos, mesmo com a responsabilidade de propor as atividades e de funcionar como apoio à sua realização, muitas vezes, aprendem com as descobertas feitas pelos alunos. Em algumas ocasiões pude ver professores e alunos pesquisando juntos, enfrentando as

mesmas dificuldades para encontrar as repostas. Já em outras situações vi alunos surpreendendo os professores e trazendo para eles informações que eles não tinham.

Além disso, há depoimentos onde os professores afirmam que podem aperfeiçoar suas práticas didáticas, a partir das avaliações feitas pelos alunos acerca das estratégias e dos procedimentos utilizados, fato que comprovei quando tive a possibilidade de observar os alunos participando ativamente dos Conselhos de Classe, apontando caminhos para o aperfeiçoamento do trabalho e ver suas sugestões serem incorporadas ao processo de trabalho como, por exemplo, a criação de mecanismos para evitar acúmulo de solicitação de tarefas para casa e a flexibilização na formação dos grupos de trabalho.

Permanentemente em relação com os professores, com outros alunos, com os mais variados recursos didáticos e linguagens e constantemente desafiados pelas atividades propostas no momento do trabalho pessoal, os alunos da quinta série do Colégio Amanhecer parecem que vão construindo sua autonomia. No relato de uma das coordenadoras a expressão dessa construção: *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, agente às vezes nem deu muita coisa do jeito que eles deram e agora agente 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.*

Para concluir essas poucas linhas onde apresento apenas alguns aspectos para provocar nosso debate, creio que vale destacar que os alunos da quinta série não chegam prontos ao momento do trabalho pessoal. É tudo uma construção que passa, inclusive, pela desconstrução de expectativas sobre o que é e como é a “aula” nessa série, onde há muitos professores de diferentes disciplinas, que passa pela aprendizagem do que é trabalhar por projetos nesse segmento, que têm momentos distintos e, portanto, estratégias didáticas distintas – o momento do trabalho pessoal (onde o aluno é protagonista e muito mais autônomo) e o momento do estudo específico da disciplina (onde o professor e o conteúdo ainda ganham centralidade).

E nesse sentido creio que posso dizer que a autonomia do aluno não é dada a priori, ela vai sendo construída no trabalho cotidiano da implementação dos projetos. Contudo, me parece que (1) a adoção de estratégias didáticas mais flexíveis, com ênfase na pesquisa, na organização, análise e socialização de dados, na criação de produtos diversificados, a partir dos achados da pesquisa, (2) a reorganização do espaço e do tempo, (3) a ênfase no trabalho coletivo, mas com compromissos individuais e (4) a priorização de temas de interesse, que marcam o momento do trabalho pessoal, favorecem a construção dessa autonomia dos alunos, mais do que o momento específico do estudo das disciplinas, onde ainda prevalece uma lógica mais formal, quando o professor expõe, o aluno presta atenção ou faz exercícios e os conteúdos são mais fechados.

Não posso deixar de destacar, entretanto, que tanto ao longo das minhas observações como durante as entrevistas pude constatar um movimento no sentido não só do projeto ocupar mesmo os dois momentos previstos para o seu desenvolvimento, seja por meio de links criados a partir dos temas e assuntos tratados nos diferentes espaços – trabalho pessoal e momento de estudo específico das disciplinas, seja através do esforço de muitos professores no sentido de adotar, durante suas aulas específicas, procedimentos didáticos semelhantes àqueles adotados no trabalho pessoal.

Referências bibliográficas

- ANDRÉ, Marli E. D. A. **Estudo de Caso em Pesquisa e Avaliação Educacional**. Brasília, DF: Liber Livro, 2005.
- CANAU, Vera Maria (org.). *Construir Ecossistemas Educativos – Reinventar a Escola*. In: **Reinventar a Escola**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- DIAS, Marília C. e outras. *Ensinar e Aprender: uma aventura cotidiana*. Curitiba, PR: CDROM do XII Encontro de Didática e Prática de Ensino, PUC/PR, 2004.
- GEERTZ, Cliford. *Uma Descrição Densa: por uma teoria interpretativa da cultura*. In: **A Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro, RJ: Zahar, 1978.
- HERNÁNDEZ, Fernando & VENTURA, Montserrat. **A Organização do Currículo por Projetos de Trabalho. O Conhecimento é um Caleidoscópio**. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1998.
- LIJPHART, A. *Comparative Politics and Comparative Method*. In: **American Political Science Review**, 65, 1971, p. 282 a 294.
- LOPES, Alice Ribeiro Casimiro. **Conhecimento Escolar: ciência e cotidiano**. Rio de Janeiro, RJ: Ed. UERJ, 1999.
- OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. *O Trabalho do Antropólogo: olhar, ouvir e escrever*. In: **O Trabalho do Antropólogo**. São Paulo, SP: UNESP / Paralelo 15, 1998, p. 17 a 35.
- PÉREZ GÓMEZ, Ángel. I. **A Cultura Escolar na Sociedade Neoliberal**, Porto Alegre, RS: Artmed, 2001.
- SANTOS, Boaventura de Souza e NUNES, João Arriscado. *Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade*. In: **Reconhecer para Libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- VELHO, Gilberto. *O Antropólogo Pesquisando em sua Cidade: sobre o conhecimento e heresia*. In: **O Desafio da Cidade: novas perspectivas para a antropologia brasileira**. Rio de Janeiro, RJ: Campus Editora, 1980, p. 13 a 20.

_____. *Observando o Familiar*. In: **Individualismo e cultura: notas para uma cultura antropológica da sociedade contemporânea**. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar, 1981, p. 121 a 132.