

PROJETOS DE INVESTIGAÇÃO: RECONFIGURANDO OS OFÍCIOS DE ALUNOS E DE PROFESSORES

SIMÃO E KOFF, Adélia Maria Nehme* – UNESA e PUC-Rio

GT-04: Didática

Uma breve introdução

Concebida para educar crianças e jovens, entendo que não é exagero dizer que a escola, principalmente no século XX, foi um ponto de referência significativo de toda a ação educativa intencional ou, se preferirem, formal e que, ainda hoje, é uma instituição importante, central mesmo, na vida das pessoas e da sociedade.

Além disso, já se passaram cerca de pouco mais de duzentos anos (no Brasil, pouco mais de cem anos) desde a invenção da escola e seu ideário e formato original - que prevê espaços e tempos específicos destinados à aprendizagem, uma determinada configuração institucional e, ainda, uma determinada organização pedagógica - parecem se manter muito próximos daqueles que a caracterizavam na emergência do mundo moderno. E mais do que isso, parecem se manter hegemônicos e naturalizados (CANÁRIO, 2006).

Por sua vez, é possível afirmar que essa mesma escola também passou por várias transformações e já há um bom tempo está em questão. O que significa dizer que, ao longo de sua existência, a instituição escolar passou por mutações que a fizeram caminhar de *um modelo de certezas para um modelo de promessas e, finalmente, para um terceiro, marcado pela incerteza* (CANÁRIO, 2006, p. 13).

E é nessa última perspectiva que, em várias partes do mundo, inclusive no Brasil, uma pergunta tem sido formulada com muita frequência pelos educadores de diferentes formações, crenças e perspectivas analíticas: a escola tem futuro?

Considero que as questões sobre o destino da escola tendem a se justificar e a se alimentar das inúmeras críticas que lhe são feitas, como por exemplo, aquela que ressalta que quando desafiada a se posicionar frente à existência de uma revolução tecnológica sem precedentes que afeta, entre outros aspectos, os chamados processos de produção, disseminação e consumo de conhecimentos, frente à globalização da sociedade que atinge os sistemas produtivos, de organização do trabalho e o próprio

* Trata-se de artigo que é produto da minha tese de doutorado, em Educação, intitulada Escola, Conhecimentos e Culturas: projetos de investigação como estratégia teórico-metodológica de reorganização curricular, orientada pela professora Vera Maria Ferrão Candau, do Departamento de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

modelo vigente de desenvolvimento econômico que tem gerado significativa 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.

Outra crítica também muito comum tem sido aquela que denuncia o seu caráter padronizador, homogeneizador e monocultural (CANDAUI, 2000a), transformando-a num espaço que dialoga pouco ou sequer dialoga com a(s) cultura(s) de referência dos sujeitos que dela participam.

Todas essas críticas, entre outras que poderiam ser aqui apontadas, sugerem a escola dos nossos dias como um lugar desinteressante e pouco comprometido com a realidade complexa que marca o século XXI e na qual ela está inserida, levando, inclusive, alguns educadores a expressarem o que se convencionou chamar de ‘crise da escola’. Nesse sentido, Candau (2006, p. 35) destaca:

Acreditamos que o mal-estar presente nas nossas escolas, entre os educadores e educadoras, assim como entre os alunos e alunas, exige que nos enfrentemos com a questão da crise atual da escola não de um modo superficial, que tenta reduzi-la à inadequação de métodos e técnicas, à introdução das novas tecnologias, ou ao ajuste da escola à lógica do mercado e da modernização. Para nós a crise da escola se situa em um nível mais profundo.

Tal alerta talvez explique porque as diversas e constantes reformas educacionais que nos últimos quarenta anos atingiram os sistemas de ensino, de um modo geral, parecem não ter alcançado os seus objetivos, ou seja, não responderam satisfatoriamente a toda ordem de problemas que esses sistemas tiveram que enfrentar ou enfrentam até hoje.

Em função desse contexto, alguns educadores têm decretado o fim da escola ou proclamado a sua decadência, principalmente quando ela teima em *estabelecer uma ordem estável e ordenada em torno de finalidades homogêneas* (DUBET, 1998), e destacam que essa escola não faz mais sentido em um mundo onde ocorrem mudanças rápidas, intensas e em todas as direções/dimensões e que, a todo o momento, sugerem novas formas de ser e viver.

Mas existem também outros educadores que refutam a sua inutilidade ou o seu anacronismo e sublinham a necessidade da escola 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 (CANDAUI, 2000, p.15).

Cabe destacar que reconheço que ainda hoje a escola pode ser um espaço privilegiado para a apropriação crítica dos conhecimentos já sistematizados e relevantes como instrumento para compreensão e mudança da realidade e, mais ainda, pode ser um espaço para o diálogo e/ou confronto entre o conhecimento científico, algumas vezes denominado conhecimento erudito ou cultura crítica (PERÉZ GÓMEZ, 2001) e os demais conhecimentos e culturas que nela circulam.

Entendo, portanto, que a escola pode ser, para além de um espaço de aquisição crítica, um lugar de produção de conhecimentos, construídos a partir do diálogo entre diferentes conhecimentos e culturas que para ela convergem e nela se cruzam.

Nesse sentido, reconheço que a escola pode ser um lugar para o exercício da observação, da reflexão, da análise crítica, bem como do debate/diálogo plural entre diferentes, onde as suas diferenças são valorizadas, sem deixar de lado a busca pela igualdade de condições, de direitos e realizações e onde se possa formar para a conquista da cidadania nas diversas dimensões da vida cotidiana, contribuindo, assim, para a construção de uma nova sociedade, mais justa e solidária.

E é nessa direção que reafirmo que a instituição escolar ainda tem um papel relevante na formação das crianças e dos jovens, mas que é preciso desvendar e/ou descobrir caminhos alternativos que possam ser mobilizados e apropriados, na perspectiva da reinvenção dessa escola que precisa e pode ser mais plural, democrática, capaz de responder aos desafios de nossa contemporaneidade e de formar cidadãos e cidadãs, sujeitos da construção de um mundo menos dogmático e mais solidário.

Por outro lado, entendo que para caminhar na perspectiva da sua reinvenção é necessário avançar o debate em torno de vários temas que, como Candau (2007), reconheço são diferentes dimensões da atual problemática da educação escolar, como por exemplo: a tensão qualidade-quantidade, modos de organização e dinâmica interna das escolas, bem como de suas práticas educativas, concepções e organização do currículo e/ou do conhecimento escolar, papel da escola e suas relações com outras práticas sociais, disciplina, indisciplina e violência escolar, avaliação da aprendizagem, formação de professores e rever posturas em relação a esses mesmos temas e suas diferentes dimensões.

E, mais uma vez em consonância com Canário (2006, p.12), *defendo, como idéia central, a tese de que uma reinvenção da escola, dos ofícios de professor e aluno supõe*

um questionamento crítico e a superação da forma escolar, ou seja, do modo como a escola atual concebe os processos de aprender e ensinar.

Em outras palavras, pressupõe colocar em debate o modo de viver a prática educativa, discutindo, portanto, o que entendo são os seus modos de organizar tempos e espaços, relações, conteúdos e conhecimentos, métodos, técnicas e recursos, linguagens, planejamento e avaliação, ou seja, requer colocar em discussão os modos como o currículo e a prática didática são organizados e/ou vividos pela escola.

Contudo, reconheço que não basta promover transformações teórico-metodológicas para fazer avançar a escola, o que significa dizer que entendo que não é suficiente transformar ‘modos de’ para mudar a escola. Sei que há várias outras questões em jogo, mas considero que esse é um aspecto central e significativo na construção de uma outra escola e, portanto, de uma outra educação (CANÁRIO, 2006).

E foi por ter essas questões como referência que me propus a pesquisar acerca dos significados e dos sentidos atribuídos pelos seus protagonistas, bem como as características de uma dada experiência escolar de reorganização curricular e da prática educativa, que se autodefine como uma experiência inovadora e que se propõe a reinventar os ‘modos de’ conceber e fazer a escola, adotando como estratégia trabalhar por e com projetos.

Em outras palavras, foi levando em conta esse contexto de reflexões e preocupações em torno da escola, que considerei oportuno e tomei a decisão de realizar um estudo de caso acerca de uma proposta pedagógica específica, comprometida com a vivência de novas concepções e/ou maneiras de ensinar e aprender, desenvolvida por uma escola privada e reconhecida pela comunidade de educadores do Rio de Janeiro. Tinha e tenho a convicção de que é preciso conhecer, compreender e interpretar outras possibilidades de escola para poder caminhar e contribuir no sentido de sua reinvenção, de modo que ela possa responder às interpelações e aos desafios de nosso tempo.

Cabe ressaltar, contudo, que este artigo tem como objetivo apresentar achados parciais dessa minha pesquisa, trazendo para o debate alguns elementos que considero significativos com a esperança de poder contribuir para a construção de um currículo e/ou de uma prática didática mais atenta com a reinvenção da escola na direção aqui apontada.

De modo mais específico, trata-se de oferecer elementos e provocar discussões, em torno das novas configurações dos ofícios de alunos e professores, que são ‘desenhadas’ no trabalho mediante projetos. Minha proposta é entender como esses

ofícios estão sendo construídos e vividos, levando em conta as mudanças que foram provocadas na dinâmica da escola, tendo em vista uma reorganização do currículo e/ou do conhecimento escolar que valorizam a perspectiva da integração, trabalhando por e com projetos.

Situando o estudo – algumas considerações teórico-metodológicas

Para realizar o estudo de caso em questão, optei por uma escola particular - daqui para frente denominada de Colégio Amanhecer - situada na zona sul do Rio de Janeiro, considerada de excelência não só pela comunidade acadêmica, como por aqueles que a integram e que vem enfatizando, desde 2003, a vivência de projetos de investigação¹, com o objetivo de reformular modos de pensar e fazer a prática pedagógica e, conseqüentemente, de construir novos modos de organizar o currículo e o conhecimento escolar (DIAS E OUTRAS, 2004).

Vale sublinhar que a minha opção por um estudo de caráter etnográfico foi motivada pela idéia de que uma pesquisa dessa natureza me permitiria fazer uma descrição densa (RYLER in GEERTZ, 1978) acerca de uma experiência escolar, na perspectiva de entendê-la melhor, procurando compreender suas múltiplas e complexas teias, representações, estruturas, códigos, regularidades, incoerências, etc. e, assim, construir novos conhecimentos, a partir das análises realizadas.

Para fazer isso, ao longo do ano de 2006, além de ter feito 200 horas de observação participante das reuniões pedagógicas dos professores da 5ª série do Colégio Amanhecer e das múltiplas atividades vividas em diferentes espaços pelos alunos desta mesma série, 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) e 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.

¹No caso do Colégio Amanhecer, a vivência dos projetos de investigação implica a reorganização do 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)

E embora eu reconheça que um estudo de caso não deva partir de um esquema teórico fechado que limite interpretações, impeça a descoberta de novas relações e de novos aspectos que possam ser acrescentados à problemática, objeto da pesquisa (ANDRÉ, 2005, p.35), defini alguns referentes teóricos que me ajudaram a ‘ver’, ‘ouvir’, ‘escrever’ (OLIVEIRA, 1998) e fazer as minhas análises da experiência do Colégio Amanhecer, permitindo-me ir além da mera descrição a-teórica (LIJPHART, 1971), sem, contudo, deixar-me aprisionar pelos eixos de discussão a-priori definidos.

Nessa perspectiva, estabeleci os seguintes eixos: (1) as reflexões em torno da polissemia dos conceitos de conhecimento(s) e cultura(s) e (2) do papel da escola como espaço de cruzamentos desses conhecimentos e culturas, (3) a tensão currículo por disciplina e integração curricular e (4) as possíveis características, os limites e as possibilidades de uma prática escolar centrada na realização de projetos de trabalho e/ou de investigação.

Entretanto, levando em conta o espaço e os propósitos deste texto, faço a seguir alguns apontamentos acerca somente de alguns princípios configuradores dos projetos de trabalho e/ou investigação, uma vez que entendo que eles são centrais na experiência do Colégio Amanhecer.

Nesse caso e considerando a afirmação de suas próprias coordenadoras (DIAS E OUTRAS, 2004) de que as idéias de Hernández e Ventura (1998) foram fontes de inspiração para a definição da proposta da escola aqui estudada, tomei como uma das referências para as minhas interpretações e análises as reflexões desses autores, que ressaltam, entre outros aspectos, que os projetos de trabalho estão vinculados à perspectiva do conhecimento globalizado e relacional - uma noção que está associada à idéia de estrutura de aprendizagem, entendida como uma visão que assume que *as pessoas estabelecem conexões a partir dos conhecimentos que já possuem e, em suas aprendizagens, não procedem por acumulação, e sim pelo estabelecimento de relações entre diferentes fontes e procedimentos para abordar a informação* (HERNÁNDEZ E VENTURA, 1998, p. 57).

De acordo com estes mesmos autores, embora o enfoque globalizador e relacional possa ser adotado em diferentes maneiras de organizar os conteúdos curriculares, os projetos de trabalho são os que possibilitam maior flexibilidade e abertura no planejamento para por em prática tal enfoque. 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 (HERNÁNDEZ E VENTURA, 1998, p.61).

Ainda de acordo com Hernández e Ventura (1998), os projetos de trabalho valorizam um sentido da aprendizagem que quer ser significativo, ou seja, que pretende 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 (HERNÁNDEZ E VENTURA, 1998, 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 (HERNÁNDEZ E VENTURA, 1998, p.64).

Cabe registrar 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 integração curricular, bem como de circulação e/ou construção de conhecimentos e culturas, respeitados alguns aspectos que, segundo os próprios Hernández e Ventura (1998), devem ser levados em conta no desenvolvimento dos projetos, tais como: o protagonismo dos alunos, seja na escolha de temas, na formulação de hipóteses ou na elaboração das perguntas a respeito do que se deseja saber; a parceria dos professores na definição de um índice para orientar a pesquisa em múltiplas e variadas fontes de informação; a sistemática organização e/ou realização de dossiês ou sínteses, bem como a elaboração de diversos produtos, criados em diferentes linguagens para expressar as descobertas e/ou as aprendizagens realizadas; o incentivo à auto-avaliação e à avaliação recíproca, contínua e global dos resultados alcançados.

A vivência de inúmeras e múltiplas atividades individuais e/ou coletivas, o uso de variados espaços de trabalho e a flexibilização dos tempos escolares (HERNÁNDEZ, 1998) são outros aspectos relevantes na configuração dos projetos, enquanto uma estratégia possível de (re)organização do currículo e da prática educativa na escola.

Os ofícios de aluno e de professor: novas configurações

Levando em conta as observações e as entrevistas realizadas durante a minha pesquisa, é possível afirmar que, no Colégio Amanhecer, estavam acontecendo mudanças importantes nos papéis exercidos por professores e alunos, 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 estudantes e os 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 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 e de alunos.

Com o foco nos alunos

Reconheço que para os alunos 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 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.

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

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 oriundos 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, acredito que, trabalhando mediante projetos, as crianças e os adolescentes do Amanhecer tinham mesmo a oportunidade de, num ritmo acelerado e não-linear, lidar com 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 as crianças e os adolescentes pareciam estabelecer relações positivas com a proposta da escola, quer dizer, pareciam lidar com os projetos de investigação de uma maneira construtiva, apesar de alguns alunos, segundo certos professores, apresentarem um comportamento mais dispersivo durante a realização das atividades e/ou estudos, sugerindo um menor envolvimento deles com os projetos.

Cabe aqui um entre parênteses para comentar que talvez o que estava sendo considerado como dispersão, nesse caso, pudesse ser entendido como uma outra forma de estabelecer relações com o conhecimento e com a aprendizagem na escola (LELIS, 2005), já que os próprios alunos destacaram, várias vezes, que principalmente no momento do trabalho pessoal era possível, ao mesmo tempo, aprender e se divertir, ou seja, esse momento 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 de alguns alunos se dispersavam poderia estar associada às expectativas do professor em relação à disciplina e/ou à forma como os alunos deveriam se portar durante o trabalho pessoal, uma vez que a 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 e aluno, considerando que grande parte dos 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 crianças e os adolescentes, *não há nenhuma receita simples, que dê sempre certo em todas as turmas ou com todos os alunos, sob todas as latitudes.*

Por outro lado, mesmo tendo sido possível registrar uma tendência no sentido de que as crianças e os adolescentes apoiavam e se envolviam com a proposta da escola, havia aqueles que faziam algumas críticas e/ou alguns questionamentos relacionados, por exemplo, ao número ou à natureza das atividades e à necessidade de fazer registros na agenda-relatório.

Todavia, esses embates poderiam estar representando também o desejo que os alunos 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. Ou, ainda, quando ressaltavam que desejavam se envolver mais na definição da maneira como os temas/subtemas dos projetos deveriam ser desenvolvidos.

Vale sublinhar que certos professores afirmavam que tinha sido possível aperfeiçoar a prática centrada nos projetos, a partir, inclusive, das avaliações feitas pelos alunos acerca das estratégias e dos procedimentos utilizados. Fato que comprovei quando tive a possibilidade de observar os 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 próprios alunos, pareciam ter consciência da importância que o trabalho com projetos tinha para eles, como relatou uma das orientadoras do Amanhecer. *Quando pergunto para eles sobre o trabalho aqui do colégio, eles me dizem: “nós somos mais curiosos, a gente sabe mais da atualidade e agora a gente lê muito mais jornal do que lia antes e gosta mais de ler do que gostava antes.*

Diante desse contexto, é possível reiterar que os alunos aprovavam o trabalho com projetos e participavam de modo significativo de suas duas etapas, o que sugere, inclusive, que eles estavam exercendo seu ofício de modo pouco convencional (PERRENOUD, 1995), uma vez que o trabalho com projetos parecia levá-los 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 crianças e os 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 fossem mais ‘conduzidos’ por seus professores, apesar de que não podiam ser vistos, 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

freqüência, situações onde o diálogo professor – aluno era bastante expressivo e, às vezes, liderado pelos alunos.

Todavia, parecia ser durante a realização das atividades do trabalho pessoal, quando os alunos eram o centro do processo, o momento em que eles tinham uma participação mais ativa e autônoma. E esse protagonismo parecia ser favorecido, inclusive, pelas próprias características das atividades realizadas nessa etapa, uma vez 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 alunos se dedicavam a vivenciar atividades diversas, com diferentes formatos e que buscavam incorporar os interesses deles não só quanto aos temas e assuntos, mas também quanto ao tipo de atividades que eles pareciam gostar de fazer.

Eles 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 alunos pudessem encontrar o seu lugar na escola e, desse modo, enfrentar a complexidade de suas próprias aprendizagens (HERNÁNDEZ, 1998). Na maioria das vezes, eram realizadas em pequenos grupos, mobilizando-os, 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 no interior de processos de intensa comunicação e/ou diálogo. O que não significa dizer que não houvesse conflitos, por exemplo, *na hora de formar grupos de trabalho, principalmente quando na turma há várias lideranças*, segundo o próprio depoimento de um dos professores.

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 freqüência, outro aluno, muitas vezes de modo enfático, fazendo cobranças e lembrando que o colega tinha compromissos com o grupo e que, nesse sentido, ele precisava fazer a sua parte. Caso contrário, ele 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 exercido no Amanhecer.

E esse clima era fruto de todo um trabalho intencional e planejado quando da concepção dos projetos. Cabe registrar que, durante o planejamento das atividades, os professores, 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.

Creio que os alunos da 5ª série não chegavam prontos ao momento do trabalho pessoal. Na verdade, esse parecia ser um espaço privilegiado de construção da autonomia e de ressignificação do ofício de aluno. Uma construção/ressignificação que passava pela desconstrução de expectativas sobre o que era ‘aula’, o que era ‘ser aluno’ 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, não eram dados a priori. Ao contrário, iam sendo construídos no trabalho cotidiano, principalmente nesse momento dos projetos.

Constantemente desafiados 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 professores e com outros alunos.

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

Nessa perspectiva, o trabalho mediante projetos parecia estar favorecendo uma reinvenção do ofício de estudante, a partir de uma reorganização curricular que estava estimulando a criação de espaços, aonde os alunos podiam se mais ativos, contar suas experiências, aprender com o ‘outro’, além de com os professores e, principalmente buscar respostas para as suas inquietações, em diferentes meios e/ou lugares.

Um ofício de estudante que, portanto, 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 professores e com os pares, bem como com os conhecimentos.

Sobre o ofício do professor

Nesse item, busco dar alguns passos, no sentido de compreender um pouco mais acerca das características do ofício dos professores 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 (PERRENOUD, 1995).

Perguntados sobre como estavam lidando com o trabalho por e com projetos, a maioria dos entrevistados ressaltou, que se tratava de uma experiência desafiadora, nova para eles e que, por isso mesmo, tinha provocado e ainda provocava constantes questionamentos. Entretanto, considero que a compreensão, mas principalmente a comunhão com os princípios norteadores da proposta, a possibilidade de constatar que havia ganhos no sentido inclusive, de torná-los (professores e alunos) mais próximos, e que não havia quedas de qualidade e, ainda, a certeza de que não estavam sozinhos, 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 especialistas nas suas áreas de conhecimento, precisavam manter com os projetos de investigação uma relação global e integrada. Quer dizer, por conta do trabalho centrado em projetos, eles 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 mesmos 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 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 conhecimentos relacionados às diversas matérias, aproximava-os mais do papel de ‘condutor’ e/ou ‘orientador’.

Questionados, especificamente sobre o seu ofício, grande parte dos professores usou a expressão ‘dinizador’ 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.

Ser dininizador, mobilizador ou, até mesmo, um organizador das atividades, não significava que eles estivessem se isentando dos compromissos com os conhecimentos e também com o estabelecimento de relações mais afetivas com os seus alunos, durante o trabalho pessoal. Todavia, quando se referiam ao momento dos estudos específicos, os professores tinham uma tendência a ressaltar o seu compromisso com os alunos no sentido de fazê-los se apropriar dos diversos conteúdos que faziam parte dos programas adotados nas suas disciplinas. Nesse caso, alguns deles se intitulavam ‘orientadores’. E essa preocupação de orientar a aprendizagem quase sempre estava atrelada à necessidade que eles tinham de ‘motivar’, quer dizer, de despertar o interesse dos seus alunos pela sua proposta trabalho.

Diferente, portanto, de seu papel à frente do trabalho pessoal – neste caso, mais polivalente, no momento disciplinar, eles eram os especialistas. E apesar de todos eles terem ressaltado que ‘agora’ estavam mais a vontade no papel de dininizadores do trabalho pessoal, eles pareciam se sentir mais ‘confortáveis’ no papel de ‘professores’ de sua matéria. De qualquer modo, no exercício de seus diferentes ofícios – orientadores, dininizadores, organizadores, professores especialistas, lidando com questões de natureza metodológica ou mais especificamente com os conhecimentos - o que parecia prevalecer no exercício do ofício dos professores 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 alunos.

No Amanhecer, havia muitas oportunidades, no sentido de que o ofício de professor 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, contudo, que não existiam fronteiras rígidas entre os diferentes papéis exercidos pelos professores nos dois momentos que configuravam os projetos de investigação.

Nesse contexto, os professores 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 grande parte dos professores chegou a afirmar que trabalhar por e com projetos representava um avanço não só para o trabalho da escola, para as crianças e os 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 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 mais 'familiar'.

É possível dizer também que, em função de trabalhar por e com projetos, os docentes do Amanhecer passaram a exercer seu ofício marcados por uma perspectiva mais interdisciplinar e, conseqüentemente, mais integrada. E, por isso mesmo, considero que eles passaram a ser desafiados, 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 alunos e por regras éticas coletivamente construídas e relacionadas, por exemplo, à disciplina, ao contrato pedagógico e à avaliação.

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

Referências Bibliográficas

ANDRÉ, Marli E. D. A. **Estudo de Caso em Pesquisa e Avaliação Educacional**. Brasília, DF: Liber Livro, 2005.

CANDAU, Vera Maria Ferrão (org.). *Construir Ecosystemas Educativos Reinventar a Escola*. In: **Reinventar a Escola**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000, p. 11 a 16.

_____. (org.). *Cotidiano Escolar e Cultura(s): encontros e desencontros*. In: **Reinventar a Escola**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000a, p. 61 a 78.

_____. *O/A Educador/a como agente cultural*. In: LOPES, Alice R. C. e outras (orgs). **Cultura e Política de Currículo**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2006, p. 35 a 52.

_____. *Escolas e Cultura(s): as tensões entre universalidade e multiculturalismo*. Texto apresentado na Anped Sudeste, Vitória, 2007.

CANÁRIO, Rui. **A escola tem futuro? Das promessas às incertezas**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

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.

DUBET, François, **A Sociologia da Experiência**. Porto: Editora Porto. 1994.

GEERTZ, Cliford. *Uma Descrição Densa: por uma teoria interpretativa da cultura*. In: **A Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro, RJ: Zahar, 1978.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e Mudança na Educação: os projetos de trabalho**. Porto Alegre, RS: Artmed, 1998.

HERNÁNDEZ, Fernando & VENTURA, Montserrat. **A Organização do Currículo por Projetos de Trabalho. O Conhecimento é um Caleidoscópio**. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1998.

LELIS, Isabel. *Ofício de Estudante entre Segmentos das Camadas Médias: condições e formas de expressão*. Rio de Janeiro, PUC - Rio (mimeo), 2005.

LIJPHART, A. *Comparative Politics and Comparative Method*. In: **American Political Science Review**, 65, 1971, p. 282 a 294.

MENDES de ALMEIDA e TRACY, K M A. **Noites Nômades. Espaços e Subjetividade nas Culturas Jovens Contemporâneas**. Rio de Janeiro: Rocco, 2003.

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.

PERRENOUD. Philippe. **O Ofício do Aluno e o Sentido do Trabalho escolar**. Porto: Porto Editora, 1995.

_____. **Avaliação. Da Excelência à Regulação das Aprendizagens. Entre Duas Lógicas**. Porto Alegre, RS: Artmed, 1999.